



Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture :

une trousse d'intervention appuyée par la recherche

Réseau canadien de recherche
sur le langage et l'alphabétisation



CANADIAN LANGUAGE &
LITERACY RESEARCH NETWORK

Partager la science. Éveiller les esprits. *sharing the science. opening minds.*

Remerciements

Nous remercions profondément les membres du comité consultatif pour tous leurs efforts, leurs conseils, et leur contribution au développement de cette trousse.

Nous exprimons notre reconnaissance aux directeurs des écoles qui ont collaboré à la production des enregistrements vidéo des démonstrations en classe: Daniel Ducharme de l'École l'Aquarelle de Laval et Lucie Perelman de l'École Saint-Pierre Claver. Nous tenons à remercier madame Nathalie Vanier, assistante de recherche, qui a animé les activités de La forêt de l'alphabet, dans la classe de maternelle cinq ans de madame Marie-Chantal Charbonneau de l'École l'Aquarelle, à Sainte-Rose, de même que madame Isabelle Talbot, enseignante, qui a animé les activités d'Apprendre à lire à deux, dans sa classe de première année, à l'École Saint-Pierre-Claver, à Montréal.

Nous remercions les chercheurs canadiens, experts dans les domaines du langage et de l'alphabétisation, qui ont accepté de participer à de nombreux enregistrements vidéo: Linda Siegel de l'Université de la Colombie-Britannique; Dale Willows, Janette Pelletier, et Andrew Biemiller de l'Université de Toronto; Eileen Wood de l'Université Wilfrid Laurier; Jacqueline Specht de l'Université de Western Ontario; Robert Savage de l'Université McGill; Monique Brodeur de l'Université du Québec à Montréal; Alain Desrochers de l'Université d'Ottawa; et Monique Sénéchal de l'Université Carleton.

L'adaptation française de ce projet n'aurait pas été possible sans les efforts dévoués de Line Laplante et de Monique Brodeur, toutes deux de l'Université du Québec à Montréal.

Comité consultatif :

Monique Brodeur,
Éducation, Université du Québec à Montréal

Line Laplante,
Éducation, Université du Québec à Montréal

Rhonda Martinussen,
OISE/UT, The Institute of Child Study

Malisa Mezenberg,
Fédération des enseignants et des enseignantes de l'Ontario

Robert Savage,
Faculté des sciences d'éducation, Université McGill

Sally Shearman,
La division ontarienne de l'International Dyslexia Association

Linda Siegel,
Université de la Colombie-Britannique

Susan Smethurst,
Orthopédagogue, The Elms Junior Middle School

Lesly Wade-Woolley,
Faculté d'Éducation, Université Queen's

Dale Willows,
OISE/UT, The Institute of Child Study

Développé et écrit par :	Jill Hawken
Traduit et adapté en français par :	Line Laplante, Monique Brodeur, Alain Desrochers et Gladys Jean
Assistant à la recherche :	Kristen Wood
Assistants pour l'adaptation française :	Mélanie Bédard, Nathalie Chapleau et Mélanie Lepage
Spécialistes en communication :	Andrea Legato et Melanie Slade
Conception et design :	Philip Wong, <i>Si Design Communication Inc.</i>
Réviseur :	Simone Graham, <i>Graham Communication Strategies</i>
Éditeurs :	Jeren Balayeva, Rachael Millard, Jackie Reid
Recherche préliminaire :	Marni Harrington; assistante : Rachael Millard

© Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009

Réseau canadien de recherche
sur le langage et l'alphabétisation



CANADIAN LANGUAGE &
LITERACY RESEARCH NETWORK

Partager la science. Éveiller les esprits. sharing the science. opening minds.

Table des matières

Introduction	9
Contenu de la trousse	10
Organisation du document	10
Importance de l'enseignement de la lecture et de l'écriture	11
Mythes sur la lecture « démystifiés »	12
En résumé	14
Préparation à l'utilisation de la trousse	15
Tableau des connaissances relatives à l'enseignement efficace de la lecture et de l'écriture ..	16
Devenir un consommateur averti des connaissances issues de la recherche	17
Demeurer informé à propos de l'état des connaissances issues de la recherche	17
Pratiques appuyées par la recherche	18
Reconnaître les types de recherche	19
Tableau des types d'études selon le degré de contrôle	19
Ressources-clés permettant d'accéder à des résultats issus de la recherche	20
En résumé	22
Avoir des connaissances relatives aux caractéristiques de la langue	23
Résultats de recherche concernant les connaissances des enseignants à propos de la langue ..	23
Tableau des compétences linguistiques de base pour les enseignants.....	25
Liste des phonèmes du français standard contemporain	29
Niveaux morphémiques de la langue française	30
Origine des morphèmes de la langue française	31
Articulation	32
Tableau d'articulation des consonnes du français	32
Tableau d'articulation des semi-consonnes du français.....	32
En résumé	33

Apprentissage de la lecture et de l'écriture

Modèle d'apprentissage de la lecture	35
Buts de la littératie	35
Fondements cognitifs de l'apprentissage de la lecture : un cadre de référence	36
Composantes du développement de la littératie	39
1. Concepts liés à l'écrit / conscience de l'écrit	40
État des connaissances issues de la recherche	40
Enseignement explicite de la conscience de l'écrit	41
2. Établir les correspondances entre les unités orales (phonèmes) et les unités écrites (lettres)	43
État des connaissances issues de la recherche	43
2a) Connaissance des lettres	43
État des connaissances issues de la recherche	44
Enseignement explicite de la connaissance des lettres	44
Évaluation de la connaissance des lettres	45
2b) Conscience phonologique	45
État des connaissances issues de la recherche	46
Enseignement explicite de la conscience phonologique	46
Évaluation de la conscience phonologique	46
2c) Conscience phonémique	47
État des connaissances issues de la recherche	47
Enseignement explicite de la conscience phonémique	48
Exemples de manipulation phonémique	48
Évaluation de la conscience phonémique	49
2d) Compréhension du principe alphabétique	49
État des connaissances issues de la recherche	50
Enseignement explicite et systématique des correspondances graphème-phonème	50
Enseignement des correspondances graphème-phonème selon une approche synthétique	51
Exemples d'évaluation des correspondances graphème-phonème	52
3. Enrichissement du vocabulaire	53
État des connaissances scientifiques	54
Implications pour l'enseignement du vocabulaire : apprentissage incidentiel	54
Implications pour l'enseignement du vocabulaire : enseignement explicite	55
Exemples d'activités d'enrichissement du vocabulaire	56
Exemples d'évaluation du vocabulaire	56

4. Compréhension en lecture	58
État des connaissances issues de la recherche	59
Favoriser la compréhension grâce à l'enseignement	59
Enseignement de la compréhension en lecture	60
Évaluation de la compréhension écrite (lecture) et de la compréhension orale	60
5. Fluidité	62
État des connaissances issues de la recherche	63
Enseignement de la fluidité	64
Activités favorisant le développement de la fluidité	64
Évaluation de la fluidité	64
6. Écriture	66
6a) Orthographe (conventions orthographiques)	67
État des connaissances issues de la recherche	67
Enseignement explicite de l'orthographe	68
Les principaux graphèmes du français	69
Exemples d'activités	70
6b) Calligraphie	71
État des connaissances issues de la recherche	71
L'enseignement de la calligraphie	71
6c) Habilités rédactionnelles	73
État des connaissances issues de la recherche	73
Enseignement des habiletés rédactionnelles	73
Étapes du développement des habiletés rédactionnelles	74
Suggestion d'activités de rédaction	74
En résumé	76
Étapes du développement de la lecture et de l'écriture par degré scolaire	76
Étapes du développement de la lecture et de l'écriture - tableaux par année scolaire	77

Éléments importants pour un enseignement efficace

Éléments importants pour un enseignement efficace	85
État des connaissances issues de la recherche	86
Engagement et motivation (de l'enseignant et de l'élève)	87
Enseignement explicite et systématique	88
Enseignement selon une approche synthétique ou selon une approche analytique	89

Enseignement multisensoriel	89
Soutien à l'apprentissage	90
Enseignement de stratégies métacognitives / modélisation du raisonnement	90
Enseignement réciproque	91
Importance de commencer tôt – la maternelle	91
Journée type à la maternelle	92
Évaluation	93
Ressources relatives à l'évaluation	94
Intervention : que faire si un élève a besoin d'une aide supplémentaire	96
Tutorat assisté par les pairs (PALS)	97
Formats ou contextes à utiliser pour l'enseignement des habiletés de lecture	99
Lecture partagée	99
Lecture dirigée	100
Apprentissage assisté par ordinateur	101
Participation des parents et des tuteurs :	
développement d'une bonne relation famille-école	103
L'implication des parents et des parents-substituts	104
Importance de la formation des parents	104
Que peuvent-faire les enseignants?	104
Lecture dialoguée	106
En résumé	107
Populations ayant des besoins éducatifs particuliers	109
Élèves scolarisés en français langue seconde	109
Élèves issus de milieux défavorisés	110
Élèves présentant des difficultés d'apprentissage de la lecture	111
Dyslexie	111
Élèves en immersion française	114
En résumé	116
Implications pour votre pratique	116
Thèmes importants	116
 Annexes	
Références	121
Bibliothèques des facultés d'éducation	131
Glossaire	139

Introduction

L'objectif de cette trousse est de présenter aux enseignants une synthèse de l'état actuel des connaissances issues d'études rigoureuses, sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Les enseignants connaissent peut-être déjà certains des résultats de recherche présentés dans ce document, mais le contenu de cette trousse peut sans doute contribuer à parfaire leurs connaissances. Demeurer informé des progrès les plus récents dans le domaine de la lecture et de l'écriture s'avère un défi de taille pour les enseignants, compte tenu des nombreuses obligations qui leur incombent. Le but est donc d'encourager les enseignants à se tenir au courant des dernières études. C'est dans cette perspective que cette trousse présente l'état actuel des connaissances sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture; elle indique ce qui doit être enseigné et *comment* cela doit être fait, pour assurer la réussite de tous les élèves. Elle peut donc être utilisée comme outil de référence dans la pratique quotidienne.

Cette trousse ne couvre pas en détail tous les niveaux scolaires (de la maternelle à la 6^e année), pas plus qu'elle ne fait référence aux curricula, étant donné que ceux-ci diffèrent d'une province à l'autre. Elle met plutôt en évidence les principales connaissances scientifiques en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces connaissances auront une influence positive sur les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture à l'échelle du pays. Ce document présente des exemples de la manière d'intégrer aux pratiques pédagogiques les connaissances issues de la recherche. Des références à des ressources supplémentaires liées à ce domaine sont également fournies.

Par ailleurs, il serait profitable de recourir également à cette trousse en tant que référence complémentaire dans le cadre des cours portant sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les facultés d'éducation au Canada. La trousse est divisée en sections qui permettent de sélectionner avec flexibilité des parties spécifiques, selon les différents curricula universitaires. Enfin, cette ressource peut s'avérer précieuse pour les enseignants, à la fois comme élément de formation dans une perspective de développement professionnel continu, et comme outil de référence.



Les enseignants sont en mesure de rendre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture intéressant et amusant, tout en améliorant l'efficacité de cet apprentissage par l'intégration de pratiques d'enseignement fondées sur des données probantes issues de la recherche (*Stratégie nationale d'alphabétisation précoce/National Strategy for Early Literacy, 2008*).

Voir le DVD-ROM pour obtenir le lien.



« L'enseignement de la lecture est plus important que jamais. La lecture doit être enseignée dorénavant de manière plus efficace et plus étendue. Nous assistons à une explosion de l'information et de la technologie. Les retombées sociales et économiques de la lecture et de l'écriture se multiplient, tant en nombre qu'en importance. »

(Traduction libre d'une citation de Marilyn Jager Adams, 1990)

Contenu de la trousse

Cette trousse est divisée en trois sections principales. La première traite de ce que l'enseignant doit savoir sur les types de recherche afin de d'être bien informé sur les caractéristiques de la langue, et sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture. La deuxième section aborde l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et fournit des exemples pratiques d'activités qui peuvent être réalisées en classe pour enseigner ces habiletés. La troisième section expose des modèles et des pratiques d'enseignement efficaces.

À la fin de ces trois sections, une liste de références et un glossaire complet des termes utilisés dans le cadre de l'enseignement de la lecture et de l'écriture sont présentés. Est fournie ensuite la liste des divers services offerts par les bibliothèques, possiblement accessibles aux diplômés des différentes facultés d'éducation des universités canadiennes.

Le présent document renvoie à du matériel supplémentaire consigné sur un DVD-ROM¹ et sur un site Web connexe, soit celui du Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (<http://www.cllrnet.ca/>). Le DVD-ROM inclut une présentation *PowerPoint* regroupant les informations présentées dans la trousse, des extraits vidéo illustrant des pratiques efficaces en classe, ainsi que des entrevues effectuées auprès de chercheurs experts canadiens à propos des résultats d'études récentes. Le DVD-ROM peut être exploité tant individuellement que collectivement à des fins de développement professionnel. Les lecteurs peuvent accéder au site Web connexe en cliquant sur *Ressources* à partir du site Web (<http://www.cllrnet.ca/>). On retrouve dans cette section du matériel téléchargeable pour impression, des composantes multimédias, des hyperliens vers des ressources en ligne, un glossaire ainsi que des tableaux synthèses des principales ressources disponibles.

Organisation du document

La première section présente un tableau inspiré de la technique K-W-L (« what do I **K**now » et « what do I **W**ant to learn »), accompagné de questions pour les enseignants. Le but de ce tableau est de permettre à l'enseignant d'organiser ses connaissances. À la fin de chacune des trois sections du document, les enseignants trouveront une case Qu'ai-je appris? (« what did I **L**earn? »), qu'ils pourront compléter. À la fin du document, les enseignants sont invités à réfléchir à la façon dont ils peuvent inclure cette nouvelle information dans leur pratique, en répondant aux questions suivantes : *Après avoir lu les études présentées dans cette ressource, que vais-je faire maintenant? Que devrais-je changer ou essayer dans mon enseignement? Comment puis-je appliquer ces connaissances dans ma classe?*

La deuxième section sur l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture couvre non seulement les cinq composantes essentielles de la lecture étudiées par le groupe d'experts du National Reading Panel (2000) – c'est-à-dire la conscience phonémique, le principe alphabétique, le vocabulaire, la compréhension en lecture et la fluidité – mais également la conscience de l'écrit, la connaissance des lettres et l'apprentissage de l'orthographe. Le cadre de référence « A » du SEDL (anciennement le Southwest Educational Development Laboratory, 2008) y est présenté afin de faciliter la compréhension de la dynamique qui existe entre les différentes composantes impliquées dans le développement de la littératie². Chaque sous-section est

¹ Étant donné que peu de ressources vidéo sont disponibles en français, et que le présent document est une adaptation française de la version originale anglaise de la trousse, nous avons fait le choix de conserver les références en anglais relatives à certains extraits vidéo de façon à permettre aux personnes qui le désirent d'accéder à ces informations.

² Le concept de littératie a été introduit pour la première fois en français en 1985, par Giasson, Baillargeon, Pierre et Thériault. Il faudra toutefois attendre quelques années pour qu'un premier article, et un numéro spécial, soient consacrés à ce sujet en français (Pierre, 1991, 1992). Nous avons choisi l'orthographe du mot littératie en nous référant aux écrits de Pierre (1991, 1992) et au Dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre (2006).

consacrée à l'une de ces composantes. Une définition de la composante y est d'abord présentée, suivie de données empiriques issues d'études scientifiques, d'exemples d'activités d'enseignement fondées sur ces données et d'exemples de modalités d'évaluation.

Importance de l'enseignement de la lecture et de l'écriture

Les fondements sur lesquels s'appuie l'apprentissage de la lecture et de l'écriture prennent racine dans la petite enfance. La qualité des premiers apprentissages en ce domaine influence le développement ultérieur des compétences à lire et à écrire. Les enseignants ont une opportunité unique de jouer un rôle crucial et passionnant dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de leurs élèves. Par exemple, un groupe-classe peut être composé de 25 élèves, chacun ayant ses forces et ses besoins particuliers. Certains de ces élèves sont en avance sur leurs camarades de classe, tandis que d'autres ne sont pas aussi bien préparés pour l'école en raison du manque de stimulation à la maison. Certains présentent des difficultés cognitives ou comportementales, tandis que d'autres ne maîtrisent pas suffisamment, voire pas du tout, la langue française. Répondre adéquatement à ces besoins variés constitue un défi de taille qui peut être relevé en enrichissant les pratiques pédagogiques au regard de l'état actuel des connaissances scientifiques (Brodeur, Dion, Mercier, Laplante, et Bournot-Trites, 2008).

Willms (2002), un chercheur canadien, souligne que 28% des enfants canadiens âgés de 6 ans présentent des difficultés cognitives ou comportementales qui entravent leur capacité à entreprendre avec succès leur première année scolaire. Lorsque les élèves vivent de tels problèmes, il est difficile pour eux de s'investir dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La recherche démontre toutefois qu'un enseignement préventif efficace permet d'amoindrir la plupart des difficultés d'apprentissage de la lecture, et que, par conséquent, tous les élèves peuvent apprendre à lire et à écrire (Mathes et Torgesen, 1998). C'est pourquoi les études sur l'enseignement efficace de la lecture mettent en évidence l'importance d'identifier rapidement les facteurs de risque (Fletcher et Foorman, 1994).

Des pratiques pédagogiques appuyées par la recherche, à propos de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture, représentent un investissement aux retombées importantes tant pour l'apprenant que pour la société. D'après une étude de Statistique Canada (Coulombe, Tremblay et Marchand, 2004), une hausse de 1% du niveau de littératie de la population, par rapport aux autres pays, engendre une hausse de 2,5% du niveau de productivité de la main-d'œuvre et de 1,5% du produit intérieur brut (PIB) par personne. Au Canada, chaque hausse de 1% du niveau de littératie engendre une augmentation du revenu national de 32 milliards de dollars.

Par conséquent, il est crucial pour la société que les élèves bénéficient d'un enseignement de la lecture et de l'écriture prodigué à l'aide d'interventions efficaces. Le rôle que jouent les enseignants à cet égard est de la plus haute importance.



« Étant donné le rôle pivot que joue la lecture à l'intérieur et à l'extérieur de l'école et les coûts cumulatifs à long terme de l'analphabétisme, les interventions d'alphabétisation en bas âge sont essentielles. »

(Al Otaiba et Fuchs, 2002)

Mythes sur la lecture « démystifiés »

Les parents, les enseignants, les élèves et la société en général véhiculent parfois à leur insu certains mythes au sujet de l'apprentissage de la lecture, tel qu'en témoignent les énoncés qui suivent. Bon nombre de ces mythes, qui par définition ne reposent sur aucune donnée scientifique, sont communiqués d'une personne à l'autre et continuent ainsi à occuper une place importante à la maison et à l'école. Peu importe l'origine de ces mythes, les élèves méritent que l'on adopte des pratiques d'enseignement fondées sur la recherche, celles-ci ayant fait leurs preuves. Dans la section ci-dessous sont présentés certains mythes qui ont été démentis par des résultats d'études réalisées ces dernières années.

MYTHE 1 - Apprendre à lire est un processus tout aussi naturel qu'apprendre à parler.

On croyait autrefois que la lecture se développait naturellement lorsque l'enfant avait la maturité requise (Twyman, 2007).

État des connaissances issues de la recherche : Les résultats de décennies de recherche remettent en question la croyance selon laquelle les enfants apprennent à lire de façon naturelle (Lyon, 1998). Alors que le langage oral se développe de cette façon à partir de la naissance, et que l'exposition à la langue des locuteurs natifs suffit à déclencher l'acquisition du langage chez les nourrissons, il en est autrement du développement de la littératie; la lecture correspond à une adaptation culturelle qui doit être enseignée.

MYTHE 2 - Avec le temps, tous les enfants finissent par apprendre à lire.

Parfois à l'école primaire, on n'accorde pas suffisamment d'attention aux enfants qui éprouvent des difficultés à apprendre à lire parce qu'on croit qu'ils finiront par apprendre à lire de toute façon.

État des connaissances issues de la recherche : Puisque la lecture n'est pas innée, au sens biologique, comme c'est le cas du langage oral, il est peu probable que tous les enfants apprennent à lire sans un enseignement approprié. On devrait se soucier grandement d'une situation où un lecteur débutant n'apprend pas à lire au même rythme que ses pairs. En effet, avec le temps, l'écart se creuse entre les enfants qui ont réalisé avec succès leurs premiers apprentissages en lecture et ceux qui n'y parviennent pas (Wren, 2002a). Plutôt que d'attendre et d'espérer en vain qu'un élève arrive à rattraper ses pairs, on peut soutenir ses premiers apprentissages en lecture à l'aide d'interventions spécifiques visant le développement d'habiletés essentielles telle la capacité à identifier les mots écrits (Pressley, 2006).

MYTHE 3 - Si un enfant est dyslexique, on ne peut pas l'aider.

Certains prétendent que, puisque la dyslexie est un trouble d'apprentissage d'origine génétique, les personnes qui présentent ce type de trouble ne peuvent pas apprendre à lire même si des interventions pédagogiques ou orthopédagogiques sont mises en place.

État des connaissances issues de la recherche : Même si la dyslexie, un trouble d'apprentissage associé à des habiletés phonologiques déficitaires, est influencée par la génétique, la plupart des enfants dyslexiques peuvent apprendre à lire. Les facteurs génétiques

et environnementaux influent de manière presque égale sur les habiletés de lecture à tous les niveaux (Fletcher, Lyon, Fuchs et Barnes, 2007; Olson, 2006). Des interventions précoces et un enseignement explicite et systématique centré sur le code alphabétique permettent aux personnes dyslexiques d'atteindre un niveau de lecture fonctionnel. Toutefois, l'orthographe et la fluidité en lecture risquent de demeurer des aspects problématiques pour ces personnes, et ce, même à l'âge adulte.

MYTHE 4 - Si l'enfant arrive à l'école moins bien préparé que ses pairs au regard de la lecture, il ne pourra jamais les rattraper.

Il est évident que les enfants qui débutent la maternelle n'ont pas tous bénéficié du même degré d'exposition aux caractères imprimés, aux livres, et aux histoires. Certains sont portés à croire que l'école ne peut rien faire pour ces enfants.

État des connaissances issues de la recherche : De nombreux élèves qui débutent la maternelle présentent déjà un risque d'échec en raison d'un manque d'exposition aux caractères imprimés, aux livres et aux histoires ou d'un nombre limité d'expériences relatives à ces éléments. La recherche démontre que l'école peut jouer un rôle important dans la réussite des premiers apprentissages en lecture, si elle permet aux enfants de bénéficier d'un enseignement approprié. Les études indiquent notamment que les élèves à risque qui ont pendant deux années scolaires successives un enseignant dont les pratiques pédagogiques sont éprouvées, ont de fortes chances de devenir de bons lecteurs (Snow, Burns et Griffin, 1998).

MYTHE 5 - Après la troisième année, les enfants ont complété leur apprentissage de la lecture.

Certaines personnes croient que l'enseignement spécifique de la lecture n'est plus requis après la troisième année scolaire car les enfants ont alors développé toutes les habiletés faisant d'eux des lecteurs efficaces.

État des connaissances issues de la recherche : Les différents aspects de la lecture ne peuvent pas tous être enseignés ou appris avant que l'enfant n'achève sa troisième année scolaire. La plupart des élèves qui terminent leur troisième année ne maîtrisent pas encore les capacités d'identification des mots écrits. Outre cet apprentissage à consolider, les élèves profiteront d'un enseignement visant l'enrichissement du vocabulaire, le développement de la compréhension et de la fluidité (Pressley, 2006).

MYTHE 6 - Les enfants peuvent apprendre à lire en s'appuyant principalement sur les indices fournis par le contexte.

Une croyance prévaut selon laquelle raconter une histoire à partir d'une illustration conduit au développement de la lecture. Cette croyance entretient une confusion quant au fait que « lire une histoire » équivaut à « raconter une histoire ».

État des connaissances issues de la recherche : La recherche démontre que le contexte peut faciliter la compréhension une fois que les mots ont été lus (Phillips, Norris et Vavra, 2007). Toutefois, il ne s'agit pas d'une stratégie efficace pour identifier les mots. Lorsque les enfants rencontrent un mot qu'ils n'ont jamais vu, ils doivent recourir à leurs connaissances des correspondances graphème-phonème pour le prononcer et ainsi accéder à son sens.

MYTHE 7 - C'est à force de lire, lire et relire que se développe la compréhension en lecture.

Certains croient encore que la compréhension en lecture se développe simplement en plaçant un livre dans les mains d'un enfant et en l'encourageant à lire et à lire encore.

État des connaissances issues de la recherche : De nombreuses études démontrent qu'un enseignement des stratégies efficaces de compréhension en lecture mène à une compréhension bien meilleure chez les élèves que lorsque l'on n'enseigne pas de telles stratégies (Pressley, 2006).

MYTHE 8 - L'orthographe de la langue française est tellement irrégulière et comporte tellement d'exceptions qu'elle est difficile à enseigner.

De nombreuses personnes croient qu'il est difficile d'enseigner l'orthographe parce qu'il n'existe pas de patrons orthographiques consistants.

État des connaissances issues de la recherche : L'orthographe française est pratiquement aussi irrégulière que l'orthographe anglaise (Jaffré et Fayol, 2008; Sprenger-Charolles, 2008). Un phonème donné peut être représenté par plusieurs graphèmes différents (p. ex. /ɛ/³ peut s'écrire « è », « ai », « e », « ei », « ê »). L'apprentissage des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes ne suffit donc pas au développement de l'orthographe lexicale. Ce développement doit également s'appuyer sur l'apprentissage et la maîtrise de connaissances orthographiques générales et spécifiques et de connaissances morphologiques (Fayol, 2006; Jaffré et Fayol, 2008). En effet, l'orthographe française présente certaines régularités (p. ex., le phonème /o/ en position finale d'un mot s'écrit généralement « eau »). L'élève doit donc apprendre ces régularités en même temps qu'il acquiert l'orthographe de mots plus irréguliers (p. ex. « thym », « monsieur »). Le développement des connaissances liées à la morphologie des mots est également essentiel à l'apprentissage de l'orthographe des mots en français. Ces connaissances permettent notamment de justifier la présence de certaines lettres muettes en finale de mot (p. ex. la lettre « d » à la fin du mot « grand » s'explique par ses liens avec les mots « grandeur », « grandiose »). L'enseignant doit détenir des connaissances relatives au fonctionnement de l'orthographe française pour accompagner ses élèves dans l'apprentissage et la maîtrise de celle-ci.

En résumé

Cette trousse a pour but d'éviter que ces mythes se perpétuent. Pour ce faire, elle vise à informer les enseignants des résultats d'études rigoureuses qui ont récemment été réalisées sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Les études documentées dans la trousse sont à caractère multidisciplinaire, dans la mesure où elles sont issues non seulement du domaine de l'éducation, générale ou spécialisée, mais également des domaines de la psychologie, des neurosciences et de l'orthophonie. Les enseignants peuvent mettre cette trousse à profit dans le cadre de leur enseignement en classe.

³ Lorsque des exemples sont donnés dans la trousse, les barres obliques servent à indiquer les sons ou phonèmes, alors que les guillemets réfèrent aux lettres ou graphèmes.

Préparation à l'utilisation de la trousse

Cette section porte sur les niveaux de recherche et présente une vue d'ensemble des connaissances linguistiques dont les enseignants ont besoin pour enseigner la lecture et l'écriture de façon efficace. Elle fournit également des exemples sur la manière dont les enseignants peuvent appliquer ces connaissances en classe. La question ci-dessous peut servir de point de départ :

Quelles sont mes connaissances à propos de l'enseignement efficace de la lecture et de l'écriture?



Pour répondre à cette question, on doit tenir compte des connaissances liées au processus d'apprentissage de la lecture, à l'évaluation des progrès et aux stratégies efficaces et non efficaces en classe. Les questions fournies dans le tableau suivant peuvent aider les enseignants à identifier les connaissances qu'ils possèdent déjà et celles qu'ils désirent acquérir à l'aide de la présente trousse.

Tableau des connaissances relatives à l'enseignement efficace de la lecture et de l'écriture

Que savez-vous à propos de l'enseignement efficace de la lecture et de l'écriture? Inscrivez les connaissances que vous possédez et celles que vous voulez acquérir à ce sujet.

Ce que je sais (K → « <i>Known</i> »)	Ce que je veux savoir (W → « <i>Want to know</i> »)
Comment les enfants apprennent-ils à lire?	
Pourquoi certains élèves ont-ils de la difficulté à apprendre à lire?	
Quelles sont les caractéristiques de la langue française qui sont utiles à l'apprentissage de la lecture ?	
Quelles sont les méthodes efficaces pour l'enseignement de la lecture?	
Quels sont les résultats d'études récentes sur les pratiques efficaces d'enseignement de la lecture et de l'écriture?	
Comment peut-on aider et motiver les élèves?	

Devenir un consommateur averti des connaissances issues de la recherche

Vous voulez vous assurer de choisir les bonnes approches et le bon contenu pour votre classe, et vous voulez que vos élèves s'engagent dans leur apprentissage. Vous disposez d'un si grand nombre de manuels d'enseignement et de si peu de temps dans vos journées chargées que vous ne savez pas où commencer. Vous savez aussi que les manuels d'enseignement général ne sont pas toujours efficaces pour vos élèves.

Vous songez à aller discuter avec les autres enseignants, mais vous décidez de reporter cela à demain.

Que faire ?

Essayez les recommandations proposées par la recherche. Il existe en effet de nombreux articles qui rapportent les stratégies qui ont fait leurs preuves avec des centaines, voire des milliers, d'élèves. La probabilité que ces approches d'enseignement fondées sur la recherche soient efficaces dans votre cas est élevée. Il s'avère donc judicieux d'y recourir et de les implanter adéquatement.

Vous trouverez ci-dessous un grand nombre de ces recommandations.

Demeurer informé à propos de l'état des connaissances issues de la recherche

La pratique enseignante exige de bonnes connaissances de base en plus de la volonté de se tenir au courant des études récentes réalisées dans ce domaine. Il est important de choisir des approches ou des méthodes d'enseignement qui ont démontré leur efficacité dans le cadre d'études de qualité, et de savoir quand et comment intervenir pour fournir l'aide supplémentaire dont certains élèves peuvent avoir besoin (Brodeur, Dion, Godard, et al., 2008; Brodeur et al., 2009). La section qui suit propose quelques pistes issues d'études fiables, permettant de faire des choix éclairés.

Les niveaux de recherche les plus avancés intègrent les résultats de plusieurs études (méta-analyses) réalisées auprès de milliers d'élèves et se déroulant souvent sur de longues périodes de temps (études longitudinales). De telles études, que l'on peut qualifier d'études de grande qualité, adhèrent à des règles strictes de contrôle de la subjectivité et des biais. Elles sont réalisées selon des devis expérimentaux qui permettent d'établir des comparaisons. Il est possible de tirer des conclusions fiables uniquement lorsque des données provenant d'un grand nombre de ces études expérimentales ont été recueillies et comparées.



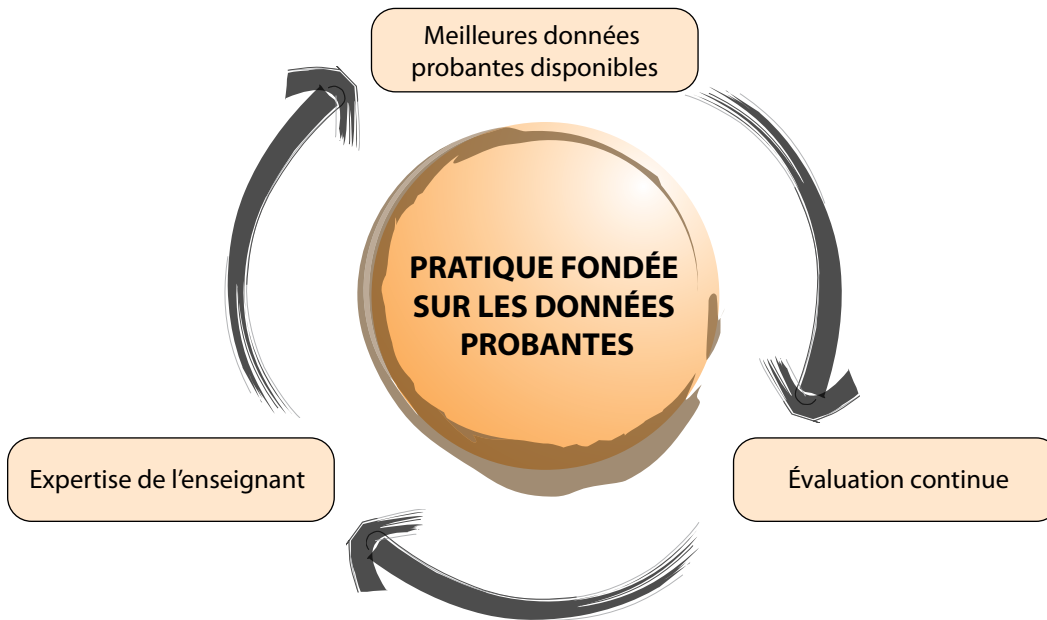
Vous pouvez lire l'article intitulé « *What if research really mattered?* » (Ravitch, 1998) pour mieux comprendre l'importance de la recherche en éducation.

Consultez notre DVD-ROM pour obtenir le lien direct.

Pratiques appuyées par la recherche

Les pratiques d'enseignement appuyées par la recherche (données probantes⁴) se traduisent par la sélection des informations pertinentes issues des résultats de recherche, et leur implantation en classe.

La figure ci-dessous illustre le fait que la pratique enseignante fondée sur des données probantes est un processus continu et cyclique. Les trois éléments interactifs sont : (1) l'information de grande qualité, à partir des résultats scientifiques disponibles; (2) l'évaluation des besoins particuliers des élèves; et (3) l'expertise de l'enseignant. Au fur et à mesure que l'on découvre de nouveaux résultats et que de nouveaux élèves sont évalués, les pratiques enseignantes doivent être réévaluées et ajustées en conséquence. Cette figure indique que l'enseignant doit posséder une solide connaissance de la langue et de ce que la recherche reconnaît comme pratique efficace pour l'enseignement de la lecture, en plus d'être en mesure de bien identifier les besoins et les capacités de ses propres élèves. D'après les connaissances scientifiques actuelles, il n'existe aucune méthode universelle qui permet d'enseigner la lecture de manière efficace à tous les élèves (International Reading Association Statements, 2006).



(Adaptation de LinguSystems, 2006)

⁴ « Les données probantes sont les renseignements qui se rapprochent le plus des faits d'un sujet. La forme qu'elles prennent dépend du contexte. Les résultats d'études de haute qualité, qui reposent sur une méthodologie appropriée, sont les données probantes les plus précises. Comme les recherches sont souvent incomplètes et parfois contradictoires ou non disponibles, d'autres catégories de renseignements sont nécessaires pour les compléter ou les remplacer. Les données probantes constituant la base sur laquelle se fonde une décision sont composées de multiples formes de données, combinées de manière à établir un équilibre entre rigueur et convenance, le premier de ces deux aspects étant toutefois préféré au deuxième. » (Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé. (s.d.). Récupéré le 21 septembre 2008 de : http://www.chrsf.ca/other_documents/evidence_f.php.)

Reconnaître les types de recherche

Il est essentiel d'évaluer la recherche de manière critique en identifiant :

- Les biais possibles;
- La présence d'études similaires;
- La convergence des résultats obtenus à travers les études.

Le tableau ci-dessous présente les devis de recherche en ordre, selon la rigueur avec laquelle ils permettent de contrer les biais pouvant affecter la validité des résultats. Ces devis sont classés du niveau de recherche le plus élevé (niveau 1) au niveau le plus faible (niveau 4). Lorsque les enseignants tentent de sélectionner des études valides pour éclairer leur pratique, ils doivent rechercher celles qui sont réalisées selon des devis rigoureux et où les biais sont les mieux contrôlés. Les études pertinentes pour guider l'enseignement de la lecture et de l'écriture sont réalisées non seulement par des spécialistes en éducation, mais aussi par des spécialistes de domaines divers, tels que la psychologie et les neurosciences. Les données présentées dans cette trousse ne portent pas sur des programmes de lecture en particulier, mais plutôt sur des modèles d'enseignement efficace.



Notre DVD-ROM connexe vous permettent de visionner une vidéo sur l'importance des données probantes pour l'établissement de programmes de lecture.

[Vidéo 1]

Tableau des types d'études selon le degré de contrôle

Degré de contrôle des facteurs pouvant biaiser les résultats ⁵	Types d'études	Caractéristiques
Niveau 1 (niveau le plus élevé)	– méta-analyses d'études réalisées avec assignation aléatoire – recensions systématiques	– bien conçu – contrôle des facteurs pouvant biaiser les résultats – de nombreuses études (échantillon important) – conclusions fondées sur des analyses statistiques – conclusions significatives
Niveau 1a	– études uniques avec assignation aléatoire	
Niveau 2	– études uniques sans assignation aléatoire	– bien conçu – contrôle des facteurs pouvant biaiser les résultats – unique
Niveau 2a	– études quasi-expérimentales	
Niveau 3	– études de cas – enquêtes – études descriptives – analyses de documents	– devis bien conçu – devis non expérimental – analyse qualitative (utile dans les premiers stades d'une investigation, Stanovich et Stanovich, 2003)
Niveau 4 (niveau le plus faible)	– rapports de comités d'experts – énoncés de consensus – communications par des autorités respectées	– devis ne permettant pas de comparaison – n'évalue pas de solution alternative – n'exclut pas les explications alternatives (Dans certains cas, l'opinion d'experts peut être importante)

(Adaptation de LinguiSystems, 2006)

⁵ Plus une recherche est réalisée selon un protocole permettant de contrôler l'influence de certains facteurs, plus les conclusions qui en découlent sont fiables et généralisables.

Ressources-clés permettant d'accéder à des résultats issus de la recherche

De très nombreuses études ont été réalisées sur les approches à privilégier pour l'enseignement de la lecture, et les résultats de nouvelles études sur ce sujet sont sans cesse publiés. Le Web offre de bonnes sources de référence dans ce domaine. Bon nombre de ces sources sont citées dans les paragraphes qui suivent.

Il est intéressant de noter que peu d'organismes canadiens font partie de la liste ci-dessous, ce qui est attribuable au fait qu'il existe peu d'organismes de recherche et de diffusion des résultats de la recherche au Canada qui soient l'équivalent de ceux présentés ici, à l'exception de celui qui a financé la production de cette trousse, soit le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Toutefois, il est à noter que les études de nombreux chercheurs canadiens sont citées dans ce document, bien que nous ne tenions pas compte de la province dans laquelle les études ont été réalisées, puisque ce document ne s'applique à aucune province en particulier.

Education Resources Information Center (base de données ERIC)

<http://www.eric.ed.gov>

La base de données ERIC fournit l'accès à plus de 1,2 million de notices bibliographiques d'articles de journaux scientifiques, accompagnés, s'il y a lieu, de liens vers les textes complets de ces articles. Les résumés de recherche ERIC (ERIC *Digests of Research*) réalisés avant 2003 sont disponibles dans le centre d'échanges ERIC (ERIC *Clearinghouse*) à l'adresse <http://www.ericdigests.org/>. Les activités du centre d'échanges ERIC ont été interrompues en 2003; les résumés ultérieurs ont donc été intégrés à la base de données ERIC.

Florida Center for Reading Research (FCRR)

<http://www.fcrr.org/>

Une partie de la mission du FCRR est de réaliser des études sur la lecture, son évaluation et son enseignement. Le FCRR diffuse donc des informations fondées sur la recherche et liées aux pratiques d'enseignement et d'évaluation visant à faciliter l'apprentissage de la lecture chez les élèves. Le site Web du FCRR présente les résultats d'études, fournit des exemples d'activités à faire avec les élèves et suggère des programmes d'intervention pour les lecteurs en difficulté.

National Reading Panel (2000)

http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report_pdf.pdf

Ce groupe national d'experts en lecture a été créé grâce à une initiative majeure du Congrès des États-Unis. Il a réalisé des méta-analyses visant à évaluer l'état des connaissances scientifiques, notamment sur l'efficacité de diverses approches d'enseignement de la lecture. Ce document présente les résultats de ces méta-analyses.

Le principal rapport produit par ce comité d'experts s'intitule « *Teaching children to read : An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.* »

Les résultats du groupe national d'experts en lecture sont également résumés dans un document accessible, conçu par des enseignants : Armbruster, B. B., Lehr, F. et Osborn, J. (2003). *Put reading first : The research building blocks for teaching children to read* (2nd ed.) Washington, DC : National Institute for Literacy (NIFL). <http://www.nifl.gov/nifl/publications.html>.

Observatoire national de la lecture (ONL)

<http://onl.inrp.fr/ONL/garde>

L'ONL recueille et exploite les données scientifiques disponibles afin d'éclairer l'apprentissage, le perfectionnement de la lecture et les pratiques pédagogiques. Il doit susciter des recherches en la matière. Il s'interroge sur les difficultés de lecture. Il favorise l'échange constant d'informations et d'expériences entre les partenaires scientifiques, les professionnels et les parents. Il analyse les pratiques pédagogiques et recueille des informations sur les dispositifs et les expérimentations en cours. Il formule des recommandations pour améliorer la formation initiale et continue des enseignants, pour prévenir et lutter contre l'illettrisme chez les jeunes adultes, et pour développer la diversification des pratiques pédagogiques adaptées.

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation

<http://www.cllrnet.ca>

L'encyclopédie du langage et de l'alphabétisation ainsi que les autres initiatives de perfectionnement des connaissances menées par le Réseau fournissent un accès direct en ligne à l'information fondée sur les résultats de la recherche réalisée sur le développement du langage, sur les approches d'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture, de même que sur l'alphabétisation.

SEDL (anciennement le *Southwest Educational Development Laboratory*)

<http://www.sedl.org/reading/>

Le SEDL vise l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage grâce à la recherche, au développement et à la diffusion de l'information. Le site Web du SEDL comprend des lectures intéressantes sur la recherche, un modèle cognitiviste qui présente clairement les étapes de l'acquisition de la lecture et des liens vers des activités.

What Works Clearinghouse (WWC)

<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>

Ce centre d'échanges de l'Institute of Education Sciences du ministère de l'Éducation des États-Unis présente des résumés d'études scientifiques. Les analyses du WWC portent sur les interventions en lecture pour les élèves de la maternelle à la troisième année et visent à améliorer les habiletés de ces élèves dans les domaines de la connaissance des lettres, de la fluidité et de la compréhension en lecture en particulier, ainsi que dans celui de la compétence à lire en général.

National Early Literacy Panel (2008)

Developing early literacy. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention.

Récupéré le 3 mars 2009 de : <http://www.nifl.gov/nifl/publications/pdf/NELPReport09.pdf>

Ce groupe national d'experts en lecture a réalisé des méta-analyses visant à évaluer l'état des connaissances scientifiques, notamment sur les premiers apprentissages en lecture, de même que sur les indicateurs prédictifs du succès en lecture. Ce document présente les résultats de ces méta-analyses.

En résumé

L'emploi du temps chargé des enseignants en classe fait en sorte qu'ils ont de la difficulté à demeurer à l'affût des nouvelles connaissances établies dans leur domaine. Cette trousse résume les implications d'études récemment réalisées et fondées sur des données probantes. Toutefois, dans cinq ou dix ans, de nouvelles connaissances auront été diffusées. Les enseignants pourront obtenir de l'information à jour et accessible dans diverses publications faisant état d'études scientifiques dans le domaine l'enseignement-apprentissage de la lecture, telles que *La revue des sciences de l'éducation*.

Qu'ai-je appris à propos de la recherche ?



A large orange-bordered box with a tab-like top edge, containing ten horizontal dotted lines for writing.

Avoir des connaissances relatives aux caractéristiques de la langue

Afin d'être en mesure d'évaluer les programmes d'enseignement de la lecture, de choisir ceux qui sont reconnus comme étant les plus efficaces en fonction des besoins de leurs élèves, et afin de les implanter dans leur classe, les enseignants doivent maîtriser les connaissances relatives aux caractéristiques de la langue et aux habiletés en lecture (Brodeur et al., 2006). Les enseignants qui sont des locuteurs natifs de la langue française possèdent une connaissance implicite de leur langue. Toutefois, afin de permettre à leurs élèves d'acquérir ces connaissances, les enseignants doivent accéder à un niveau de conscience explicite de celles-ci. Les enseignants en formation initiale ont besoin de recevoir un enseignement explicite à propos de la structure phonologique des mots (Stainthorp, 2004). Recevoir un tel enseignement leur permet d'acquérir les savoirs essentiels pour enseigner à leurs élèves.

Cette section présente un aperçu des différents aspects linguistiques liés à l'apprentissage de la langue écrite et de la terminologie afférente à ce domaine. À l'instar des autres sections de ce document, elle contient des informations que les enseignants peuvent utiliser comme point de départ aux activités qu'ils proposeront à leurs élèves.



Notre DVD-ROM vous permettent de visionner un extrait vidéo de la préparation des enseignants concernant la lecture et l'écriture.
[Vidéo 2]

Résultats de recherche concernant les connaissances des enseignants à propos de la langue

Spear-Swerling, Brucker et Alfano (2005) présentent les résultats d'études portant sur les connaissances linguistiques des enseignants et la perception qu'ont ces derniers de leur préparation et de leur expérience en ce domaine. Le paragraphe suivant est un extrait de leur rapport :

Les études ont établi un lien entre les connaissances linguistiques des enseignants et les résultats en lecture de leurs élèves, démontrant que ces connaissances devraient être incluses dans la préparation des enseignants. Ainsi, s'ils ne possèdent pas les connaissances nécessaires, les enseignants peuvent interpréter les évaluations de manière erronée, choisir des exemples de mots inappropriés pour l'enseignement, enseigner involontairement la matière de manière confuse ou fournir de la rétroaction non appropriée lorsque les élèves font des erreurs. Les connaissances relatives à la structure des mots sont importantes pour tous les éducateurs responsables des premiers apprentissages en lecture et en écriture, mais elles sont essentielles pour ceux qui travaillent avec des lecteurs en difficulté, en particulier avec ceux dont les difficultés à identifier les mots écrits sont bien documentées (traduction libre de Spear-Swerling, Brucker et Alfano, 2005, p. 267-269).



Si l'acquisition de la lecture était naturelle, son enseignement serait une tâche beaucoup plus facile. Les enfants apprendraient à lire aussi facilement qu'ils apprennent à parler. Les enseignants n'auraient qu'à permettre aux élèves de mettre leurs aptitudes en pratique.

*Mais les enfants n'apprennent pas à lire simplement en étant exposés aux livres. La lecture doit être enseignée. Pour de nombreux enfants, la lecture doit être enseignée de manière explicite et systématique, une étape à la fois. **C'est pourquoi les bons enseignants sont si importants.** (Traduction et adaptation d'un extrait de Reading Rockets, 2008)*

On ne doit pas supposer que les enseignants expérimentés du primaire ou de l'enseignement spécialisé ont des connaissances linguistiques adéquates (Bos, Mather, Dickson, Podhajski et Chard, 2001; Cunningham, Perry, Stanovich et Stanovich, 2004; McCutchen et al., 2002; Moats, 1994, 2004). En effet, dans le cadre d'une enquête portant sur les perceptions et les connaissances des enseignants en formation initiale et continue, Bos et al. (2001) ont découvert que ces deux groupes possèdent une connaissance limitée de la conscience phonologique et de la terminologie propre aux structures de la langue et aux correspondances graphème-phonème. Les deux groupes sont également d'avis qu'ils sont peu ou pas suffisamment préparés à enseigner les rudiments de la lecture aux élèves à risque d'éprouver des difficultés dans ce domaine. Ces résultats indiquent qu'il existe un écart entre ce que les enseignants savent et ce que l'état des connaissances scientifiques indique comme étant les pratiques les plus efficaces pour soutenir les premiers apprentissages en lecture.

Par ailleurs, une étude récente réalisée par Piasta, McDonald, Fishman, et Morrison (2009) montre que les élèves dont l'enseignant possède de solides connaissances sur la langue et sur les approches pédagogiques visant à favoriser les premiers apprentissages en lecture, et qui recourt à ces connaissances pour guider sa pratique quotidienne font davantage de progrès en lecture. Il ne suffit donc pas de détenir des connaissances, encore faut-il être en mesure de savoir comment les utiliser dans le but de promouvoir la réussite des élèves.

Jusqu'à quel point êtes-vous conscient de vos connaissances relatives à la langue et de vos habiletés de lecture?

Essayez de lire à haute voix les mots suivants, qui sont écrits en ancien français :

E a Tristran reपोise fort que Yseut a por lui desco.

Croyez-vous avoir bien réussi? Savez-vous quelles sont les habiletés que vous avez utilisées? Si vous avez lu ces mots, vous les avez prononcés en utilisant les correspondances sonores des lettres ou des groupes de lettres. Vous n'aviez aucun autre indice sur la manière de prononcer la plupart de ces mots.

Ce qui suit est un extrait du poème *Maints soirs* d'Émile Nelligan. Lisez-le à voix haute.

Maints soirs nous errons dans le val
Que vont drapant les heures grises.
Des pleurs perlent ses yeux d'alises
Quand elle ouït les Cydalises
De ce dieu que fut de Nerval.

Selon vous, avez-vous bien réussi et, si tel est le cas, quelles sont les habiletés que vous avez utilisées pour réussir à lire les mots? Avez-vous deviné quels étaient ces mots? Avez-vous essayé de les lire à haute voix? Quels mots pouviez-vous comprendre dans cet extrait? La structure des phrases (syntaxe, grammaire) vous fournit des indices sur le rôle de chaque mot (p. ex. la finale « _ent », la lettre « -s » pour le pluriel, la ponctuation, la structure de la phrase avec des mots simples comme « les », « dans »), et ces indices vous aident à comprendre le texte. Puisque vous connaissez déjà cette structure en tant que lecteur francophone, vous pouvez facilement lire l'extrait ci-dessus, de manière fluide avec expression, comme si vous en compreniez le sens.

Ces habiletés – la prononciation de lettres et la division des mots en patrons orthographiques existants – s'apprennent. Nous apprenons ces habiletés de manière consciente à un moment ou à un autre, et au fur et à mesure que nous nous améliorons, nous les utilisons de manière automatique, donc non consciente. Les enfants doivent acquérir ces habiletés de manière consciente et doivent s'exercer à les appliquer jusqu'à ce qu'elles deviennent automatiques.

Tableau des compétences linguistiques de base pour les enseignants

Cette vue d'ensemble des compétences linguistiques de base est présentée sous forme de tableau pour en faciliter la consultation. Les définitions de base des structures et des habiletés linguistiques sont suivies d'exemples de ce que les enseignants doivent eux-mêmes savoir sur la lecture et de la manière dont ils peuvent utiliser ces connaissances en classe. D'autres sections de ce document fournissent des renseignements détaillés sur les concepts présentés dans cette section.

Terme	Définition	Exemples	Compétences de l'enseignant	Utilisation en classe
Conscience phonémique	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance des sons de la parole. • Le phonème est la plus petite unité distinctive de la chaîne parlée, c'est-à-dire qu'une substitution d'un phonème à un autre induit un changement de sens (p. ex. le /R/ roulé et le /R/ non roulé sont 2 sons différents, mais ils correspondent à 1 seul phonème puisque la substitution de l'un ou de l'autre ne conduit pas à des significations différentes du mot /Ru/, à l'inverse le /p/ et le /b/ sont 2 phonèmes puisqu'une substitution entraîne un changement de sens /pul/ → /bul/). • Il existe plus de phonèmes qu'il y a de lettres en français. À l'oral, il y a 16 phonèmes-voyelles, 17 phonèmes-consonnes, et 3 semi-consonnes (également appelées semi-voyelles), alors que l'alphabet ne comporte que 26 lettres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Voir le tableau des phonèmes et des graphèmes correspondants présenté dans les pages suivantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les 36 phonèmes de la langue française. • Identifier et sélectionner des mots contenant un phonème donné (p. ex. /t/ → /tu/, /ta/, /kaRt/, etc.) • Sélectionner des paires contrastées de mots dans lesquels un seul phonème diffère (p. ex. /pa/, /ba/). • Reconnaître chez un élève la substitution de phonèmes dans la langue orale ou lors de la lecture (p. ex. /bul/ → /pul/), ou la substitution de graphèmes entraînant des changements sonores en orthographe (p. ex. « foule » → « moule »). 	<ul style="list-style-type: none"> • Créer des leçons, enseigner les phonèmes en ordre de difficulté. • Sélectionner des mots qui forment des groupes pertinents pour différencier les phonèmes (p. ex. un groupe de mots contenant /p/ ou /b/). • Comprendre la substitution de phonèmes, intervenir et la corriger. • Fournir aux élèves une aide particulière lorsqu'ils éprouvent de la difficulté à maîtriser un phonème. • Planifier des activités explicites visant à améliorer la connaissance des phonèmes.
Graphèmes	<ul style="list-style-type: none"> • Façons d'orthographier les phonèmes. • Ils sont composés d'une à quatre lettres. • En français, il existe environ 135 graphèmes simples ou complexes (Catach, 2005). 	<ul style="list-style-type: none"> • Graphèmes représentant le phonème /e/ : « thé », « manger », « j'ai », « hélicoptère », « canoë », etc. • Voir le tableau des phonèmes et des graphèmes correspondants présenté dans les pages suivantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître et écrire des groupes de mots qui partagent les mêmes patrons orthographiques (p. ex. « t » = /s/ dans les mots comme « récréation », « fiction », « patio », etc.). • Combiner les activités de découverte et celles de mémorisation pour l'apprentissage des patrons orthographiques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir des mots pour illustrer des similitudes sonores et les patrons orthographiques correspondants (p. ex. « saule, épaule, saut, étai, tuyau », etc.) • Aider les élèves à s'améliorer en orthographe en établissant des liens entre les graphèmes et leur correspondance sonore.

Terme		Exemples		Compétences de l'enseignant		Utilisation en classe	
Conscience phonologique	<ul style="list-style-type: none"> Tous les aspects de la manipulation et de la production de la langue orale. Cette connaissance varie selon le dialecte (p. ex. les accents régionaux recourent à différents sons). 	<ul style="list-style-type: none"> Coarticulation : la prononciation d'un phonème varie selon les phonèmes qui l'entourent pendant le discours normal (p. ex. le /ə/ se prononce dans « demain » mais ne se prononce pas dans « manger d(e) la tart(e) »). 	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre le continuum, des phonèmes isolés aux groupes plus complexes de phonèmes (p. ex. les groupes de consonnes fréquents, les rimes fréquentes, etc.) afin de suivre un ordre logique dans l'enseignement. Savoir comment les phonèmes sont articulés, afin d'encourager les élèves à les produire correctement. 	<ul style="list-style-type: none"> Choisir des mots pouvant être regroupés sur la base de similitudes en position initiale ou finale (p. ex. « panne, canne », « rire, rime » et « mot, pot, lot »). Planifier des activités qui améliorent la conscience des syllabes. Établir des liens entre les compétences phonologiques, et la lecture et l'écriture. Demander aux élèves de prononcer à haute voix les mots qu'ils ont identifiés. Reconnaître les erreurs des élèves qui altèrent la phonologie, que ce soit dans le discours oral, la lecture ou l'écriture. 			
Orthographe	<p>De nombreux cas orthographiques peuvent être expliqués par la langue d'origine et l'histoire de son utilisation.</p> <ul style="list-style-type: none"> Bon nombre de mots de base tirent leur origine de l'ancien français, alors que les mots de base constitués de préfixes et de suffixes proviennent du latin et du grec. De nombreux mots proviennent également de l'anglais. La signification et le contexte linguistique peuvent déterminer l'orthographe. Les phonèmes sont orthographiés à l'aide d'une seule lettre (graphème simple) ou d'une combinaison d'au plus quatre lettres (graphème complexe). Un nombre important de graphèmes sert à représenter un nombre restreint de phonèmes (Fayol, 2006). L'orthographe de certains phonèmes est régie par des conventions de séquences et de patrons. Plusieurs marques morphologiques n'ont pas de correspondance phonologique. 	<ul style="list-style-type: none"> Ancien français : l'orthographe de certains mots atteste de leur prononciation ancienne (p. ex. le mot oral /boeuf/ se prononçait avec un accent sur le /o/ et le /ə/ ce qui explique l'utilisation actuelle du « oe »). Latin et grec : le mot « nid » vient du mot latin « nidus » qui donne lieu à « nidation », « nidifier » etc. Anglais : p. ex. « lunch, luncher » Contexte : p. ex. l'adverbe qui se termine par le son /ə/ s'orthographie généralement « ent » et non « ant ». Signification : p. ex. « vert » est la couleur, « ver » est l'insecte, « verre » est l'objet, etc. Patrons orthographiques : p. ex. le phonème /E/ suivi d'une consonne dans la même syllabe s'écrit généralement « e » comme dans « mer ». Pluriel des noms, des adjectifs et des verbes (les poules rousses picorent). Marques de genre (notre amie est fâchée). 	<ul style="list-style-type: none"> Savoir que l'orthographe française n'a pas été modifiée pour éliminer les exceptions et pour tenir compte des changements apportés à la langue orale avec le temps. Comprendre que le français a conservé l'orthographe du mot de base, même si les règles de prononciation dictent une manière différente de prononcer ce mot. 	<ul style="list-style-type: none"> Adopter un plan systématique pour enseigner l'identification et l'orthographe (production) des nouveaux mots. Enseigner l'orthographe en prenant en considération le parcours développemental de l'acquisition. Constituer des listes de mots appropriées. Demander aux élèves de reconnaître et de trier les mots prévisibles et non prévisibles au plan orthographique (« sac » et « chèque »). Établir des liens entre l'identification des mots écrits et l'orthographe (production des mots écrits) pour justifier l'activité. Savoir que des erreurs peuvent survenir puisque l'enfant a tendance à écrire ce qu'il entend (« écrire au son »). 			

Terme	Définition	Exemples	Compétences de l'enseignant	Utilisation en classe
Vocabulaire (lexique)	<ul style="list-style-type: none"> • La notion de vocabulaire comprend la connaissance de la signification des mots (sémantique) et la connaissance de leur relation de sens avec d'autres mots. • Le sens de nombreux nouveaux mots est appris grâce à la lecture. • Le sens d'autres mots est appris par une exposition répétée à ces mots en contexte et par l'étude formelle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se préoccuper de la signification des mots (sémantique) et de leur utilisation; à ne pas confondre avec les représentations orthographiques (orthographe lexicale). 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les antonymes et les synonymes. • Regrouper les mots selon leurs similarités, leurs patrons orthographiques, leurs significations. • Regrouper les mots en catégories et différencier les caractéristiques au sein des groupes (p. ex. en différenciant les nuances de sens dans le groupe suivant : « courir, galoper, trotter »). 	<ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner des mots qui facilitent la compréhension du texte. • Établir des liens (créer des associations, p. ex. recourir à un arbre sémantique, définir le contexte des nouveaux mots). • Enseigner les fonctions lexicales des mots (p. ex. noms, adjectifs, etc.) pour établir des critères de regroupement. • Enseigner les propriétés des mots (p. ex. la finale des mots, le nombre de syllabes, la même orthographe d'un phonème donné, etc.) pour permettre la création de nouveaux groupes de mots.
Syntaxe	<ul style="list-style-type: none"> • La syntaxe concerne les parties d'une phrase (mots, groupes de mots) et les relations qui existent entre elles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Phrase de base et ses constituants (groupe du nom sujet, groupe verbal, groupe complément). • Structure de la phrase complexe (complétive, relative, circonstancielle, etc.) • Adverbes, verbes, adjectifs, pronoms, déterminants. • Temps des verbes, formes des adjectifs et des adverbes, accord du verbe avec le sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les constituants de la phrase et les relations qu'ils entretiennent entre eux. • Comprendre les différentes fonctions des mots dans la phrase. • Représenter graphiquement la phrase et ses constituants. • Comprendre les manipulations syntaxiques permettant de transformer des phrases (addition, déplacement, substitution, effacement). 	<ul style="list-style-type: none"> • Illustrer la structure des phrases de manière visuelle. • Comprendre les erreurs qu'un élève peut faire et savoir comment les corriger. • Faire ressortir les problèmes en écriture, en lecture et en compréhension orale. • Soutenir le développement de l'écriture.

Terme	Définition	Exemples	Compétences de l'enseignant	Utilisation en classe
<p>Organisation du texte (cohérence)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'organisation du texte fait référence aux aspects du texte qui en assurent la cohérence et qui influent sur la compréhension qui en découle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marques de relation explicites : p. ex. « Comme il menaçait de pleuvoir, elle a pris mon parapluie afin de ne pas mouiller sa nouvelle robe. » • Marques de relation implicites : p. ex. « J'ai mal au ventre. (parce que) J'ai trop mangé de bonbons. » • Pronoms personnels : p. ex. « Philippe est parti. Il reviendra demain. » • Déterminants possessifs ou démonstratifs : p. ex. « Julien a brisé sa bicyclette. » • Hyperonymes : p. ex. « la voiture » → « ce véhicule. » • Marques de temps et d'espace : p. ex. « En arrivant là, elle ne put s'empêcher de repenser aux événements de la semaine précédente. » • Ellipses : « Émilie se leva et se regarda dans le miroir. Quelle nuit! Il fallait qu'elle trouve une solution pour se donner meilleure allure. » → Émilie n'a pas bien dormi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre le rôle de certaines marques linguistiques qui assurent la continuité thématique : • Marques de relation (ou connecteurs); • Expressions de transition; • Paragraphes. • Comprendre le rôle de l'organisation de l'information pour assurer la progression thématique : • Général au particulier (ou l'inverse); • Ordre spatial ou chronologique; • Structure du récit, etc. • Comprendre le rôle des différentes marques linguistiques assurant les liens de sens d'une phrase à l'autre (cohésion) : • Pronoms personnels; • Déterminants possessifs et démonstratifs; • Déterminants définis; • Synonymes, hyperonymes et périphrases; • Répétition de mots et d'expressions-clés. • Comprendre le rôle des marques de temps et d'espace. • Comprendre le rôle des ellipses (informations sous-entendues devant faire l'objet d'inférences). 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser et représenter visuellement les liens entre les phrases afin d'en dégager le sens. • Analyser et représenter visuellement des structures de paragraphes. • Analyser et représenter visuellement l'organisation d'un texte. • Comprendre les erreurs qu'un élève peut faire et savoir comment les corriger.

(Adapted from Moats, 1999; Fillmore & Snow, 2000)

Tableau des symboles phonétiques des 36 phonèmes du français et de leur représentation graphémique

LISTE DES PHONÈMES DU FRANÇAIS STANDARD CONTEMPORAIN

CONSONNES

- [p] père, soupe.
- [t] terre, vite.
- [k] cou, **qui**, sac, képi.
- [b] bon, robe.
- [d] dans, aide.
- [g] gare, bague, gui.
- [f] feu, neuf, **photo**.
- [s] sale, celui, ça, dessous, tasse, nation.
- [ʃ] chat, tache, **schéma**.
- [v] vous, rêve.
- [z] zéro, maison, rose.
- [ʒ] je, gilet, **geôle**.
- [m] mot, flamme.
- [n] nous, tonne, animal.
- [ɲ] agneau, **vigne**.
- [l] lent, sol.
- [ʁ] rue, venir.

SEMI-CONSONNES

- [j] yeux, paille, pied, panier.
- [w] oui, fouet, joua, joie.
- [ɥ] huile, lui.

VOYELLES

- [i] il, épi, lyre.
- [e] blé, aller, chez, épée.
- [ɛ] lait, merci, fête.
- [a] ami, patte.
- [ɑ] pas, pâte.
- [ɔ] fort, donner, sol.
- [o] mot, dôme, eau, saule, zone.
- [u] genou, roue.
- [y] rue, vêtu.
- [ø] peu, deux.
- [œ] peur, meuble.
- [ə] petit.
- [ɛ̃] brin, plein, bain.
- [ɑ̃] sans, vent.
- [ɔ̃] ton, ombre, bonté.
- [oẽ] lundi, brun, parfum.

Tiré de : http://www.u-cergy.fr/lettres/Leturgie/phonetique/phonemes_du_fran%C3%A7ais.pdf

Niveaux morphémiques de la langue française

La capacité à diviser les mots en ses constituants afin d'en dégager le sens est une habileté importante en lecture. On distingue deux types de morphologie : la morphologie dérivationnelle et la morphologie flexionnelle. La morphologie dérivationnelle concerne le mode de formation des mots et permet d'augmenter le stock lexical (vocabulaire). La morphologie flexionnelle a trait aux phénomènes d'accord en nombre et en genre des noms, adjectifs et verbes et aux marques des modes et temps des verbes (Fayol, 2006).

Les morphèmes sont les plus petites unités porteuses de sens de la langue. Ils peuvent être combinés pour former de nouveaux mots qui ont alors une signification différente (p. ex. « chance » correspond à un morphème et sa combinaison au morphème « _eux » résulte en la production d'un nouveau mot, « chanc_eux », qui contient deux morphèmes). Ils servent également à indiquer quel est le genre et le nombre d'un mot donné. L'orthographe française a ceci de particulier qu'elle comporte de nombreuses marques morphologiques qui n'ont pas de correspondance phonologique (p. ex. morphologie dérivationnelle → « grand », « petit », « bord »; morphologie flexionnelle → « les poules picorent ») (Fayol, 2006).

La langue française fait partie de la famille des langues indo-européennes, dont l'une des caractéristiques est l'extrême complexité du système morphologique. Outre le latin dit « vulgaire », qui constitue le fonds historique originel de la langue française auquel se sont ajoutés un certain nombre de reliques gauloises et de mots germaniques, les morphèmes du français proviennent de trois sources historiques principales : le latin classique, le grec et l'italien (Leclerc, 2007-2008). Toutefois, il va sans dire que, considérant le développement de la technologie et la domination actuelle de l'anglo-américain dans les sciences, les emprunts les plus récents ont été faits à la langue anglaise.

Origine des morphèmes de la langue française

Origine	Morphèmes
Fonds originel	<ul style="list-style-type: none"> • Reliques gauloises : moins d'une centaine de mots désignant des végétaux, des animaux, des objets de la ferme, etc. (p. ex. « banatto → balai », « cloc → cloche », « multo → mouton », « sappus → sapin », etc.) • Fonds gréco-latin : environ 12 000 mots hérités du latin dit « vulgaire » – ou latin parlé populaire (p. ex. « testa → tête », « colpus → coup », « masculi → masculin », « infantes → enfants », etc.) • Fonds germanique : environ 400 mots utilisés dans les domaines militaire (p. ex. « dard, guerre, flèche »), de l'agriculture (p. ex. « bois, bûche, jardin »), de l'organisation sociale (p. ex. « gars, garçon, baron ») et de la vie quotidienne (p. ex. « bleu, franc, anglais, laid »).
Emprunts au latin classique	<ul style="list-style-type: none"> • Mots utilisés dans le domaine religieux (p. ex. « pénitence, paradis, quotidien, résurrection », etc.) • Mots utilisés en philosophie (p. ex. « mortalité, question, rationnel », etc.) • Mots utilisés dans le domaine juridique (p. ex. « dépositaire, transitoire », etc.) • Mots utilisés dans le domaine scientifique (p. ex. « aromatiser, automnal, calendrier, zone », etc.) • Affixes (p. ex. « anté_, dé_, déci_, dis_ », etc.) • Genre (masculin, féminin) • Nombre (singulier, pluriel) • Accord des verbes selon leur finale à l'infinitif, selon les modes (indicatif, subjonctif, infinitif, participe) et selon les temps (présent, imparfait, passé simple, etc.)
Emprunts au grec	<ul style="list-style-type: none"> • Quelques mots simples (p. ex. « mythe, phrase, thèse », etc.) • Affixes (p. ex. « anti_, archi_, dys_, hémi_ », etc.) • Racines de mots permettant la construction de nombreux mots composés savants (p. ex. « philosophie, démocratie, géographie », etc.)
Emprunts à l'italien	<ul style="list-style-type: none"> • Nombreux mots utilisés dans tous les domaines de la vie publique, sociale et privée (p. ex. « perle, brigand, guirlande, figurine, camisole, carton », etc.)
Emprunts à l'anglais	<ul style="list-style-type: none"> • Plusieurs mots communs, souvent courts (p. ex. « pingouin, importer, snob, test, wagon, club, jury, sandwich, jazz », etc.) • Mots semi-techniques et techniques (p. ex. « congrès, électrode, excavateur, scanner », etc.)

Adaptation de Leclerc, Jacques. L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, TLFQ, Université Laval, 2007-2008, [<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/histlngfrn.htm>].

Les élèves aiment bien faire des activités d'apprentissage portant sur l'origine des mots, et ces activités sont très enrichissantes pour eux (p. ex. des activités sur les anciens systèmes d'écriture et sur l'origine des nouveaux mots; Henry, 2003). Cet apprentissage leur permet d'augmenter leur vocabulaire et contribue à améliorer la lecture, l'écriture et l'orthographe.

Articulation

Nous prononçons les sons de notre langue maternelle de manière automatique, sans réfléchir à la position de notre langue ou de nos lèvres. Toutefois, des élèves ont de la difficulté à produire certains sons, en particulier les élèves qui apprennent le français comme langue seconde. L'articulation de l'enfant affecte sa conscience phonémique, ce qui affecte aussi par conséquent ses habiletés de lecture. La connaissance consciente de la manière dont les sons de la parole sont produits permet à l'enseignant de comprendre les prononciations erronées des élèves. Le tableau suivant indique la manière dont les consonnes sont prononcées en français.

Tableau d'articulation des consonnes du français

		Bilabiales (2 lèvres)	Labiodentales (lèvre/dents)	Dentales (dents)	Palatales (palais)	Vélaires (voile du palais)	Uvulaires (luette/langue)
OCCLUSIVES	Sourdes orales	p <i>pou</i>		t <i>toux</i>		k <i>cou</i>	
	Sonores orales	b <i>bout</i>		d <i>doux</i>		g <i>goût</i>	
	Sonores nasales	m <i>mou</i>		n <i>nous</i>	ɲ <i>agneau</i>		
CONSTRUCTIVES	Fricatives sourdes		f <i>fou</i>	s <i>sous</i>	ʃ <i>chou</i>		
	Fricatives sonores		v <i>vous</i>	z <i>zoo</i>	ʒ <i>joue</i>		
	Latérales sonores			l <i>loup</i>			
	Vibrantes sonores						R <i>roue</i>

(Tiré Leclerc, J., 1989. Qu'est-ce que la langue? Canada : Mondia)

Tableau d'articulation des semi-consonnes du français

Fricatives sonores	ɥ <i>lui</i>		J <i>piéd</i>			
Fricatives sonores	w <i>Louis</i>					

(Tiré Leclerc, J., 1989. Qu'est-ce que la langue? Canada : Mondia)

EN RÉSUMÉ

Un aperçu général des connaissances linguistiques liées à l'apprentissage de la lecture a été présenté dans cette section. On y a démontré à quel point il est essentiel pour un enseignant d'avoir une connaissance approfondie de la langue pour fournir aux élèves des explications et des modèles, ainsi que pour les évaluer. Ces connaissances peuvent également aider l'enseignant à reconnaître et à comprendre les difficultés des élèves, lui permettant ainsi de mettre en place les interventions appropriées.

Qu'ai-je appris à propos des caractéristiques de la langue liées à l'apprentissage de la lecture?



Apprentissage de la lecture et de l'écriture

Modèle d'apprentissage de la lecture

L'acquisition du langage oral se fait de manière naturelle, sans nécessiter un enseignement formel. Toutefois, tous les élèves, mais en particulier ceux qui sont les plus à risque de développer des difficultés d'apprentissage, peuvent bénéficier d'un enseignement explicite et systématique visant l'acquisition des règles régissant le code écrit, à savoir celles permettant d'établir des liens entre les unités écrites et les unités orales.

Bien qu'il n'existe aucune solution facile ou rapide pour optimiser l'apprentissage de la lecture, il existe maintenant un répertoire des habiletés garantes d'un apprentissage réussi de la lecture et de l'écriture. La mise en place d'interventions pédagogiques visant le développement de ces habiletés peut prévenir les conséquences fâcheuses qu'entraînent les difficultés d'apprentissage de la lecture en bas âge (Armbruster, Lehr et Osborn, 2003).



« Les enfants apprennent à parler et à marcher par instinct. Mais saviez-vous que c'est différent pour la lecture? La lecture doit être enseignée. »
(Traduction et adaptation d'un extrait de *Reading Rockets*)
Consultez notre DVD-ROM pour obtenir le lien vers cette page.

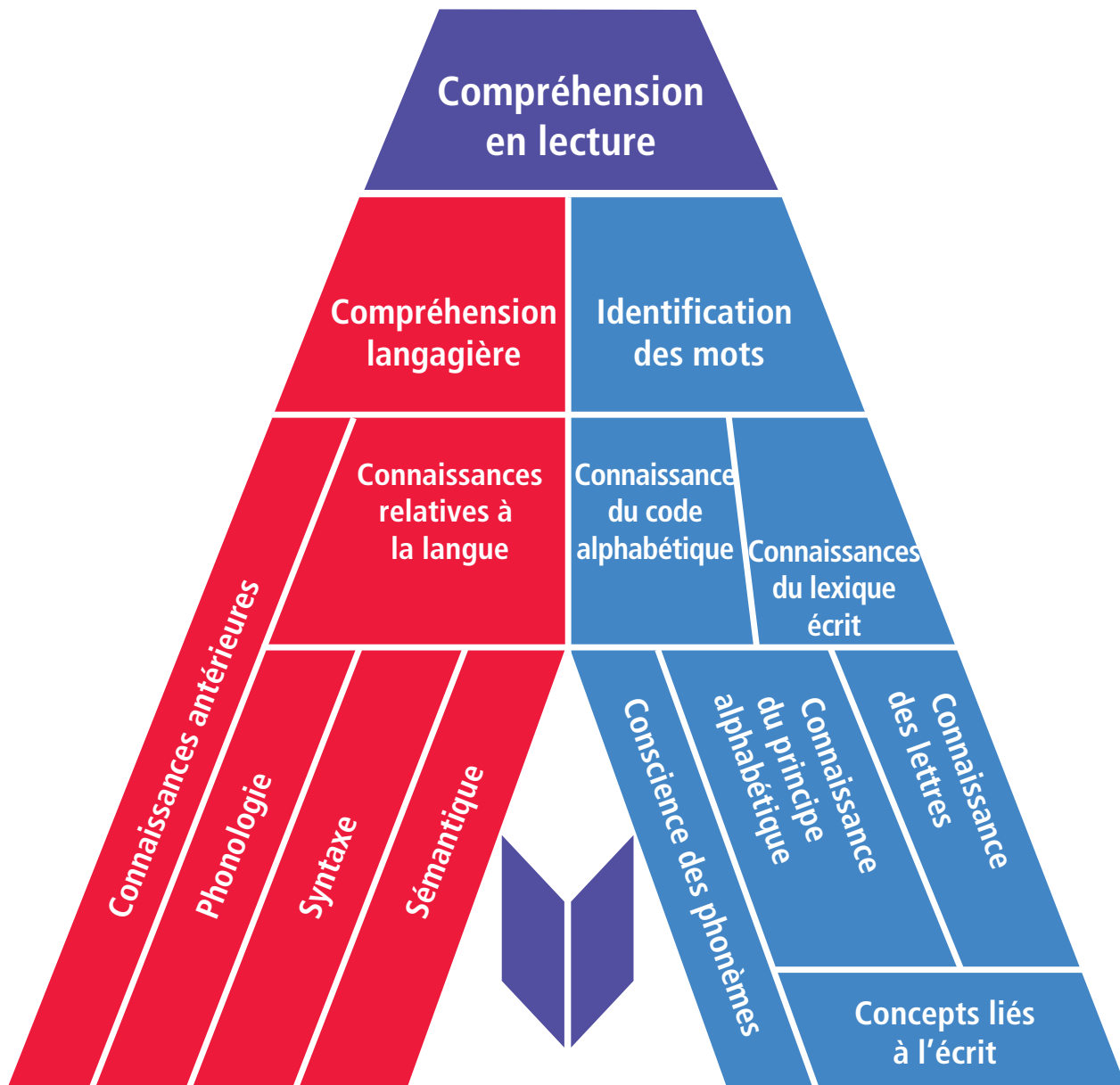
Buts de la littératie

- Être en mesure de reconstruire de manière efficace le sens d'un texte écrit.
- Être en mesure de produire un texte écrit en utilisant adéquatement les codes régissant la langue écrite.

Les études actuelles indiquent qu'il existe un lien entre les forces d'un élève en lecture et en écriture et son niveau de développement cognitif. Par exemple, lors des premières années de scolarisation, il apparaît que les habiletés métaphonologiques jouent un rôle plus important que d'autres habiletés cognitives, telle la mémoire à court terme, dans le développement de la compétence à lire. A mesure que la compétence à lire se développe, les capacités de compréhension de même que la mémoire à court terme exercent une plus grande influence sur celle-ci (Konold, Juel, McKinnon et Deffes, 2003). Or, les enfants d'une même classe se situent à différents niveaux de développement cognitif et, ce faisant, présentent des forces différentes.

Fondements cognitifs de l'apprentissage de la lecture : un cadre de référence

Prenant appui sur l'état actuel des connaissances issues de la recherche, le *Southwest Educational Development Laboratory* (SEDL, 2008) a conceptualisé un cadre de référence qui illustre les composantes cognitives de l'apprentissage de la lecture. Ces composantes sont représentées de manière distincte dans le schéma, mais, en réalité, elles sont interreliées. Le cadre de référence illustre comment ces composantes majeures de l'apprentissage de la lecture progressent du bas vers le haut, la compréhension en lecture constituant la finalité de l'acte de lire.



Reproduction autorisée par le SEDL, 2008

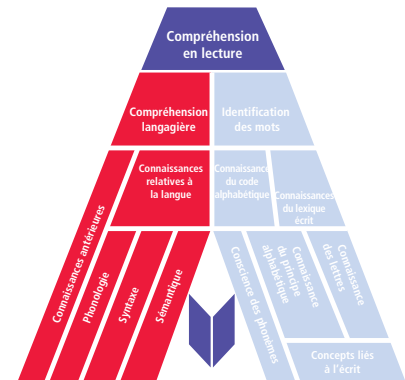
© Southwest Educational Development Laboratory (SEDL), 2000, 2001. Tous droits réservés. Pour toute reproduction, il est nécessaire d'obtenir l'autorisation écrite de SEDL (4700 Mueller Blvd., Austin, TX 78723) ou d'envoyer un formulaire de demande de droit d'auteur dûment rempli, disponible à l'adresse www.sedl.org/about/copyright_request.html.



Pour obtenir de plus amples renseignements à ce sujet, veuillez consulter le site <http://www.sedl.org/reading/framework/elements.html>, qui présente chacune des composantes du cadre de référence A, ainsi que des liens vers des activités éducatives, des ressources pour l'évaluation de même que des études réalisées sur chacune de ces composantes. Le côté rouge de la pyramide représente les processus de compréhension langagière, orale ou écrite; le côté bleu représente les processus permettant d'identifier les mots écrits.

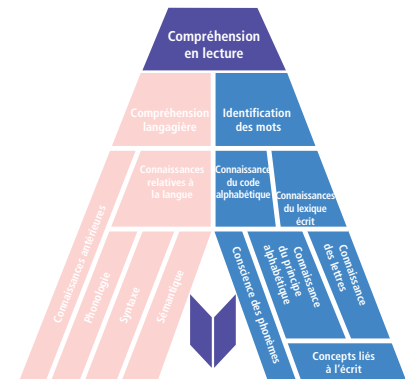
Côté rouge du cadre de référence « A » (côté « oral »; compréhension langagière) :

- La *phonologie* (sons du langage), la *syntaxe* (règles qui régissent l'ordre des mots) et la *sémantique* (connaissance des mots et de leur sens) contribuent toutes à la *capacité linguistique* de l'élève (capacité à former ou à comprendre efficacement des phrases, un texte).
- Les connaissances antérieures, combinées aux *connaissances de la langue*, fournissent les autres composantes nécessaires à la compréhension langagière.



Côté bleu (côté « écrit »; identification des mots écrits) :

- La connaissance des concepts *liés à l'écrit* (connaissance de l'élève à propos de la forme et des finalités de l'écrit), combinés à la *conscience phonémique* (capacité de manipuler les sons du langage que sont les phonèmes), constituent des habiletés essentielles à l'apprentissage de la lecture.
- La *connaissance du principe alphabétique* et la connaissance des lettres reposent sur les habiletés fondamentales.
- Ces composantes se combinent pour constituer le lexique écrit de l'élève (connaissance des mots imprimés) et la *connaissance du code alphabétique* (compréhension des règles régissant l'écriture et l'orthographe), qui déterminent la capacité de l'élève à identifier les mots écrits.



Les deux côtés du cadre de référence sont d'importance égale pour l'enseignement de la lecture. Par conséquent, toute lacune en ce qui concerne une ou plusieurs composantes a des répercussions négatives sur les autres éléments. Les composantes cognitives sont interreliées et contribuent à déterminer le niveau de compréhension en lecture d'un élève.



Notre DVD-ROM vous fournissent un lien vers la page Web de l'Université de l'Oregon, laquelle explique comment toutes les composantes de la lecture interagissent.

Comme le démontre le graphique ci-dessus, l'enseignement de la lecture et de l'écriture requiert un équilibre entre les différentes composantes. Les aspects suivants revêtent une importance égale pour l'atteinte de l'objectif ultime de la lecture qu'est la compréhension :

- l'acquisition des habiletés à identifier les mots écrits (par l'établissement de liens entre les phonèmes et les lettres ou groupes de lettres, l'apprentissage des règles et régularités orthographiques et le développement de connaissances spécifiques sur l'orthographe de certains mots, p. ex. « thym »);
- l'acquisition des habiletés du langage oral (par la consolidation du vocabulaire, l'amélioration de la syntaxe en formant des phrases adéquates et l'amélioration de la compréhension orale).

L'enseignement efficace de la lecture et de l'écriture requiert un équilibre entre les composantes impliquées dans la compréhension de l'oral et celles spécifiques à la compréhension de l'écrit. Cet enseignement est plus efficace lorsque ces composantes sont combinées et non lorsqu'elles sont enseignées de manière isolée et séquentielle. Par exemple, grâce à la lecture de livres d'histoires, l'élève peut apprendre comment les sons de la parole sont reliés aux symboles écrits en plus d'enrichir son vocabulaire oral et d'acquérir les habiletés de compréhension en lecture. Le temps accordé à chaque composante du cadre de référence doit varier selon le niveau de développement des habiletés de lecture et d'écriture. Ainsi, à la maternelle et en 1^{ère} année, l'enseignement devra prioriser le développement des capacités à identifier les mots écrits. Quant au vocabulaire (sémantique) et aux capacités de compréhension langagière, ceux-ci se développent initialement par le biais de l'oral, toutefois, au fur et à mesure que l'enfant grandit, il commence à développer ces habiletés par le biais des textes écrits. Si l'enfant éprouve de la difficulté avec l'une ou l'autre de ces catégories d'habiletés, il sera important de lui enseigner à l'aide de modalités multiples pour augmenter ses chances de lire efficacement (p. ex. en écoutant un mot, en le prononçant, en l'écrivant ou en le lisant; en prononçant les phonèmes du mot à lire à voix haute; St. John, Loescher et Bardzell, 2003).



.....
Notre DVD-ROM présentent un extrait vidéo sur la manière dont les éléments oraux et écrits doivent être équilibrés à chaque année scolaire.

[Vidéo 3]
.....

De nombreuses études ont démontré que les habiletés de lecture et d'écriture s'appuient et se renforcent mutuellement en cours d'apprentissage. Par exemple :

- les connaissances morphologiques (connaissance des structures des mots, des racines et des affixes) contribuent de manière importante à la compréhension en lecture, au vocabulaire, à l'orthographe lexicale et à la fluidité (Nagy, Berninger et Abbott, 2006);
- la prise de conscience des phonèmes des mots oraux (conscience phonémique) et l'établissement de liens entre les signes écrits et les phonèmes (principe alphabétique) ont un impact sur le développement de l'orthographe lexicale chez les lecteurs débutants (Nunes, Bryant et Bindman, 2006; Sprenger-Charolles, Siegel, Béchenec, Serniclaes, 2003).

Apprentissage de la lecture et de l'écriture

Composantes du développement de la littératie

Même si l'enseignement des habiletés en littératie est plus efficace lorsque celles-ci sont combinées, ces habiletés sont présentées de manière séparée dans les sections suivantes afin d'en faciliter la compréhension. Dans chaque section, un bref résumé de l'état actuel des connaissances issues de la recherche est présenté, suivi des applications pratiques en classe prenant appui sur ces évidences. Des exemples de cas d'élèves sont également régulièrement fournis. Les activités suggérées peuvent regrouper quelques-uns de ces éléments puisque l'élève ne les apprend pas de manière isolée. Enfin, des exemples d'évaluation appropriée de chacun de ces éléments sont également présentés.

1

Concepts liés à l'écrit / conscience de l'écrit

Yanick fait son entrée à l'école. Chez lui il y a très peu de livres. Yanick n'a jamais mis les pieds dans une bibliothèque. Lorsqu'on lui présente un livre, il peut identifier la page couverture, mais il ne parvient pas à suivre l'histoire à l'aide de son doigt. De plus, il peut écrire des mots, mais en les dispersant un peu partout sur la feuille (p. ex. il ne débute pas en haut de la page ni du côté gauche). Il est évident qu'il n'a pas une grande expérience de l'écrit et que les habitudes de vie à la maison ne facilitent pas son apprentissage de la littératie.

Peut-on aider Yanick?

Que peut-il se passer si Yanick ne reçoit pas d'aide?

Combien lui faudra-t-il de temps pour rattraper les autres?

Lisez la section suivante tout en vous rappelant du cas de Yanick. Réfléchissez à ce que vous feriez si un cas semblable se présentait dans votre classe.

État des connaissances issues de la recherche

- Les élèves qui sont fréquemment exposés aux textes écrits dans leur environnement acquièrent souvent une conscience de l'écrit avant leur entrée à l'école (Wood, 2004).
- Les élèves qui sont peu exposés aux textes écrits dans leur environnement ne développent pas la conscience de l'écrit; il est donc essentiel que ces enfants reçoivent un soutien supplémentaire afin qu'ils puissent combler l'écart qui les sépare de leurs pairs (Cunningham et Allington, 2007).
- En enrichissant intentionnellement l'environnement écrit de l'élève et en lui fournissant un enseignement explicite à l'école, on peut permettre aux élèves qui ont une conscience limitée de l'écrit de rattraper leurs pairs (Cunningham et Allington, 2007). Voir la page 93.
- Dès l'entrée à l'école, il est essentiel de repérer les élèves à risque de développer des difficultés en raison de leur inexpérience de l'écrit (Cunningham et Allington, 2007).

Enseignement explicite de la conscience de l'écrit

Le tableau ci-dessous présente les habiletés liées à la conscience de l'écrit, des habiletés les plus fondamentales aux habiletés les plus spécialisées.

Conscience de l'écrit	Activité / enseignement	Évaluation
L'élève est conscient de l'existence de l'écrit.	La classe est remplie de livres et du matériel écrit est affiché sur les murs.	
L'élève comprend comment l'écrit fonctionne.	L'enseignant pointe le matériel écrit affiché sur les murs et le lit; il pointe des mots individuels; il lit des histoires oralement au groupe.	L'élève pointe certains mots.
L'élève comprend que l'écrit contient de l'information.	L'enseignant fait la lecture au groupe, montre le livre et parle du contenu de l'histoire.	L'élève fait comme s'il lisait le texte. L'élève invente une histoire à partir d'une image.
L'élève apprend à tourner les pages d'un livre du début à la fin, en le tenant à l'endroit.	L'enseignant montre le titre, le nom de l'auteur et celui de l'illustrateur sur la page couverture, ainsi que l'endos du livre. L'élève fait comme s'il se lisait pour lui-même les mêmes histoires.	L'élève tient le livre dans le bon sens et lit les pages du début à la fin. L'élève peut identifier la page couverture, le titre et les noms de l'auteur et de l'illustrateur.
L'élève sait que le texte doit être lu de haut en bas et de gauche à droite.	L'enseignant suit les mots avec son doigt tout en les lisant à voix haute, et il explique que la lecture se fait de « ce côté » à « ce côté » et du haut de la page vers le bas.	L'élève pointe le texte en faisant comme s'il le lisait, en identifiant possiblement certains mots du texte à l'occasion. Les mots que l'élève tente d'écrire sont disposés sur les lignes, en commençant du haut vers le bas, chaque mot suivant l'autre de la gauche vers la droite. Les lignes sont séparées par des espaces.

Qu'ai-je appris sur la conscience de l'écrit et comment l'enseigner?

A large red-outlined box with a tab at the top center, containing ten horizontal dotted lines for writing.

2

Établir les correspondances entre les unités orales (phonèmes) et les unités écrites (lettres)

État des connaissances issues de la recherche

- On doit enseigner aux enfants, de manière systématique, comment l'écrit encode l'oral (Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky et Seidenberg, 2001).
- Les résultats de nombreuses études indiquent que le développement de l'oral et celui de l'écrit doivent être étroitement intégrés et coordonnés dans l'enseignement de la lecture. Lorsque ces habiletés sont enseignées de façon intégrée, les élèves obtiennent de meilleurs résultats sur les plans de la connaissance des lettres, de la conscience phonologique, de la compréhension du principe alphabétique et de la lecture proprement dite (Blaklock, 2004; Foorman, Chen, et al., 2003; Schneider, Roth et Ennemoser, 2000; What Works Clearinghouse (WWC), 2006b).
- La conscience phonémique se développe davantage si on intègre les phonèmes et leur représentation graphémique à l'intérieur des mêmes activités (cf. lettres) (Ehri et al., 2001; Lonigan, 2007).



Notre DVD-ROM présente un extrait vidéo sur la manière dont les enfants apprennent à lire.
[Vidéo 4]

2a) Connaissance des lettres

La connaissance des lettres ne se limite pas à la récitation de l'alphabet. Elle implique que l'élève soit en mesure de :

- nommer les lettres (le nom associé à une lettre ne varie pas : la lettre « o » a toujours le même nom même si la correspondance sonore de cette lettre dans un mot peut varier (p. ex. dans « motocyclette », le « o » est fermé alors que dans « porte » il est ouvert);
- identifier les lettres en caractères majuscules et minuscules, présentées isolément ou intégrées dans des mots;
- manipuler et regrouper les lettres;
- différencier les mots écrits les uns des autres.

Catherine connaît la chanson de l'alphabet par cœur, et elle la chante chaque fois qu'elle en a l'occasion. Elle peut nommer chaque lettre, mais elle ne comprend pas ce que les lettres représentent. Catherine confond souvent le « p » avec le « q » et le « b » avec le « d ». L'enseignante de Catherine sait qu'avant que l'enfant puisse lire, elle doit mieux connaître l'alphabet et comprendre les principes du fonctionnement alphabétique. Ces lacunes peuvent nuire aux premiers apprentissages en lecture de l'enfant et les parents de Catherine s'inquiètent que celles-ci persistent et affectent ses premières expériences en lecture.

Comment peut-on aider Catherine à améliorer sa compréhension du principe alphabétique afin qu'elle puisse devenir une bonne lectrice?

Que feriez-vous si vous aviez un élève qui ne comprenait pas le principe alphabétique? Comment pourriez-vous l'aider à devenir plus efficace en lecture et en écriture?

La section suivante présente des idées et des ressources que vous pouvez utiliser pour aider les élèves à maîtriser le principe alphabétique.

État des connaissances issues de la recherche

- L'enseignement de la connaissance des lettres (nom et correspondance sonore) combiné à l'enseignement de la conscience phonologique permet une amélioration plus importante de la performance des élèves que lorsque ces habiletés sont enseignées séparément (WWC, 2006b).
- Les enfants qui ont une meilleure connaissance des lettres ont habituellement de meilleures habiletés de conscience phonologique (Johnston, Anderson et Holligan, 1996).

Enseignement explicite de la connaissance des lettres

- Présenter les lettres en majuscules et en minuscules de manière aléatoire (les enfants apprennent d'abord les majuscules, et ils ont besoin d'entraînement pour les lettres minuscules; Blair et Savage, 2006). Puis, demander à l'élève de nommer chaque lettre, de prononcer le phonème correspondant et d'indiquer un mot qui commence par cette association lettre-phonème.
- Demander de former des groupes de lettres selon certaines caractéristiques (p. ex. les lettres « a, b, c, d, e, g et h » ont des courbes, tandis que les lettres « p, q, j, y » ont toutes une ligne vers le bas)
- Enseigner les lettres en même temps que leur correspondance sonore et demander aux élèves de jumeler le phonème avec le symbole écrit.

Évaluation de la connaissance des lettres

Même si les élèves ne savent pas le nom des lettres, on peut tout de même évaluer certaines connaissances qu'ils possèdent à propos des lettres. Pour ce faire, l'enseignant peut présenter des lettres, des nombres et des symboles et demander aux élèves de les séparer en groupes respectifs. Il peut également vérifier ce que les élèves savent à propos de chaque lettre, par exemple, en leur demandant de produire le phonème correspondant à une lettre donnée, ou en leur demandant de nommer un mot qui commence par le phonème associé à cette lettre. Il peut aussi leur demander de séparer les lettres majuscules des minuscules, et les voyelles des consonnes (Wren, 2002b).

L'enseignant peut prononcer des mots simples et demander aux élèves d'écrire une lettre représentant un phonème contenu dans chacun de ces mots. À cette étape, les élèves représentent souvent un mot à l'aide d'une seule lettre (p. ex. pour le mot « ami », l'élève peut simplement écrire « a »), mais cela indique qu'il comprend que chaque objet est représenté par un mot (Wren, 2002b).

2b) Conscience phonologique

La conscience phonologique est un terme générique qui est utilisé pour référer à la conscience des différentes unités sonores de la langue orale. Elle comprend :

- la compréhension du principe selon lequel les mots oraux se divisent en unités diverses (p. ex. syllabe, attaque-rime, phonème);
- la capacité à reconnaître et à manipuler les unités sonores de la parole (p. ex. l'élision (suppression) ou la substitution d'unités orales dans les mots, par le biais de jeux);
- la capacité à faire des jeux de rimes avec les mots (p. ex. /mɛzɔnɛt/, /tablɛt/, /fijɛt/, etc.); la capacité à diviser les mots en syllabes (p. ex. /a_ni_mal/);
- la capacité à diviser les syllabes en segments initiaux (attaque) et finaux (rime) (p. ex. /s_ak/)

Samuel a de la difficulté en lecture et son orthographe est également inférieure au niveau attendu pour son année scolaire. Samuel commence à se rendre compte qu'il n'est pas au même niveau que les autres élèves de son groupe et il devient de moins en moins motivé à lire. Son enseignante essaie de le motiver en le soutenant et en l'encourageant lorsqu'elle le peut, mais un changement doit rapidement se produire pour que Samuel ne perde pas totalement confiance en sa capacité à lire. L'enseignante de Samuel décide de vérifier où se situe celui-ci sur le tableau des étapes du développement de la lecture et de l'écriture et elle remarque que, même si Samuel est en deuxième année, il ne maîtrise pas plusieurs des habiletés de conscience phonologique.

Comment l'enseignante peut-elle aider Samuel à améliorer sa conscience phonologique?

Elle pense donner à Samuel des activités supplémentaires à faire à la maison avec ses parents. Quelles devraient être ces activités?

Comment résoudre ce problème avant que celui-ci n'interfère davantage avec l'apprentissage en lecture de Samuel?

État des connaissances issues de la recherche

- Les élèves qui présentent un niveau plus avancé de conscience phonologique développent davantage leurs habiletés de lecture que leurs compagnons de classe (Whitehurst et Lonigan, 1998).
- Une exposition régulière aux activités qui favorisent le développement de la conscience phonologique améliore les habiletés de lecture chez tous les élèves (Blachman, 2000).
- Deux études récentes démontrent que les activités d'enseignement de la conscience phonologique sont plus efficaces lorsqu'elles sont menées en petits groupes ou de façon individuelle. Des améliorations significatives sont observées en ce qui concerne la conscience phonologique, la connaissance des lettres et les habiletés de lecture et d'orthographe. Ces améliorations sont observées, peu importe l'âge des élèves ou leur expérience antérieure en lecture (WWC, 2006a, 2006b).



.....
La connaissance que les élèves de maternelle ont des correspondances entre l'oral et l'écrit, est un indicateur prédictif de leurs habiletés en lecture dans les premières années du primaire

(Catts, Fey, Zhang et Tomblin, 1999; National Reading Panel, 2000; Whitehurst et Lonigan, 1998).

.....

Enseignement explicite de la conscience phonologique

- S'assurer que l'élève comprend bien, par exemple, que le mot « cheval » contient le phonème /l/ en position finale et que ce phonème est le même que le phonème /l/ au début du mot « lune » et au milieu du mot « salade ».
- Syllabes : Utiliser d'abord les syllabes avant d'introduire des unités plus petites (phonèmes) dans les activités. Demander aux élèves de segmenter un mot en syllabes orales en tapant des mains pour chaque syllabe (p. ex. /ʃa_po/, /e_kɔl/, /sak/, etc.)⁶.
- Rimes : Déterminer quels mots riment avec /lyn/ : /pRyn/, /bRyn/, /yn/, etc.⁷
- Isolement phonémique : Déterminer quel est le premier phonème dans un mot donné (p. ex. /fu/) et trouver quelle est la portion du mot qui reste une fois le premier phonème enlevé (p. ex. /u/). Trouver des mots qui commencent par le même phonème qu'un mot donné (p. ex. /fil/ → /fø/, /fRɛR/, /famij/, etc.)

Évaluation de la conscience phonologique

L'évaluation de la conscience phonologique nécessite le recours à des tâches où il est demandé à l'élève de segmenter un mot oral en unités plus petites. On demande à l'élève de répéter oralement le mot en faisant une pause après chaque partie (segmentation). Cette opération de segmentation peut être réalisée sur des unités de formats divers : l'élève peut segmenter les mots composés en ses parties (p. ex. /ʃov /_ /suRi/), les mots non composés en syllabes (p. ex. /ba/_ /to/) et les mots monosyllabiques en début (attaque) et fin (rime) (p. ex. /m/_ /al/; Wren, 2002b).

⁶ En français, certains mots peuvent comporter plus de syllabes à l'écrit qu'à l'oral. Par exemple, le mot /tabl/ comporte 1 syllabe orale et 2 syllabes graphiques (« ta » + « ble »). Or, comme les activités de conscience phonologique se déroulent à l'oral, il est essentiel de présenter les mots sous leur forme orale. Il en va de même pour le « e » final muet qui ne doit en aucun cas être prononcé à l'oral.

⁷ Contrairement à l'anglais, le français comporte moins de mots monosyllabiques se terminant par une consonne entendue sans présence de la lettre « e » à l'écrit (p. ex. /sak/, /lak/, /vrak/, etc.).

2c) Conscience phonémique

La conscience des phonèmes fait partie de la conscience phonologique. Elle correspond à la prise de conscience des phonèmes qui constituent les mots oraux (voir le tableau de la page 29).

- Il s'agit de la capacité à manipuler consciemment (p. ex. en segmentant ou en supprimant) chaque phonème contenu dans un mot.
- Il s'agit également de la capacité à regrouper des phonèmes pour former des mots (p. ex. par la fusion ou l'assemblage).

Adam est en première année. Il connaît son alphabet et peut dire le nom des lettres (/be/ – /a/ – /ɛl/) constituant un mot écrit. Un autre élève de sa classe peut dire les sons des lettres et former des mots (« /b/+ /a/+ /l/ = /bal/ »). Même si Adam connaît et peut lire quelques mots par cœur, il est incapable de lire de nouveaux mots. Lorsque son enseignant dit un mot et lui demande de changer le premier son pour former un nouveau mot, il ne peut pas le faire.

Que pourriez-vous faire pour aider vos élèves s'ils présentaient une difficulté semblable (manque de connaissance des phonèmes)?

Comment pourriez-vous évaluer leur connaissance des phonèmes et adapter votre enseignement pour aider ceux qui ont le plus besoin d'aide?

État des connaissances issues de la recherche

- Les approches pédagogiques qui incitent les élèves à manipuler les phonèmes dans des mots améliorent significativement la lecture (National Reading Panel, 2000; SEDL, 2008).
- La plupart des élèves qui font leur entrée à l'école ont développé certaines habiletés phonologiques (p. ex. ils peuvent entendre les sons de la parole) mais leur connaissance des phonèmes est insuffisante. La connaissance des phonèmes doit donc leur être enseignée de manière explicite (SEDL, 2008).
- La prise de conscience des phonèmes est nécessaire pour que l'élève comprenne que les lettres contenues dans les mots écrits représentent des phonèmes dans les mots oraux (cf. principe alphabétique; National Reading Panel, 2000, SEDL, 2008).
- Les études sur la lecture démontrent clairement qu'il existe une relation prédictive entre la conscience phonémique et l'apprentissage de la lecture (Kame'enui et al., 1997).

Enseignement explicite de la conscience phonémique

- Enseigner les phonèmes en même temps que les lettres et non de manière isolée (p. ex. quel phonème représente chaque lettre – ou groupe de lettres – dans un mot donné; Brodeur et al., 2006; Brodeur, Dion, Godard, et al., 2008).
- Introduire les phonèmes en commençant par ceux correspondant à des consonnes représentées par des graphèmes simples (p. ex. « f, r, l, j »), puis introduire les voyelles (p. ex. « a, e, i »), pour terminer par les phonèmes représentés par des graphèmes complexes, consonnes ou voyelles (p. ex. « ch » = /ʃ/, « gn » = /ɲ/, « qu » = /k/, « au » = /o/).
- Établir des liens avec les notions que les élèves maîtrisent déjà ou utiliser ces notions pour introduire de nouvelles informations.
- Enseigner les phonèmes sans produire le son /ə/ à la fin. Cela facilite l'assemblage des phonèmes (p. ex. en disant /p(ə)/ + /u/, il est plus difficile d'assembler les phonèmes pour produire /pu/ qu'en prononçant /p/ + /u/). Les phonèmes-consonnes qui peuvent s'étirer, comme le /f/ et le /l/, sont les plus faciles à prononcer sans ajouter le son /ə/; ils devraient donc être introduits en premier dans les activités d'enseignement.
- Fournir aux élèves plusieurs occasions de s'entraîner afin de simplifier l'assemblage des phonèmes.
- Ne pas exiger de l'élève qu'il réussisse les activités de conscience phonémique impliquant tous les phonèmes; il peut démontrer qu'il a la capacité de manipuler les phonèmes à partir d'une liste restreinte de phonèmes (SEDL, 2008).



Un aperçu du programme *La forêt de l'alphabet* est présenté au moyen d'extraits vidéo tournés dans une classe de maternelle. Veuillez consulter notre DVD-ROM pour visionner ces extraits vidéo.

[Vidéo 5-25]

Exemples de manipulation phonémique

Ajout de phonèmes : que se passe-t-il lorsque vous ajoutez le son /s/ au début du mot /pɔʁ/? → /spɔʁ/

Suppression de phonèmes : que devient le mot /ku/ sans le son /k/? → /u/

Manipulation de phonèmes : quel mot obtenez-vous si vous changez le son /s/ dans /sak/ pour un /l/? → /lak/

Segmentation de phonèmes : quels sons y a-t-il dans le mot /lak/? → /l/ _/a/ _/k/

Identification de phonèmes : lesquels de ces mots commencent par le son /s/? → /spɔʁ/, /zu/ /so/

Catégorisation de phonèmes : quel mot n'appartient pas à la même catégorie que les autres : /sak/, /lak/, /bag/, /bak/ ? → /bag/

Fusion de phonèmes : quel mot est formé des sons /l/+ /a/+/k/? → /lak/

(Adaptation d'un extrait d'Armbruster et al., 2003)



Il est possible d'aller trop loin lorsqu'on enseigne les phonèmes. L'élève n'a qu'à démontrer qu'il sait que les mots parlés sont formés de phonèmes et que les phonèmes peuvent être disposés et manipulés pour former des mots différents. (Adaptation d'un extrait du SEDL, 2008)

Voir le lien indiqué sur notre DVD-ROM pour obtenir plus de détails.

Évaluation de la conscience phonémique

Pour évaluer la connaissance phonémique d'un élève, on peut d'abord lui demander d'effectuer un des exercices de manipulation ci-dessus ou de compter le nombre de phonèmes dans un mot.

2d) Compréhension du principe alphabétique

Le principe alphabétique est à la base de la plupart des systèmes d'écriture ayant recours à un alphabet. La compréhension du principe alphabétique implique que l'élève saisisse le principe selon lequel les lettres et les groupes de lettres dans les mots écrits entretiennent des liens systématiques et prévisibles avec les sons contenus dans les mots oraux.

Manon est en première année et elle a hâte d'apprendre à lire, comme son grand frère. Toutefois, chaque fois qu'on lui présente un nouveau texte (approprié à son niveau scolaire), elle n'arrive pas à comprendre ce qu'il y a sur la page ni à prononcer les mots. Manon ne fait pas le lien entre les lettres et leur correspondance sonore. Pour elle, les lettres sont des objets abstraits qui n'ont aucune signification. Manon a essayé de mémoriser de courtes histoires pour faire semblant qu'elle peut lire, mais le nouveau matériel de lecture l'intimide, et elle est de moins en moins motivée à lire.

Que pouvez-vous faire pour que tous vos élèves comprennent le principe alphabétique, c'est-à-dire la manière dont les lettres et les sons sont reliés?

Lisez la section suivante pour obtenir des idées sur la manière d'aider des élèves comme Manon à lire.

L'expression « approche phonique » (cf. *Phonics*) désigne l'une des façons d'enseigner le principe alphabétique (c'est-à-dire les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes). L'utilisation des correspondances graphème-phonème permet d'identifier les mots écrits. Les enfants qui connaissent et sont en mesure d'utiliser ces relations pourront plus facilement reconnaître les mots écrits qui leur sont familiers de manière automatique et décoder ou prononcer les mots nouveaux (Armbruster et al., 2003).



.....
Ressource : Reading Rockets First Year Teacher Program. Ressource en ligne qui fournit des stratégies efficaces d'enseignement et qui présente une discussion sur la manière de déterminer si un programme phonétique est systématique et explicite.

Consultez notre DVD-ROM pour obtenir le lien.
.....

État des connaissances issues de la recherche

Il a été démontré que l'enseignement explicite et systématique des correspondances graphème-phonème (voir l'explication ci-dessous) a un impact positif important sur la compréhension de textes, l'exactitude de la lecture et les habiletés d'orthographe des élèves; cette approche est également beaucoup plus efficace pour améliorer la connaissance des correspondances graphème-phonème et les habiletés de lecture des enfants issus de milieux socioéconomiques faibles (Torgerson, Brooks et Hall, 2006).

Enseignement explicite et systématique des correspondances graphème-phonème

- Identifier clairement un ensemble de relations entre des phonèmes (sons) et des graphèmes (lettres).
- Présenter ces relations en une séquence d'enseignement constante et uniforme.
- Introduire graduellement de nouvelles correspondances graphème-phonème et de nouvelles habiletés métaphonologiques en commençant par des correspondances simples (p. ex. « a » = /a/) et en progressant vers des correspondances plus complexes (p. ex. des graphèmes complexes représentant des voyelles ou des consonnes comme « ch » ou « ou », des graphèmes complexes correspondant à des semi-consonnes comme « ille » ou « oi », des groupes de consonnes fréquents comme « bl » ou « cr »).



.....
Ressource : Making sense of phonics : The hows and the whys, par Isabel Beck (2006). New York : Guilford Press.
.....

Enseignement des correspondances graphème-phonème selon une approche synthétique

L'approche synthétique privilégie l'enseignement des correspondances graphème-phonème. Une fois les premières correspondances enseignées, on enseigne aux élèves comment celles-ci peuvent être assemblées pour former des mots (p. ex. avec « b », « l », « s », « c » et « a », les élèves peuvent identifier les mots « sac », « lac » et « bac »).

On ne fournit pas aux élèves la prononciation du mot à identifier; ils produisent le phonème correspondant à chaque lettre puis fusionnent ces phonèmes de façon à produire la forme sonore du mot. Les élèves construisent ainsi la prononciation par eux-mêmes.

Les résultats de la recherche indiquent que les avantages offerts par l'approche phonique synthétique sont un peu plus grands que ceux résultant de l'approche phonique analytique (observation des mots, manipulation des lettres et création de nouveaux mots : « sac » → « lac » → « bac ») pour la lecture, l'orthographe, et la conscience phonologique des élèves (National Reading Panel, 2000; Torgerson et al., 2006). Toutefois, ces résultats ne sont pas suffisamment complets pour être significatifs, et ils indiqueraient que l'approche synthétique et l'approche analytique sont toutes deux importantes pour le développement des capacités à identifier les mots écrits.

D'autres études doivent donc être réalisées sur l'approche synthétique par rapport à l'approche analytique (Torgerson et al., 2006).

- Enseigner certaines règles telles que la règle du « c » dont la prononciation varie selon qu'il est suivi du « a, o, u » ou du « e, i ».
- Utiliser un programme privilégiant l'enseignement explicite des correspondances graphème-phonème et le modèle de l'enseignement stratégique (p. ex. le programme PHAST, Lovett, 2000).
- Présenter de manière explicite les patrons orthographiques des mots irréguliers.
- Fournir aux élèves de nombreuses occasions de s'exercer pour une reconnaissance plus aisée des mots irréguliers.
- Fournir aux élèves de nombreuses occasions de s'entraîner à utiliser les relations graphème-phonème nouvellement acquises, en lecture et en écriture, dans des mots, des phrases, des textes.
- Établir des liens entre l'apprentissage des correspondances graphème-phonème et les activités visant l'identification et la production des mots écrits.
- Établir des routines d'enseignement pour améliorer l'efficacité de décodage des correspondances graphème-phonème des élèves.

Les observations démontrent que la pratique de l'orthographe inventée (p. ex. « sak » pour « sac ») est bénéfique pour les jeunes enfants (habituellement en maternelle). L'élève peut ainsi s'exercer à utiliser les lettres apprises pour représenter les phonèmes de la langue (Ehri et al., 2001; Jaffré et Fayol, 2008; Montésinos-Gelet et Morin, 2008; Morin et Montésinos-Gelet, 2007) et démontrer qu'il connaît la langue écrite. Une fois que l'élève a établi un lien entre les lettres et les phonèmes, il devrait commencer à apprendre l'orthographe conventionnelle (en première ou en deuxième année).



Notre DVD-ROM présentent des extraits vidéo portant sur les résultats de la recherche qui illustrent le rôle que peut jouer l'orthographe inventive au tout début de l'étude des relations existant entre les sons et les lettres.

[Vidéo 26]



Exemple de ressource d'intervention préparée par un enseignant :
A practical guide for 1st grade teachers : Strategies to assist 1st graders who are not reading by January, (Williams, 2003).

Voir notre DVD-ROM pour obtenir le lien.

Exemples d'évaluation des correspondances graphème-phonème

Pointez des mots ou des groupes de sons et demandez à l'élève de les lire à voix haute. Produisez un son spécifique de la parole (p. ex. /R/, /f/ ou /kR/) et demandez à l'élève d'identifier (p. ex. par écrit ou oralement) la lettre ou le groupe de lettres représentant ce phonème. Demandez aux élèves d'indiquer le phonème produit par la lettre « v » ou par le groupe de lettres « ou » (Wren, 2002b).

Qu'ai-je appris sur les habiletés à utiliser les correspondances graphème-phonème et sur la manière d'enseigner ces habiletés?

Area for student response with horizontal dotted lines.

3

Enrichissement du vocabulaire

Le concept de vocabulaire inclut à la fois comprendre la signification des mots et apprendre à les identifier. L'enrichissement du vocabulaire améliore la compréhension en lecture. En bas âge, l'accroissement du vocabulaire est principalement un processus qui relève de la langue orale.

Émilie est en troisième année et elle éprouve des difficultés dans toutes les matières scolaires. Elle a toujours de la difficulté à comprendre les textes de son niveau scolaire; elle ne lit donc pas en dehors de l'école. Émilie est incapable de répondre à de nombreuses questions que lui pose son enseignante à propos du vocabulaire. Elle a commencé à adopter des comportements inappropriés à l'école, car elle espère ainsi qu'on la retirera de la classe et qu'elle n'aura plus à répondre aux questions. L'enseignante d'Émilie a remarqué ses difficultés et elle lui a demandé de lire un livre, puis un autre, puis un autre, en espérant qu'Émilie plonge dans cette lecture et que cela améliorera son vocabulaire. Toutefois, cela ne semble pas fonctionner et Émilie est de plus en plus frustrée.

Comment aideriez-vous Émilie à devenir une lectrice passionnée et à développer son vocabulaire?

Lisez la section suivante, vous y découvrirez des façons d'aider les élèves comme Émilie.



Donnez vie aux mots!

Par l'enseignement explicite du vocabulaire, vous aiderez l'élève à prendre conscience des mots et vous le ferez participer à des activités amusantes avec les mots qui le motiveront et qui amélioreront son apprentissage. Augmentez la conscience et l'intérêt de vos élèves pour les mots, leurs significations et leur pouvoir. Les élèves aimeront jouer avec les mots, participeront activement à leur apprentissage et pourront acquérir du vocabulaire de manière autonome (Graves, 2000).

État des connaissances scientifiques

- Les élèves qui font leur entrée à l'école présentent des écarts importants en ce qui concerne leur degré d'exposition au vocabulaire (Hart et Risley, 1995, 2003; Morris et al., 2008).
- De nombreux enfants qui apprennent à lire efficacement en première ou en deuxième année sont incapables de comprendre les livres qu'ils doivent lire en troisième ou en quatrième année, la principale raison étant le manque de vocabulaire (Scarborough, 2001; Spira, Bracken et Fischel, 2005; Storch et Whitehurst, 2002; Rupley et Nichols, 2005).
- La majorité du vocabulaire est apprise de façon indirecte, que ce soit par le langage oral des parents et des amis ou par la lecture d'histoires (individuelle ou faite par des adultes). Très souvent, les enfants de familles favorisées au plan socioéconomique apprennent de deux à trois fois plus de mots que les enfants issus de familles défavorisées (Hart et Risley, 1995; White, Graves et Slater, 1990).
- Après un certain temps, les enfants qui lisent moins acquièrent moins de vocabulaire, et leur compréhension est limitée après quelques années (Stanovich, 1986).
- L'enseignement du vocabulaire à l'aide d'un contexte favorise une meilleure compréhension en lecture (National Reading Panel, 2000; Beck, McKeown et Kucan, 2002).
- La recherche suggère qu'un vocabulaire riche et varié est requis pour exceller dans toutes les matières scolaires puisqu'il est lié à une bonne compréhension en lecture (Chiappone, 2006).
- Comparativement aux émissions de télévision pour adultes diffusées aux heures de grande écoute et à la conversation typique entre adultes ayant effectué des études collégiales, les livres pour enfants contiennent plus de 50 pour cent de mots rarement utilisés (Cunningham et Stanovich, 1998).



Notre DVD-ROM présentent un extrait vidéo portant sur les recommandations fondées sur la recherche en ce qui concerne le vocabulaire qui devrait être enseigné.

[Vidéo 27]

Implications pour l'enseignement du vocabulaire : apprentissage incidentiel

- Faire la lecture à voix haute aux élèves, en discutant avec eux avant, pendant et après la lecture du sens de nouveaux mots et de nouveaux concepts rencontrés (Biemiller et Boote, 2006).
- Encourager les élèves à lire de façon autonome (p. ex. en dehors de l'école ou pendant les heures d'étude individuelle; Armbruster et al., 2003).



Pour découvrir comment le vocabulaire améliore l'apprentissage, veuillez lire « What reading does for the mind. » *American Educator*, 22(1-2), 1-8.

(Cunningham et Stanovich, 1998).

Le lien est indiqué sur notre DVD-ROM.

Implications pour l'enseignement du vocabulaire : enseignement explicite

- Enseigner le vocabulaire fondamental dans une séquence développementale (Biemiller, sous presse), présenter les mots de manière graduelle et utiliser les mots que l'élève connaît déjà pour lui en enseigner de nouveaux.
- Enseigner le vocabulaire fondamental écrit que l'élève connaît déjà oralement.
- Débuter tôt et enseigner de nombreux mots; les élèves ne se rappelleront que de 20 à 25 pour cent des mots appris de manière indirecte ou incidentielle, mais jusqu'à 40 pour cent des mots enseignés de manière explicite (Biemiller et Boote, 2006).
- Enseigner au moins dix mots par semaine parmi lesquels on devrait retrouver idéalement des mots utiles et des mots qui ne sont pas utilisés dans la vie quotidienne des élèves. Les élèves retiennent mieux le sens de nouveaux mots lorsqu'ils les voient sous leur forme écrite, lorsqu'on leur demande de les prononcer et lorsqu'on leur demande de trouver la signification du mot (Rupley et Ehri, 2008).
- Enseigner le vocabulaire oral à la maternelle et en première année, et le vocabulaire oral et écrit en deuxième et en troisième année (Beck et al., 2002).
- Commencer à enseigner de façon explicite des mots de vocabulaire spécifique très tôt à la maternelle; cela signifie un enseignement explicite de la signification des mots à l'aide de contextes, de définitions, d'expositions multiples et d'expériences significatives. Les élèves qui sont exposés à des mots de vocabulaire dans des contextes riches, fournis par des textes authentiques ont une meilleure compréhension et retiennent mieux la signification de ces nouveaux mots (Coyne, McCoach et Knapp, 2007; National Reading Panel, 2000).
- Demander aux élèves de créer des catégories, des familles de mots et de participer à des activités amusantes avec les mots pour les motiver et favoriser leur apprentissage (Graves, 2000) et pour les aider à mieux récupérer dans leur mémoire ces mots au moment opportun.
- Enseigner de manière explicite des stratégies d'apprentissage permettant aux élèves d'approfondir la signification de nouveaux mots. Par exemple, on peut travailler avec les élèves la façon dont un mot est relié à des formes orthographiques semblables et la façon dont un mot peut être utilisé selon des fonctions grammaticales différentes (National Reading Panel, 2000).



Notre DVD-ROM présentent un ensemble d'extraits vidéo sur l'enseignement du vocabulaire.
[Vidéo 28]

Ces modalités d'enseignement permettent une participation active des élèves à l'utilisation et à l'étude de la signification des mots, ainsi qu'à la création de relations entre les mots. Les élèves apprennent de nouvelles stratégies qui leur permettent de déterminer de manière autonome la signification des mots qu'ils ne connaissent pas et qui ne leur ont pas été enseignés de manière explicite.

Exemples d'activités d'enrichissement du vocabulaire

- Observer des mots qui s'orthographient et se prononcent de la même manière, mais qui ont des significations différentes, comme « bas » (pièce de vêtement et contraire de « haut »), et les mots qui s'orthographient de la même façon, mais qui se prononcent différemment, par exemple « couvent » (institution religieuse) et « couvent » (action de couvrir).
- Travailler avec des expressions idiomatiques (p. ex. « prendre des gants blancs »). Ces expressions sont difficiles à apprendre et elles nécessitent un contexte, mais les élèves ont du plaisir à les apprendre lorsqu'elles font l'objet de discussions.
- Ne pas hésiter à inciter même les jeunes élèves à jouer avec les mots. Ils peuvent dessiner la signification d'un mot, par exemple en traçant un insecte pour illustrer le mot « affreux » (Gambrell, Morrow et Pressley, 2007).
- Encourager les élèves à réfléchir à de nouveaux mots dans différents contextes. Observer les synonymes et les antonymes, enseigner les groupes et catégories de mots, utiliser et présenter des exemples de significations différentes (p. ex. des outils et un marteau, ou un escabeau et un escalier) constituent des exemples d'activités.
- Demander aux élèves de fournir des mots de vocabulaire pour compléter un extrait (p. ex. « En regardant par la fenêtre, j'ai vu qu'il pleuvait. Je me suis assuré de prendre [parapluie, imperméable, etc.] ») (Gambrell, Morrow et Pressley, 2007).
- Enseigner les mots en utilisant différents contextes et thèmes (p. ex. enseigner le mot « cuisine » à l'aide de différents articles de cuisine).
- Fournir un soutien direct aux élèves lorsqu'ils utilisent le dictionnaire, un glossaire ou un thésaurus, car de nombreux mots ont la même orthographe mais des significations différentes.
- Pour les degrés scolaires plus avancés, enseigner la manière dont les mots d'origine latine ou grecque sont formés (c'est-à-dire par l'analyse de la structure). Aider les élèves à apprendre des mots de base – c'est-à-dire des lexèmes (p. ex. « café »), les racines (p. ex. « pend »), les préfixes et les suffixes (p. ex. « pré-, post-, anti-, pro-, ré-, -able, -ment, -tion »). Créer des activités avec les mots de base, en ajoutant des préfixes et des suffixes pour former de nouveaux mots.

Exemples d'évaluation du vocabulaire

Les tests de vocabulaire oral mettent l'accent sur la compréhension de la signification du mot; les tests écrits font appel à de nombreux autres processus. Par exemple, l'enseignant peut présenter une définition et demander à l'élève (oralement) de choisir le mot qui correspond le mieux à cette définition. L'enseignant peut aussi fournir un mot et demander à l'élève d'indiquer la définition de ce mot.

L'enseignant peut vérifier le sens accordé à plusieurs mots à la fois. Par exemple, il peut présenter aux élèves un groupe de mots (p. ex. « fil, corde, ficelle, nœud ») et leur demander lequel de ces mots n'appartient pas au même groupe. Il peut également demander aux élèves de fournir des synonymes ou des antonymes pour certains mots (Wren, 2002b).

Qu'ai-je appris sur l'acquisition du vocabulaire et sur le rôle joué par les enseignants pour favoriser l'acquisition du vocabulaire?



A large red-outlined box with a tab-like top edge, containing ten horizontal dotted lines for writing.

4

Compréhension en lecture

La compréhension en lecture implique la reconstruction du sens d'un texte en recourant à une vaste gamme de connaissances et d'habiletés (Fayol, 2001; *National Reading Panel*, 2000; Snow et al., 1998). La compréhension commence dès le début de la scolarisation par le développement actif d'habiletés de compréhension orale, une attention particulière étant accordée à l'accroissement du vocabulaire et au développement de la compréhension de concepts (Snow et al., 1998).

La finalité de la lecture est d'accéder au sens d'un texte écrit. L'élève parvient à comprendre un texte en s'appuyant sur les connaissances qu'il possède sur le monde et sur la langue orale, d'une part, et, d'autre part, en ayant recours aux processus qu'il utilise normalement pour comprendre la langue orale et aux processus spécifiques permettant d'identifier les mots écrits. La mobilisation simultanée de ces connaissances et processus est une tâche difficile pour le lecteur débutant; toutefois, à mesure que celle-ci s'automatise, l'élève prend un plaisir croissant à apprécier, interpréter et aimer les textes écrits (Fayol, 2001).

Maxime éprouve des difficultés à comprendre tout ce qu'il lit. Bien qu'il soit en 4^e année, il éprouve encore des difficultés à lire avec fluidité, et il bloque fréquemment lorsqu'il est confronté à des mots complexes. Comme il mobilise principalement son attention pour identifier les mots, il éprouve de la difficulté à comprendre ce qu'il lit, et il doit souvent faire des retours en arrière et relire les mêmes passages à deux ou trois reprises. Ce faisant, il manifeste de faibles capacités en compréhension écrite et il en éprouve de la frustration.

Quelles sont les interventions à privilégier afin d'améliorer la compréhension en lecture de Maxime?

Lisez la section suivante et décidez comment vous aideriez vos élèves s'ils étaient aux prises avec un problème similaire à celui de Maxime.

État des connaissances issues de la recherche

- Pour les élèves qui apprennent à lire, la construction du sens d'un texte lu est une activité consciente requérant l'application de stratégies menant à la compréhension. Or, la mémoire à court terme (« mémoire de travail ») possède une capacité limitée de traitement. Si l'élève doit consacrer une partie trop importante de ses ressources cognitives à identifier les mots, il s'avère difficile pour lui d'établir des liens entre les mots et entre les phrases pour ainsi comprendre le sens du texte (Kirby, 2006).
- Au fur et à mesure que les connaissances sur la langue et le vocabulaire augmentent et que l'identification des mots écrits devient plus efficace et plus automatique, la compréhension peut s'améliorer (Kirby, 2006).
- Afin que l'élève puisse lire un livre de façon autonome, ce livre doit correspondre à son niveau d'apprentissage. Afin de vérifier la compréhension de l'élève, une discussion avec lui devrait avoir lieu (Barone, Taylor et Hardman, 2006).
- Des études supplémentaires sont requises afin de mieux cerner la façon d'enseigner la compréhension en lecture (Pressley, 2000).

Favoriser la compréhension grâce à l'enseignement

- Faire référence à des textes déjà lus afin d'aider les élèves à activer leurs connaissances antérieures pour faciliter la compréhension d'un nouveau texte.
- Proposer des questions de complexité croissante (étayage) afin de favoriser le développement de processus cognitifs supérieurs (p. ex. « Quel est le nom du chien? » → « Comment penses-tu que le garçon se sentait? »)
- Favoriser un dialogue en incitant les élèves à faire preuve de pensée critique par rapport au contenu du texte. Poser des questions ouvertes (p. ex. « Que ferais-tu dans cette situation? ») et des questions qui nécessitent des réponses appuyées par le texte.
- Encourager la lecture de textes très variés servant à de nombreuses fins (p. ex. livres de recettes, manuels d'instructions, cartes, textes d'information, littérature, etc.).
- Inciter les élèves à établir des liens entre un texte donné et d'autres livres, leurs connaissances ou même leur propre expérience : « texte → texte », « texte → monde » ou « texte → soi ».
- Inciter les élèves à prédire ce qui va se passer.
- Inciter les élèves à dessiner ce qu'ils ont vu dans leur tête lors de la lecture du livre afin de pousser leur imagination au-delà de ce qui est spécifié dans le livre.
- Pour la lecture indépendante, s'assurer que le niveau du texte correspond au niveau d'apprentissage de l'élève.
- Faire quotidiennement la lecture à voix haute aux élèves.

(Adapté de FCRR, 2008; Rasinski et Padak, 2008)

Enseignement de la compréhension en lecture

Les chercheurs ont mis au point des stratégies que les élèves doivent utiliser consciemment afin de comprendre un texte. L'enseignement de stratégies de compréhension est un processus développemental à long terme, au cours duquel l'élève passe graduellement de l'utilisation consciente des stratégies à l'internalisation et à l'automatisation de celles-ci (Pressley, 2000).

Voici quelques stratégies efficaces de compréhension en lecture à développer chez les élèves :

- autogestion de la compréhension (p. ex. vérification de la compréhension lors de la lecture);
- apprentissage coopératif ou apprentissage réciproque;
- utilisation d'organiseurs graphiques et sémantiques (p. ex. réseau sémantique ou réseau conceptuel);
- étude de la structure de récits;
- prédictions;
- formulation de questions et des réponses correspondantes, recherche de clarification;
- résumé;
- stratégies métacognitives telles que la relecture, le survol du texte, la demande d'aide, l'ajustement de la vitesse de lecture, la formulation de questions, la paraphrase et la reformulation dans ses propres termes.

(Adapté de National Reading Panel, 2000; Pressley, 2000)

Évaluation de la compréhension écrite (lecture) et de la compréhension orale

Lorsque les élèves en sont au début de l'apprentissage de la lecture, leur compréhension orale est supérieure à leur compréhension écrite. Afin d'évaluer le niveau de compréhension qu'un jeune élève a d'un texte, les enseignants peuvent avoir recours à la compréhension orale. Les stratégies suivantes peuvent être utilisées pour évaluer soit la compréhension orale, soit la compréhension en lecture :

- Demander à un élève d'écouter ou de lire une histoire, puis lui demander de la raconter en ses propres termes ou de l'écrire.
- Demander à un élève de prédire ou de déduire ce qui *pourrait* arriver par la suite, en s'appuyant sur ce qui s'est passé depuis le début de l'histoire.
- Demander aux élèves d'élaborer des réponses, de sélectionner la bonne réponse parmi des choix multiples ou de compléter des énoncés dans lesquels il manque des mots.

Les tâches de compréhension en lecture ne doivent pas être confondues avec celles visant la lecture exacte, où les erreurs sont analysées afin de comprendre les stratégies d'identification des mots de l'élève et non ses stratégies de compréhension (Wren, 2002b). Lorsque les élèves lisent un texte à haute voix, ils se soucient généralement davantage de l'exactitude, et ils ne s'attardent pas vraiment à en comprendre le contenu. C'est la raison pour laquelle les tests de compréhension en lecture sont plus efficaces lorsque l'élève lit le texte pour lui-même et non à haute voix (Wren, 2002b).

Qu'ai-je appris au sujet de la compréhension et des façons de l'enseigner?

A large red-outlined box with a tab-like top edge, containing ten horizontal dotted lines for writing.

5

Fluidité

La fluidité en lecture se manifeste par la capacité à lire un texte suivi avec exactitude, rapidité et expression (Kuhn et Stahl, 2003). Les lecteurs qui font preuve de fluidité reconnaissent et comprennent les mots simultanément (National Reading Panel, 2000).

L'atteinte de la fluidité en lecture est essentielle pour les élèves. Elle suppose que les élèves aient automatisé les stratégies d'identification des mots (« décodage »), ce qui leur permet de mobiliser leurs ressources cognitives pour comprendre le texte.

Marie-Ève ne semble pas suivre le rythme de la classe. Lorsqu'on la prend à part pour procéder à de courtes évaluations en lecture, elle se concentre sur l'identification des mots (p. ex. prononcer les sons correspondant aux lettres, oraliser les mots correctement) plutôt que sur la compréhension du sens du texte. L'enseignante de Marie-Ève a essayé de la mettre dans des groupes où les élèves lisent oralement à tour de rôle afin de lui permettre de côtoyer des lecteurs qui lisent avec fluidité. Cette façon de faire n'a pas permis à Marie-Ève d'améliorer sa fluidité, ce qui fait qu'elle et son enseignante en éprouvent de l'insatisfaction.

Qu'est-ce qui peut être fait pour augmenter la confiance en elle de Marie-Ève lorsqu'elle lit et pour favoriser sa fluidité en lecture?

Lisez la section suivante et déterminez ce que vous feriez pour aider des élèves aux prises avec des problèmes de fluidité de la lecture.

État des connaissances issues de la recherche

- Dans une étude à grande échelle effectuée pour le *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), il a été démontré que 40% des élèves de 4^e année lisent avec un faible niveau de fluidité. Ils lisent principalement par segments constitués d'un ou de deux mots, et reconnaissent peu, voire pas du tout, la structure des phrases (Daane, Campbell, Grigg, Goodman et Oranje, 2005).
- Les élèves qui peuvent identifier les mots rapidement et automatiquement (c'est-à-dire une reconnaissance instantanée des mots), qu'ils soient isolés ou dans une liste, peuvent ne pas être en mesure de transférer cette vitesse et cette exactitude à la lecture silencieuse d'un texte suivi (Armbruster et al., 2003).
- La lecture orale à tour de rôle n'augmente pas la fluidité; peut-être parce que les élèves ne lisent chaque petite partie qu'une seule fois (Armbruster, 2003).
- Les élèves qui obtiennent les résultats les plus faibles sur le plan de la fluidité ont également les résultats les plus faibles en compréhension (Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin, et Deno, 2003).
- La lecture orale faite de façon répétée, accompagnée d'un encadrement de la part d'enseignants, de pairs ou de parents, a un effet positif significatif non seulement sur la fluidité mais également sur l'identification et la compréhension des mots (National Reading Panel, 2000).
- Les élèves qui n'ont pas développé des capacités de base sur le plan des correspondances graphème-phonème et de l'identification de mots ne peuvent pas améliorer la fluidité par des pratiques de lecture silencieuse indépendante; des approches visant l'enseignement de la fluidité sont plus efficaces (Kuhn et Stahl, 2003; National Reading Panel, 2000).
- Si les stratégies d'identification des mots écrits ne sont pas suffisamment rapides, les mots déjà lus disparaissent de la mémoire de travail avant que les mots suivants puissent être reconnus, ce qui entrave l'établissement des liens entre les mots et, ce faisant, la compréhension du texte dans son ensemble (Kirby, 2006).

La mémoire de travail est une porte d'accès pour l'apprentissage (Gathercole, 2007) :

- Elle est limitée à quatre ou cinq unités de traitement, mais la taille de chaque unité est illimitée : p. ex. « le », « petit », « garçon » peut correspondre à 3 unités, mais également à une seule lorsque les trois mots sont liés : « le petit garçon ».



Bafile, C. (2005). *Reader's theater: Giving students a reason to read aloud.*

Rendez-vous sur notre DVD-ROM afin d'obtenir un lien vers cette ressource sur l'utilisation du « théâtre des lecteurs ».

Pour une lecture fluide :

- Les mots sont reconnus, ce qui active leur forme sonore en mémoire de travail.
- Les codes sont conservés dans la mémoire de travail pendant que le lecteur traite la structure et le sens d'extraits plus longs (phrases, segments de texte, etc.).

Si l'encodage et le maintien des mots en mémoire de travail sont inefficaces, la compréhension peut en être altérée (Scarborough et Brady, 2002).

Enseignement de la fluidité

- Pratiques diversifiées et systématiques de lecture orale (p. ex. relecture, répétition de textes).
- Encadrement et rétroaction.



.....

*Présentation PowerPoint pour l'International Reading Association, contenant de bons conseils sur l'enseignement de la fluidité, y compris les renseignements sur les normes de fluidité d'Hasbrouck et Tindal : *Developing Fluency in Classroom Settings* (Reutzel, D.R., 2005)*

Ce lien est disponible sur notre DVD-ROM d'accompagnement.

.....

Activités favorisant le développement de la fluidité

- Lecture à l'unisson (c'est-à-dire lecture à haute voix tous ensemble, en groupe).
- Lecture partagée élève-enseignant (c'est-à-dire se faire la lecture l'un à l'autre).
- Lecture orale assistée d'un enregistrement (c'est-à-dire lire à haute voix en même temps qu'un enregistrement).
- Lecture en duo (c'est-à-dire qu'un partenaire qui lit avec fluidité fournit un modèle de lecture fluide, aide à l'identification des mots et procure de la rétroaction).
- Activités, telles que le théâtre des lecteurs (p. ex. représentation d'une histoire), qui rendent la tâche de la relecture intéressante. Pour le théâtre des lecteurs, les élèves répètent une pièce de théâtre pour leurs camarades et la mettent en scène. Ils lisent des scripts tirés de livres qui sont riches en dialogues. Les élèves jouent le rôle des personnages, qui disent des phrases, ou d'un narrateur qui fournit le contexte.



.....

*Renseignements supplémentaires sur l'évaluation de la fluidité : *Big Ideas in Beginning Reading*.*

Veillez consulter notre DVD-ROM d'accompagnement pour ce lien.

.....

Évaluation de la fluidité

Les mini-tests (c'est-à-dire de courtes évaluations qui peuvent être effectuées en moins d'une minute) peuvent servir d'indice de la fluidité, et peuvent également s'avérer utiles dans d'autres domaines que la lecture (p. ex. pour le vocabulaire, la compréhension, etc.)

Qu'ai-je appris au sujet de la fluidité et des façons de l'enseigner?

A large red-outlined box with a tab-like top edge, containing ten horizontal dotted lines for writing.

6

Écriture

L'écriture est essentielle à n'importe quel programme d'enseignement de la lecture. Lorsqu'on fait la lecture aux enfants et qu'ils apprennent eux-mêmes à lire, ils acquièrent des connaissances au sujet de l'écriture (Fayol, 2006; Sulzby, 1990). La lecture implique l'identification des mots écrits afin d'accéder au sens d'un texte, alors que l'écriture consiste à produire les mots sous leur forme écrite dans le but de communiquer le sens dans un texte. Comme c'est le cas pour la lecture, l'écriture doit être enseignée. L'apprentissage de l'écriture comprend plusieurs aspects:

- apprendre l'orthographe (lexicale et grammaticale)
- apprendre à calligraphier
- apprendre à rédiger un texte

Il est nécessaire de mettre l'accent sur les mécanismes d'écriture (orthographe et calligraphie) et de les consolider. Graduellement, les élèves acquièrent les habiletés en écriture, ce qui leur permet d'explorer la langue sous de nouveaux angles.

Éric est un élève typique du primaire, qui aime bouger et jouer dehors. Cependant, lorsqu'arrive le moment d'écrire, il est distrait et agité, et dérange souvent les autres élèves. Éric est dérangé par des stimuli visuels et semble incapable de rester assis calmement. Dans ses textes courants, il décrit plus souvent les images du livre plutôt que le contenu du texte, et il éprouve des difficultés à ponctuer correctement un texte. Son orthographe est aléatoire, et il ne maîtrise pas complètement les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes.

Comment pouvez-vous aider Éric à développer une meilleure orthographe et à améliorer ses compétences en écriture?

Ayez en tête l'histoire d'Éric lorsque vous lisez la section suivante. Ensuite, songez aux manières dont vous pourriez utiliser les connaissances issues de la recherche pour aider un élève dont la problématique est analogue à celle d'Éric.

6a) Orthographe (conventions orthographiques)

Les conventions orthographiques reflètent l'histoire du français. Ainsi, la façon d'orthographier les mots (orthographe lexicale) témoigne de leur différente origine (p. ex. « ph » pour représenter le phonème /f/ du mot "photographie", dérivé du grec (voir le tableau de la page 31). De même, le recours à des marques indiquant le genre et le nombre des mots (orthographe grammaticale) est lié aux emprunts faits au latin classique (voir le tableau de la page 31).

La connaissance des conventions orthographiques a des impacts sur l'exactitude des mots écrits et sur la qualité des productions écrites. Les élèves peuvent corriger eux-mêmes leurs erreurs orthographiques lorsqu'ils écrivent, en utilisant consciemment des stratégies leur permettant de comparer les mots qu'ils ont produits avec leurs connaissances du sens de ces mots, des patrons orthographiques correspondants et de la grammaire.

Présenter les savoirs orthographiques selon une séquence développementale contribue à l'apprentissage de l'orthographe.



.....
Consultez notre DVD-ROM d'accompagnement pour visionner un extrait vidéo portant sur l'enseignement de l'orthographe.
[Vidéo 29]
.....

État des connaissances issues de la recherche

- La lecture et l'écriture dépendent de la représentation mentale visuelle d'un mot. En conséquence, connaître l'orthographe d'un mot rend celui-ci plus accessible, ce qui facilite le développement de la fluidité en lecture (Snow, Griffin et Burns, 2005).
- La conscience de la morphologie lexicale (dérivationnelle) et de la morphologie grammaticale (flexionnelle) contribue au progrès de l'orthographe (Jaffré et Fayol, 2008; Nunes, Bryant et Bindman, 1997).
- Chaque fois qu'un élève escamote un mot et utilise une illustration pour en comprendre le sens, il rate une occasion de consolider l'apprentissage de l'orthographe de ce mot (Harm, McCandliss et Seidenberg, 2003).
- Les résultats d'une étude longitudinale à grande échelle – de 1 342 élèves dans 127 classes de 17 écoles – ont démontré qu'en moyenne, les élèves sont meilleurs en compréhension en lecture qu'en orthographe, écart qui augmente au cours de la scolarité. Ceci implique que les progrès en lecture ne conduisent pas nécessairement à des progrès en orthographe. Par conséquent, l'orthographe doit être enseignée de façon explicite (Mehta, Foorman, Branum-Martin et Taylor, 2005).
- Même les scripteurs débutants recourent à des sources de savoirs variées relatives au système d'écriture (p. ex. patrons orthographiques déjà appris, correspondances graphème-phonème familières) pour guider leur orthographe; le recours à de tels savoirs interfère avec la production de mots ne respectant pas certaines conventions orthographiques (Wright et Ehri, 2007). Cela indique qu'il est fondamental de soutenir l'apprentissage de l'orthographe en introduisant d'abord les patrons orthographiques connus des élèves avant d'en proposer de nouveaux.

- La capacité à identifier les mots de façon instantanée repose sur la capacité à utiliser les correspondances graphème-phonème (Ehri et Snowling, 2004; Sprenger-Charolles et al., 2003). Par exemple, les mots « boule », « poule » et « foule » ont une apparence similaire, et les élèves doivent donc comprendre la manière dont les lettres sont organisées pour représenter les phonèmes.
- L'apprentissage de l'orthographe au moyen de patrons orthographiques et de classification de mots peut faire partie de l'enseignement de l'orthographe, mais les études laissent entendre que cela peut ne pas être suffisant (Leipzig, 2000).
- Une recension récente (Schlagal, 2002) révèle que les élèves progressent sur le plan orthographique en passant de stratégies d'association graphème-phonème à des stratégies visant à représenter des patrons orthographiques, et ensuite des patrons sémantiques. Ces études impliquent qu'il est nécessaire de présenter les mots dont l'orthographe doit être apprise selon une séquence réfléchie, déterminée par les caractéristiques de la langue. De plus, si les variations sur le plan du développement dans une même classe sont suffisamment importantes, il est nécessaire d'utiliser différentes listes adaptées au développement des élèves.
- Une synthèse réalisée par Fayol (2003) met en évidence que les élèves du CP (1^{ère} année) ne marquent généralement pas le pluriel, ni pour les noms ni pour les verbes; ils orthographient les mots sous leur forme neutre. Dans un second temps, en CE1 et CE2 (2^e et 3^e années), les élèves utilisent le *_s*, à la fois pour signaler le pluriel des noms (usage adéquat) et le pluriel des verbes (usage erroné). Ils semblent utiliser une règle du type « si pluriel → *_s* » sans égard à la catégorie de mot concernée. Dans un troisième temps, les élèves recourent à la flexion *_nt* tant pour les verbes que pour les adjectifs et les noms (p. ex. « les ferment » au lieu de « les fermes »).
- Un enseignement explicite direct, pendant plusieurs semaines, entraîne une amélioration significative des performances d'accord, et ce, même en CP (Fayol et al., 1999).

Enseignement explicite de l'orthographe

- Intégrer l'enseignement de l'orthographe à tous les autres aspects de la lecture et de l'écriture (p. ex. enseignement explicite des correspondances graphème-phonème).
- Explorer les règles, les régularités et les patrons orthographiques en utilisant des mots tirés de textes familiers.
- Montrer les différentes façons d'orthographier un phonème (p. ex. le /o/ peut être représenté par « o, eau, au », etc.)
- Diminuer graduellement le soutien à l'apprentissage (étayage) au fur et à mesure que les élèves développent leur compréhension des conventions orthographiques du français.
- Certains élèves ont besoin qu'on leur enseigne de façon explicite la manière d'utiliser les connaissances orthographiques apprises lors des situations de production écrite (Williams et Phillips-Birdsong, 2006).
- Les mots que les élèves ont appris à reconnaître instantanément en lecture doivent être orthographiés correctement dès le départ.

Le tableau ci-dessous fournit des exemples de différents graphèmes pouvant être utilisés pour représenter un même phonème en français.

LES PRINCIPAUX GRAPHÈMES DU FRANÇAIS

Phonèmes	Graphèmes		Phonèmes	Graphèmes		Phonèmes	Graphèmes	
VOYELLES								
[i]	i	partir	[y]	u	unité	[ɔ]	o	porter
	y	cygne		hu	hur <u>on</u>		ho	h <u>oc</u> key
	hi	h <u>iv</u> er		û	mûr		u (+m)	album
	hy	h <u>yg</u> iène		eu	j'ai eu		oi	o <u>ign</u> on
	ï	maï <u>s</u>	[ø]	eu	jeu	[ɑ]	â	pâ <u>t</u> e
	î	î <u>l</u> e		œu	v <u>œu</u>		hâ	hâ <u>t</u> e
[e]	é	pr <u>éd</u> ire		eû	jeû <u>n</u> e		a	bas
	e (+cons.)	pi <u>ed</u>	[œ]	eu	pe <u>ur</u>	[ɛ̃]	in	pin <u>t</u> e
	hé	h <u>é</u> ron		œu	c <u>œu</u> r		im	im <u>po</u> ser
	aï	qu <u>a</u> i		heu	h <u>eu</u> re		en	ri <u>e</u> n
	œ	f <u>œ</u> tus	[ə]	e	ven <u>i</u> r		ain	ma <u>in</u>
	æ	et c <u>æ</u> tera		on	mon <u>s</u> ieur		ein	fre <u>in</u>
[ɛ̃]	è	gr <u>è</u> ve		ai	fai <u>s</u> ons		yn	syn <u>th</u> èse
	e	me <u>r</u>	[u]	ou	fou		ym	symp <u>ath</u> ique
	aï	ma <u>i</u> re		oû	goû <u>t</u>	[œ̃]	un	bru <u>n</u>
	ê	fê <u>t</u> e		où	où		hum	h <u>um</u> ble
	ei	pe <u>i</u> ne		hou	hou <u>bl</u> on	[õ]	on	son <u>g</u> e
	he	h <u>er</u> be	[o]	aoû	aoû <u>t</u>		hon	h <u>on</u> te
	ë	No <u>ë</u> l		o	rose		om	tom <u>b</u> er
	aî	na <u>i</u> tre		au	pa <u>u</u> me	[ã]	an	blan <u>ch</u> e
[a]	a	pa <u>p</u> a		eau	châ <u>t</u> eau		am	am <u>p</u> le
	à	à		ô	cô <u>t</u> e		en	sen <u>t</u> ir
	ha	h <u>ab</u> it		hau	h <u>au</u> teur		em	rem <u>pl</u> ir
	e+m	fem <u>m</u> e					han	han <u>ch</u> e
CONSONNES								
[p]	p	pa <u>g</u> e	[g]	g	goû <u>t</u>	[ʃ]	ch	ch <u>a</u> t
	pp	app <u>e</u> l		gg	agg <u>r</u> aver		sch	sch <u>é</u> ma
[b]	b	bo <u>u</u> le		gu	bagu <u>e</u> tte	[ʒ]	j	jam <u>a</u> is
	bb	abb <u>é</u>		c	se <u>co</u> nder		g	ger <u>b</u> e
[m]	m	me <u>r</u>		gh	gh <u>e</u> tto		ge	pi <u>g</u> eon
	mm	somme <u>il</u>	[ŋ]	gn	agne <u>au</u>	[ʀ]	r	ru <u>e</u>
[t]	t	ta <u>b</u> le	[f]	f	fusi <u>o</u> n		rr	arr <u>ê</u> t
	tt	sott <u>is</u> e		ff	effusi <u>o</u> n	[l]	l	lagu <u>n</u> e
	th	th <u>é</u> orie		ph	ph <u>ar</u> e		ll	allu <u>r</u> e
[d]	d	dro <u>i</u> t	[v]	v	ven <u>i</u> n	[j]	i	li <u>e</u> n
	dd	additi <u>o</u> n		w	wag <u>o</u> n		ll	bill <u>e</u> t
[n]	n	ne <u>ig</u> e	[s]	s	sach <u>e</u> t		ill	feuill <u>u</u>
	nn	son <u>ne</u> r		ss	lais <u>s</u> e		y	yog <u>a</u>
[k]	qu	qu <u>a</u> nd		c	cill <u>e</u> r		ï	aï <u>eu</u> l
	c	cor <u>d</u> e		ç	ran <u>ç</u> on		hi	hi <u>ér</u> archie
	cc	acc <u>o</u> rd		t	attenti <u>o</u> n	[y]	u	bru <u>i</u> t
	k	kilo		sc	sci <u>en</u> ce		hu	cacahu <u>è</u> te
	cqu	acqu <u>i</u> ter		x	s <u>i</u> x	[w]	oi [w]+[a]	ro <u>i</u>
	ch	tech <u>n</u> ologie	[z]	s	r <u>u</u> se		ou (+voy.)	ou <u>a</u> te
	ck	tick <u>e</u> t		z	z <u>é</u> ro		oin [w]+[ɛ̃]	lo <u>i</u> n
				x	dix <u>i</u> ème		oê [w]+[a]	po <u>è</u> le

Adapté de Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999)

Exemples d'activités

De nombreuses activités visant à explorer les conventions du système orthographique peuvent être élaborées afin de favoriser l'apprentissage de l'orthographe; ainsi, des mots qui sont prononcés de la même façon mais qui sont orthographiés différemment (p. ex. « vert, vers, verre »; « mer, maire, mère », etc.) peuvent être examinés.

Qu'ai-je appris au sujet de l'orthographe et des manières de l'enseigner?



A large red-outlined box with a tab-like top edge, containing ten horizontal dotted lines for writing.

6b) Calligraphie

La calligraphie requiert la préhension adéquate du crayon ainsi que la formation correcte des lettres, et progresse vers l'écriture cursive.



.....
*Conseils en ligne pour l'enseignement de la calligraphie :
Aide à la calligraphie.
Calligraphier sans larmes.
Les liens vers ces informations sont disponibles sur notre
DVD-ROM.*
.....

État des connaissances issues de la recherche

- Les résultats des études suggèrent que pour calligraphier, de nombreux élèves ont besoin d'un enseignement explicite (Edwards, 2003).
- Berninger et al. (2006) ont démontré que l'enseignement explicite de la calligraphie à l'aide d'indices visuels (flèches indiquant la séquence motrice) et de la médiation verbale (oralisation de la séquence motrice) permet une amélioration de la calligraphie automatisée (nombre de lettres calligraphiées correctement en un temps donné) et que cette amélioration se transfère en la lecture.

L'enseignement de la calligraphie

À la base, l'enseignement à la maternelle (et plus tard au besoin) de la préhension adéquate du crayon permet à l'élève d'écrire plus rapidement et avec plus de fluidité. Cela devient de plus en plus important au fur et à mesure que l'élève apprend à calligraphier (Fayol et Miret, 2005). Une préhension adéquate du crayon peut également prévenir des problèmes physiques futurs de la main et du bras (Berninger et al., 2006).



.....
*Conseils en ligne pour enseigner la prise adéquate du crayon :
Comment tenir un crayon : La bonne prise d'un crayon. Ce lien
est disponible sur notre DVD-ROM.*
.....

Qu'ai-je appris au sujet de la calligraphie et des manières de l'enseigner?



A large red-outlined box with a tab at the top right, containing ten horizontal dotted lines for writing.

6c) Habiletés rédactionnelles

La rédaction doit être enseignée pour différents types de texte, tels que les textes courants et les textes littéraires.

État des connaissances issues de la recherche

- Les habiletés rédactionnelles sont facilitées lorsque les élèves ont : une connaissance générale des stratégies requises pour réussir une tâche d'apprentissage, une compréhension des exigences de la tâche, la capacité à sélectionner, à gérer et à évaluer l'efficacité des stratégies utilisées, la capacité à utiliser leurs connaissances sur le monde, et la motivation nécessaire pour utiliser ces connaissances (Palincsar, David, Winn et Stevens, 1991).
- Les élèves ont besoin qu'on leur fournisse des structures, des questions, des informations et des cadres de référence qui les aident à aborder de nouveaux concepts liés à l'écrit (Gallimore et Tharp, 1999).
- L'enseignement des habiletés rédactionnelles consiste à savoir comment expliquer, démontrer et fournir un appui pédagogique aux étapes de la planification, de la rédaction de versions préliminaires et de la révision. L'élève a besoin d'un enseignement et d'un entraînement quotidiens afin de développer de bonnes habiletés rédactionnelles (Pressley, Mohan, Fingeret, Reffitt et Raphael-Bogaert, 2007).



.....

Consultez notre DVD-ROM d'accompagnement pour visionner un extrait vidéo portant sur l'appui pédagogique lors de la création d'une histoire et sur l'enseignement de la métacognition en cours de rédaction.

[Vidéo 30]

.....

Enseignement des habiletés rédactionnelles

Un élément essentiel à l'enseignement des habiletés rédactionnelles consiste à montrer aux élèves comment générer des idées et les organiser avant de commencer à rédiger. L'enseignant doit faire la démonstration de ce processus à la classe ou au groupe avant de laisser les élèves s'exercer à :

- développer des questions sur le sujet en lançant des idées;
- recueillir et évaluer des informations et des mots provenant de différentes sources et en faire la synthèse;
- transformer les idées en texte suivi;
- utiliser des organisateurs graphiques et des cartes sémantiques afin de structurer la tâche d'écriture narrative.

L'enseignement doit permettre aux élèves d'ajuster leur texte en fonction de l'angle sous lequel ils l'abordent (p. ex. écrire une lettre en se mettant à la place d'un personnage imaginaire, d'un personnage historique, ou en étant soi-même). Les élèves peuvent également écrire pour différents publics et à diverses fins.



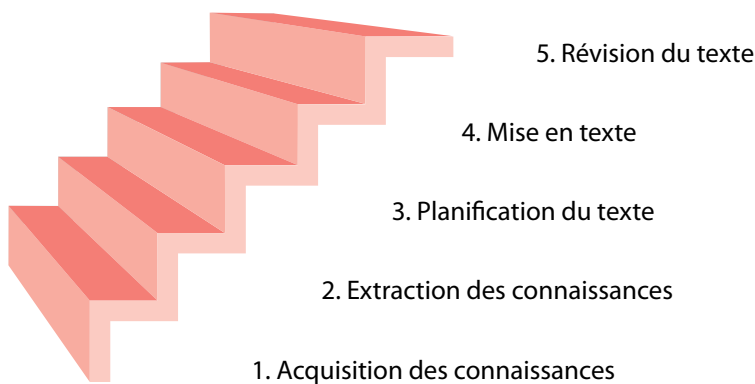
.....

Une ressource d'enseignement de l'écriture ayant fait l'objet d'études approfondies :

Marvelous Minilessons for Teaching Beginning Writing, K-3 (Rog, 2007).

.....

Étapes du développement des habiletés rédactionnelles



Acquisition des connaissances : recevoir des informations (en lisant et en écoutant).

Extraction des connaissances : rassembler les connaissances acquises et les exprimer à l'aide de la langue.

Planification du texte : comprendre le but et l'objectif du texte; connaître les processus et les étapes de la planification; connaître différentes structures de textes; être en mesure d'utiliser ou d'inventer des outils d'organisation pour développer l'écriture.

Mise en texte : comprendre et appliquer les conventions de la rédaction, telle la structure des paragraphes; organiser les informations des plus générales aux plus spécifiques; et comprendre la perspective du lecteur.

Révision du texte : reconnaître les erreurs et les éléments pouvant être améliorés; surveiller la construction et la cohésion, et effectuer des révisions; respecter les conventions orthographiques (p. ex. majuscules, ponctuation et orthographe).

(Adapté de The Access Center : Improving Outcomes for All Students K-8, 2008a)

Suggestion d'activités de rédaction

- Montrer comment utiliser des gabarits d'écriture, des modèles ou des organisateurs graphiques pour permettre aux élèves de mieux organiser la structure narrative d'un récit.
- Demander aux élèves de prendre un texte et de le réduire à sa structure essentielle (macrostructure) : cela aide à faire comprendre comment les rédacteurs développent un récit.
- Présenter aux élèves deux phrases et leur demander de les combiner afin de former une seule phrase complexe (p. ex. « Les gâteaux que fait Maxime sont bons » et « Marie aime manger les gâteaux de Maxime », pour créer la phrase « Marie aime manger les gâteaux de Maxime parce qu'ils sont bons »). Cette activité aide les apprentis scripteurs à comprendre la structure des phrases.
- Demander aux élèves d'insérer des qualificatifs dans des phrases simples (p. ex. ajouter les mots « noir », « gros » et « rapidement » à la phrase « L'araignée a grimpé le long du mur », pour produire la phrase « La grosse araignée noire a grimpé rapidement le long du mur » [Wren, 2002b]). Développer cette activité ou enseigner à un niveau plus avancé avec l'utilisation de synonymes pour remplacer certains mots (p. ex. « L'énorme araignée noire est montée rapidement sur le mur »).

Qu'ai-je appris au sujet des processus rédactionnels et des façons de les enseigner?

A large red-outlined box with a tab-like top edge, containing ten horizontal dotted lines for writing.

EN RÉSUMÉ

Dans cette section, nous avons présenté la façon dont les élèves apprennent à lire et à écrire. Les éléments faisant partie de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, y compris les concepts liés à l'écrit, l'association des correspondances graphème-phonème, le vocabulaire, la compréhension en lecture, la fluidité et l'écriture y ont été expliqués. Ces éléments sont interreliés et dépendent les uns des autres. Pour que l'enseignement de la lecture et de l'écriture soit efficace, il doit intégrer de façon équilibrée les habiletés langagières (p. ex. le vocabulaire, la grammaire, la compréhension orale) et les capacités liées à l'identification des mots écrits (p. ex. la connaissance du code alphabétique, la connaissance du lexique écrit). Finalement, pour qu'un enseignement soit efficace, il doit prendre en compte toutes ces composantes simultanément, en respectant le niveau de développement des élèves, ceci afin que ceux-ci puissent apprendre et se développer de façon optimale. Le temps consacré à chaque composante varie au fur et à mesure que les élèves maîtrisent les habiletés afférentes. La section suivante, qui porte sur les étapes de développement, illustre cette progression.

Étapes du développement de la lecture et de l'écriture par degré scolaire

Vous êtes un nouvel enseignant, prêt pour votre première journée d'enseignement. Les crayons sont en place et tous les livres sont bien classés dans la bibliothèque à l'arrière de la classe. Les élèves entrent et après les présentations, les activités et les travaux, vous ne tardez pas à constater qu'il y a des écarts importants dans les niveaux d'habiletés des élèves. Vous remarquez que plusieurs élèves n'ont pas atteint le niveau de lecture auquel vous vous attendiez, plusieurs autres élèves lisent à un niveau plus avancé que prévu, et d'autres semblent être entre ces deux groupes. Que faites-vous? Comment enseignerez-vous à un groupe présentant des niveaux de lecture aussi variés? Surtout, à quel niveau devraient-ils se situer ?

Veillez consulter les tableaux des étapes du développement de la lecture et de l'écriture (voir les pages suivantes) afin d'obtenir des renseignements appuyés par la recherche concernant les niveaux de littératie attendus par degré scolaire.

Après une première évaluation visant le repérage de vos élèves, identifiez où ceux-ci se situent dans les tableaux. Réfléchissez à ce que vous ferez de ces informations et comment vous utiliserez celles-ci pour adapter votre pratique.

Notez que les tableaux de développement ne devraient être utilisés qu'à titre indicatif. Chaque élève est différent, et aucun élève ne correspond exactement à l'ensemble des informations présentées dans un tableau donné. Si la performance d'un élève ne correspond pas à ce qui est attendu selon son degré scolaire, déterminez à quel niveau il se situe. Cela vous fournira des informations utiles pour l'aider à combler ses lacunes. Si l'élève ne progresse pas suffisamment dans les mois qui suivent, il risque peut-être d'éprouver des difficultés en lecture, et il aura sans doute besoin d'une intervention intensive.

Étapes du développement de la lecture et de l'écriture - tableaux par année scolaire

Sauf avis contraire, les étapes correspondent au niveau atteint à la fin de l'année scolaire. Notez que ces tableaux ne devraient être utilisés qu'à titre indicatif.⁸

Maternelle	
Concepts liés à l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Sait qu'en français, on lit un livre de gauche à droite et de haut en bas • « Fait semblant de lire », en tournant les pages pour voir la suite de l'histoire • Sait que l'écrit ne change pas, que n'importe quelle personne qui lit une histoire lit les mêmes mots • Sait que des groupes de lettres séparés par des espaces forment des mots
Connaissance des lettres	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaît et nomme les lettres, sous leur forme majuscule ou minuscule • Trouve la lettre correspondant à un phonème donné
Conscience phonologique et conscience phonémique	<ul style="list-style-type: none"> • Comprend que les mots parlés se composent d'unités sonores plus petites (syllabes, phonèmes) • Décompose les phrases en mots et les mots en syllabes (à l'oral) • Reconnaît et produit des mots qui riment; compare les mots et établit des similitudes en se basant sur leurs phonèmes • Fusionne les syllabes orales (p. ex. /fa/ + /po/) ou le début et la fin (p. ex. /l/ + /ɛ/) pour former un mot complet à l'oral • Tape dans les mains ou compte les mots dans une phrase orale composée de trois à cinq mots • Tape dans les mains ou compte les syllabes orales dans des mots d'une, de deux ou de trois syllabes (ex. /fa/ + /po/ = 2 syllabes orales, /tabl/ = 1 syllabe orale) • Isole le premier phonème d'un mot oral • Segmente un mot oral en phonèmes ou fusionne des phonèmes pour former un mot oral (p. ex. /l/ + /a/ + /k/ = /lak/ ou vice-versa)
Principe alphabétique – Correspondances graphème-phonème	<ul style="list-style-type: none"> • Comprend que les lettres représentent des « sons » de la parole • Fait correspondre la première lettre d'un mot écrit au phonème qui y est associé (uniquement les graphèmes constitués d'une seule lettre, p. ex. « s » de « soleil » et non le « a » de « auto »)
Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> • Utilise et classe les mots qui décrivent des actions et des objets de tous les jours (p. ex. couleur, forme, taille, emplacement) • Prononce correctement chaque syllabe dans des mots de 2 ou de 3 syllabes (/di_no_zɔʁ/)
Identification des mots écrits	<ul style="list-style-type: none"> • Fait correspondre chaque lettre d'un mot écrit simple d'une syllabe aux phonèmes afin d'identifier ce mot (p. ex. « lac », « pic », « fil », etc.) • Reconnaît certains mots instantanément, y compris des mots communs très fréquents (p. ex. « elle », « le », « la », « il », « école », « de », « à », « est »)
Compréhension orale	<ul style="list-style-type: none"> • Établit des liens entre une histoire et les événements réels • Pose des questions concernant une histoire • Se rappelle des principaux éléments d'une histoire (p. ex. les personnages, l'intrigue, etc.) • Fait des prédictions • Fait un rappel d'une histoire qu'on lui a lue • Identifie la séquence des événements d'une histoire
Calligraphie	<ul style="list-style-type: none"> • Tient correctement son crayon • Forme correctement les lettres (majuscules et minuscules) • Peut écrire son propre nom (prénom et nom de famille) • Distingue les dessins des caractères alphabétiques • Recourt à une orthographe inventée pour identifier ses dessins • Fait des dessins figuratifs
Conventions orthographiques	<ul style="list-style-type: none"> • Recourt à des symboles écrits conventionnels pour tenter de représenter des mots écrits
Syntaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Comprend que les phrases commencent par une lettre majuscule et se terminent par un signe de ponctuation

⁸ Ces tableaux ne sont pas exhaustifs et concernent essentiellement les dimensions abordées dans la trousse en lien avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Conscience phonémique	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaît le phonème initial, le phonème final et le phonème en position médiane dans des mots constitués d'une syllabe orale • Fusionne trois à quatre phonèmes pour produire un mot oral (p. ex. /l/ + /i/ + /v/ + /R/ = /livR/) • Manipule les phonèmes dans les mots oraux (p. ex. « Que devient /fil/ sans le son /f/? » = /il/)
Principe alphabétique – Correspondances graphème-phonème	<ul style="list-style-type: none"> • Produit facilement les phonèmes correspondant à chacune des lettres de l'alphabet • Associe les lettres aux graphèmes et énonce les phonèmes des mots écrits lors de la lecture • Associe les mots parlés aux mots écrits • Produit les phonèmes correspondant aux graphèmes les plus fréquents constitués de plus d'une lettre (p. ex. « ou », « an », « ch », etc.)
Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> • Connaît le sens d'une centaine de mots écrits • Trie les mots en catégories (p. ex. synonymes, antonymes, mots de même famille)
Identification des mots écrits	<ul style="list-style-type: none"> • Décode avec exactitude (c'est-à-dire, fait correspondre les graphèmes aux phonèmes et fusionne les phonèmes) les mots constitués de groupes de consonnes (p. ex. « parc », « film », « table », « carte ») • Décode avec exactitude des mots contenant des graphèmes complexes (p. ex. « chat », « tableau », « enfant », etc.) • Utilise sa connaissance des correspondances graphème-phonème pour identifier avec fluidité des mots d'une syllabe orale (p. ex. « parc », « sac », « larme », « branche ») • Reconnaît instantanément une banque de mots fréquents à l'écrit (p. ex. « avec », « et », « est », « aime », « maison », etc.) • Identifie les mots ayant des parties communes (p. ex. « _age », « _eur »)
Compréhension en lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Lit et comprend les textes dont le contenu est adapté à son niveau scolaire (p. ex. les textes narratifs, informatifs, expressifs) • Reconnaît certains indices fournis par le texte • Fait des prédictions sur le contenu • Établit des liens entre ses connaissances antérieures et le texte • Trouve l'idée principale
Fluidité	<ul style="list-style-type: none"> • Lit des textes de son niveau scolaire avec fluidité et intonation, en respectant la ponctuation finale • Écoute des modèles de lecture orale fluide puis s'exerce afin d'accroître sa propre fluidité (p. ex. en écoutant des textes enregistrés, ou des modèles experts ou de son âge)
Calligraphie	<ul style="list-style-type: none"> • Calligraphie les lettres de façon lisible • Calligraphie en respectant l'espacement et l'alignement corrects des mots
Conventions orthographiques	<ul style="list-style-type: none"> • Orthographie correctement les mots fréquemment utilisés • Produit des mots en recourant aux correspondances graphème-phonème (écriture au « son ») ce qui entraîne parfois des erreurs qui altèrent la phonologie (p. ex. « poule » → « boule ») • Orthographie correctement certains mots homophones fréquents qui sont souvent confondus (p. ex. « à » et « a ») • Commence à utiliser correctement la marque _s du pluriel des noms et des adjectifs • Distingue les lettres voyelles et des lettres consonnes
Habilités rédactionnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Exprime ses idées par l'écriture • Écrit différentes sortes d'histoires, de commentaires ou de notes • Commence chaque phrase par une lettre majuscule et la termine avec un signe de ponctuation • Utilise les stratégies rédactionnelles, telles que la planification, la mise en texte, et la révision

2^e année

Principe alphabétique – Correspondances graphème-phonème	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise totalement les correspondances graphème-phonème, y compris les graphèmes simples (p. ex. « a », « d », « l », etc.) et les graphèmes complexes (p. ex. « aille », « au », « in », « ph », etc.)
Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> • Connaît le sens de nombreux mots qu’il identifie à l’écrit • Trie les mots par catégories (p. ex. synonymes, antonymes, mots de même famille) • Reconnaît des segments à l’intérieur des mots et les utilise pour en dégager le sens (p. ex. « construction », « reconstruction », « construire », « déconstruction », etc.) • Comprend les mots ayant plusieurs sens (p. ex. « cour »)
Identification des mots écrits	<ul style="list-style-type: none"> • Identifie des mots peu fréquents à l’écrit • Reconnaît instantanément une banque de mots fréquents à l’écrit • Utilise des connaissances orthographiques avancées pour identifier des mots écrits (p. ex. la règle du « g dur/g doux », la régularité du « o » qui se prononce ouvert dans la majorité des mots, etc.) • Identifie des verbes, également sous leurs formes fléchies (p. ex. « manger », « manges », « mangent », etc.) • Lit des mots multisyllabiques inconnus (p. ex. de deux à trois syllabes) en utilisant la décomposition en morphèmes (p. ex. les mots-racines, les préfixes et les suffixes) • Corrige lui-même ses erreurs d’identification des mots écrits
Compréhension en lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Lit et comprend les textes littéraires et courants dont le contenu est adapté à son niveau scolaire (p. ex. les textes narratifs, informatifs, expressifs) • Paraphrase ou rappelle une histoire lue en une séquence logique ou chronologique • Sélectionne les informations explicites requises pour répondre à une question • Explique les éléments clés d’une histoire (p. ex. l’idée principale, les principaux personnages, l’intrigue, etc.) • Utilise sa propre expérience pour prédire ou justifier ce qui va se passer dans une histoire appropriée à son niveau scolaire • Répond à des questions commençant par « si », « comment » et « pourquoi » • Utilise les informations contenues dans des documents afin de réaliser une tâche (p. ex. une carte, un atlas, des instructions, une recette)
Fluidité	<ul style="list-style-type: none"> • Lit des histoires, des poèmes ou des pièces de théâtre de son niveau scolaire avec fluidité, silencieusement ou à voix haute • Lit un texte suivi de son niveau scolaire avec expression • Lit et relit un texte suivi à plusieurs reprises afin d’améliorer sa fluidité
Calligraphie	<ul style="list-style-type: none"> • Calligraphie de façon lisible et automatisée (c’est-à-dire avec aisance)
Conventions orthographiques	<ul style="list-style-type: none"> • Orthographie correctement les mots fréquemment utilisés • Progresse graduellement de l’orthographe phonologique (« au son ») à l’orthographe conventionnelle correcte • Commence à reconnaître certaines régularités orthographiques (p. ex. savoir que les mots doivent contenir au moins une voyelle, qu’un mot ne peut débuter par une double consonne) • Utilise correctement la marque _s du pluriel des noms et des adjectifs • Commence à utiliser correctement la marque _ent du pluriel des verbes • Utilise correctement la lettre majuscule (noms propres, début de la phrase, etc.)
Syntaxe et organisation du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse les constituants de la phrase • Identifie l’adjectif qui convient le mieux à un contexte donné • Identifie les noms, les pronoms et les verbes • Formule différents types de phrases lors de la production de texte • Utilise correctement la ponctuation (p. ex. le point, le point d’interrogation, le point d’exclamation) • Organise son texte afin qu’il y ait un début, un milieu et une fin
Habilités rédactionnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Produit des histoires de plus d’une page

3^e année

Principe alphabétique – Correspondances graphème-phonème	<ul style="list-style-type: none"> • Produit ou réalise des jeux de mots (p. ex. des charades)
Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> • Recourt à l'analyse des mots pour en dégager le sens lors de la lecture • Recourt aux indices fournis par le contenu et par la structure des phrases pour l'aider à comprendre le sens de mots nouveaux • Comprend le sens de quelques préfixes, suffixes et racines • Comprend que certains mots permettent de comparer ou de caractériser
Identification des mots écrits	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise les graphèmes dont la correspondance phonologique varie selon le contexte (p. ex. « g » = /ʒ/ lorsque suivi du « e » et du « i »). • Augmente de façon systématique la banque de mots qu'il reconnaît instantanément • Relit et corrige lui-même, au besoin, les erreurs qu'il a commises
Compréhension en la lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Lit et comprend les textes littéraires et courants, dont le contenu est adapté à son niveau scolaire (p. ex. les textes narratifs, informatifs, expressifs) • Prédit et justifie ce qui va se passer dans les histoires, et anticipe la résolution • Établit des similitudes et des différences entre les histoires • Pose des questions commençant par « pourquoi », « si » et « comment » concernant le texte à lire, et y répond • Recourt à ses connaissances antérieures pour acquérir de nouvelles informations sur un sujet donné • Reconstitue la séquence des événements • Distingue les textes littéraires, fictifs ou documentaires, des textes courants • Établit des relations entre le contenu du texte et sa propre expérience • A recours aux indices fournis par le texte afin d'accéder aux informations recherchées (p. ex. titres, en-têtes, caractères gras, glossaires, index, table des matières, tableaux, graphiques) • Suit des consignes écrites simples • Classe les informations par ordre chronologique et par ordre d'importance • Trouve des faits ou des arguments dans le texte afin appuyer une idée ou une opinion
Fluidité	<ul style="list-style-type: none"> • Lit avec fluidité des livres appropriés à son niveau scolaire • Ajuste au besoin sa vitesse et son rythme de lecture
Calligraphie	<ul style="list-style-type: none"> • Écrit clairement en script ou en cursif
Conventions orthographiques	<ul style="list-style-type: none"> • Orthographe correctement des mots contenant des correspondances phonème-graphème régulières • Utilise principalement des patrons orthographiques fréquents à l'intérieur de nouveaux mots • Reconnaît et utilise correctement des patrons orthographiques représentant des morphèmes (p. ex. des préfixes, tels que « re_ », « dé_ »; et des suffixes, tels que « _age », « _tion ») • Utilise correctement la marque _s du pluriel des noms et des adjectifs • Utilise correctement le pluriel de certains noms (p. ex. « cheval » → « chevaux ») • Utilise correctement la marque _ent du pluriel du verbe • Corrige de façon autonome la majeure partie des mots orthographiés, en ayant recours au besoin aux outils de référence appropriés
Syntaxe et organisation du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Utilise une structure de phrase correcte • Produit des phrases dont la structure s'apparente de plus en plus à celle de l'écrit • Utilise des virgules pour séparer les éléments d'une liste • Reconnaît le groupe du nom sujet et le complément de phrase • Reconnaît les constituants du groupe verbal dans une phrase • Inclut des détails dans ses textes • Produit des textes de structures variées (p. ex. des histoires, des lettres, des explications simples, etc.)
Processus rédactionnels	<ul style="list-style-type: none"> • Planifie, organise et révisé son propre travail et celui des autres

4^e année

Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> • Apprend le sens de mots nouveaux grâce à sa connaissance de l'étymologie des mots (origine), des synonymes, des antonymes • Comprend le sens des préfixes, des suffixes et des racines • Utilise une variété de synonymes et d'antonymes
Identification des mots écrits	<ul style="list-style-type: none"> • Augmente de façon systématique la banque de mots qu'il reconnaît instantanément • Recourt aux correspondances graphème-phonème de façon efficace et automatisée • Relit et corrige par lui-même, au besoin, les erreurs qu'il a commises
Compréhension en lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Recourt à ses connaissances antérieures pour acquérir de nouvelles informations sur un sujet donné • Suit des consignes écrites selon la séquence établie • Établit des liens entre les informations acquises relatives à différents sujets • Recourt à des outils de référence (p. ex. le dictionnaire) • Explique l'intention de l'auteur (p. ex. convaincre, divertir, etc.) • Lit et comprend les textes littéraires et courants (p. ex. les textes narratifs, informatifs, expressifs, visuels, dialogaux et scolaires) • Établit des similitudes et des différences entre les textes lus • Formule des inférences à partir des informations fournies par le texte • Distingue les faits des opinions • Dégage l'idée principale et les informations essentielles du texte et les formule de façon succincte • Pose des questions et est en mesure d'y répondre • Identifie les pertes de compréhension et recourt à des stratégies de dépannage pour y pallier : relecture, utilisation des indices fournis par le contexte, recours à ses connaissances antérieures • A recours aux indices fournis par le texte afin d'accéder aux informations recherchées (p. ex. titres, en-têtes, caractères gras, glossaires, index, table des matières, tableaux, graphiques) • Reconnaît les éléments subjectifs évoqués dans les textes, et les procédures de persuasion dans les publicités, les éditoriaux de journaux et les discours
Fluidité	<ul style="list-style-type: none"> • Lit avec fluidité des livres de son niveau scolaire, en ayant recours à une intonation appropriée à la ponctuation • Ajuste sa vitesse et son rythme de lecture en fonction de buts spécifiques
Conventions orthographiques	<ul style="list-style-type: none"> • Orthographe de plus en plus de mots respectant les conventions de la langue française • Comprend et utilise les patrons orthographiques (p. ex. les mots en «_age ») • Comprend et utilise les règles communes de l'orthographe française (p. ex. ajout d'un suffixe : « mal » + « heureux » = « malheureux ») • Orthographe correctement plusieurs mots souvent confondus à l'écrit (p. ex. « coup »/« cou », « à »/« a ») • Orthographe correctement certaines terminaisons verbales aux temps utilisés fréquemment à l'écrit
Syntaxe et organisation du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Rédige des textes comprenant plusieurs paragraphes sur un même sujet • Organise son texte afin de transmettre une idée principale • Produit des phrases dont la structure est correcte • Produit des textes de structures variées (p. ex. des histoires, des lettres, des explications simples, etc.)
Habilités rédactionnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Comprend et met en œuvre les processus d'écriture, en particulier la révision • Élabore un plan de rédaction, comprenant un début, un milieu et une fin • Corrige la structure des phrases et l'organisation du texte dans la version finale du texte produit • Corrige l'orthographe dans la version finale du texte produit

5^e année

Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> • Apprend le sens de mots nouveaux grâce à sa connaissance des préfixes, des suffixes et des racines (p. ex. « constr », « dé_construire », « construc_tion ») • Comprend les comparaisons simples et certaines métaphores (p. ex. « avoir une faim de loup »)
Identification des mots écrits	<ul style="list-style-type: none"> • Augmente de façon systématique la banque de mots qu'il reconnaît instantanément • Recourt aux correspondances graphème-phonème de façon efficace et automatisée • Relit et corrige lui-même, au besoin, les erreurs qu'il a commises
Compréhension en lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Détermine quelle est l'information essentielle en fonction de l'idée principale et du but de la lecture • Lit et comprend différentes formes de texte (y compris des textes d'information, des textes fonctionnels et littéraires) • Décrit l'évolution des personnages et le déroulement des principaux événements • Décrit certaines caractéristiques des textes poétiques • Explique l'intention de l'auteur (p. ex. convaincre, divertir, etc.) • Recourt à des ouvrages de référence afin d'y trouver les informations permettant d'appuyer ses opinions et positions • Détermine la séquence chronologique ou logique des événements • Établit des similitudes et des différences entre les textes lus • Formule des inférences à partir des informations fournies par le texte • Prédit la conclusion et justifie sa réponse • Reconnaît la différence entre la fiction et les ouvrages documentaires • Reconnaît les éléments subjectifs évoqués dans les textes, et les procédures de persuasion dans les publicités, les éditoriaux de journaux et les discours
Fluidité	<ul style="list-style-type: none"> • Lit avec fluidité des livres de son niveau scolaire, en ayant recours à une intonation appropriée
Conventions orthographiques	<ul style="list-style-type: none"> • Orthographe de plus en plus de mots respectant les conventions de la langue française • Utilise correctement les abréviations (Mme, M, boul.)
Syntaxe et organisation du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Rédige des phrases complètes et en identifie les composantes • Utilise correctement les superlatifs et les comparatifs (p. ex. « le meilleur », « est meilleur que ») • Utilise davantage de propositions subordonnées • Utilise plus régulièrement un style propre à l'écrit lors de la rédaction
Habiletés rédactionnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Révise et corrige ses textes afin d'en assurer la clarté • Écrit à différentes fins, en variant la structure des phrases et en utilisant le vocabulaire approprié • Commence à développer un « style » d'écriture qui lui est propre

6^e année

Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none">• Comprend les comparaisons simples et certaines métaphores (p. ex. « avoir une faim de loup »)
Compréhension de la lecture	<ul style="list-style-type: none">• Lit et comprend des textes de son niveau scolaire• Identifie les détails• Utilise des indices tirés du contexte afin de comprendre des concepts et des mots difficiles• Généralise les idées principales• Reconnaît une séquence d'événements• Reconnaît les éléments de l'histoire, y compris le problème et le point culminant, et prédit la conclusion• Fait des prédictions complexes : conséquences des actions, apprentissage à partir d'une partie spécifique du texte• Comprend les relations de cause à effet• Comprend les techniques de persuasion
Fluidité	<ul style="list-style-type: none">• Lit avec fluidité des livres de son niveau scolaire (textes littéraires et courants)
Conventions orthographiques	<ul style="list-style-type: none">• Produit de moins en moins d'erreurs orthographiques• Respecte de plus en plus les conventions orthographiques
Syntaxe et organisation du texte	<ul style="list-style-type: none">• Reconnaît et utilise correctement les prépositions• Connaît et reconnaît les adjectifs qui conviennent selon le contexte• Commence à explorer le futur antérieur (p. ex. « il aura voyagé »)• Reconnaît et utilise les verbes transitifs (p. ex. « apparaître », « devenir », « sembler »)• Continue à améliorer ses connaissances des conventions de l'écrit
Habiletés rédactionnelles	<ul style="list-style-type: none">• La complexité des textes écrits augmente et rejoint – ou dépasse – la complexité de la parole

(Adapté de : The American Speech and Language Association, 2008; The Institute for the Development of Educational Achievement [IDEA], 2007)

Éléments importants

Éléments importants pour un enseignement efficace

En plus de détenir de solides connaissances sur la langue, les enseignants doivent se passionner pour l'enseignement de la langue par des approches d'enseignement efficaces (Hattie, 2003). Cette section examine quelques pratiques pédagogiques efficaces, applicables à l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

L'importance du développement professionnel continu et de l'accompagnement :

Les études indiquent que l'adoption de pratiques pédagogiques efficaces doit être soutenue par le développement professionnel continu et par l'accompagnement. Par exemple, des études menées par Bursuck et al. (2004) révèlent qu'afin que les enseignants atteignent un niveau adéquat d'expertise, les activités de développement professionnel doivent être directement reliées à la pratique en classe et devraient intégrer une combinaison d'ateliers pratiques et d'accompagnement. Les résultats du National Reading Panel (2000) montrent que les enseignants ont besoin de formation relative à la façon d'expliquer ce qu'ils enseignent, de rendre explicite leur processus de réflexion à haute voix, d'encourager les questions des élèves et de maintenir leur intérêt.

État des connaissances issues de la recherche

Pressley et al. (2001) décrivent les éléments qui devraient caractériser un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une excellente gestion de classe reposant sur le renforcement positif et la coopération; une approche intégrant de façon équilibrée l'enseignement explicite des correspondances graphème-phonème et les activités de langage intégré, la littérature et les activités d'écriture; un soutien pédagogique et une complexité des tâches adaptés aux compétences de l'élève (p. ex. les mots contenus dans un texte doivent être identifiables au moyen des stratégies et des savoirs appris par l'élève); l'encouragement des élèves; l'autorégulation (c'est-à-dire que par l'entremise de la planification, du contrôle d'exécution et de l'autoévaluation, les élèves s'engagent activement dans leur apprentissage); l'établissement de liens étroits entre les différents éléments du programme de formation (p. ex. l'intégration de l'enseignement de la lecture et de l'écriture à toutes les matières); et la mise en œuvre d'activités respectant la progression des apprentissages et les liens que ceux-ci entretiennent les uns avec les autres.

Les études démontrent que les élèves bénéficient d'activités bien ciblées et très structurées, dont la finalité est évidente, et qui permettent l'atteinte de buts bien définis; lors de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, des stratégies pédagogiques très structurées, explicites et graduées sont des outils puissants pour motiver les élèves et les encourager à s'engager activement (Armbruster et al. 2003). Dans une vaste recension de la littérature scientifique, Snow, Burns, et Griffin (1998) mettent en évidence que de nombreuses difficultés de lecture peuvent être prévenues si de telles interventions sont utilisées auprès de tous les élèves.

Swanson (1999) a procédé à la recension de nombreuses études d'interventions réalisées auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage de la lecture, et a dégagé les dimensions pédagogiques qui ont le plus grand impact sur l'apprentissage des élèves. Ces dimensions sont notamment la séquentialité, l'automatisation des habiletés de base (p. ex. pratique-rétroaction), la segmentation de l'information, la gradation du soutien accordé au cours de l'apprentissage (p. ex. le contrôle de la difficulté de la tâche), la modélisation des étapes à suivre pour réaliser la tâche, la présentation d'indices favorisant le rappel de l'utilisation d'une stratégie, et le questionnement dirigé. Au terme de sa recension, Swanson recommande de recourir à une combinaison de l'enseignement explicite et direct, et de l'enseignement stratégique.

Certaines de ces dimensions pédagogiques sont présentées dans la section suivante, portant sur l'enseignement de la lecture.

Engagement et motivation (de l'enseignant et de l'élève)

La motivation des élèves et des enseignants est essentielle pour la réussite de l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

L'enseignant efficace comprend et aime la langue et la lecture. Cette connaissance et cet enthousiasme motivent les élèves. De plus, l'enseignant efficace est explicite et direct, et encourage la participation des élèves. Les résultats de nombreuses études indiquent qu'un niveau élevé de questionnement et d'encadrement, ainsi que le fait de permettre aux élèves de découvrir eux-mêmes et de participer activement (attitude de soutien aux élèves) facilitent le développement de la lecture et de l'écriture (Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez, 2002; Turcotte, 2007).

L'enseignant en classe ordinaire maintient un rythme dynamique, appuie tout nouvel apprentissage et utilise la modélisation, la pratique systématique dirigée, les révisions cumulatives, et la correction fréquente et systématique des erreurs (Carnine, Silbert, Kame'enui et Tarver, 2004; Simmons, Kame'enui, Coyne et Chard, 2002). Ces éléments maintiennent l'attention des élèves et les motivent à réussir.

D'autres aspects de la motivation des élèves sont liés aux éléments ci-dessus : la clarification des objectifs poursuivis par la tâche ou l'activité (afin que les élèves connaissent l'objet de l'apprentissage et la raison de réaliser celui-ci); des limites de temps fixées pour les travaux; un soutien supplémentaire offert aux élèves qui en ont besoin; différents contextes de situations et d'activités d'apprentissage (p. ex. l'utilisation d'ordinateurs, les jeux de théâtre); et du temps pour faire un retour sur les apprentissages faits dans ces contextes (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004).



Consultez notre DVD-ROM pour visionner un extrait vidéo du rôle des enseignants et des différentes approches pédagogiques.
[Vidéo 31]

Guthrie (2001) a réalisé une vaste étude sur l'intérêt et la motivation des élèves en matière de lecture. Il recommande les procédures suivantes :

- Créer un contexte;
- Préciser le but ou l'objectif d'apprentissage et l'annoncer;
- Décrire brièvement une expérience réelle associée au but;
- Enseigner des stratégies cognitives qui habilitent les élèves à lire efficacement le texte;
- Favoriser un contexte de collaboration entre les pairs;
- Ajuster l'évaluation des apprentissages selon le contexte dans lequel ceux-ci ont été réalisés.

Enseignement explicite et systématique

L'état actuel des connaissances scientifiques indique que de nombreux élèves ont besoin d'un enseignement explicite et clair. Il arrive que les concepts qui ne sont pas enseignés de façon systématique (du plus facile au plus difficile, en utilisant des structures connues pour développer les connaissances de nouvelles structures) ne soient pas compris (Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider et Mehta, 1998; Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez, 2002).

Foorman et al. (1998) ont constaté que les élèves bénéficiant d'un enseignement explicite des correspondances graphème-phonème s'améliorent plus rapidement sur le plan de la lecture de mots et possèdent de meilleures capacités à identifier les mots écrits que ceux bénéficiant d'un enseignement implicite.

L'enseignement explicite des correspondances graphème-phonème rend l'association entre un graphème et un phonème claire. Un tel enseignement privilégie également la lecture de textes dont le niveau de complexité des mots est contrôlé et gradué selon les apprentissages faits par les élèves. Quant à l'enseignement implicite des correspondances graphème-phonème, celui-ci est privilégié lors de la lecture de textes, notamment par le biais d'une discussion entre l'enseignant et ses élèves lors de la présence de certains mots plus difficiles à identifier. Les élèves qui bénéficient le plus de l'enseignement explicite et direct sont ceux dont le niveau de conscience phonologique est faible et ceux qui présentent des lacunes importantes en lecture.

Une description claire des caractéristiques d'un programme d'enseignement explicite et systématique des correspondances graphème-phonème est tirée de la FCRR (2008) :

- L'enseignant intègre une approche phonique explicite à son programme d'enseignement de la lecture.
- L'enseignant crée des occasions de s'exercer en recourant aux correspondances acquises, dans les mots, les phrases, la lecture et l'écriture de textes.
- L'enseignant assure la cohérence de la séquence de présentation des correspondances graphème-phonème.
- L'enseignant est flexible et intéressé, ce qui rend l'expérience d'apprentissage intéressante pour les élèves.
- L'enseignant s'assure que les enfants comprennent le but de l'apprentissage des correspondances graphème-phonème et qu'ils sont en mesure d'utiliser ces connaissances avec exactitude et fluidité lors de leurs activités quotidiennes de lecture et d'écriture.
- L'enseignant enseigne de façon divertissante, stimulante, créative et signifiante.

Enseignement selon une approche synthétique ou selon une approche analytique

L'enseignement systématique des correspondances graphème-phonème peut se faire selon les principes d'une approche synthétique ou d'une approche analytique. Dans les deux cas, la langue y est présentée selon une séquence structurée et logique, permettant aux élèves d'apprendre les structures fondamentales. L'approche synthétique présente d'abord les unités les plus petites de la langue (p. ex. les phonèmes typiquement associés aux graphèmes simples : « a, f, d », et ceux associés aux graphèmes complexes : « ou, ch »), puis implique un enseignement sur la manière dont ces unités sont assemblées pour former un tout (p. ex. les mots contenant ces correspondances, tels que « chou »). L'approche analytique présente le mot entier et enseigne comment décomposer celui-ci en ses éléments constituants (racines, suffixes et préfixes, syllabes et graphèmes). Après avoir passé en revue les résultats de plusieurs études empiriques, Bowey (2006) recommande fortement l'utilisation systématique de l'approche synthétique pour les premiers apprentissages de la lecture. Pour ce faire, l'enseignant doit introduire les correspondances graphème-phonème les plus fréquentes, qui serviront d'accès au système alphabétique. C'est cette compréhension du fonctionnement du système qui permettra ultérieurement aux élèves d'apprendre des associations plus complexes de façon autonome.

Enseignement multisensoriel

Les méthodes multisensorielles privilégient l'établissement de liens entre la modalité visuelle (ce que nous voyons), la modalité auditive (ce que nous entendons) et la modalité kinesthésique-tactile (ce que nous ressentons); cela fournit aux élèves trois « avenues » pour apprendre les correspondances graphème-phonème et la formation des lettres (Henry, 2000). Ces modalités sont enseignées simultanément (p. ex. apprendre une nouvelle lettre ou une nouvelle structure, la tracer soigneusement avec des traits corrects et réguliers pour former la lettre [tracer d'abord la boule de la lettre « d » avant la ligne], et prononcer le phonème correspondant). Henry (2003) a constaté que ces techniques, utilisées lors d'interventions spécialisées auprès d'élèves dyslexiques, améliorent la mémoire et l'apprentissage; ces techniques seraient également utiles pour l'ensemble des élèves qui entreprennent leurs premiers apprentissages en lecture. Toutefois, plus récemment, Ritchey et Goetze (2006) ont recensé une douzaine d'études scientifiques, publiées entre 1979 et 2002, afin de déterminer l'efficacité de méthodes s'inspirant des principes de l'enseignement multisensoriel. Considérant le nombre restreint d'études scientifiques rigoureuses et la variabilité des résultats obtenus, les auteurs concluent qu'il s'avère nécessaire de mener d'autres recherches avant de pouvoir confirmer la validité scientifique de cette approche.

Soutien à l'apprentissage

On ne peut passer sous silence l'importance du soutien à l'apprentissage pour l'enseignement de la lecture. Les enseignants devraient d'abord tenir compte de ce que les enfants savent afin de leur fournir une orientation, un but et une compréhension de la tâche, avant de les guider vers de nouveaux apprentissages. Voici quelques exemples d'activités où un soutien à l'apprentissage de la lecture est privilégié.

- **Soutien avant la lecture** : établir des liens entre le texte à lire et la vie des élèves; les motiver; activer et structurer les connaissances antérieures sur le contenu; fournir des connaissances spécifiques relatives au contenu; enseigner le sens de mots nouveaux ou de concepts contenus dans le texte; poser des questions à propos du contenu; guider les stratégies de prédiction et d'orientation.
- **Soutien pendant la lecture** : faire la lecture à haute voix aux élèves; soutenir la réussite des élèves au moyen de textes adaptés à leur niveau d'apprentissage; demander aux élèves de lire à haute voix.
- **Soutien après la lecture** : poser des questions; discuter du contenu; proposer des activités d'écriture, de production théâtrale ou artistique, ainsi que des activités non verbales (p. ex. le mime), et établir des liens entre le texte et soi-même, entre le monde et d'autres textes lus.

(Adapté de Clark et Graves, 2005)

Enseignement de stratégies métacognitives / modélisation du raisonnement

La recherche démontre qu'un enseignement direct systématique des stratégies métacognitives améliore considérablement la compréhension de texte des élèves et permet l'enrichissement de leur vocabulaire (Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill et Joshi, 2007; National Reading Panel, 2000).

De nombreux lecteurs compétents (y compris bon nombre d'enseignants) ne réalisent pas qu'ils ont recours à des stratégies métacognitives; ils adoptent ces comportements stratégiques parce qu'ils se sont avérés efficaces au fil du temps (Pressley et McCormick, 1995). Le fait de réfléchir en lisant (p. ex. en se demandant « Comment puis-je utiliser cette information? »), de résumer ce qui a été lu, de revenir au texte pour trouver des informations, ou de relire des sections du texte sont des exemples de stratégies métacognitives.

Les enseignants doivent prendre conscience de ces stratégies métacognitives qu'ils ont automatisées afin de pouvoir les modéliser auprès de leurs élèves. Ceux-ci apprendront en reproduisant consciemment les étapes des stratégies modélisées par les enseignants afin d'identifier les mots, de comprendre le sens d'un mot inconnu (vocabulaire), de saisir le sens du texte et de développer l'écriture.

Les enseignants peuvent modéliser les stratégies de lecture en ayant recours à la « pensée à voix haute ». Par exemple, un enseignant pourrait dire « J'ai oublié ce que le garçon a fait ensuite. Je reviens en arrière et je relis cette partie de l'histoire pour le découvrir. » Ces efforts visent à fournir aux élèves les outils dont ils ont besoin pour devenir des apprenants autonomes, en mesure d'autoréguler leur compréhension.

Enseignement réciproque

L'objectif poursuivi par l'enseignement réciproque est de veiller à ce que les élèves appliquent les stratégies qui leur ont été apprises. Les éléments essentiels de l'enseignement réciproque, tels que décrits par Palincsar et Brown (1984), consistent à l'enseignement et à l'application d'habiletés cognitives ou de stratégies de monitoring de la compréhension (p. ex. les prédictions, le questionnement, la clarification et la vérification).

Après une modélisation des stratégies de lecture par l'enseignant, les élèves sont invités à appliquer ces stratégies de façon guidée, puis autonome. Ensuite, il leur est demandé d'enseigner la nouvelle matière à d'autres élèves en petits groupes. L'enseignant estompé graduellement sa modélisation des stratégies, et accorde un contrôle plus important aux élèves. Le fait de donner aux élèves des occasions de s'exercer, de se questionner et de réfléchir favorise un apprentissage autonome.

Importance de commencer tôt – la maternelle

Les résultats d'études expérimentales et longitudinales témoignent avec vigueur de l'importance d'un enseignement préventif en vue de favoriser la réussite des premiers apprentissages en lecture (Dion, Morgan, Fuchs et Fuchs, 2004). Le développement des habiletés de base en lecture est essentiel à l'apprentissage; les élèves qui entrent en 1^{ère} ou en 2^e année sans ces habiletés sont souvent considérés comme étant à risque d'éprouver des difficultés en lecture. C'est pourquoi la maternelle représente une année cruciale pour la préparation aux premiers apprentissages en lecture d'un élève.



Consultez notre DVD-ROM d'accompagnement pour visionner des extraits vidéo qui abordent la manière dont un environnement riche en éléments de littératie à la maternelle fait toute la différence.

[Vidéo 32]

Mélanie Chen est une enseignante de maternelle. Elle sait que dans sa nouvelle classe de maternelle, ses élèves ont des forces et des besoins différents. Matthieu, un de ses élèves, semble éprouver des difficultés lors de nombreuses activités. Il ne peut pas identifier les mots qui riment, il ne connaît aucune chanson enfantine, et lorsqu'il tient un livre, il est évident qu'il ne comprend pas que les mots sont lus de gauche à droite. Mélanie constate que, malheureusement, Matthieu n'a eu que très peu, voire aucun, accès aux livres et aux bibliothèques. En tant qu'enseignante, Mélanie connaît l'importance de procurer aux élèves un environnement riche sur le plan de la langue et elle est consciente de l'effet positif d'un tel environnement. En plus d'exposer Matthieu à des livres, que peut-elle faire pour l'aider à rattraper le temps perdu?

Lorsqu'un enfant a besoin d'aide supplémentaire, quelle est la manière la plus efficace de l'aider à se préparer à l'apprentissage de la lecture?

Journée type à la maternelle

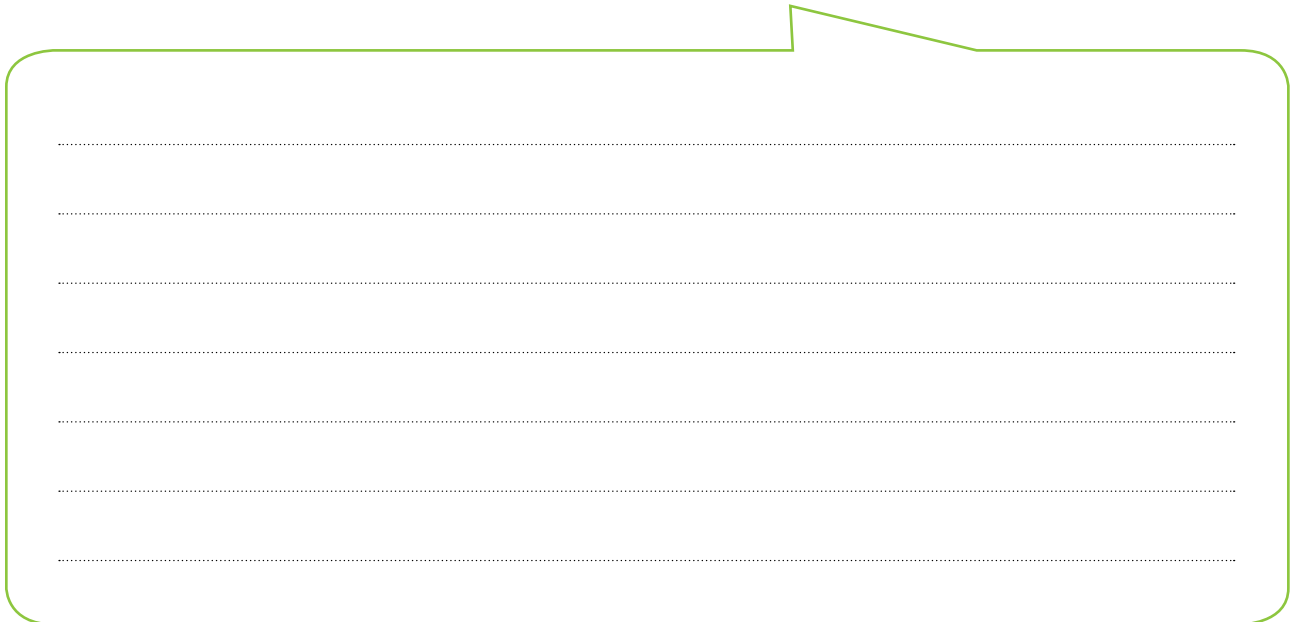
La maternelle doit permettre aux élèves de vivre une expérience riche en littérature dans un environnement où l'écrit est présent partout, où l'enseignant lit fréquemment des histoires, et où on retrouve un nombre important de livres. L'un des buts essentiels de la maternelle devrait être de faciliter l'accès à la lecture et à l'écriture. De nombreux élèves ont déjà été exposés à l'écrit à la maison. Cependant, certains enfants n'auront pas bénéficié de ces expériences, et ceux qui ont été peu exposés à l'écrit sont considérés comme étant à risque lorsqu'ils commencent à fréquenter la maternelle (Cunningham et Allington, 2007).

Bien que les pratiques courantes nécessitent que les activités liées à la langue soient enseignées en un seul segment, les études indiquent qu'à la maternelle, 90 minutes devraient être consacrées à des activités liées à la langue, et qu'il est préférable que ces 90 minutes soient divisées en petits segments au cours de la journée (Cunningham et Allington, 2007). Des activités visant la conscience de l'écrit, la conscience phonologique, la conscience phonémique, la connaissance des lettres, les premiers apprentissages au plan des correspondances graphème-phonème, de même que le fait de se faire lire une histoire tout en regardant l'écrit ou d'écrire (en utilisant souvent une orthographe inventée), constituent des éléments importants d'une journée à la maternelle.

Lorsque les enfants écoutent l'enseignant lire à voix haute, ils sont exposés à un vocabulaire qu'ils ne rencontrent habituellement pas dans la langue orale. Par exemple, le mot « content » dans la langue orale peut être évoqué dans le texte écrit par les mots « heureux » ou « joyeux ». La langue écrite contient un lexique plus abstrait et une syntaxe plus complexe, par exemple des phrases passives, et fait référence à des éléments décontextualisés (c'est-à-dire, le fait de mentionner des personnes, des endroits et des aspects qui sont invisibles pour le lecteur ou l'auditeur).

La maternelle constitue une excellente occasion d'insuffler aux élèves l'amour de la lecture. Lorsqu'on leur fait fréquemment la lecture et qu'ils sont entourés de littérature, les élèves peuvent réaliser que la lecture est une activité agréable et importante, et ils auront hâte de maîtriser cette compétence.

Qu'ai-je appris au sujet des approches d'enseignement efficaces?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Évaluation

Il est essentiel que les connaissances et les habiletés des élèves en lecture fassent l'objet d'une évaluation lorsque ces derniers commencent à fréquenter l'école, et qu'elles continuent à être évaluées fréquemment au cours des premières années, au moment où les élèves font leurs premiers apprentissages en lecture. L'évaluation est cruciale afin d'identifier le plus tôt possible les difficultés ou les troubles d'apprentissage de la lecture.

Une évaluation initiale fournit un niveau de base à partir duquel le progrès peut être mesuré. Des évaluations informelles, effectuées régulièrement et fréquemment pendant l'année, permettent à l'enseignant de tenir compte des besoins individuels des élèves en leur procurant de l'aide supplémentaire ou en adaptant l'enseignement. L'évaluation peut être intégrée à l'enseignement. Une classe bien pensée au regard du développement de la littératie donne à l'enseignant de nombreuses occasions d'observer et d'évaluer les élèves alors qu'ils lisent différents types de textes et y réagissent. De telles évaluations formatives fournissent un portrait continu de l'apprentissage des habiletés en lecture et servent de guide à l'enseignant pour la planification et la mise en œuvre d'un enseignement s'appuyant sur les besoins des élèves. Les résultats d'évaluation servent ainsi à soutenir l'enseignement et l'apprentissage (Desrochers et Glickman, 2007).

Les chercheurs sont parvenus à des percées importantes en ce qui a trait à l'évaluation précise et fiable des premiers apprentissages en lecture (Coyne et Harn, 2006).



Consultez notre DVD-ROM d'accompagnement pour visionner un extrait vidéo sur l'importance de l'évaluation.
[Vidéo 33]

a) Dépistage : Il s'agit d'une courte évaluation individuelle d'un élève permettant d'indiquer si celui-ci a besoin d'une aide ou d'une intervention supplémentaire. L'identification précoce est importante pour l'évaluation formative des élèves, afin de sélectionner les élèves qui ont besoin d'aide et de choisir les modalités d'adaptation de l'enseignement.

Plusieurs connaissances et habiletés de base (p. ex. la connaissance des lettres, la conscience phonologique, le vocabulaire oral et la dénomination rapide d'objets) sont reconnus comme étant des indices prédictifs de la performance future en lecture (Desrochers, Cormier et Thompson, 2005; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson et Foorman, 2004). Le dépistage des capacités d'un élève dans ces domaines peut contribuer à identifier les élèves à risque d'éprouver des difficultés ou des troubles de la lecture (Desrochers et Glickman, 2007).



Consultez notre DVD-ROM d'accompagnement pour visionner un extrait vidéo portant sur les types d'évaluation, particulièrement sur l'identification des élèves susceptibles d'éprouver des difficultés d'apprentissage de la lecture.
[Vidéo 34]

b) Suivi des progrès : En général, ce type d'évaluation sert à vérifier les habiletés en lecture d'un élève, en référence au programme scolaire. Le suivi des progrès, selon une évaluation prenant appui sur le programme scolaire, est effectué au moyen de tests rapides (brèves évaluations effectuées en moins d'une minute) permettant de mesurer différents aspects de la fluidité de la lecture à haute voix. Les études ont démontré que si l'élève fait des progrès lors de ces tests de fluidité, il progresse également sur le plan d'autres habiletés qui sont plus subjectives, et dont la mesure requiert davantage de temps (p. ex. la compréhension en lecture, le vocabulaire) (adapté de l'Université de l'Oregon, *Center on Teaching and Learning*, 2008). Les mesures s'appuyant sur le programme scolaire sont rapides à administrer, et la performance mesurée avec ces instruments est corrélée à la performance obtenue à des tests visant à déterminer si un élève atteint ou non les standards de réussite officiels (voir les nombreuses références qui appuient cette recommandation sur le site Web du *National Center on Student Progress Monitoring* à l'adresse www.studentprogress.org). La plupart des mesures de la fluidité en lecture à haute voix, s'appuyant sur le programme scolaire, sont semblables aux grilles d'observation individualisées communément utilisées par les enseignants; les différences résident dans le fait que les mesures de dénomination rapide sont très sensibles aux changements provoqués par l'enseignement et calibrés en fonction des attentes curriculaires de fin d'année, ce qui fait que les progrès des élèves sont facilement observables au cours de l'année scolaire.

Les mesures de suivi des progrès sont des tests normalisés et administrés individuellement, qui permettent de mesurer le développement des savoirs de base essentiels ainsi que les habiletés en lecture. Par exemple, les épreuves qui permettent d'évaluer la fluidité sur le plan des habiletés de conscience phonologique, de la connaissance des lettres (nom et correspondance sonore) et de l'identification de mots ou de non-mots simples sont administrées à la maternelle, alors que la fluidité en lecture à haute voix est évaluée au début du primaire.

Ressources relatives à l'évaluation

Les ressources en ligne suivantes fournissent des renseignements sur une gamme d'outils d'évaluation :

Desrochers, Alain (University of Ottawa) et Glickman, Victor (University of British Columbia) (2008).

Reading Assessment Policy Research : Understanding Elementary Reading Assessment Options.

(En ligne) Le but principal des programmes d'étude est d'aider les élèves à acquérir des connaissances et à améliorer leurs habiletés. À cet égard, la lecture est très importante puisque plusieurs autres apprentissages en dépendent. Différents instruments d'évaluation sont disponibles pour mesurer la capacité à lire. Le rapport vise à aider les intervenants dans leurs décisions relatives à leur évaluation de cette capacité.

Intervention Central

<http://www.interventioncentral.org/>

Ce site, compilé par J. Wright, psychologue, mène à bon nombre d'autres sources et propose des ressources et des outils gratuits. Par exemple, ce site Web comprend une page de liens pour le Curriculum-Based Measurement (CBM), un instrument d'évaluation mis au point par Lynn Fuchs et actuellement à l'étude pour sa capacité à évaluer l'efficacité des interventions pédagogiques dans le contexte scolaire :

<http://www.interventioncentral.org/htmldocs/interventions/cbmwarehouse.php>.

National Center on Student Progress Monitoring

U.S. Office of Special Education Programs <http://www.studentprogress.org/>

Ce site comprend une bibliothèque Web d'articles de recherche portant sur l'évaluation.

Reading Assessment Database (RAD) :

Summary Chart of Early Reading Assessments for K-2. Disponible dans SEDL (2008), à l'adresse

<http://www.sedl.org/reading/rad/chart.html>

Cette base de données interrogeable compare les outils d'évaluation, avec un tableau résumant les outils d'évaluation de la lecture précoce de la maternelle à la 2e année.



Consultez notre DVD-ROM pour obtenir des liens vidéo vers les renseignements de l'University of Oregon sur The Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS).

Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2007). **INDISSE : Indicateurs dynamiques des savoirs essentiels en lecture**. Québec : Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval. En ligne : <http://www1.sites.fse.ulaval.ca/indisse>

« Les Indicateurs dynamiques des savoirs essentiels en lecture visent la prévention des difficultés en lecture. Ils sont constitués d'un ensemble de courtes épreuves destinées à l'ensemble des élèves des classes de la maternelle à la troisième année qui servent à déterminer rapidement les lacunes ou les retards dans des habiletés essentielles pour l'apprentissage de la lecture. Les résultats à ces épreuves permettent d'établir les besoins immédiats d'intervention des élèves et aident l'enseignante et l'orthopédagogue à former des petits groupes homogènes en regard des besoins dans l'acquisition d'une habileté donnée. Avec les Indicateurs dynamiques, deux modalités d'intervention sont suggérées aux enseignantes : Soutenue et Ciblée. L'intervention se fait en petit groupe flexible. L'élève doit sortir du sous-groupe aussitôt qu'il atteint le seuil critique. En revanche, un élève qui ne manifeste pas de besoins particuliers d'intervention à un moment donné peut en démontrer des signes dans les épreuves à un autre moment et ainsi être intégré à un groupe d'intervention ».

c) Tests de diagnostic normalisés : Ces tests peuvent être détaillés, couvrant plusieurs aptitudes cognitives (p. ex. Bilan de santé. Évaluation du développement pour la scolarité 5 à 6 ans, Laboratoire Cogni-sciences, IUFM, 2003) ou spécifiques (p. ex. ROC. Repérage orthographique collectif, Laboratoire Cogni-sciences, IUFM, 2009). Certains de ces tests sont utilisés pour le dépistage. On y a recours afin de mettre au point un profil des points forts et des points faibles de l'élève, et ils sont administrés par des personnes ayant suivi la formation nécessaire.

Qu'ai-je appris au sujet de l'évaluation?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Intervention : que faire si un élève a besoin d'une aide supplémentaire

Il est important de reconnaître que certains élèves ont besoin d'aide et d'exercices supplémentaires alors que d'autres ont besoin d'une approche pédagogique différente s'ils ne comprennent pas un concept la première fois qu'il leur est enseigné. Les études démontrent que les élèves font des progrès si l'enseignement est adapté à leurs capacités (Pressley, 2007).

Si les résultats de l'évaluation indiquent qu'il s'avère nécessaire de mettre en place une aide supplémentaire à celle fournie par l'enseignement dans une classe régulière, des interventions de plus en plus intensives sont envisagées (Response to Intervention, RTI, Haager, Klingner et Vaughn, 2007; Vaughn et Klingner, 2007). Les écoles peuvent ainsi recourir à trois niveaux d'intervention :

- Le Niveau 1 correspond à un enseignement de qualité efficace, en classe ordinaire, appuyé par la recherche. Cet enseignement universel est utile à tous les élèves.
- Le Niveau 2 correspond à un enseignement supplémentaire fourni aux élèves n'ayant pas progressé de façon suffisante au cours de l'intervention de niveau 1, et identifiés comme ayant encore besoin de support. Cette aide prend la forme d'un enseignement explicite et systématique offert en sous-groupe, par l'enseignant ou un orthopédagogue.
- Le Niveau 3 correspond à un enseignement plus explicite, intensif et ciblé, offert à un petit groupe d'élèves ou dispensé sur une base individuelle, pour ceux dont la réponse à l'intervention de niveau 2 a été jugée insuffisante.

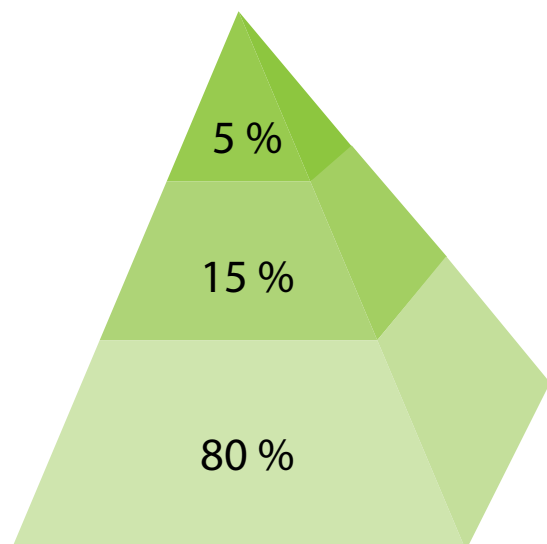


.....
Consultez notre DVD-ROM d'accompagnement pour visionner un extrait vidéo démontrant qu'un programme de lecture équilibré de haute qualité (qui enseigne les correspondances graphème-phonème ainsi que le plaisir de lire) à la maternelle diminue le nombre d'enfants ayant besoin d'une intervention spécialisée au cours des années suivantes.
[Vidéo 35]
.....

Dans le cas d'une intervention de niveau 2, il existe plusieurs options permettant d'offrir de l'aide aux élèves qui en ont besoin dans le cadre de la classe ordinaire. Les exemples suivants sont donnés par le FCRR (2008) :

- Maternelle : 10 minutes d'activités quotidiennes portant sur la correspondance sonore des lettres, la fusion et la segmentation phonémique.
- 1^{ère} année : 30 minutes d'activités quotidiennes portant sur la révision des correspondances graphème-phonème déjà vues ou sur de nouvelles correspondances, sur l'identification de mots, la reconnaissance instantanée de mots et la lecture de textes adaptés au niveau scolaire.
- 2^e année : 30 minutes d'activités supplémentaires portant sur des histoires déjà lues en classe, en plus d'un enseignement visant à améliorer la fluidité au moyen d'une stratégie de relecture.

Réponse à l'intervention : le pourcentage d'élèves se retrouvant à chaque niveau



Niveau 3 : 5 %

Intervention explicite, intensive et ciblée auprès des élèves dont les progrès au niveau 2 s'avèrent insuffisants (petits groupes de 2 à 3)

Niveau 2 : 15 %

Intervention explicite et systématique auprès des élèves dont les progrès au niveau 1 s'avèrent insuffisants (sous-groupes de 3 à 6)

Niveau 1 : 80 %

Intervention universelle auprès de tous les élèves en classe ordinaire. Préviend de nombreuses difficultés d'apprentissage en lecture

Tutorat assisté par les pairs (PALS)

Le PALS (Peer-Assisted Learning Strategies) est une procédure permettant aux élèves d'exercer davantage leurs habiletés en lecture (Dion et al., 2004; Dion, Brodeur, et al., 2008). Le PALS est un programme de tutorat par les pairs, dans le cadre duquel des élèves ayant de bonnes habiletés en lecture travaillent avec des élèves pour qui ces habiletés sont moins maîtrisées. Par exemple, les élèves de 1^{ère} année sont regroupés deux par deux afin de développer des habiletés liées à la conscience phonologique, aux correspondances graphème-phonème, à l'identification des mots, à la reconnaissance instantanée des mots et à la lecture fluide (Dion, Bergeron, et al., 2008; Dion, Borri-Anadon, Vanier, Potvin et Roux, 2005; Dion, Potvin et Roux, 2005; Dion, Roux, et al., 2008). Ces activités de tutorat par les pairs sont structurées de manière à assurer une réciprocité des rôles, des interactions orales fréquentes et de la rétroaction entre les lecteurs plus forts et les lecteurs plus faibles. Le jumelage est basé sur une évaluation informelle des habiletés en lecture, réalisée par l'enseignant (Dion et al., 2004; Dion, Borri-Anadon, et al., 2005; Dion, Potvin, et al., 2005; Dion, Bergeron, et al., 2008; Dion, Brodeur, et al., 2008).



Le lien vers ce document est disponible sur notre DVD-ROM d'accompagnement : *Differentiated reading instruction: Small group alternative lesson structures for all students.*

Kosanovich, M., Ladinsky, K., Nelson, L., et Torgeson, J. (n.d.)

Le What Works Clearinghouse (2007) considère que les preuves selon lesquelles le PALS permet d'améliorer la lecture demeurent limitées, mais il reconnaît que ce programme produit des effets positifs. Les activités de lecture doivent toutefois être adaptées au niveau des élèves. Par exemple, Fuchs et Fuchs (2007) ont constaté que les activités de tutorat par les pairs relatives à la compréhension en lecture ne produisaient pas de résultats positifs en 1^{ère} année; certains enfants ayant peu ou pas développé leurs capacités d'identification de mots, ce qui entrave leur compréhension en lecture. Le PALS a l'avantage d'être une intervention sans coût associé, qui se déroule en classe ordinaire. Les améliorations générées par le PALS ne se limitent pas aux lecteurs faibles, mais s'observent en fait chez tous les lecteurs, peu importe leur niveau d'habileté.

Adapter l'enseignement aux besoins des différents élèves, grâce à l'enseignement différencié en classe ordinaire, est une autre façon d'intervenir à faible coût. Le FCRR (2008) recommande l'enseignement différencié comme moyen d'intervention, pouvant être planifié et mis en place avec précision dans la classe ordinaire, auprès de sous-groupes flexibles.

L'enseignement différencié nécessite d'organiser la classe en petits groupes d'élèves afin d'enseigner les habiletés en fonction des besoins de chacun. Une gamme d'interventions de plus en plus individualisées, intensives et efficaces est offerte en classe. Un tel enseignement procure aux élèves des occasions de s'exercer à lire de façon guidée, de relire et d'obtenir au besoin une aide supplémentaire.

Un suivi étroit des progrès des élèves est requis afin d'adapter l'enseignement à leurs besoins. Par exemple, l'enseignant doit posséder des connaissances relatives aux correspondances graphème-phonème afin de varier sa façon d'enseigner ces habiletés lorsque les élèves éprouvent certaines difficultés.

En somme, l'enseignement différencié permet d'offrir à chaque élève un enseignement adapté à ses besoins; de plus, cet enseignement permet de limiter les coûts associés à l'éducation spécialisée. Grâce à l'enseignement différencié, les élèves peuvent recevoir un enseignement direct et explicite relatif aux premiers apprentissages en lecture, suivi d'activités implicites et indépendantes une fois les habiletés de base consolidées.



.....
Consultez notre DVD-ROM d'accompagnement pour visionner un extrait vidéo du PALS ou Programme Apprendre à lire à deux en première année.
[Vidéo 36]
.....

Qu'ai-je appris au sujet des approches d'intervention?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Formats ou contextes à utiliser pour l'enseignement des habiletés de lecture

Lors de l'enseignement de la lecture, différents contextes ou différentes modalités (c'est-à-dire des façons d'organiser les activités) sont fréquemment utilisés. La « lecture partagée » et la « lecture dirigée » sont deux de ces modalités. Bien que ces dernières servent à l'enseignement des habiletés en lecture, elles ne constituent pas des méthodes d'enseignement.

La lecture partagée et la lecture dirigée sont des modalités pouvant être utilisées pour l'enseignement non seulement des habiletés avancées (p. ex. compréhension), mais également des habiletés de base (p. ex. identification de mots).

Lecture partagée

En maternelle, l'enseignant peut vouloir faire la lecture à haute voix d'une histoire aux élèves en suivant les mots lus à l'aide d'un doigt curseur, pendant que les élèves regardent et écoutent. Evans, Williamson et Pursoo (2008) ont constaté que si l'enseignant montre les mots du doigt au fur et à mesure de la lecture à haute voix, la conscience de l'écrit des élèves s'améliore. On ne devrait pas demander aux élèves de « lire » l'histoire à haute voix avec l'enseignant parce que, tout comme le note Hu (2005), pour que cela soit une véritable expérience de lecture, les élèves auraient besoin de disposer des outils nécessaires pour identifier les mots qu'ils lisent, ce qui n'est pas le cas. L'utilisation de la lecture partagée peut être une manière de permettre aux élèves d'écouter et de regarder l'histoire de façon plus active pendant que l'enseignant en fait la lecture.

Le « livre géant » utilisé dans le cadre d'une lecture partagée doit être soigneusement choisi, en fonction du but de l'enseignement. Par exemple, les enseignants peuvent choisir un livre qui illustre des mots qui riment ou qui permet de traiter de certaines stratégies d'identification de mots. Les enseignants peuvent également discuter de la manière dont un livre est organisé (p. ex. la table des matières, la page titre, l'index, le glossaire).

En maternelle et en 1^{ère} année, la lecture partagée peut être utilisée comme modalité pour favoriser le développement de la conscience phonologique grâce à des rimes, à des chansons et à des mots dans lesquels on retrouve un certain ensemble de lettres, toutes en gros caractères.

Plusieurs types de livres peuvent être utilisés pour l'enseignement de l'identification de mots, dans des contextes de lecture partagée. Essayez les livres suivants :

- Livres rythmiques ou comptines (p. ex. « Rimes et mots », « Plaisirs de cirque », « Un troll, c'est drôle », « Jeux de mots »)
- Livres cumulatifs (p. ex. « La neige »)
- Livres répétitifs (p. ex. « Le dodo », « La grenouille qui avait une grande bouche », « Toc, Toc! Qui est là? »)

La modalité de lecture partagée pourrait prendre la forme d'une lecture dialoguée (c'est-à-dire une lecture suivie d'un dialogue). Cela ne requiert pas toujours l'utilisation d'un « livre géant »; un contexte habituel de lecture à haute voix peut suffire. Par l'entremise du « dialogue », la leçon peut comprendre la modélisation de stratégies métacognitives, l'exposition des élèves à des mots qu'ils ne peuvent pas encore identifier, la discussion sur le sens de certains mots, et la participation des élèves à une réflexion au sujet de l'histoire (Gormley et Ruhl, 2005). La lecture dialoguée fait l'objet d'une discussion plus poussée dans la section sur la participation des parents (p. 105).



.....
Le North Vancouver School District 44 a mis au point un programme intitulé Reading 44, qui, accompagné d'un perfectionnement professionnel continu, illustre la manière d'utiliser la lecture dirigée comme contexte pour aider les lecteurs.

Consultez notre DVD-ROM d'accompagnement pour obtenir des liens vers des extraits vidéo qui illustrent la manière dont l'enseignant utilise la lecture dirigée avec des élèves plus âgés afin de concentrer les efforts sur la recherche de sens dans le texte.
.....

Lecture dirigée

La lecture dirigée est généralement utilisée en classe pour discuter du sens du texte lu, plutôt que pour développer des habiletés spécifiques liées à l'identification des mots. Elle peut constituer un moyen d'enseigner aux élèves des stratégies à employer pour la recherche du sens dans le texte, pour comprendre celui-ci. Toutefois, chez le lecteur débutant, ce sont les capacités à identifier des mots qu'il faut enseigner. Pour ce faire, il faut proposer à l'élève des livres constitués de mots qu'il est en mesure de décoder. Le FCRR (2008) indique que bon nombre de « livres de niveaux de difficulté gradués » actuellement utilisés avec les lecteurs débutants lors des activités de lecture dirigée ne sont pas adéquats pour l'enseignement explicite des habiletés de base en lecture (identification des mots écrits).

Il faut donc apporter un soin particulier à la sélection des textes, pour qu'ils tiennent compte de la progression de l'enseignement des correspondances graphème-phonème et de l'orthographe. Les textes utilisés dans le cadre de la lecture dirigée devraient être sélectionnés en fonction de la capacité des élèves à identifier les mots qui y sont contenus. Les élèves devraient être en mesure d'identifier avec exactitude entre 90 et 95 pour cent des mots du texte; un niveau inférieur à 90 pour cent correspond au niveau de frustration pour les élèves, alors qu'un niveau supérieur correspond à leur niveau d'apprentissage (Kimbell-Lopez, 2003).

Comme c'est le cas pour la lecture partagée, la lecture dirigée fournit un contexte d'apprentissage, mais ne constitue pas un enseignement en soi. L'enseignement des habiletés d'identification de mots, particulièrement pour les élèves qui éprouvent ce type de difficulté, requiert un enseignement explicite et systématique, ce qui est difficile à réaliser dans le cadre de la lecture dirigée (FCRR, 2008).

Apprentissage assisté par ordinateur

La technologie informatique peut aider les enseignants lors de l'enseignement de la lecture, en fournissant aux élèves des occasions de travailler individuellement et d'augmenter leur niveau d'intérêt. Il faut noter que les ordinateurs doivent être utilisés pour soutenir l'apprentissage en complément à l'enseignement, plutôt que de viser à remplacer celui-ci. Blok, Oostdam, Otter et Overmaat (2002) ont constaté que l'apprentissage assisté par ordinateur contribue à soutenir le développement des premiers apprentissages en lecture chez les lecteurs débutants. Cependant, ils se sont déclarés en accord avec les conclusions présentées dans le rapport du *National Reading Panel* (2000), selon lesquelles l'effet de l'utilisation d'ordinateurs dans le cadre d'activités visant le développement de la littératie doit être investigué davantage. Les ordinateurs permettent de varier l'enseignement habituel dispensé par l'enseignant. Kamil, Intrator et Kim (2000) ont démontré que l'apprentissage assisté par ordinateur favorise la motivation intrinsèque, principalement lorsque le programme permet à l'élève de personnaliser son travail et de choisir des activités de niveau plus élevé. Une autre étude réalisée par Gambrell (2006) a indiqué qu'Internet peut également être un outil de motivation pour les lecteurs débutants, parce qu'on y retrouve une grande variété de textes à lire. Le recours à la technologie en classe favorise l'engagement des élèves et leur procure un « soutien électronique à l'apprentissage » (McKenna, 1998).

Les programmes de lecture et d'écriture assistés par ordinateur sont interactifs et permettent aux élèves d'avancer à leur propre rythme; les élèves peuvent travailler avec ces programmes autant individuellement qu'en groupe. En général, de tels programmes procurent une rétroaction immédiate aux élèves, leur indiquant si la réponse fournie est la bonne ou non. Si la réponse n'est pas correcte, le programme montre en général à l'élève comment répondre adéquatement à la question; le programme indique également dans certains cas pourquoi la réponse est correcte et en quoi les autres sont incorrectes. L'enseignement assisté par ordinateur progresse au rythme des élèves, et ne permet généralement pas le passage à un niveau supérieur tant que ceux-ci n'ont pas maîtrisé l'habileté visée (voir *The Access Center*, 2008b).



Ressource : Willoughby, T., & Wood, E. (éditeurs) (2008).
Children's learning in a digital world.



Consultez notre DVD-ROM d'accompagnement afin de visionner des extraits vidéo qui portent sur les différentes manières dont la technologie informatique peut contribuer à améliorer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et peut également aider les élèves aux prises avec des difficultés ou des troubles d'apprentissage en lecture.

[Vidéo 37]

Dalton et Strangman (2006) soulignent cependant que les ressources en ligne relatives au développement de la littératie et les programmes électroniques de lecture et d'écriture ne conviennent pas à tous, et qu'ils doivent être choisis avec soin. Des logiciels sélectionnés judicieusement peuvent permettre aux élèves de développer certaines habiletés, telles que celles relatives à la conscience phonologique, aux correspondances graphème-phonème, à l'orthographe, au vocabulaire et à la fluidité (Lonigan et al., 2003). Rineking, Labbo et McKenna (2000) ont constaté que les logiciels qui exposent les enfants à de nouveaux mots, dont le sens est inconnu, peuvent avoir un effet positif sur la confiance des élèves lors de la lecture, lorsque ces derniers tentent d'oraliser des mots difficiles.

L'utilisation formelle d'ordinateurs pour soutenir les premiers apprentissages en lecture dans les classes des écoles primaires a fait l'objet d'études poussées visant le développement de logiciels sur CD-ROM (p. ex. *Alphie's Alley*) et de logiciels disponibles sur Internet, tel ABRACADABRA, par le *Center for the Study of Learning and Performance* (CSLP) de l'Université Concordia (Abrami, Savage, Wade, Hipps et Lopez, 2008). Ces logiciels, hautement interactifs, sont conçus selon une approche équilibrée de la lecture. Le programme ABRACADABRA offre également des activités de développement professionnel pour les enseignants, des activités de lecture-écriture appuyées par la recherche, des histoires numériques, des ressources pour l'évaluation et un outil de communication.



.....
Pour des liens vers le logiciel ABRACADABRA et des renseignements de base, consultez notre DVD-ROM d'accompagnement.
.....

Qu'ai-je appris au sujet de l'utilisation de contextes pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Participation des parents et des tuteurs : développement d'une bonne relation famille-école

Les parents et les enseignants peuvent concevoir différemment l'apprentissage d'un jeune enfant. Cependant, ils partagent un but commun : offrir la meilleure éducation possible à cet enfant. Le respect mutuel et la communication entre les enseignants et les familles permettent à chaque partie de donner son point de vue sur les types d'attention et d'éducation susceptibles d'aider l'enfant à bien se développer. Aujourd'hui, les membres de la famille et les parents-substituts ont de nombreuses responsabilités et leur temps est limité. Tant les enseignants que les parents doivent faire des efforts supplémentaires pour bâtir des partenariats solides, dont l'enfant peut bénéficier.



Consultez notre DVD-ROM pour obtenir un lien vers des idées pouvant être partagées avec les parents, tirées de :
Put reading first : Helping your child learn to read, a parent guide, preschool through Grade 3.
(par The Partnership for Reading)



Consultez notre DVD-ROM d'accompagnement pour visionner un extrait vidéo traitant de l'importance du rôle des parents.
[Vidéo 38]

Jean-Michel Roberge est un nouvel enseignant de maternelle qui éprouve des difficultés à composer avec toutes les exigences de sa première année d'enseignement. Lorsqu'il a exprimé cette préoccupation à ses collègues, ceux-ci lui ont suggéré de demander aux parents de ses élèves de participer. Il a suivi leurs conseils et a communiqué avec quelques parents d'élèves de sa classe. Heureusement, ils ont tous accepté d'aider. Le niveau de stress de Jean-Michel a diminué et le niveau d'apprentissage des élèves de sa classe a augmenté : les enfants semblent comprendre plus rapidement.

Il y a une autre raison pour laquelle Jean-Michel a demandé aux parents de venir l'aider. Lorsque les parents aident dans la classe, ils apprennent également à soutenir leur propre enfant de manière efficace, même lorsqu'ils ne sont pas dans la classe. Jean-Michel sait que les parents peuvent fournir un soutien efficace, surtout lorsqu'ils connaissent des façons de soutenir le développement de la littératie.

Les élèves dont les parents se sont impliqués davantage pour favoriser ce développement ont appris plus facilement et ont progressé plus rapidement à travers les niveaux de la littératie.

Comment communiqueriez-vous avec les parents et les parents-substituts de vos élèves?

L'implication des parents et des parents-substituts

Bien qu'il y ait eu plusieurs recensions d'écrits contradictoires sur la participation des parents, la plupart des études indiquent qu'elle est associée positivement à la réussite scolaire des élèves (Bempechat, 1992; Zellman et Waterman, 1998). De nombreuses études suggèrent que les parents d'élèves de niveau primaire peuvent aider ceux-ci à apprendre à lire et peuvent fournir un environnement chaleureux qui favorise le développement de la littératie (Fan et Chen, 2001; Gest, Freeman, Domitrovich et Welsh, 2004; Giasson et St-Laurent, 2001; Mullis, Mullis, Corneille, Ritchson et Sullender, 2004; Sénéchal et LeFevre, 2002).

Une étude de Bus (2001) a démontré que les attitudes des parents envers la lecture ont un effet sur les enfants : lorsque les parents aiment la lecture, les enfants sont également plus susceptibles de s'intéresser à cette activité.

SEDL (2008) a analysé quelques articles et programmes, et a mis en évidence des preuves selon lesquelles la participation des parents a une influence positive sur la réussite scolaire des enfants. Lorsque les parents parlent de l'école à leur enfant, qu'ils s'attendent à ce qu'ils réussissent, qu'ils les aident à planifier les actions à poser en vue de l'entrée à l'université, et qu'ils s'assurent que les activités parascolaires sont constructives, les enfants réussissent mieux à l'école (Henderson et Mapp, 2002).



« Les enfants ne peuvent pas devenir alphabètes par eux-mêmes [...] Bien que la plupart des parents reconnaissent qu'ils sont les premiers à enseigner à leur enfant, certains jugent que la littéracie n'est apprise qu'à l'école. »
McVicker (2007)

Importance de la formation des parents

Sénéchal (2006) a effectué une méta-analyse pour le *National Institute for Literacy* (NIFL) et elle a constaté que le fait de former les parents à enseigner à leur enfant certaines habiletés de lecture pouvait entraîner une amélioration importante de la performance en lecture chez ces derniers. Toomey (1993) a constaté que les programmes qui comprenaient une « formation explicite des parents » (c'est-à-dire une modélisation correcte et un travail dirigé) étaient ceux qui amélioraient le plus la lecture.

Que peuvent-faire les enseignants?

SEDL (2008) identifie plusieurs approches et stratégies appuyées par la recherche, que les enseignants peuvent implanter afin de favoriser la participation des parents, telles qu'indiquées ci-dessous. *Notez que bon nombre de ces conseils impliquent une interaction positive entre les deux parties.*

- Reconnaissez que tous les parents, quel que soit leur revenu, leur éducation ou leurs antécédents culturels, contribuent à stimuler l'apprentissage de leurs enfants et veulent qu'ils réussissent.
- Concevez des programmes qui aideront les familles à guider l'apprentissage de leurs enfants.
- Concertez vos efforts – au niveau de l'école ou dans la collectivité – avec ceux des familles, ceci afin de favoriser l'apprentissage des élèves.

- Concentrez vos efforts sur l'engagement des familles et des membres de la collectivité, en vue de développer des relations de confiance respectueuses.
- Adoptez une philosophie de partenariat et de respect mutuel, et acceptez de partager vos responsabilités avec les familles. Assurez-vous que toutes les parties comprennent que la responsabilité du développement pédagogique des enfants est une entreprise collaborative.

Le maintien d'une relation harmonieuse avec les parents ou les parents-substituts des élèves peut s'avérer efficace à plusieurs égards. Certains enseignants envoient des bulletins d'information hebdomadaires aux parents pour les informer des événements qui se déroulent dans la classe (sur papier ou par courriel); d'autres enseignants ont distribué aux parents des documents présentant des activités qu'ils peuvent réaliser à la maison pour enrichir les apprentissages de leur enfant. Les bulletins d'information peuvent également comprendre des suggestions de textes que les parents peuvent lire avec leurs enfants afin de favoriser le développement de la littératie. De telles informations encouragent les parents à relever le défi de soutenir le développement de la littératie chez leur enfant grâce à des activités pouvant être effectuées à la maison (McVicker, 2007). Voici un modèle de bulletin d'information, approprié pour les parents d'élèves de la maternelle.

Lettre d'information sur la lecture

Chers parents et parents-substituts,

Saviez-vous que le fait de lire avec votre enfant à la maison augmente sa capacité à lire et à comprendre les textes qu'il voit à l'école?

Voici quelques conseils qui vous aideront lorsque vous lisez avec votre enfant :

- Faites une pause entre les phrases et prenez le temps de vous exprimer à propos de ce que vous venez de lire.
- Laissez votre enfant « raconter » l'histoire, même s'il ne lit pas réellement ce qui est écrit.
- Établissez une conversation lorsque vous lisez l'histoire, posez à votre enfant des questions ouvertes commençant par « qu'est-ce que... ». Posez n'importe quelle question à laquelle vous pouvez obtenir une réponse de plus d'un mot.
- Demandez à votre enfant de prédire ce qui va se passer.

Essayez ces stratégies!

(Adapté de FCRR, 2008)

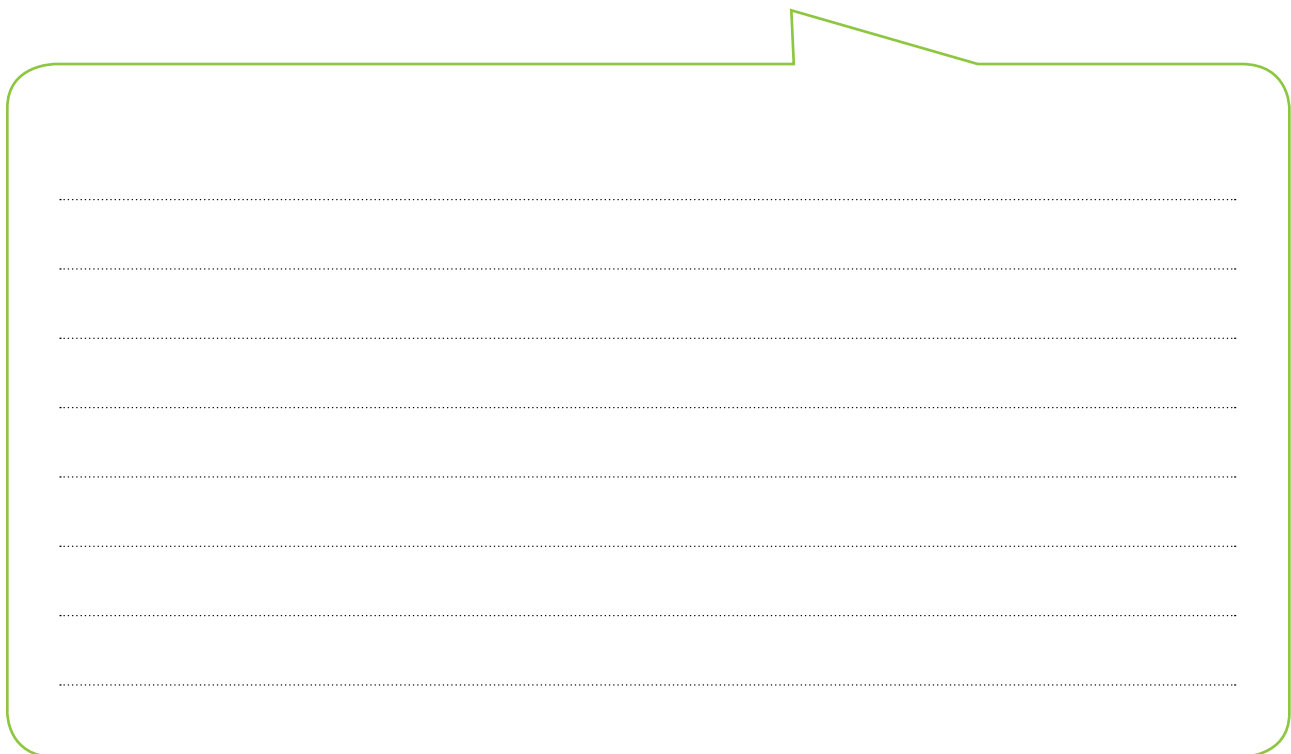
Lecture dialoguée

La lecture dialoguée consiste à encourager le dialogue lors de la lecture d'une histoire, en faisant des pauses pendant la lecture, en se reportant à une illustration et en encourageant une conversation concernant le livre, les lettres et les images. Il s'agit d'une stratégie de lecture efficace tant pour les enseignants que pour les parents.

Whitehurst, Arnold, Epstein et Angell (1994) ont constaté que la lecture dialoguée (c'est-à-dire transformer la lecture en dialogue ou en conversation bidirectionnelle) est une stratégie de lecture efficace pour les lecteurs débutants, car elle encourage l'élève à réfléchir à l'histoire pendant sa lecture. Cette stratégie peut être encore plus efficace si les parents font la lecture dialoguée avec leur enfant à la maison. Les résultats de recherche indiquent que les enfants dont les parents formulent des questions de clarification suscitant la réflexion pendant la lecture posent davantage de questions, parlent davantage et participent plus aux conversations (DeTemple, 2001).

L'American Library Association (2007) encourage à poser des questions commençant par « qu'est-ce que » lors de la lecture avec les enfants (p. ex. montrez un arbre du doigt et demandez : « Qu'est-ce que c'est? » ou « Quelle est cette couleur? ») Les parents et les enseignants sont encouragés à féliciter les enfants qui répondent correctement et à leur fournir de l'aide au besoin. Une fois épuisées les questions simples commençant par « qu'est-ce que », il est recommandé de poser des questions ouvertes aux enfants (p. ex. « Que vois-tu sur cette page? » ou « Qu'est-ce qui se passe dans cette image? ») Il est recommandé que les parents et les enseignants posent des questions qui facilitent des réponses plus longues, plutôt que des questions simples auxquelles on peut répondre par un seul mot.

Qu'ai-je appris au sujet du rôle des parents et de la manière de les faire participer?



A large green-outlined box containing ten horizontal dotted lines for writing.

EN RÉSUMÉ

Cette section a souligné l'importance d'un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture. La motivation et la participation de l'enseignant constituent des éléments essentiels d'un tel enseignement, puisqu'ils favorisent la motivation et la participation des élèves. Un autre élément clé d'un enseignement efficace a trait à la nécessité que celui-ci soit systématique et explicite. Le recours au soutien à l'apprentissage, à la modélisation de stratégies métacognitives efficaces, et à l'utilisation de différentes approches, telles que l'enseignement réciproque, constituent également d'autres aspects à prendre en compte. Un autre aspect essentiel à un enseignement efficace concerne le recours à des évaluations régulières, incluant celles visant le dépistage et le suivi des progrès. Lorsque les élèves ayant besoin d'une aide supplémentaire ont été identifiés, un autre élément important consiste à savoir comment implanter une intervention fructueuse. De plus, l'enseignant doit être en mesure de différencier son enseignement ainsi que les plans d'intervention, afin que ceux-ci soient les plus bénéfiques possibles pour chaque élève. Enfin, un enseignant efficace reconnaît l'importance de faire participer les parents et crée un partenariat solide en vue de favoriser un apprentissage optimal de chaque élève.

Populations ayant des besoins éducatifs particuliers

Les enseignants canadiens rencontrent des apprenants très différents dans leurs classes. Trois de ces populations font l'objet d'une discussion ci-dessous : les élèves dont le français, utilisé comme langue d'enseignement, n'est pas leur langue première (français langue seconde, FLS), les élèves de milieux défavorisés sur le plan socioéconomique et les élèves présentant des troubles de la lecture (tels que la dyslexie).

Ces groupes ont-ils des besoins particuliers en matière de lecture et d'écriture? Les sections suivantes présentent les résultats d'études concernant les besoins de ces populations et discutent des implications pratiques en classe.

Élèves scolarisés en français langue seconde

Les chercheurs nord-américains ont mené de vastes études auprès des élèves qui apprennent l'anglais langue seconde. Or, la composition canadienne des élèves qui apprennent l'anglais ou le français, langue seconde, est très différente de celle qu'on rencontre aux États-Unis où une grande partie des élèves est hispanique. En effet, selon le recensement effectué en 2006 par Statistique Canada, les cinq langues parlées le plus communément par les Canadiens de 0 à 19 ans dont la langue maternelle est autre que l'anglais ou le français sont le chinois, le panjabi, l'espagnol, l'italien et l'arabe (Statistique Canada, 2007). De plus, peu d'études ont porté sur le développement de la littératie chez des élèves scolarisés en français langue seconde.

État des connaissances issues de la recherche

En dépit de la rareté des études portant sur le sujet, Richard, Bissonnette et Gauthier (2008) ont formulé des recommandations portant sur les stratégies pédagogiques les plus efficaces pour développer la littératie chez les élèves du primaire dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement. Ces recommandations s'appuient sur une recension des écrits, principalement sur deux synthèses de recherche complémentaires : le rapport du *National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (NLP), publié en 2006, ainsi que le guide pratique *Effective Literacy and English Language Instruction*, publié en juin 2007.

Bien que ces deux synthèses aient été réalisées aux États-Unis et aient pour objet d'étude la langue anglaise, Richard, Bissonnette et Gauthier (2008) considèrent que les stratégies pédagogiques proposées dans le cadre de ces recherches constituent une avenue des plus prometteuses pour améliorer la performance des élèves allophones scolarisés en français. Ils fondent leur choix sur deux arguments : 1) les conclusions tirées par le NLP vont dans le même sens que celles énoncées dans le rapport du *National Reading Panel* (2000), lesquelles ont également été validées par des études empiriques solides sur le développement de la littératie en français ; 2) les chercheurs du guide *Effective Literacy and English Language Instruction* précisent que leurs recommandations s'adressent à tous les élèves allophones, quelle que soit leur langue maternelle de leur langue d'enseignement.

Les éléments suivants ressortent des deux synthèses analysées par Richard, Bissonnette et Gauthier (2008) :

- Les élèves allophones diffèrent peu des élèves scolarisés dans leur langue maternelle sur le plan de la capacité à identifier et à produire les mots écrits. Un enseignement explicite, systématique et intensif des composantes de base en lecture apparaît tout aussi important pour le développement de la littératie dans une langue seconde que dans la langue maternelle. Certains ajustements s'avèrent toutefois nécessaires, notamment une explicitation plus importante et une intensification de l'enseignement;
- Le niveau de performance des élèves allophones sur le plan de la compréhension en lecture et des habiletés rédactionnelles est généralement plus faible que chez les élèves scolarisés dans leur langue maternelle. L'enseignement visant le développement des habiletés langagières – le vocabulaire, la compréhension orale, les habiletés syntaxiques et les habiletés métalinguistiques – est donc essentiel puisque celles-ci sont impliquées dans la compréhension en lecture et dans les habiletés rédactionnelles. Cet enseignement, combiné à l'enseignement des composantes clés de la lecture, devrait également être systématique et explicite.
- Plus spécifiquement, l'enseignement explicite du vocabulaire scolaire, en particulier celui utilisé en mathématiques, constitue l'une des interventions pédagogiques à prioriser auprès des élèves allophones, tant au primaire qu'au secondaire.

Élèves issus de milieux défavorisés

Lorsqu'ils commencent à fréquenter l'école, de nombreux élèves issus de milieux défavorisés sur le plan socioéconomique (DPS) n'ont pas l'expérience nécessaire pour entreprendre efficacement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

État des connaissances issues de la recherche

- Chez les enfants issus de milieux défavorisés, la personne qui s'occupe principalement d'eux contribue de façon importante au développement de leurs habiletés de lecture (Merlo, Bowman et Barnett, 2007). Cette étude indique l'importance d'établir une relation entre les enseignants et les parents. La communication entre les enseignants et les parents peut aider ces derniers à comprendre comment favoriser la lecture de l'enfant à la maison (voir p. 107 pour de plus amples renseignements).
- Une étude portant sur les habiletés en lecture, au cours de laquelle 1 108 élèves de 30 écoles de la commission scolaire de North Vancouver ont été suivis de la maternelle à la 5^e année, a démontré les avantages d'un programme de soutien précoce au développement de la littératie. Les élèves issus de milieux défavorisés qui ont reçu un soutien précoce favorisant le développement de la littératie ont non seulement amélioré leur habileté en lecture mais également l'ensemble de leur performance scolaire (D'Angiulli, Siegel et Maggi, 2004).
- Un modèle d'enseignement conçu pour la prévention des difficultés d'apprentissage en lecture a été étudié dans des écoles accueillant un nombre important d'enfants issus de milieux défavorisés. Le dépistage dès l'entrée à l'école, le repérage des domaines où des difficultés sont présentes, et le rattrapage des élèves grâce à un soutien supplémentaire ont souvent prévenu la nécessité d'une intervention plus intensive (Bursuck et al., 2004).

Élèves présentant des difficultés d'apprentissage de la lecture

Cette ressource concerne l'enseignement de la lecture aux élèves ayant un parcours considéré « normal », ainsi que l'identification précoce et l'intervention rapide auprès des élèves à risque.

État des connaissances issues de la recherche

- Une identification précoce et une intervention rapide et efficace de qualité peuvent prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture; par conséquent, cela permet d'éviter d'étiqueter un élève comme éprouvant des difficultés dans ce domaine (Mathes et Denton, 2002; Lesaux et Siegel, 2003).
- Selon les résultats des études réalisées auprès d'élèves présentant des difficultés en lecture, celles-ci pourraient être causées principalement par des déficits phonologiques (Vellutino et al., 1996). Cependant, d'autres déficits cognitifs peuvent également être associés.
- La capacité à établir les liens entre les lettres et leur correspondance sonore est essentielle pour devenir un lecteur compétent. Des lacunes sur le plan de la conscience phonémique et de la conscience phonologique ainsi qu'un manque de fluidité sur le plan de l'identification de mots isolés sont des indices d'un risque élevé de présenter un trouble d'apprentissage sur le plan de l'identification des mots écrits (Lovett et Barron, 2006; Hoeft et al., 2007).

Dyslexie

La dyslexie est un trouble spécifique entravant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Comme les autres troubles d'apprentissage, celui-ci est d'origine neurologique et affecte une personne toute sa vie. La dyslexie se caractérise par des difficultés à développer et à utiliser les habiletés permettant d'identifier et de produire les mots écrits. La déclaration suivante de l'*International Dyslexia Association* (2008) concorde avec les constatations des études (Mathes et Denton, 2002; Lesaux et Siegel, 2003) :

Si les enfants dyslexiques bénéficient d'une intervention efficace visant le développement de la conscience phonologique en maternelle et en 1^{ère} année, ils auront beaucoup moins de problèmes à apprendre à lire que les enfants qui n'ont pas été identifiés ou qui n'ont pas reçu d'aide avant la 3^e année.



Voici la définition de la dyslexie adoptée en 2002 par l'*International Dyslexia Association* et le *National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)*.

« La dyslexie est un trouble d'apprentissage spécifique d'origine neurobiologique. Elle est caractérisée par des difficultés à reconnaître les mots avec exactitude ou fluidité, et par des aptitudes inadéquates à l'orthographe et au décodage. Ces difficultés résultent généralement d'un déficit du composant phonologique du langage, qui est souvent imprévu relativement à d'autres aptitudes cognitives et à la prestation d'un enseignement efficace en classe. Les conséquences secondaires peuvent comprendre des problèmes de compréhension de la lecture et une expérience réduite de la lecture, qui peuvent nuire au développement du vocabulaire et aux connaissances de base. »

Plusieurs idées fausses entourent la dyslexie :

- La dyslexie n'est pas le résultat d'un faible niveau d'intelligence. L'aptitude à l'apprentissage est normale et souvent même élevée; c'est l'actualisation de cette aptitude qui pose problème.
- La source du problème n'est ni psychologique, ni sociale, ni liée à la motivation ou au comportement. Cependant, des difficultés dans ces domaines peuvent être présentes initialement ou se développer comme effet secondaire de ce trouble spécifique d'apprentissage. Dans un cas comme dans l'autre, ils n'en sont pas la cause.
- La dyslexie n'est pas causée par un trouble du développement ou un handicap physique.
- Les élèves dyslexiques ne voient pas « à l'envers ». La substitution fréquente de certaines lettres (p. ex. le « b » et le « d ») est attribuable aux difficultés d'association entre les symboles écrits et leur correspondance sonore.

(Tiré d'informations fournies par la division ontarienne de l'International Dyslexia Association, 2008)

Des signes potentiels de dyslexie peuvent être observés dès le préscolaire. L'enseignant peut également remarquer des difficultés dès le début de la 1^{ère} année. Voici une liste des principales manifestations en lecture et en écriture pouvant éventuellement être associées à la dyslexie si les difficultés d'apprentissage persistent :

Lecture

- Difficulté à apprendre et à utiliser les associations entre les phonèmes et les lettres (graphèmes)
- Difficulté à constituer un bagage de mots reconnus instantanément
- Lecture lente et truffée d'erreurs (substitution de mots présentant des similitudes sur le plan phonologique ou sur le plan visuel; p. ex. « foule » → « voule », « belle » → « folle »)
- Faible compréhension en lecture alors que la compréhension orale est adéquate

Écriture

- Difficulté à apprendre et à utiliser les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes (p. ex. « branche » est écrit « banse »)
- Difficultés à constituer un bagage de mots fréquents orthographiés correctement (p. ex. « enfant » est écrit « anfan » = écriture au son)
- Production écrite plus faible que production orale

(Adapté de Laplante, L. (2008). Dyslexie développementale : manifestations et pistes d'intervention adaptée, congrès de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage, <http://www.aqeta.qc.ca/francais/congres/2008/resumes/J4.2.pdf>)

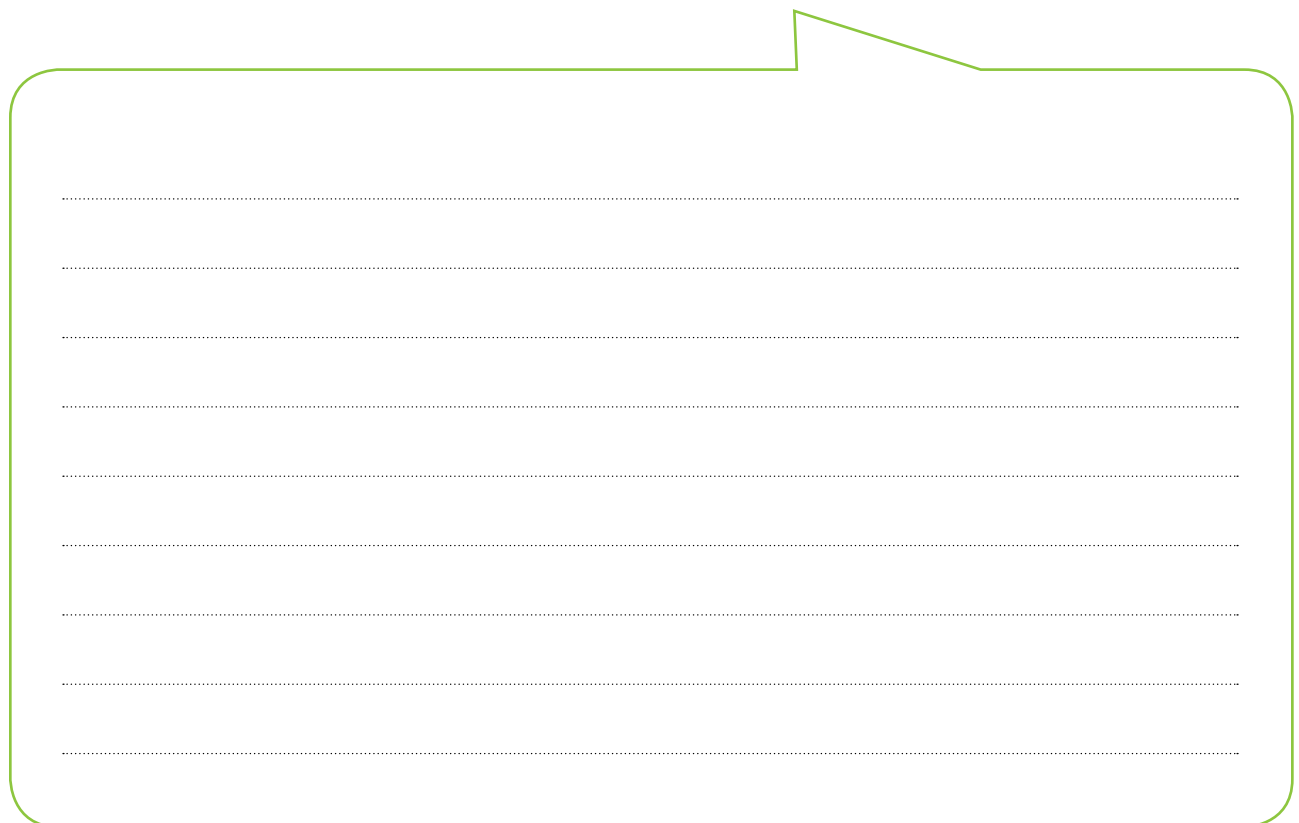
Grâce à une identification rapide, un enseignement approprié et beaucoup de soutien et d'entraînement, bon nombre de ces difficultés peuvent être surmontées. Cela aura un effet sur la réussite de l'élève à l'école et dans la vie.

Une proportion importante d'élèves dyslexiques éprouvent des difficultés sur le plan de la conscience phonémique (voir page 47), ainsi qu'à apprendre comment les lettres représentent les sons de la parole. Ces habiletés sont essentielles à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture; en conséquence, une

identification précoce de ces difficultés ainsi qu'une intervention rapide sont cruciales. Des difficultés sur le plan de l'identification des mots écrits relèvent de faibles capacités de décodage (utilisation des correspondances graphème-phonème), qui peuvent elles-mêmes découler d'aptitudes phonologiques lacunaires (Vellutino, Fletcher, Snowling et Scanlon, 2004). Des évaluations visant le dépistage précoce peuvent révéler si l'élève est à risque d'éprouver des difficultés d'apprentissage en lecture et s'il a besoin d'une intervention supplémentaire. Toutefois, au début de la 1^{ère} année, il est difficile de déterminer si les difficultés de lecture sont attribuables à un déficit d'origine neurologique, comme c'est le cas de la dyslexie, ou simplement à un manque d'exposition à l'écrit. Quel que soit leur point de départ, tous les élèves peuvent bénéficier d'un enseignement explicite et systématique des correspondances graphème-phonème. Une évaluation en fin d'année scolaire confirmera l'utilité d'un tel enseignement et indiquera si une intervention plus ciblée est requise pour certains élèves.

Un enseignement explicite et systématique, accompagné de pratiques structurées et d'une rétroaction immédiate et corrective, est important pour enseigner à n'importe quel élève; ceci est d'autant plus vrai pour les élèves dyslexiques. Toutefois, ces derniers ont besoin de s'entraîner davantage et l'enseignement qui leur est fourni doit être beaucoup plus ciblé que celui qui est utilisé pour les élèves dont l'apprentissage de la lecture suit le parcours attendu. En somme, la dyslexie n'est pas causée par un manque d'intelligence ou de désir d'apprendre : s'ils bénéficient d'interventions pédagogiques appropriées, centrées sur l'enseignement explicite et systématique des correspondances graphème-phonème faisant appel notamment à la segmentation et à la fusion de phonèmes, les élèves dyslexiques sont capables d'apprendre, même si, pour ce faire, ils doivent y consacrer plus d'effort et de temps (Laplante, 2008).

Qu'ai-je appris au sujet de l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers?



A large green-outlined box containing ten horizontal dotted lines for writing.

Élèves en immersion française

Les enseignants devraient être au courant de l'existence de programmes d'immersion française au Canada. Un groupe important d'élèves anglophones au Canada étudie le français langue seconde dans ces programmes. Ces élèves apprennent à lire et à écrire dans une langue seconde, et peuvent avoir besoin d'une aide supplémentaire.

État des connaissances issues de la recherche

La plupart des études réalisées auprès d'élèves en immersion française ont été menées dans des régions du Canada où la langue dominante n'est pas le français. Dans certaines régions du Canada, le français est la langue dominante (p. ex. au Québec et au Nouveau-Brunswick); dans ces régions, les élèves en immersion française sont exposés au français (p. ex. sur les panneaux routiers, au cours de conversations) à l'extérieur de l'environnement scolaire, ce qui a un effet sur l'apprentissage de la lecture du français à l'école. Cette différence d'exposition signifie que les conclusions des études sur l'immersion française ne peuvent pas être généralisées à l'ensemble du pays vu les différents contextes.

- Les élèves anglophones en immersion française continuent de présenter des niveaux d'aptitude à la lecture et à l'écriture en anglais qui correspondent à leur niveau scolaire et qui sont comparables à ceux des élèves anglophones des programmes réguliers. Quant à leur aptitude à la lecture et à l'écriture en français, le manque de connaissances de base, de vocabulaire oral et de structure de la langue française limite les élèves en immersion. Les résultats provenant d'études réalisées auprès d'élèves éprouvant des difficultés à lire (Rousseau, 1999; Bournot-Trites, 2004) indiquent que des interventions efficaces pour les élèves qui apprennent une langue seconde doivent incorporer bon nombre des pratiques exemplaires pour les enfants éprouvant des difficultés à apprendre à lire dans leur langue maternelle. Cependant, il est probable que les enfants qui lisent dans une langue seconde soient confrontés à d'autres défis associés à leur acquisition incomplète de la langue seconde et de leur exposition limitée à celle-ci.
- Les élèves qui sont susceptibles d'éprouver des difficultés à apprendre à lire présenteront cette difficulté autant dans leur langue maternelle que dans une langue seconde. Cela signifie que les enfants qui courent le risque d'avoir des troubles de la lecture en français pourraient être identifiés en utilisant les évaluations et les facteurs de prédiction élaborés pour l'anglais (Genesee, 2007; MacCoubrey, Wade-Woolley, Klinger et Kirby, 2004).

D'autres études sont en cours afin de savoir si les enfants anglophones courant le risque de présenter des troubles de la lecture sont désavantagés s'ils apprennent d'abord à lire en français.

Qu'ai-je appris au sujet de l'enseignement de la lecture et de l'écriture à des élèves en immersion française?

A large rounded rectangular box with a green border and a tab at the top, containing ten horizontal dotted lines for writing.

EN RÉSUMÉ

Dans cette section, nous avons abordé brièvement les populations d'apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers que côtoieront de nombreux enseignants au cours de leur carrière. Ces populations sont constituées des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, des élèves issus de milieux défavorisés, et des élèves présentant des troubles d'apprentissage de la lecture (en particulier la dyslexie). Ces élèves doivent être identifiés tôt dans leur parcours scolaire afin de bénéficier d'interventions appropriées ciblant leurs besoins spécifiques. Enfin, les enseignants d'élèves qui apprennent à lire et à écrire dans des programmes d'immersion française doivent être sensibles au fait que ces élèves sont confrontés aux mêmes défis que tous les autres élèves en matière d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Implications pour votre pratique

Les tendances récentes chez les professionnels et les chercheurs du domaine de l'éducation privilégient le recours à une combinaison d'approches pour l'enseignement de la lecture. Une telle combinaison, pour être efficace, devrait miser sur le développement des aptitudes phonologiques, sur l'exposition à la littérature, sur les nombreuses occasions de s'exercer et sur un recours régulier à des activités d'écriture.

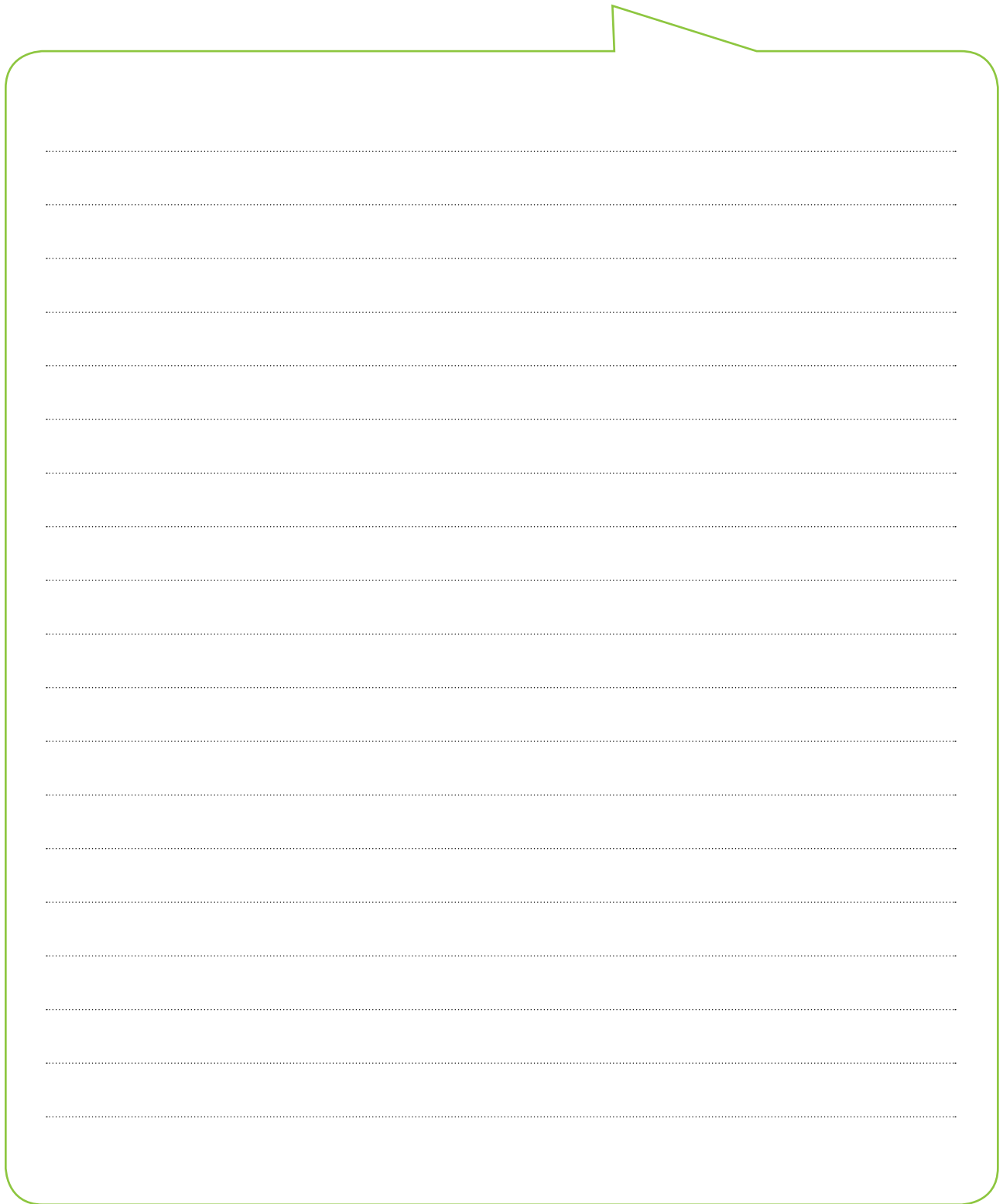
Thèmes importants

- Devenir un enseignant bien renseigné
- Fournir un enseignement de qualité
- Identifier rapidement les élèves à risque et mettre en œuvre des interventions efficaces ou fournir une aide supplémentaire
- Fournir un enseignement personnalisé en petits groupes
- Souligner l'importance des approches équilibrées; enseigner les habiletés fondamentales de façon explicite et systématique
- Fournir de multiples alternatives à l'apprentissage des habiletés fondamentales
- Susciter l'intérêt des élèves afin qu'ils apprécient la lecture toute leur vie

Nous vous encourageons à réfléchir sur ce que vous avez appris et sur ce que cela signifie pour votre enseignement.

Interrogez-vous sur les dimensions suivantes :

*Après avoir lu les recherches présentées dans cette ressource,
que vais-je faire maintenant ?*

A large, empty rectangular box with a green border and rounded corners. The box is designed for writing and contains 20 horizontal dotted lines spaced evenly down its length. The top-left corner of the box is slightly indented, creating a shape similar to a speech bubble or a callout box.

Que devrais-je changer ou essayer dans mon enseignement?

A large green-outlined box with a tab at the top center, containing 20 horizontal dotted lines for writing.

Comment puis-je appliquer ces connaissances dans ma classe?

A large green-outlined box with a tab-like top edge, containing 20 horizontal dotted lines for writing.

Références

- Abrami, P. C., R. Savage, C. A. Wade, G. Hipps, et M. Lopez (2008). Using technology to assist children learning to read and write. Dans T. Willoughby et E. Wood (Éds) *Children's learning in a digital world*. Malden, MA : Blackwell Publishing.
- The Access Center : Improving Outcomes for All Students K-8 (2008a). *Assessing skills toward successful writing development*. Page consultée le 10 mai 2008, de http://www.k8accesscenter.org/training_resources/successfulwritingdevelopment.asp
- The Access Center : Improving Outcomes for All Students K-8 (2008b). *Computer-assisted instruction and writing*. Page consultée le 10 mai 2008, de http://www.k8accesscenter.org/training_resources/computeraided_writing.asp
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read : Thinking and learning about print*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Al Otaiba, S. et D. Fuchs (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention : A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 23(5), pp. 300-316.
- The American Library Association (2007). Page consultée le 15 mars 2008, de <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/alsc/ecrr/workshopsab/workshopmaterials/handoutsecrr/handouts.cfm>
- American Speech and Language Association (2008). *Your child's communication development : Kindergarten through fifth grade*. Récupéré le 1er mai, 2008, de <http://www.asha.org>
- Armbruster, B. B., F. Lehr et J. Osborn (2003). *Put reading first : The research building blocks for teaching children to read. Kindergarten through grade 3*. (2ième éd.). Jessup, MD : ED Pubs. Page consultée le 10 mars 2008, de <http://www.nifl.gov/partnershipforreading/publications/PFRbookletBW.pdf>
- Bafile, C (2005). *Reader's theater : Giving students a reason to read aloud*. Récupéré le 15 mars 2008, de <http://www.readingrockets.org/article/39>
- Barone, D., J. Taylor et D. Hardman (2006). *Reading first in the classroom*. New York : Allyn & Bacon.
- Beck, I. L., M. F. McKeown et L. Kucan (2002). *Bringing words to life : Robust vocabulary instruction*. New York : The Guilford Press.
- Beck, I. (2006). *Making sense of phonics : The hows and the whys*. New York : The Guilford Press.
- Bempechat, J. (1992). The role of parent involvement in children's academic achievement. *School Community Journal* 2(2), pp. 31-41.
- Berninger, V. W., J. E. Rutberg, R. D. Abbott, N. Garcia, M. Anderson-Youngstrom, A. Brooks, et al. (2006). Tier 1 and tier 2 intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology*, 44(1), pp. 3-39.
- Biemiller, A. (in press). Words worth teaching. Columbus, OH : SRA/McGraw-Hill.
- Biemiller, A., et C. Boote (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), pp. 44-62.
- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. Dans M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Éds.) *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 483-502). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Blaiklock, K. E. (2004). The importance of letter knowledge in the relationship between phonological awareness and reading. *Journal of Research in Reading*, 27(1), pp. 36-57.
- Blair, R., et R. Savage (2006). Name writing but not environmental print recognition is related to letter-sound knowledge and phonological awareness in pre-readers. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 19(9), pp. 991-1016.
- Blok, H., R. Oostdam, M. E. Otter, et M. Overmaat (2002). Computer-assisted instruction in support of beginning reading instruction : A review. *Review of Educational Research*, 72(1), pp. 101-130.
- Bos, C., N. Mather, S. Dickson, B. Podhajski et D. Chard (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 51, pp. 97-120.

- Boulware-Gooden, R., S. Carreker, A. Thornhill et R. M. Joshi (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary development and vocabulary achievement of third-grade students. *Reading Teacher*, 61(1), pp. 70-77.
- Bournot-Trites, M. (2004). Peer tutoring : A parent-school initiative to improve reading in French immersion primary grades. Dans *The state of FSL Education in Canada 2004* (pp. 56-57). Ottawa : Canadian Parents for French.
- Bowey, J. A. (2006). Need for systematic synthetic phonics teaching within the early reading curriculum. *Australian Psychologist*, 41(2), pp. 79-84.
- Brodeur, M., É. Dion, L. Godard, C. Gosselin, J. Mercier, L. Laplante, et al. (2008). *La forêt de l'alphabet, traduction et adaptation de l'Optimize Intervention Program*. Montréal : Centre de Psycho-Éducation du Québec.
- Brodeur, M., É. Dion, J. Mercier, L. Laplante et M. Bournot-Trites (2008). Amélioration du français : mobiliser les connaissances pour prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture. *Éducation Canada, Numéro thématique sur l'efficacité de l'enseignement*, 48(4), pp. 10-13.
- Brodeur, M., É. Dion, J. Mercier, L. Laplante et M. Bournot-Trites (2009). *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture*. Stratégie nationale d'alphabétisation précoce. London, ON : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Page consultée le 14 juin 2009, de http://docs.cllrnet.ca/NSEL/Current/NSEL_Role_TeachersFR.pdf
- Brodeur, M., C. Gosselin, J. Mercier, F. Legault et N. Vanier (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie, numéro thématique sur la littérature*, 34 (2), pp. 56-83.
- Bursuck, W. D., T. Smith, D. Munk, M. Damer, L. Mehlig et J. Perry (2004). Evaluating the impact of a prevention-based model of reading on children who are at risk. *Remedial and Special Education*, 25(5), pp. 303-313.
- Bus, A. G. (2001). Joint caregiver-child storybook reading : A route to literacy development. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickenson (Éds) *Handbook of early literacy research* (pp. 179-191). New York : The Guilford Press.
- Carnine, D. W., J. Silbert, E. J. Kame'enui et S. G. Tarver (2004). *Direct instruction reading* (4^{ème} éd.), Upper Saddle River, NJ : Merrill Prentice-Hall.
- Catach, N. (2005). *L'orthographe française. L'orthographe en leçons : un traité théorique et pratique*. Paris : Armand Colin.
- Catts, H. W., M. E. Fey, X. Zhang et J. B. Tomblin (1999). Language basis of reading and reading disabilities : Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3, pp. 331-362.
- Chatrand, S.-G., D. Aubin, R. Blaikn, C. Simard (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.
- Chiappone, L. L. (2006). *The wonder of words : Learning and expanding vocabulary*. New York : The Guilford Press.
- Clark, K. et M. Graves (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher*, 58(6), pp. 570-580.
- Coulombe, S., J.-F. Tremblay et S. Marchand (2004). *International adult literacy survey : Literacy scores, human capital, and growth across fourteen OECD countries*. Ottawa, ON : Statistics Canada. Page consultée le 23 avril 2008, de <http://www.nald.ca/fulltext/oced/oced.pdf>
- Coyne, M. D. et B. A. Harn (2006). Promoting beginning reading success through meaningful assessment of early literacy skills. *Psychology in the Schools*, 43(1), pp. 33-43.
- Coyne, M. D., D. B. McCoach et S. Knapp (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students : Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30(20), pp. 74-88.
- Cunningham, A., K. Perry, K. Stanovich et P. Stanovich (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54(1), pp. 139-167.
- Cunningham, A., et K. Stanovich. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22 (1-2), 1-8. Page consultée le 15 mars 2008, de http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/spring_sum98/cunningham.pdf
- Cunningham, P. M. et R. L. Allington (2007). *Classrooms that work : They can all read and write*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Daane, M. C., J. R. Campbell, W. S. Grigg, M. J. Goodman et A. Oranje (2005). *Fourth-grade students reading aloud : NAEP 2002 special study of oral reading* (NCES 2006-469). U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Washington, DC : U.S. Government Printing Office.

- Dalton, T. et N. Strangman (2006). Improving struggling readers' comprehension through scaffolded hypertexts and other computer-based literacy programs. Dans M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer et D. Reinking (Éds) *International handbook of literacy and technology* (Vol. 2, pp. 75-92). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- D'Angiulli, A., L. S. Siegel et S. Maggi (2004). Literacy instruction, SES, and word-reading achievement in English-language learners and children with English as a first language : A longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(4), pp. 202-213.
- Desrochers, A., P. Cormier et G. Thompson (2005). Sensibilité phonologique et apprentissage de la lecture. *Parole*, 34-35-36, pp. 113-138.
- Desrochers, A. et V. Glickman (2007). *Criteria for the evaluation of reading assessment tools. National Strategy for Early Literacy*. London, ON : Canadian Language and Literacy Research Network. Page consultée le 25 avril 2008, de http://cllrnet.ca/Docs/NLS/NSEL_AssessmentTools_2.pdf
- DeTemple, J. M. (2001). Parents and children reading books together. In D. K. Dickenson & P.O. Tabors (Éds) *Beginning literacy with language* (pp. 31-51). Baltimore, MD : Brooks Publishing.
- Dion, E., L. Bergeron, L. Lemire-Théberge, M.-H. Guay, C. Roux et M. Brodeur (2008). *Apprendre à lire à deux. Activités de stratégies de 2^e année*. Document non publié. Université du Québec à Montréal.
- Dion, E., C. Borri-Anadon, N. Vanier, M.-C. Potvin et C. Roux (2005). *Apprendre à lire à deux. Manuel de l'enseignante et matériel de lecture*. Document non publié. Université du Québec à Montréal.
- Dion, É., M. Brodeur, M. È Campeau, C. Roux, L. Laplante et D. Fuchs (2008). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture. Le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services. [Prevention of Reading Disabilities : The Challenge of Delivery of Instruction and Organisation of Educational Services]. Numéro spécial Literacy Development in Canada de la revue Psychologie canadienne. *Canadian Psychology*, 49(2), pp. 155-161.
- Dion, E., P. L. Morgan, D. Fuchs et L. S. Fuchs (2004). The promise and limitations of reading instruction in the mainstream : The need for a multilevel approach. *Exceptionality*, 12(3), pp. 163-173.
- Dion, E., M.-C. Potvin et C. Roux (2005). *Attention je lis! Manuel de l'enseignante*. Document non publié. Université du Québec à Montréal.
- Dion, E., C. Roux, L. Bergeron, L. Lemire-Théberge, M.-H. Guay et R. Cliche (2008). *Apprendre à comprendre*. Document non publié. Université du Québec à Montréal.
- Edwards, L. (2003). Writing instruction in kindergarten : Examining an emerging area of research for children with writing and reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 36(12), pp. 136-149.
- Ehri, L. C., S. R. Nunes, D. M. Willows, B. Schuster, Z. IYaghoub Zadeh et T. Shanahan (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read : Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, pp. 250-287.
- Ehri, L. C. et M. J. Snowling (2004). Developmental variation in word recognition. Dans C. Addison Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren et K. Apel (Éds) *Handbook of language and literacy : Development and disorders* (pp. 433-460). New York : The Guilford Press.
- Evans, M. A., K. Williamson et T. Pursoo (2008). Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), pp. 106-129.
- Fan, X. et M. Chen (2001). Parental involvement and students' academic achievement : A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, pp.1-22.
- Fayol, M. (2000). La lecture au Cycle 3. Dans *Les journées de l'Observatoire*. La lecture dans les trois cycles du primaire, janvier 2000 (pp. 73-86). Paris : Observatoire national de la lecture.
- Fayol, M. (2001). Un parti pris : promouvoir une lecture autonome en mettant l'accent sur la compréhension. Dans *Les journées de l'Observatoire*. La lecture de 8 à 11 ans, janvier 2001 (pp. 15-33). Paris : Observatoire national de la lecture.
- Fayol, M. (2006). L'orthographe et son apprentissage. Dans *Les journées de l'Observatoire*. Enseigner la langue : orthographe et grammaire, mars 2006 (pp. 53-73). Paris : Observatoire national de la lecture.
- Fayol, M et A. Miret (2005). Écrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie Française*, 50, pp. 391-402.
- Fayol, M., M. G. Thévenin, J. P. Jarousse et C. Totereau (1999). From learning to teaching to learning french written morphology. Dans T. Nunes (Éd) *Learning to read : An integrated view from research and practice*. Dordrecht (The Netherland) : Kluwer.

- Fillmore, L. W. et C. E. Snow (2000). *What teachers need to know about language*. (Contract No. ED-99-CO-0008), Washington, DC : U.S. Department of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED444379). Page consultée le 24 janvier 2008, de <http://faculty.tamu-commerce.edu/jthompson/Resources/FillmoreSnow2000.pdf>
- Fletcher, J. M. et B. R. Foorman (1994). Issues in definition and measurement of learning disabilities : The need for early intervention. Dans G. R. Lyon (Éd) *Frames of reference for the assessment of learning disabilities : New views on measurement issues* (pp. 185-200). Baltimore, MD : Brookes Publishing
- Fletcher, J. M., G. R. Lyon, L. S. Fuchs et M.A. Barnes (2007). *Learning disabilities : From identification to intervention*. New York : The Guilford Press.
- The Florida Center for Reading Research (FCRR) (2008). Page consultée le 25 avril 2008, de <http://fcrr.org/>
- Foorman, B. R., D.-T. Chen, C. Carlson, L. Moats, K. D. Francis et J. M. Fletcher (2003). The necessity of the alphabetic principle to phonemic awareness instruction. *Reading and Writing*, 16(4), pp. 289-324.
- Foorman, B. R., D. J. Francis, J. M. Fletcher, C. Schatschneider et P. Mehta (1998). The role of instruction in learning to read : Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 37-55.
- Fuchs, D. et L. S. Fuchs (2007). Increasing strategic reading comprehension with peer-assisted learning activities. Dans D. S. McNamara (Éd) *Reading comprehension strategies : Theories, interventions, and technologies* (pp. 175-197). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gallimore, R. et R. Sharp (1999). Teaching mind in society : Teaching, schooling, and literate discourse. Dans P. Lloyd et C. Fernyhough (Éds) *Lev Vygotsky : Critical assessments, Vol. 3 : The zone of proximal development* (pp. 296-330). London : Routledge.
- Gambrell, L. B. (2006). Technology and the engaged literacy learner. Dans M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer et D. Reinking (Éds) *International handbook of literacy and technology* (Vol. 2, pp. 289-294). Mahwah, NJ : Erlbaum
- Gambrell, L. B., L. M. Morrow et M. Pressley (Éds). (2007). *Best practices in literacy instruction* (3rd ed.). New York : The Guilford Press.
- Gathercole, S. E. (2007). Working memory : A system for learning. Dans R. K. Wagner, A. E. Muse et K. R. Tannenbaum (Éds) *Vocabulary acquisition : Implications for reading comprehension* (pp. 233-248). New York, NY : The Guilford Press.
- Genesee, F. (2007). French Immersion and at-risk students : A review of research evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 63(5), pp. 655-688.
- Gest, S. D., N. R. Freeman, C. E. Domitrovich et J. A. Welsh (2004). Shared book reading and children's language comprehension skills : the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, pp. 319-336.
- Giasson, J. et L. Saint-Laurent (2001). Interventions des parents lors de l'écoute de la lecture de leur enfant de première année. Dans D. Masny (Éd) *La culture de l'écrit. Les défis à l'école et au foyer*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Giasson, J., M. Baillargeon, R. Pierre et J. Thériault (1985). Le lecteur précoce au Québec : caractéristiques individuelles et familiales. *Revue internationale de psychologie appliquée*, 34(4), pp. 455-476.
- Gormley, S. et K. L. Ruhl (2005). Dialogic shared storybook reading : An instructional technique for use with young students in inclusive settings. *Reading & Writing Quarterly : Overcoming Learning Difficulties*, 21(3), pp. 307-313.
- Graves, M. F. (2000). A vocabulary program to complement and bolster a middle-grade comprehension program. Dans B. M. Taylor, M. F. Graves et P. van den Broek (Éds) *Reading for meaning : Fostering comprehension in the middle grades* (pp. 116-135). Newark, DE : International Reading Association.
- Guthrie, J. T. (2001, March). Contexts for engagement and motivation in reading. *Reading Online*, 4(8). Page consultée le 13 mai 2008, de <http://www.readingonline.org/articles/handbook/guthrie/>
- Haager, D., J. Klingner et S. Vaughn (2007). *Evidence-based reading practices for response to intervention*. Baltimore, MD : Brookes.
- Harm, M. W., B. D. McCandliss, et M. S. Seidenberg (2003). Modeling the successes and failures of interventions for disabled readers. *Scientific Studies of Reading*, 7, pp. 155-182.
- Hart, B., et T. R. Risley (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore : Brookes Publishing.
- Hart, B., et T. R. Risley (2003). The early catastrophe : The 30 million word gap. *American Educator*, 27(1), pp. 4-9.
- Hasbrouck, J. et G. Tindal (2006). Oral reading fluency norms : A valuable tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), pp. 636-644.

- Hattie, J. (2003). *Distinguishing expert teachers from novice and experienced teachers. Teachers make a difference : What is the research evidence?* Camberwell, VIC : Australian Council for Educational Research. Page consultée le 10 mars 2008, de http://www.acer.edu.au/documents/Hattie_TeachersMakeADifference.pdf
- Henderson, A. T. et K. L. Mapp (2002). *A new wave of evidence : The impact of school, family, and community connections on student achievement.* Annual Synthesis. Austin, TX : SEDL. Page consultée le 10 mars 2008, de <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- Henry, M. K. (2000). *Multisensory teaching (Fact Sheet 69-01/00).* The International Dyslexia Association. Page consultée le 17 mai 2008, de http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/Multisensory_Teaching.pdf
- Henry, M. K. (2003). *Unlocking literacy : Effective decoding and spelling instruction.* Baltimore, MD : Brookes Publishing.
- Hoefl, F., T. Ueno, A. L. Reiss, A. Meyler, S. Whitefield-Gabrieli, G. H. Glover et al. (2007). Prediction of children's reading skills using behavioral, functional, and structural neuroimaging measures. *Behavioral Neuroscience*, 121(3), pp. 602-613.
- Hu, C.-F. (2005). How much you learn from shared reading may depend on how sensitive you are to the sound structure. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2(2), 14-15. Page consultée le 15 mars 2008, de <http://e-flt.nus.edu.sg/v2n12005/hu.pdf>
- Institute for the Development of Educational Achievement (IDEA) (2007). *Big ideas in beginning reading.* Page consultée le 1^{er} mai 2008, de http://reading.uoregon.edu/big_ideas/trial_bi_index.php
- The International Dyslexia Association (2008). Page consultée le 16 mai 2008, de <http://www.interdys.org/FAQ.htm>
- The International Dyslexia Association Ontario Branch (2008). Page consultée le 17 mai 2008, de http://www.idaontario.com/dyslexia_ONBIDA_about_dyslexia.html
- International Reading Association (1999). *Using multiple methods of beginning reading instruction : A position statement of the International Reading Association.* Newark, DE : International Reading Association. Page consultée le 1^{er} mai 2008, de http://www.reading.org/downloads/positions/ps1033_multiple_methods.pdf
- International Reading Association (2006). *Mini module 6 : Using multiple methods of beginning reading instruction.* A position statement of the International Reading Association. Newark, DE : International Reading Association. Page consultée le 1^{er} mai 2008, de http://www.earlylearningwa.org/language/modules_articles/module6.cfm
- Jaffré, J.-P. et M. Fayol (2008). *Orthographe.* Paris : Presses universitaires de France.
- Jenkins, J. R., L. S. Fuchs, P. van den Broek, C. Espin et S. L. Deno (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), pp. 719-729.
- Johnston, R. S., M. Anderson et C. Holligan (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in prereaders : The nature of the relationship. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 8(3), pp. 217-234.
- Kame'enui, E. J., D. C. Simmons, S. Baker, D. J. Chard, S. V. Dickson, B. Gunn, et al. (1997). Effective strategies for teaching beginning reading. Dans E. J. Kame'enui et D. W. Carnine (Éds) *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners.* Columbus, OH : Merrill.
- Kamil, M. L., S. Intrator et H. S. Kim (2000). Effects of other technologies on literacy and literacy learning. Dans M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (Éds) *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 771-788). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Kimbell-Lopez, K. (2003, February). Just think of the possibilities : Formats for reading instruction in the elementary classroom. *Reading Online*, 6(6). Page consultée le 5 juin 2008, de <http://readingonline.org/articles/kimbell-lopez/index.html>
- Kirby, J. R. (2006). Reading comprehension : Its nature and development. *Encyclopedia of Language and Literacy Development.* London, ON : Canadian Language and Literacy Research Network. Page consultée le 15 mars 2008, de <http://literacyencyclopedia.ca/index.php?fa=items.show&topicId=227>
- Konold, T. R., C. Juel, M. McKinnon et R. Deffes (2003). Learning pathways to reading : A multivariate model of early reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), pp. 89-112.
- Kosanovich, M., K. Ladinsky, L. Nelson, et J. Torgeson (n.d.). Differentiated reading instruction : Small group alternative lesson structures for all students. Page consultée le 30 avril 2008, de <http://www.fcrr.org/assessment/pdf/smallGroupAlternativeLessonStructures.pdf>

- Kuhn, M. R. et S. A. Stahl (2003). Fluency : A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), pp. 3-21.
- Laboratoire Cogni-sciences, IUMF (2003). *Bilan de santé. Évaluation du développement pour la scolarité 5 à 6 ans.*
- Laboratoire Cogni-sciences, IUMF (2009). ROC. *Repérage orthographique collectif.*
- Laplante, L. (2008). *Dyslexie développementale : manifestations et pistes d'intervention adaptée, congrès de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage.* Récupéré le 16 juin 2009, de <http://www.aqeta.qc.ca/francais/congres/2008/resumes/J4.2.pdf>
- Leclerc, J. (1989). *Qu'est-ce que la langue?* Canada : Mondia.
- Leclerc, J. (2007-2008). *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval. Récupéré le 9 avril 2009, de <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/histlngfrn.htm>
- Legendre, R. (2006). Dictionnaire actuel de l'éducation. Collection : Le défi éducatif. Montréal : Guérin (3^e édition).
- Leipzig, D. H. (2000). The knowledge base for word study : What teachers need to know. *Scientific Studies of Reading*, 11(2), pp. 105-131.
- Lesaux, N. et L. Siegel (2003). The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology*, 39(6), pp. 1005-1019.
- LinguSystems. (2006). *Guide to evidence-based practice.* Page consultée le 25 avril 2008, de <http://www.linguisystems.com/pdf/EBPguide.pdf>
- Lonigan, C. J. (2007). Vocabulary development and the development of phonological awareness skills in preschool children. Dans R. K. Wagner, A. E. Muse et K. R. Tannenbaum (Éds), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 155-131). New York : The Guilford Press.
- Lonigan, C. J., K. Driscoll B. M. Phillips, B. G. Cantor, J. I. Anthony et H. Goldstein (2003). A computer-assisted instruction phonological sensitivity program for preschool children at-risk for reading problems. *Journal of Early Intervention*, 25(4), pp. 248-262.
- Lovett, M. W. et R. W. Barron (2006). Developmental reading disorders. Dans M. J. Farah et T. E. Feinberg (Éds) *Patient-based approaches to cognitive neuroscience* (2ième éd., pp. 433-451). Cambridge, MA : The MIT Press.
- Lovett, M. W. (2000). Putting struggling readers on the PHAST track : A program to integrate phonological and strategy-based remedial reading instruction and maximize outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), pp. 458-476.
- Lyon, G. R. (1998). Why reading is not a natural process. *Educational Leadership*, 55(6), 1-7. Page consultée le 13 mai 2008, de <http://www.buddies.org/articles/extlyon.pdf>
- MacCoubrey, S. J., L. Wade-Woolley, D. Klinger et J. R. Kirby (2004). Early identification of at-risk L2 readers. *The Canadian Modern Language Review*, 61, pp. 11-28.
- Mathes, P. G. et C. A. Denton (2002). The prevention and identification of reading disability. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9(3), pp. 185-191.
- Mathes, P et J. Torgesen (1998). All children can learn to read : Critical care for the prevention of reading failure. *Peabody Journal of Education*, 73(3/4), pp. 317-340.
- McCutchen, D., D. R. Harry, S. Cox, S. Sidman, A. E. Covill et A. E. Cunningham (2002). Reading teachers' knowledge of children's literature and English phonology. *Annals of Dyslexia*, 52(1), pp. 205-228.
- McKenna, M. C. (1998). Electronic texts and the transformation of beginning reading. Dans D. Reinking, M. M. McKenna, L. D. Labbo et R. D. Kieffer (Éds) *Handbook of literacy and technology : Transformations in a post-typographic world* (pp. 45-59). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- McVicker, C. J. (2007). Young readers respond : The importance of child participation in emerging literacy. *Young Children*, 62(3), pp. 18-22.
- Mehta, P., B. R. Foorman, L. Branum-Martin et P. W. Taylor (2005). Literacy as a unidimensional construct : Validation, sources of influence, and implications in a longitudinal study in grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), pp. 85-116
- Merlo, L. J., M. Bowman et D. Barnett (2007). Parental nurturance promotes reading acquisition in low socioeconomic status children. *Early Education and Development*, 18(1), pp. 51-69.
- Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education : Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of Dyslexia*, 44, pp. 81-102.
- Moats, L. C. (1999). *Teaching reading is rocket science : What expert teachers of reading should know and be able to do.* Washington, DC : American Federation of Teachers. Page consultée le 10 mars 2008, de <http://www.aft.org/pubs-reports/downloads/teachers/rocketsci.pdf>

- Moats, L. C. (2004). *Language essentials for teachers of reading and spelling (LETRS). Module 2 : The speech sounds of English and Module 3 : Spellography for teachers*. Longmont, CO : Sopris West Educational Services.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2008). L'apprentissage de l'orthographe : enjeux pour l'apprenant et l'enseignant. Dans A. Desrochers, F. Martineau et Y. C. Morin (Dir) *Orthographe Française évolution et pratique* (p. 355-372). Ottawa : Les éditions David.
- Morin, M.-F. et I. Montésinos-Gelet (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des Sciences de l'Éducation. Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXIII (3), pp. 663-683.
- Morris, L., L. Godard, L. Labelle, D. Simard, C. Sabourin et C. Roy (2008). *Une juste mesure : Développement d'instruments et de critères d'évaluation linguistique pour des élèves allophones. Rapport de recherche*. Page consultée le 16 juin 2009 de [http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Lori_Morris\(1\).pdf](http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Lori_Morris(1).pdf)
- Mullis, R. L., A. K. Mullis, T. A. Corneille, A. D. Ritchson et M. S. Sullender (2004). *Early literacy outcomes and parent involvement*. Tallahassee, FL : Florida State University.
- Nagy, W., V. W. Berninger, et R. D. Abbott (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), pp. 134-147.
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Récupéré le 3 mars 2009 de <http://www.nifl.gov/nifl/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- National Reading Panel (2000). 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 : Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). National Institute of Child Health and Human Development. Washington, DC : U.S. Government Printing Office. Page consultée le 13 mars 2008, de <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report.pdf>
- National Institute for Literacy (2006). *National early literacy panel : Synthesizing the scientific research on development of early literacy in young children*. Page consultée le 18 avril 2008, de <http://www.nifl.gov/partnershipforreading/family/ncfl/NELP2006Conference.pdf>
- National Strategy for Early Literacy (2008). *Building bright futures in the classroom*. London, ON : Canadian Language & Literacy Research Network. Page consultée le 13 mai 2008, de <http://nsl.cllrnet.ca/>
- Nunes, T., P. E. Bryant et M. Bindman (1997). Morphological spelling strategies : Developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33, pp. 637-649.
- Nunes, T., P. E. Bryant et M. Bindman (2006). The effects of learning to spell on children's awareness of morphology. *Reading and Writing*, 19(7), pp. 767-787.
- Olson, R. K. (2006). Genes, environment, and dyslexia. The 2005 Norman Geschwind Memorial Lecture. *Annals of Dyslexia*, 56(2), pp. 205-238.
- Ontario Ministry of Education (2004). Me read? No way! Page consultée le 25 avril 2008, de <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/brochure/meread/meread.pdf>
- Palincsar, A. S. et A. L. Brown (1984). Reciprocal teaching of comprehension- fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-175.
- Palincsar, A. S., Y. M. David, J. A. Winn et D. D. Stevens (1991). Examining the context of strategy instruction. *Remedial and Special Education*, 12, pp. 43-53.
- Phillips, L. M., S. P. Norris et K. L. Vavra (2007). *Reading comprehension instruction*. Encyclopedia of Language and Literacy Development. London, ON : Canadian Language and Literacy Research Network. Page consultée le 23 avril 2008, de <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=232>
- Piasta, S. B., C. McDonald Connor, B. J. Fishman et F. J. Morrison (2009). Teachers' Knowledge of Literacy Concepts, Classroom Practices, and Student Reading Growth. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), pp. 224-248.
- Pierre, R. (1991). De l'alphabétisation à la littératie : Pour une réforme en profondeur de l'enseignement. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XVIII, II, pp. 151-186.
- Pierre, R. (1992a). La compréhension de textes écrits face au rehaussement des standards de littératie. Introduction au numéro thématique. Dans R. Pierre (Éd) *La compréhension de textes écrits en langue maternelle et en langue seconde : perspectives cognitives* (pp. 3-21), *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXIX, I, Topical Issue.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? Dans M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (Éds) *Handbook of reading research*. Vol. 3 (pp. 545-561). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works : The case for balanced teaching*. New York, NY : The Guilford Press.
- Pressley, M. (2007). Achieving best practices. Dans L. B. Gambrell, L. M. Morrow et M. Pressley (Éds) *Best practices in literacy instruction* (3ième ed.). New York : The Guildford Press.
- Pressley, M. et C. McCormick (1995). Strategies and metacognitive regulation of strategies : Basic theory and research. Dans M. Pressley et C. McCormick (Éds) *Advanced educational psychology for educators, researchers, and policy makers* (pp. 27-47). New York : Harper Collins College Publishers.
- Pressley, M., L. Mohan, L. Fingeret, K. Reffitt et L. Raphael-Bogaert (2007). *Writing instruction*. New York : The Guilford Press.
- Pressley, M., R. Wharton-McDonald, R. Allington, C. C. Block, L. Morrow, D. Tracey, et al. (2001). A study of effective first grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), pp. 35-58.
- Rasinski, T., et N. Padak (2008). *Evidence based instruction in reading : A professional development guide to comprehension*. Boston, MA : Pearson/Allyn and Bacon.
- Ravitch, D. (1998). *What if research really mattered?* Education Week, December 16, 1998. Page consultée le 2 mars 2008, de http://www.edexcellence.net/detail/news.cfm?news_id=126
- Rayner, K., B. R. Foorman, C. A. Perfetti, D. Pesetsky et M. S. Seidenberg (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2 Suppl), pp. 31-74.
- Reading Rockets (2008). *Reading rockets : Launching young readers*. Page consultée le 15 janvier 2008, de <http://www.readingrockets.org/>
- Reutzel, D. R. (2005). *Developing fluency in classroom settings*, Newark, DE : International Reading Association. Page consultée le 13 mars 2008, de <http://www.coe.usu.edu/ecc/images/pdf/presentations/irafluency2005.pdf>
- Rineking, D., L. D. Labbo et M. C. McKenna (2000). From assimilation to accommodation : A developmental framework for integrating digital technologies into literacy research and instruction. *Journal of Reading Research*, 23, pp. 110-122.
- Richard, M., S. Bissonnette et C. Gauthier (2008). Stratégies pédagogiques les plus efficaces pour développer la littératie chez les élèves allophones. *Éducation Canada*, 48(5), 44-49. Récupéré le 19 juin 2009, de <http://3e.voie.free.fr/canada/richard2008b.pdf>
- Ritchey, K. D. et J. L. Goeke (2006). Orton-Gillingham and Orton-Gillingham-Based Reading Instruction : A Review of the Literature. *The Journal of Special Education*, 4(3), pp. 171-183.
- Rog, L. J. (2007). *Marvelous minilessons for teaching beginning writing, K-3*. Newark, DE : International Reading Association.
- Rousseau, N. (1999). A French immersion learning disabilities program : Perspectives from students, their parents, and their teachers. *Mosaic*, 6, pp. 16-26.
- Rupley, J. et L. C. Ehri (2008). The mnemonic value of orthography for vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), pp. 175-191.
- Rupley, W. H. et W. D. Nichols (2005). Vocabulary instruction for the struggling reader. *Reading & Writing Quarterly : Overcoming Learning Difficulties*, 21(3), pp. 230-260.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities : Evidence, theory, and practice. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (Éds) *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). New York, NY : The Guilford Press.
- Scarborough, H. S. et S. A. Brady (2002). Toward a Common Terminology for Talking about Speech and Reading : A Glossary of the "Phon" Words and Some Related Terms. *Journal of Literacy Research*, 34(3), pp. 299-336.
- Schatschneider, C., J. M. Fletcher, D. J. Francis, C. D. Carlson et B. R. Foorman (2004). Kindergarten prediction of reading skills : A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265-282.
- Schlagal, B. (2002). Classroom spelling instruction : History, research, and practice. *Reading Research and Instruction*, 42(1), pp. 44-57.
- Schneider, W., E. Roth, et M. Ennemoser (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia : A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), pp. 284-295.
- SEDL (Formerly the Southwest Educational Development Laboratory) (2008). Page consultée le 25 avril 2008, de <http://www.sedl.org/>
- Sénéchal, M. (2006). *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from Kindergarten to Grade 3 : A meta-analytic review*. National Center for Family Literacy. Page consultée le 25 avril 2008, de http://www.nifl.gov/partnershipforreading/publications/html/lit_interventions/index.html

- Sénéchal, M. et J. LeFevre (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill : A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), pp. 445-461.
- Simmons, D. C., E. J. Kame'enui, M. D. Coyne et D. Chard (2002). Effective strategies for teaching beginning reading. Dans E. J. Kame'enui, D. W. Carnine, R. C. Dixon, D. C. Simmons et M. D. Coyne (Éds) *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners* (2^{ème} éd., pp. 53-92). Columbus, OH : Merrill.
- Snow, C. E., M. S. Burns et P. Griffin (Éds) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Research Council. Washington, DC : National Academy Press.
- Snow, C. E., P. Griffin et M. S. Burns (2005). *Knowledge to support the teaching of reading : Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Spear-Swerling, L. P. O. Brucker et M. P. Alfano (2005). Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience. *Annals of Dyslexia*, 55(2), pp. 266-296.
- Spira, E. G., S. S. Bracken et J. E. Fischel (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties : The effects of oral language, emergent literacy, and behaviour skills. *Developmental Psychology*, 41(1), pp. 225-234.
- Sprenger-Charolles, L. (2008). Correspondances graphème-phonème et phonème-graphème : une comparaison de l'anglais, du français, de l'allemand et de l'espagnol. Dans A. Desrochers, F. Martineau et Y. C. Morin (Éds) *Orthographe française : Evolution et pratique*. (pp. 213-225). Ottawa : David (Voix Savantes).
- Sprenger-Charolles, L., M. Siegel, D. Béchennec et W. Serniclaes (2003). Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading, and in spelling : A four-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 84, pp. 194-217.
- St. John, E., S. Loescher et J. Bardzell (2003). Improving reading and literacy in grades 1-5 : A resource guide to research-based programs. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), pp. 360-407.
- Stainthorp, R. (2004). W(h)ither phonological awareness? Literate trainee teachers' lack of stable knowledge about the sound structure of words. *Educational Psychology*, 24(6), pp. 753-765.
- Stanovich, P.J. et K. E. Stanovich (2003). *Using research and reason in education : How teachers can use scientifically based research to make curricular & instructional decisions. The Partnership for Reading : Bringing Scientific Evidence to Learning*. Portsmouth, New Hampshire : RMC Research Corporation. Page consultée le 12 mars 2008, de <http://www.nifl.gov/partnershipforreading/publications/html/stanovich/>
- Statistics Canada (2007). *Language spoken most often at home by immigrant status and broad age groups, 2006 counts, for Canada, provinces and territories*. Page consultée le 10 juin 2008, de <http://www12.statcan.ca/english/census06/data/highlights/Immigration/Table405.cfm?Lang=E&T=405&GH=4&GF=1&&SC=1&S=1&O=D>
- Storch, S. A. et G. J. Whitehurst (2002). Oral language and code-related precursors of reading : Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, pp. 934-945.
- Sulzby, E. (1990). Assessment of emergent writing and children's language while writing. Dans L. M. Morrow et J. K. Smith (Éds) *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 83-108). Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Swanson, H. L. (1999). Components that predict treatment outcomes for students with learning disabilities : Support for a combined strategy and direct instruction model. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14(3), pp. 129-140.
- Taylor, B. M., D. S. Peterson, P. D. Pearson et M. C. Rodriguez (2002). Looking inside classrooms : Reflecting on the "how" as well as the "what" in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56(3), pp. 270-279.
- Toomey, D. (1993). Parents hearing their children read : A review. Rethinking the lessons of the Haringey Project. *Educational Research*, 35, pp. 223-236.
- Torgerson, C. J., B. Brooks et J. Hall (2006). *A systematic review of the research literature on the use of phonics in the teaching of reading and spelling* (Research Report No. 711). London, UK : Department for Education and Skills. Page consultée le 13 mai 2008, de http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR711_.pdf
- Turcotte, C. (2007). *Engager l'élève du primaire en lecture*. Montréal : Chenelière éducation.
- Twyman, J. (2007). Learn to read #1 : Facts and myths for parents. Part One : Read to success series : What parents need to know to help their kids learn to read. *Education Articles*. Page consultée le 4 juin 2008, de <http://www.edarticle.com/k-12-subject-areas/reading/learn-to-read-%231-facts-and-myths-for-parents.html>

- University of Oregon Center on Teaching and Learning (2008). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (DIBELS). Page consultée le 15 avril 2008, de http://dibels.uoregon.edu/dibels_what.php
- Vanderdorpe, C. (1995). Au-delà de la phrase : la grammaire du texte. Dans S.-G. Chartrand (Éd) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 83-105). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Vaughn, S. Et J. Klingner (2007). Overview of the three-tier model of reading intervention. Dans D. Haager, J. Klingner et S. Vaughn, *Evidence-based reading practices for response to intervention* (pp. 3-9). Baltimore, MD : Brookes Publishing.
- Vellutino, F. R., D. M. Scanlon, E. R. Sipay, S. G. Small, A. Pratt et R. S. Chen (1996). Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers : Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88, pp. 601-638.
- Vellutino, F. R., J. M. Fletcher, M. J. Snowling et D. M. Scanlon (2004). Specific reading disability (dyslexia) : What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), pp. 2-40.
- What Works Clearinghouse (2006a). *Phonological awareness training*. What Works Clearinghouse Intervention Report 2006-12-14. Page consultée le 10 février 2008, de http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/early_ed/phono_aware/
- What Works Clearinghouse (2006b). *Phonological awareness training plus letter knowledge training*. What Works Clearinghouse Intervention Report 2006-12-28. Page consultée le 10 février 2008, de http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/early_ed/phono_awareplus/
- What Works Clearinghouse (2007). *Peer assisted learning strategies*. What Works Clearinghouse Intervention Report 2007-07-16. Page consultée le 10 mai 2008, de http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/beginning_reading/pals/
- White, T. G., M. F. Graves et W. H. Slater (1990). Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools : Decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), pp. 281-290.
- Whitehurst, G. J., D. S. Arnold, J. S. Epstein et A. L. Angell (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), pp. 679-689.
- Whitehurst, G. J. et C. J. Lonigan (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, pp. 848-872.
- Williams, K. C. (2003). *A practical guide for 1st grade teachers : Strategies to assist 1st graders who are not reading by January*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED480693). Page consultée le 12 mars 2008, de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/65/47.pdf
- Williams, C. et C. Phillips-Birdsong (2006). Word study instruction and second-grade children's independent writing. *Journal of Literacy Research*, 38(4), pp. 427-465.
- Willms, J. D. (2002). *Vulnerable children : Findings from the National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Edmonton, AB : University of Alberta Press and Human Resources Development Canada, Applied Research Branch.
- Willoughby, T et E. Wood (Éds) (2008). *Children's learning in a digital world*. Malden, MA : Blackwell Publishing.
- Wood, C. (2004). Do levels of pre-school alphabetic tuition affect the development of phonological awareness and early literacy? *Educational Psychology*, 24, pp. 3-11.
- Wren, S. (2002a). *Ten myths of reading instruction*. SEDL Letter, 14(3). Page consultée le 13 mai 2008, de <http://www.sedl.org/pubs/sedl-letter/v14n03/2.html>
- Wren, S. (2002b). *Methods of assessing cognitive aspects of early reading development*. Austin TX : SEDL. Page consultée le 18 avril 2008, de <http://www.sedl.org/reading/topics/assessment.pdf>
- Wright, D.-M. et L. C. Ehri (2007). Beginners remember orthography when they learn to read words : The case of double letters. *Applied Linguistics*, 28(1), pp. 115-133.
- Zellman, G. L. et J. M. Waterman (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91(6), pp. 370-380.

Bibliothèques des facultés d'éducation

Alberta

Universités/Collèges	Accès aux services de la bibliothèque
Concordia University College of Alberta Bibliothèque : 780-479-9338 http://concordia.ab.ca/	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit Accès pour les usagers externes : \$50 pour 3 mois
King's University College Bibliothèque : 780-465-8304 http://www.kingsu.ca/library	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : \$10 par année Accès pour les usagers externes : \$25 par année
University of Alberta Bibliothèque : 780-465-8304 http://www.library.ualberta.ca/	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : \$30 par année (ou gratuit avec carte TAL) Accès pour les usagers externes : \$25 pour quatre mois Bibliothèque d'éducation : 780-492-4566
University of Calgary Bibliothèque : 403-220-8895 http://library.ucalgary.ca/	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit avec carte TAL Accès pour les usagers externes : gratuit avec carte TAL Bibliothèque d'éducation : 403-220-3848 http://www.educ1.ucalgary.ca/doucette/index.shtml
University of Lethbridge Bibliothèque : 403-329-2265 http://uleth.ca/lib/	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : \$15 ou gratuit avec carte TAL Accès pour les usagers externes : \$30 ou gratuit avec carte TAL

Pour obtenir des renseignements sur *The Council of Prairie and Pacific University Libraries* (COPPUL : regroupement des 20 bibliothèques universitaires situées au Manitoba, en Saskatchewan, en Alberta et en Colombie Britannique), consultez le site suivant : <http://www.coppul.ca/index.html>

Pour obtenir des renseignements au sujet du service d'emprunt provincial, consultez le site suivant : TAL <http://www.talonline.ca/searchalberta/index.jsp>

Colombie-Britannique

Universités/Collèges	Accès aux services de la bibliothèque
<p>Vancouver Island University Bibliothèque Malaspina : 250-740-3660 http://www.mala.ca/library</p>	<p>Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : \$25 par année Accès à du matériel, des livres de référence et des planifications</p>
<p>Simon Fraser University Burnaby : 778-782-5735 http://www.lib.sfu.ca Surrey : 778-782-7500 http://www.surrey.sfu.ca/</p>	<p>Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit Accès pour les usagers externes : \$100 par année Centre <i>Educational Technologies</i> : 778-782-4129 Ce centre fournit des documents vidéo expliquant comment utiliser efficacement ERIC et les autres bases de données; parution d'un bulletin de nouvelles hebdomadaire ("webbits") concernant les nouveaux programmes, matériels ou sites éducatifs</p>
<p>Thompson Rivers University 1-800-663-1699 http://www.tru.ca/library/</p>	<p>Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : \$15 par année Accès pour les usagers externes : \$25 par année</p>
<p>Trinity Western University Bibliothèque : 604-513-2023 http://www.twu.ca/Library/</p>	<p>Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : \$15 par année Accès pour les usagers externes : \$60 par année</p>
<p>University of British Columbia Bibliothèque : 604-822-6375 http://www.library.ubc.ca</p>	<p>Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit avec carte Accès pour les usagers externes : \$120 par année Bibliothèque d'éducation : 604-822-3767 http://www.library.ubc.ca/edlib/ Toute personne ayant en sa possession une carte valide a accès aux ressources de la bibliothèque d'éducation</p>
<p>University of British Columbia (Okanagan) Bibliothèque : 250-807-8003 http://www.library.ubc.ca/ubco/</p>	<p>Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit avec carte Accès pour les usagers externes : \$120 par année</p>
<p>University of Northern British Columbia Bibliothèque : 250-960-6475 http://library.unbc.ca</p>	<p>Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit avec vignette collée sur la carte d'étudiant Accès pour les usagers externes : \$25 par année Le secteur scolaire 57 a un accès gratuit à la collection de la bibliothèque</p>
<p>University of Victoria Bibliothèque : 250-721-8230 http://gateway.uvic.ca/index.html</p>	<p>Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit avec carte Accès pour les usagers externes : \$50 pour 3 mois</p>

Ile-du-Prince-Edouard

Universités/Collèges	Accès aux services de la bibliothèque
Brandon University Bibliothèque : 902-566-0583 http://www.upei.ca/~library/index.html	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : \$10 Accès pour les usagers externes : \$10 Education Resource Centre : 902-566-0727 http://www.upei.ca/education/ed_res_ctr

Manitoba

Universités/Collèges	Accès aux services de la bibliothèque
Brandon University Bibliothèque : 204-727-9646 http://www.brandonu.ca/Library/	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les usagers : aucun frais pour les personnes habitant dans un rayon de ~100km de Brandon University
University of Winnipeg Bibliothèque : 1-888-393-1830 http://cybrary.uwinnipeg.ca/ et http://library.uwinnipeg.ca/	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit avec carte Accès pour les usagers externes : \$25 par année
University of Manitoba Bibliothèque : 204-474-9881 http://www.umanitoba.ca/libraries/	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit avec carte Accès pour les usagers externes : \$50 par année

Nouveau-Brunswick

Universités/Collèges	Accès aux services de la bibliothèque
St. Thomas University Bibliothèque : 506-453-3546 http://www.lib.unb.ca	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit avec carte Accès pour les usagers externes : \$20 par année
University of New Brunswick Bibliothèque : 506-453-3546 http://www.lib.unb.ca	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit avec carte Accès pour les usagers externes : \$20 par année

Nouvelle-Écosse

Universités/Collèges	Accès aux services de la bibliothèque
Acadia University Bibliothèque : 902-585-1249 http://library.acadiau.ca/	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit avec carte Accès pour les usagers externes : \$20 par année
Mount Saint Vincent University Bibliothèque : 902-457-6117 http://www.msvu.ca/library/	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit avec carte (frais de \$35 pour les consortiums) Accès pour les usagers externes : \$35 par année
St. Frances Xavier University Bibliothèque : 902-867-2242 http://www.stfx.ca/	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit avec carte Accès pour les usagers externes : gratuit Centre de ressources curriculaires : 902-867-2272 http://www.stfx.ca/academic/education/curriculum-resource.htm

Ontario

Universités/Collèges	Accès aux services de la bibliothèque
Brock University Bibliothèque : 905-688-5550 http://www.brocku.ca/library/	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit avec carte Accès pour les usagers externes : \$40 par année <i>Instructional Resource Centre</i> : 905-688-5550 poste 3357 http://www.ed.brocku.ca/irc/
Charles Sturt University Bibliothèque : 905-333-4955 http://www.csu.edu.au/division/library/about/contacts/ontario.html	Accès aux bases de données sur le campus (des frais d'emprunt peuvent être facturés pour l'accès hors campus) Accès pour les anciens étudiants : \$110 par année Accès pour les usagers externes : \$110 par année
Lakehead University Bibliothèque : 807-343-8205 http://library.lakeheadu.ca/	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit Accès pour les usagers externes : gratuit avec carte Bibliothèque d'éducation : 807-343-8718 http://library.lakeheadu.ca/?pg=163
Laurentian University Bibliothèque : 705-675-4800 http://www.laurentian.ca/Laurentian/Home/Departments/Library/home.htm	Pas d'accès à des bases de données Accès pour les anciens étudiants : gratuit Accès pour les usagers externes : \$15 par année
Nipissing University Bibliothèque : 1-800-655-5154 http://www.eclibrary.ca/library/index.php	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit avec la carte de la bibliothèque municipale, sinon : Accès pour les usagers externes : \$50 par année

<p>Queen's University Bibliothèque : 1-866-267-7404 http://library.queensu.ca/</p>	<p>Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : \$25 par année avec carte Accès pour les usagers externes : \$50 par année avec carte Bibliothèque d'éducation : 1-866-267-7406 http://library.queensu.ca/webedu/ toutes les ressources sont accessibles gratuitement pour les enseignants (aucune carte de bibliothèque requise si l'emprunteur possède une « carte d'enseignant »)</p>
<p>Redeemer College Bibliothèque : 1-877-779-0913 http://www.redeemer.ca/academics/library</p>	<p>Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit Accès pour les usagers externes : gratuit <i>Teacher Resource Centre</i> (TERC) : 1-877-779-0913 http://www.redeemer.ca/academics/departments/education/facilities.aspx toute personne possédant une carte de bibliothèque valide peut emprunter du matériel au TERC</p>
<p>University of Ontario Institute of Technology Bibliothèque : 905-721-3082 http://www.uoit.ca/EN/library/index.php</p>	<p>Accès aux bases de données sur le campus réservé aux anciens étudiants seulement Accès pour les anciens étudiants : gratuit Accès pour les usagers externes : s/o <i>Teacher Resource Centre</i> : 905-721-8668 ext. 2004 http://www.uoit.ca/EN/library/main/14016/trc.html Le matériel didactique est réservé à l'usage des étudiants actifs</p>
<p>University of Ottawa Bibliothèque : 613-562-5883 http://www.biblio.uottawa.ca/index-e.php</p>	<p>Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit avec carte Accès pour les usagers externes : gratuit sur présentation de la carte de bibliothèque municipale d'Ottawa <i>Centre de ressources de la Faculté d'éducation</i> : 613-562-5861 http://www.education.uottawa.ca/resourcecentre/</p>
<p>University of Toronto Bibliothèque : 416-978-8450 http://www.library.utoronto.ca/</p>	<p>Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit avec carte Accès pour les usagers externes : \$150 par année avec carte <i>Faculty of Education Resource Centre</i> : 416-978-1867 http://www.oise.utoronto.ca/ec/ les emprunts sont réservés aux étudiants actifs et au personnel enseignant</p>
<p>University of Western Ontario Bibliothèque : 519-661-3162 http://www.lib.uwo.ca</p>	<p>Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit avec carte Accès pour les usagers externes : \$110 par année avec carte Bibliothèque d'éducation : 519-661-2111 ext. 88275 http://www.lib.uwo.ca/education/</p>
<p>University of Windsor Bibliothèque : 519-253-3000 ext. 3402 http://www.uwindsor.ca/leddy</p>	<p>Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit avec carte Accès pour les usagers externes : \$50 par année</p>
<p>York University Bibliothèque : 416-736-5150 http://www.library.yorku.ca/ccm/jsp/homepage.jsp</p>	<p>Accès pour les usagers externes : \$100 par année Bibliothèque d'éducation : 416-736-5259 http://www.yorku.ca/foe/Resources/ERC/index.html les emprunts sont réservés aux étudiants actifs et au personnel enseignant</p>

Québec

Universités/Collèges	Accès aux services de la bibliothèque Access Information
Université Bishop's Bibliothèque : 819-822-9600 http://www.ubishops.ca/library_info/	Accès à distance à toutes les bases de données de la bibliothèque Accès pour les anciens étudiants : gratuit Accès pour les usagers externes : gratuit avec carte d'utilisateur
Université Concordia Bibliothèque : 514-848-2424 http://library.concordia.ca/index.php	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les usagers externes : \$50/année Centre de ressources en éducation : http://doe.concordia.ca/students.php
Université Laval Bibliothèque : 514-656-3344 http://www.bibl.ulaval.ca/mieux	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit Accès pour les usagers externes : tarifs variables
Université McGill Bibliothèque : 514-398-4749 http://www.mcgill.ca/library/	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : \$100 par année Accès pour les usagers externes : \$100/année avec carte d'utilisateur Centre de ressources en éducation : 514-398-5726
Université de Montréal Bibliothèque : 514-343-7242 http://www.bib.umontreal.ca	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit Accès pour les usagers externes : \$100 pour 6 mois Centre de ressources en éducation : 514-343-6903
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue Bibliothèque : 1-866-234-3728 ext. 1100 http://www.uqat.ca/bibliotheque/	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit Accès pour les usagers externes : \$125 par année
Université du Québec à Chicoutimi Bibliothèque : 418-545-5011 http://bibliotheque.uqac.ca/	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit Accès pour les usagers externes : \$125 par année
Université du Québec à Montréal Bibliothèque : 514-987-6174 http://www.bibliotheques.uqam.ca/index.html	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit Accès pour les usagers externes : \$125 par année Bibliothèque d'éducation : 514-987-6174
Université du Québec en Outaouais Bibliothèque : 1-800-567-1283 http://biblio.uqo.ca/	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit Accès pour les usagers externes : \$125 par année
Université du Québec : Rimouski Bibliothèque : 1-800-463-4712 http://biblio.uqar.qc.ca/	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit Accès pour les usagers externes : \$125 par année
Université du Québec à Trois-Rivières Bibliothèque : 819-376-5005 http://www.uqtr.ca/biblio/	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit Accès pour les usagers externes : \$125 par année
Université de Sherbrooke Bibliothèque : 1-866-506-2433 http://www.usherbrooke.ca/biblio	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit Pas d'accès pour les usagers externes

Saskatchewan

Universités/Collèges	Accès aux services de la bibliothèque
University of Regina Bibliothèque : 306-585-4495 http://www.uregina.ca/library	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : gratuit Accès pour les usagers externes : \$25 par année <i>Teacher Preparation Centre</i> : 306-585-4606 http://education.uregina.ca/index.php?q=80.html
University of Saskatchewan Bibliothèque : 306-966-6005 https://library.usask.ca	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : \$35 par année Accès pour les usagers externes : \$150 par année Bibliothèque d'éducation : 306-966-5973 https://library.usask.ca/education/

Terre-Neuve

Universités/Collèges	Accès aux services de la bibliothèque
Memorial University Bibliothèque : 709-737-7423 http://www.library.mun.ca	Consultez le site http://www.library.mun.ca/alumni/freearticleindexes.php pour connaître les bases de données accessibles à distance Accès pour les anciens étudiants : gratuit avec carte Accès pour les usagers externes : \$25 pour 4 mois <i>Curriculum Materials Centre</i> : 709-737-7466 http://www.library.mun.ca/cmci/index.php

Yukon

Universités/Collèges	Accès aux services de la bibliothèque
Yukon College 1-800-661-0504 http://www.yukoncollege.yk.ca/yclibrary/	Accès aux bases de données sur le campus Accès pour les anciens étudiants : \$10 par année Accès pour les usagers externes : \$10 par année

Glossaire

A

Affixe : terme général qui comprend les préfixes et les suffixes.

Allitération : répétition du son initial de chaque mot à l'intérieur d'une phrase (p. ex. « Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes ? »).

Analogie : comparaison de deux séries d'informations fondées sur un point de similarité. Les analogies peuvent être utilisées en tant qu'exercice pour le développement du vocabulaire (p. ex. « Le chat est au chaton ce que la souris est au _____ »).

Analyse documentaire : examen de la documentation publiée sur une question de recherche en particulier. Les analyses documentaires nous permettent de synthétiser les résultats des recherches de grande qualité produits par de nombreuses études pour obtenir des données probantes de haut niveau qui nous aident à répondre à chaque question de recherche.

Analyse morphologique : procédure selon laquelle on enseigne aux élèves comment lire les mots en identifiant les préfixes, les suffixes ou tout autre segment porteur de sens.

Antonyme : mot ayant un sens opposé à un autre mot.

Apprenant stratégique : pendant la lecture, l'apprenant stratégique demeure actif en faisant des prévisions, en organisant l'information et en interagissant avec le texte. Il réfléchit à ce qu'il lit par rapport à ce qu'il sait déjà. Il surveille sa compréhension et recourt à des stratégies dans le cas d'une perte de sens.

Approche phonique : forme d'enseignement qui permet à l'élève de comprendre et d'utiliser le principe alphabétique. Les élèves apprennent quels sont les liens qui existent entre les phonèmes et les graphèmes et à utiliser ces informations pour identifier des mots.

Approche phonique par analogie : on enseigne aux élèves comment utiliser les parties des mots qu'ils connaissent déjà pour identifier des mots visuellement semblables (p. ex. ils peuvent utiliser le mot « porte » pour lire par analogie le mot « forte »). On peut enseigner aux élèves de nombreux mots clés qu'ils pourront utiliser pour identifier de nouveaux mots.

Approche phonique analytique : on enseigne aux élèves à analyser la relation entre les lettres et leur correspondance sonore dans des mots qu'ils reconnaissent instantanément; ceci permet l'identification de mots nouveaux à l'aide d'un mot analogue emmagasiné dans leur lexique mental.

Approche phonique intégrée : on enseigne aux élèves les correspondances graphème-phonème pendant la lecture d'un texte suivi. L'enseignant donne des explications claires sur les relations spécifiques graphème-phonème lorsqu'il s'aperçoit qu'un élève a de la difficulté à identifier un mot en particulier. Les correspondances graphème-phonème peuvent d'abord être enseignées par l'entremise de mots reconnus instantanément. La séquence d'introduction des correspondances graphème-phonème n'est pas prescrite; elle est plutôt déterminée par les mots qui sont rencontrés dans le texte.

Approche phonique fondée sur l'attaque/rime : on enseigne aux élèves à séparer les mots monosyllabiques en unités sonores comprenant l'attaque (consonne(s) qui précède(nt) la voyelle) et la rime (voyelle suivie ou non d'une ou deux consonnes). Les élèves décodent chaque partie du mot de manière distincte et combinent ces parties pour prononcer le mot en entier (p. ex. « p » + « arc », « pl » + « anche »).

Approche phonique fondée sur l'orthographe : on intègre la dimension phonologique par le biais de l'orthographe en enseignant aux élèves à segmenter les mots qu'ils désirent orthographier en phonèmes puis à écrire le(s) lettre(s) correspondant à chaque phonème.

Approche phonique synthétique : on enseigne aux élèves les phonèmes de chaque lettre ou de chaque combinaison de lettres de manière isolée avant de leur demander de lire. Les élèves apprennent les correspondances sonores des lettres puis « synthétisent » ou combinent les phonèmes pour prononcer des mots.

Approche phonique systématique et explicite : on enseigne aux élèves quelles sont les relations directes lettres-phonèmes (p. ex. la lettre « p » produit le phonème /p/) dans une séquence organisée et logique. Ce type d'enseignement permet aux élèves d'appliquer leur connaissance des relations lettres-phonèmes dans leur apprentissage de la lecture.

Appui pédagogique : soutien qui est fourni aux élèves pour faciliter leur apprentissage. Ce soutien peut être fourni sous forme de rétroaction immédiate et spécifique que l'enseignant donne pendant la pratique de l'élève (p. ex. il donne des encouragements ou des conseils, il divise le problème en étapes plus petites, il utilise un graphique ou il donne des exemples). L'appui pédagogique peut être intégré aux éléments du programme d'enseignement (en débutant par des habiletés plus simples et en progressant vers les étapes les plus difficiles). L'appui pédagogique temporaire fourni à l'élève l'aide à atteindre un niveau qu'il ne pourrait pas atteindre seul.

Attaque/rime : dans une syllabe, l'attaque correspond à la première ou aux premières consonnes et la rime correspond à la voyelle et à toute consonne qui suit (p. ex. dans le mot « sur », le début est « s » et la rime est « ur »; dans le mot « flair », le début est « fl » et la rime est « air »).

Automaticité : terme général utilisé pour désigner tout comportement spécialisé ou complexe qui peut être mis en pratique avec facilité, sans requérir une grande attention, un effort important ou un état de conscience. Ces comportements deviennent automatiques après de longues périodes d'entraînement. Par exemple, grâce à l'enseignement et à la pratique, les élèves identifient les mots automatiquement et peuvent ainsi concentrer leur attention sur le sens du texte.

Auto-surveillance : processus métacognitif dans le cadre duquel les élèves réfléchissent sur la manière dont ils apprennent ou comprennent le matériel, les activités ou la lecture.

B

Biais : tendance qui consiste à accorder plus d'importance à certains facteurs ou certaines situations qui appuient certaines idées ou valeurs, plutôt que de demeurer neutre.

C

Cinq piliers (éléments clés) de l'enseignement de la lecture : voir les définitions de la conscience phonologique, du principe alphabétique, de la fluidité, du vocabulaire et de la compréhension.

Closure : exercice dans lequel l'élève doit combler des espaces par des mots ou des groupes de mots afin de compléter un passage, en utilisant l'information contextuelle (p. ex. « Un bon chasseur sait chasser sans son ____ »). L'exercice de closure peut être utilisé pour évaluer la compréhension en lecture, la compréhension orale, le

vocabulaire, la syntaxe et la sémantique. Lorsque plusieurs options sont données à l'élève (choix multiples) pour qu'il choisisse le mot approprié pour remplir la partie laissée en blanc, l'évaluation est habituellement nommée un « exercice de closure modifié ».

Coarticulation : processus présent dans le discours au cours duquel les sons individuels sont combinés en mots. La coarticulation se produit car lorsque nous produisons un son, nous commençons à former le son suivant. Certains sons individuels dans les mots deviennent déformés puisqu'ils ne sont pas prononcés en tant qu'unités isolées (p. ex. le /u/ dans « actuel » et « annuel » n'est pas prononcé de la même manière, le premier étant « sifflant » tandis que le second est plus proche d'un /w/). La coarticulation peut faire en sorte que certains élèves ont de la difficulté à entendre les sons ou phonèmes individuels dans les mots; par conséquent, le concept de phonèmes doit leur être enseigné explicitement.

Coder : conversion mentale des signaux ou de l'information en influx nerveux. Il s'agit également de la transformation psychologique d'un message ou d'une image en un autre message ou en une autre image (p. ex. le langage oral en langage écrit, des idées en mots).

Coin de lecture : espace spécial aménagé dans la classe pour que les élèves puissent travailler en petits groupes ou en paires, en collaboration ou de manière individuelle. Les élèves travaillent dans le coin de lecture pendant que l'enseignant fait l'enseignement de la lecture à un petit groupe. Chaque coin de lecture offre des activités enrichissantes et utiles qui complètent et renforcent l'enseignement dispensé par l'enseignant aux petits groupes ou à un grand groupe de lecture. Par exemple, les élèves y pratiquent leurs habiletés à utiliser les correspondances graphème-phonème, font le tri de cartes de mots au centre de vocabulaire, lisent des livres et écoutent des bandes sonores, s'enregistrent pendant qu'ils lisent un livre et lisent en paires.

Comparaison : comparaison entre deux choses à l'aide des termes « comme, aussi » (p. ex. « aussi vite que l'éclair »).

Composantes du récit : désigne les personnages, le problème, la résolution, le thème, le contexte et l'intrigue.

Compréhension : capacité à donner du sens à l'information orale ou écrite.

Concepts liés à l'écrit : conceptions que se fait l'élève de l'écrit et de ses conventions, entre autres le fait qu'un texte contient un message, qu'il est écrit de gauche à droite et de haut en bas, et que les mots individuels sur une page correspondent à des mots parlés. Cette dernière caractéristique est essentielle au développement des habiletés d'identification des mots écrits.

Connaissances antérieures : connaissances que le lecteur possède, qui proviennent de son expérience acquise par la lecture ou par d'autres expériences. Le lecteur peut établir des liens entre ces connaissances et le texte lu.

Connaissance des lettres : connaissance que possède un apprenant à propos des lettres, de leurs différentes formes de représentation visuelle, de leur nom et de leur correspondance phonologique. La connaissance des lettres de l'alphabet est importante pour le développement des habiletés d'identification des mots écrits.

Connaissance lexicale : connaissance d'un mot, de la manière dont il est écrit, de la manière dont il est prononcé, de sa signification et de la manière d'utiliser ce mot dans des expressions et des phrases.

Conscience phonémique : sous-catégorie de la conscience phonologique qui désigne la conscience de chacun des phonèmes contenus dans les mots oraux et à la capacité à manipuler ces phonèmes.

Conscience phonologique : terme générique utilisé pour désigner la conscience des différentes unités sonores de la langue orale. Ce terme comprend la compréhension du principe selon lequel les mots oraux se divisent en unités diverses, la capacité à reconnaître et à manipuler les unités sonores de la parole, la capacité à faire des jeux de rimes avec les mots et la capacité à diviser les syllabes en segments initiaux et finaux.

Contrôle préliminaire : outil d'évaluation non formel conçu pour identifier les élèves qui sont prêts à suivre l'enseignement d'un niveau scolaire et ceux qui requièrent de l'aide supplémentaire pour la lecture.

Correction d'une erreur : rétroaction corrective immédiate relative à une erreur produite pendant l'enseignement de la lecture.

Corrélation : degré ou niveau auquel deux résultats ou plus sont liés (p. ex. la connaissance des correspondances graphème-phonème et la compétence en lecture).

Correspondance graphème-phonème : correspondance entre une lettre, ou un groupe de lettres, et le phonème (« sons ») qu'elle représente.

D

Décodage : capacité à identifier un mot de façon autonome en utilisant les correspondances graphème-phonème.

Dénomination automatique rapide : technique servant à mesurer le traitement cognitif par la vitesse de dénomination des couleurs, des chiffres, des objets ou des lettres. Cette mesure est un indicateur de la fluidité de la lecture.

Diagnostic : type d'évaluation administré par un spécialiste et utilisé pour déterminer les capacités et les lacunes de l'élève dans divers domaines tels que la lecture, le langage oral ou les habiletés cognitives. Ces évaluations ne sont habituellement effectuées que si l'élève ne fait pas de progrès adéquats après avoir reçu une aide additionnelle pour apprendre à lire.

Difficulté d'apprentissage en lecture : difficulté à maîtriser un ou plusieurs aspects de l'apprentissage de la lecture (p. ex. l'élève présente des lacunes sur le plan de l'identification des mots écrits ou au niveau de sa capacité à établir des liens de sens). L'identification rapide de ces difficultés et une intervention efficace accompagnée d'un enseignement de grande qualité peuvent prévenir de nombreuses difficultés de lecture.

Diphthongue : son d'une voyelle produit par un changement de position de la langue pendant l'articulation; voyelle qui semble comprendre deux parties. Le français canadien comprend quelques diphthongues (p. ex. le « eu » de /flœR/ qui peut être prononcé /ə/ + /y/).

Dyslexie : trouble spécifique d'apprentissage de la lecture qui se caractérise par des difficultés persistantes à acquérir et à utiliser les correspondances graphème-phonème, à reconnaître les mots instantanément, à orthographier les mots et à lire avec fluidité. Il semble que ce trouble d'apprentissage d'ordre neurologique soit causé par des habiletés phonologiques déficientes qui ne correspondent pas au niveau des autres habiletés de l'élève.

E

Écriture argumentative : style d'écriture formel dans lequel l'auteur défend un point de vue sur un sujet et tente de persuader le lecteur d'adopter son point de vue.

Écriture créatrice : écriture qui incorpore les idées et les sentiments propres à l'élève et qui est stimulée par son expérience et son imagination.

Émergence de l'écrit : habiletés, connaissance et attitudes qui précèdent la lecture et l'écriture conventionnelles et qui facilitent leur développement (p. ex. lorsqu'un élève fait semblant de lire un livre, lorsqu'il joue avec les mots et les sons, lorsqu'il commence à reconnaître les mots qui riment, lorsqu'il gribouille avec ses crayons, lorsqu'il désigne du doigt des logos ou des indications routières et lorsqu'il nomme certaines lettres de l'alphabet).

Enseignement cumulatif : enseignement qui repose sur les concepts déjà appris.

Enseignement différencié : enseignement adapté par l'enseignant visant à répondre aux différents besoins de tous les apprenants de sa classe.

Enseignement direct : approche pédagogique où l'enseignant définit et enseigne un concept, guide les élèves dans son application et prévoit des exercices pratiques guidés jusqu'à ce que le concept soit maîtrisé.

Enseignement direct du vocabulaire : enseignement planifié et préliminaire de nouveaux mots importants et difficiles, qui fournit aux élèves une exposition en quantité et en qualité suffisantes pour leur permettre d'identifier les mots qu'ils rencontreront dans leur lecture.

Enseignement explicite : enseignement comportant un niveau élevé d'interaction enseignant-élève, alors que l'enseignant fournit des explications claires, sans ambiguïté, directes et visibles aux élèves. Ces explications sont concises, spécifiques et liées à l'objectif.

Enseignement implicite : approche par laquelle les élèves découvrent eux-mêmes les habiletés et les concepts plutôt que de recevoir un enseignement explicite. Par exemple, l'enseignant fournit une liste de mots qui commencent par la lettre « m » (« maman, marche, miroir, moto ») et il leur demande de déterminer en quoi ces mots sont semblables plutôt que de leur dire que la lettre « m » est la première lettre de chaque mot et qu'elle se prononce /m/.

Enseignement indirect (ou apprentissage incidentiel) du vocabulaire : acquisition des mots appris par la lecture autonome et la conversation.

Enseignement réciproque : approche pédagogique où l'élève et l'enseignant participent tous deux au processus d'enseignement. Les élèves acquièrent des habiletés de compréhension en utilisant des stratégies, en posant des questions sur le texte qu'ils lisent, en résumant des parties du texte, en obtenant des précisions sur des mots et des phrases qu'ils ne comprennent pas et en prédisant ce qui se passera ensuite dans le texte.

Enseignement stratégique : approche qui privilégie l'enseignement des différentes stratégies de lecture. On enseigne aux élèves comment et quand utiliser différentes stratégies, et comment adopter des comportements stratégiques dans le cadre de leur lecture.

Essai de contrôle aléatoire : études dans lesquelles les personnes reçoivent au hasard une de plusieurs interventions. Une de ces interventions constitue la norme de comparaison ou de contrôle qui donne aux chercheurs un point de référence pour l'efficacité de l'intervention spécifique évaluée. L'intervention de contrôle peut constituer un placebo ou l'absence de toute intervention. Les essais contrôlés aléatoires cherchent à mesurer et à comparer des résultats une fois que les participants ont reçu les interventions.

Évaluation : processus utilisé pour déterminer le niveau d'habileté d'un élève dans divers domaines ou les progrès réalisés par un élève dans ces domaines. L'évaluation peut être normalisée et standardisée, formative ou sommative.

Évaluation des résultats : évaluation qui mesure les résultats obtenus par un programme; cette évaluation est habituellement effectuée à la fin d'une année et elle est utilisée pour évaluer l'efficacité globale d'un programme auprès de tous les élèves.

Évaluation formelle : correspond à l'utilisation d'un test standardisé qui respecte un format prescrit pour ce qui est de l'administration et de la correction du test. Les notes obtenues aux tests formels sont normalisées. Elles sont déterminées d'après un échantillon comparatif d'élèves ; les notes obtenues aux évaluations formelles indiquent donc le rendement de l'élève par rapport à un groupe de pairs.

Évaluation informelle : type d'évaluation ne requérant pas l'utilisation de tests normalisés qui respectent des règles prescrites en ce qui concerne l'administration et la correction et qui ont fait l'objet d'une évaluation technique démontrant leur fiabilité et leur validité. Les évaluations non formelles comprennent les examens rédigés par l'enseignant, les examens de fin d'unité et les fiches d'observation individualisées.

F

Fluidité : capacité à lire des textes rapidement, avec exactitude et avec l'expression appropriée. La fluidité contribue à établir un pont entre l'identification des mots écrits et la compréhension en lecture.

Fusion : habileté qui consiste à combiner des phonèmes ou des syllabes afin de former un mot (p. ex. fusion phonémique : /l/ + /a/ + /k/? → /lak/ ; fusion syllabique : /do/ + /mi/ + /no/? → /domino/).

G

Grammaire du récit : étude des règles qui régissent l'organisation des différents éléments du récit soit le contexte, les principaux personnages, le problème, la complication et la résolution. Les éléments sont structurés de façon à permettre la production de narrations cohérentes et logiques.

Graphème : lettre, ou combinaison de lettres, qui représente un seul phonème (p. ex. « s », « c », « ss », « t » et « sc » peuvent tous représenter le phonème /s/).

Graphème complexe : groupe de deux lettres consécutives ou plus dont la valeur phonologique correspond à un seul phonème (p. ex. /ø/ dans « peu »; /ʃ/ dans « chat »; /u/ dans « cou »).

Groupe consonantique : deux consonnes consécutives ou plus qui conservent leur correspondance phonologique respective (p. ex. /bl/ dans « bloc »; /str/ dans « strie »).

H

Homographe : mots qui sont orthographiés de la même manière, mais qui ont des significations différentes et qui peuvent ou non se prononcer de la même manière (p. ex. « bas » comme dans une pièce de vêtement et « bas » qui signifie peu élevé; « couvent » qui correspond à l'action de couvrir ou à une institution religieuse).

Homonyme : terme qui désigne à la fois les homographes et les homophones.

Homophone : mots qui sont prononcés de la même manière, mais qui sont orthographiés différemment et qui ont des significations différentes (p. ex. « riz/rit »; « verre/vers/vert »).

I

Identification des mots écrits : capacité à utiliser les correspondances graphème-phonème, à reconnaître instantanément des mots de haute fréquence ou des patrons orthographiques pour identifier un mot écrit.

Idiome : phrase ou expression dans laquelle la signification ne peut pas être déterminée d'après l'interprétation littérale des mots (p. ex. « il pleut des cordes »).

Indice de fluidité : méthode d'évaluation de la fluidité; il s'agit habituellement de la lecture à voix haute d'un passage dans un temps donné et selon le niveau d'apprentissage en lecture de l'élève.

Indice contextuel : information dans le texte qui peut aider le lecteur à comprendre la signification d'un mot qu'il ne connaît pas.

Intervention intensive immédiate : mode d'intervention qui peut impliquer que l'élève bénéficie de plus de temps et de plus de rétroaction de la part de l'enseignant, qu'il s'entraîne davantage. Ce mode d'intervention se fait généralement en groupes de plus petite dimension et nécessite le recours à du matériel adapté. Ce mode d'intervention est mis en place dès que l'évaluation indique qu'un élève ne fait pas de progrès suffisants en lecture.

Interventions : prestation d'un programme ou d'aide supplémentaire dans le but de corriger ou d'empêcher l'apparition ou l'aggravation d'un problème tel que les difficultés de lecture.

Niveau 1 : ces interventions sont faites en classe et s'adressent à l'ensemble des élèves. Elles correspondent à un enseignement de grande qualité (habituellement ~80 % des élèves nécessiteront des interventions de niveau 1).

Niveau 2 : lorsque les résultats obtenus aux évaluations de suivi des progrès indiquent un déficit dans un domaine en particulier, une intervention pédagogique appropriée (de niveau 2 ou plus intense) est mise en place et les progrès réalisés grâce à cette intervention font également l'objet d'un suivi. Ces interventions s'adressent aux élèves qui ont pris du retard par rapport aux habiletés qui constituent les points de repère pour leur année scolaire (habituellement ~15 % des élèves nécessitent des interventions de catégorie 2).

Niveau 3 : services d'éducation spécialisée pour les élèves qui ont des besoins importants et qui ne répondent pas adéquatement aux interventions de grande qualité des niveaux 1 et 2. Les décisions prises à propos des besoins pédagogiques spécifiques de ces élèves reposent en partie sur les progrès jugés insuffisants en regard d'un enseignement reconnu efficace (habituellement ~5 % des élèves nécessiteront des interventions de niveau 3).

K

K-W-L : Ce sigle KWL vient de l'anglais et signifie « what I **K**now », « what I **W**ant to know » ainsi que « what I have **L**earned », dont la traduction libre peut correspondre à « ce que je sais » (évaluation des connaissances existantes), « ce que je veux savoir » (établissement du but de l'apprentissage), et « ce que j'ai appris » (rappel de ce qui a été appris). Cette technique est fréquemment utilisée pour faciliter la compréhension lors d'activités de lecture impliquant le recours à des textes descriptifs.

L

Langue orale : désigne la langue parlée. La langue orale comporte différentes dimensions : la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique.

Lecture avec un partenaire ou un compagnon de classe : technique dans le cadre de laquelle les élèves lisent à voix haute avec un partenaire, se relayant à tour de rôle afin que chacun puisse fournir de l'aide et des commentaires pour l'identification des mots. Le jumelage peut être effectué selon les habiletés de lecture de chacun (p. ex. les élèves qui ont de bonnes habiletés de lecture peuvent être jumelés à des élèves qui sont plus faibles dans ce domaine).

Lecture dialoguée : intervention éducative, faite pendant la lecture de récits, où l'enseignant ou le parent pose des questions, ajoute des informations et encourage l'élève à améliorer ses réponses.

Lecture guidée : intervention éducative relativement courte et très intense pendant laquelle l'enseignant conseille et observe un groupe d'élèves qui lisent à haute voix et pendant laquelle il intervient pour guider les élèves au besoin. Il enseigne aux élèves à devenir plus stratégiques, à se surveiller eux-mêmes et à devenir des lecteurs qui ont une bonne compréhension des textes.

Lecture orale guidée : intervention éducative, faite au fur et à mesure qu'un élève lit un passage à voix haute, au cours de laquelle l'enseignant lui donne immédiatement de la rétroaction corrective et de la modélisation supplémentaire au besoin.

Lecture partagée : intervention éducative par laquelle l'enseignant lit un texte à tous les élèves en permettant à chaque élève d'avoir un accès visuel au texte en question.

Lecture répétée : intervention éducative par laquelle un élève relit un texte un certain nombre de fois jusqu'à ce qu'il puisse le lire à un niveau de fluidité prédéterminé.

Littérature : compétences solides et variées de lecture et d'écriture

M

Manipulation phonémique : ajout, suppression et remplacement des phonèmes dans les mots.

Ajout de phonèmes : que se passe-t-il lorsque vous ajoutez le son /s/ au début du mot /pɔR/? → /spɔR/

Suppression de phonèmes : que devient le mot /ku/ sans le son /k/? → /u/

Substitution de phonèmes : quel mot obtenez-vous si vous changez le son /s/ dans /sak/ pour un /l/? → /lak/

Segmentation de phonèmes : quels sons y a-t-il dans le mot /lak/? → /l/_/a/_/k/

Identification de phonèmes : lesquels de ces mots commencent par le son /s/? → /spɔR/, /zu/ /so/

Catégorisation de phonèmes : quel mot n'appartient pas à la même catégorie que les autres? /sak/, /lak/, /bag/, /bak/ ? → /bag/

Fusion de phonèmes : quel mot est formé des sons /l/+ /a/+/k/? → /lak/

Méta-analyse : forme d'analyse statistique qui combine les résultats de nombreuses études hautement qualifiées qui ont porté sur des sujets de recherche semblables. Ces analyses sont réalisées pour valider des conclusions à l'aide de grands échantillons et de preuves empiriques plus importantes.

Métacognition : connaissance relative aux processus de réflexion propres à une personne et à la manière dont ceux-ci fonctionnent. Il s'agit d'un processus de réflexion consciente sur l'apprentissage ou la lecture d'une personne qui s'adonne activement à l'apprentissage ou à la lecture.

Métaphore : comparaison entre deux noms sans utiliser les mots « comme » ou « aussi », etc. (p. ex. « la vie est un long fleuve tranquille »).

Modélisation : intervention pédagogique au cours de laquelle l'enseignant démontre oralement une stratégie, une habileté ou un concept que les élèves doivent apprendre (p. ex. pour la modélisation d'une stratégie de compréhension, l'enseignant dit : « Je me demande ce qui a poussé Jacques à faire cela... Je crois que je vais revenir sur la partie du récit où... pour voir si je peux comprendre ses raisons »).

Morphologie : étude de la manière dont les mots sont formés avec des préfixes, des racines et des suffixes (morphologie dérivationnelle) (p. ex. « im_prud_ent ») et de la manière dont les mots sont reliés les uns aux autres (morphologie flexionnelle).

Mot de base : unité ayant une signification propre et qui peut être utilisée de manière autonome (p. ex. « ami », « soleil »), qui se nomme également un morphème. Les mots de base ou morphèmes sont des mots à partir desquels de nombreux autres mots sont formés (p. ex. « migrer » pour les mots « migration », « immigration », « immigrant », « migratoire »).

Mots décodables : mots qui contiennent des correspondances graphème-phonème déjà enseignées.

Mots de haute fréquence : petit groupe de mots (de 300 à 500) qui représentent un pourcentage élevé des mots écrits. Ces mots peuvent être considérés comme des « mots identifiés instantanément » puisque la reconnaissance automatique de ceux-ci est requise pour une lecture fluide (p. ex. « le », « et », « ils », « est »).

Mots de même famille : mots qui sont liés les uns aux autres par leur origine commune (p. ex. « décisif » et « décision »).

Morphème : plus petite unité significative de la langue. Un morphème peut correspondre à un mot (« livre » ou « table ») ou à une partie d'un mot telle qu'un préfixe ou un suffixe. Par exemple, le mot « peureux » contient les morphèmes « peur » et « eux ».

Mots multisyllabiques : mots qui comportent plus d'une syllabe (p. ex. « ordinateur »). L'introduction systématique des mots multisyllabiques devrait être effectuée tout au long du programme de lecture, le nombre moyen de syllabes augmentant à chaque année scolaire.

Motivation : processus psychologique consistant à susciter l'intérêt face à une activité; régulation et maintien du désir de poursuivre cette activité. Une des principales tâches de l'éducateur est de créer une motivation intrinsèque chez les élèves en leur présentant des situations qui sauront les intéresser aux différentes étapes de leur développement.

N

Narration : technique par laquelle un élève fait la narration du contenu d'un texte de manière cohérente et logique.

Niveau d'apprentissage en lecture : niveau de lecture dans un texte que le lecteur peut lire avec une exactitude de 90 % (p. ex. en ne faisant pas plus d'une erreur par 10 mots). Le texte proposé pose des défis que l'élève est en mesure de gérer.

Niveau d'autonomie en lecture : niveau de difficulté d'un texte qui permet au lecteur de lire avec une exactitude de 95 % (p. ex. en ne faisant pas plus d'une erreur par 20 mots). Le niveau de lecture autonome correspond à un texte relativement facile pour le lecteur.

Niveau de frustration en lecture : niveau de difficulté d'un texte que le lecteur lit avec une exactitude de moins de 90 % (p. ex. plus d'une erreur sur 10 mots).

O

Objectifs : énoncés qui peuvent être mesurés et qui indiquent avec précision les réalisations visées par un programme.

Organisateurs graphiques et sémantiques : représentation des concepts d'un texte à l'aide de diagrammes, de cartes, de graphiques, de tableaux, d'encadrés ou de groupements. Les organisateurs sémantiques sont des organisateurs graphiques qui utilisent des mots, et dont le concept central est relié par des lignes à une variété d'idées et d'événements connexes.

Orthographe : système servant à représenter les signes linguistiques que sont les phonèmes, les morphèmes et les mots, lequel système est régi par des conventions permettant la production correcte de mots.

Orthographe inventée : tentative de production écrite d'un mot fondée sur les connaissances qu'a l'élève du système d'écriture et de son fonctionnement (p. ex. « tb » pour « table »).

P

Parties de mot : lettres, attaque/rime, syllabe qui, lorsqu'elles sont combinées, forment des mots. La capacité à reconnaître différentes parties de mots multisyllabiques facilite l'identification des mots nouveaux à l'écrit.

Patron orthographique : groupes de lettres récurrents qui composent les mots (p. ex. « br », « ette », « tion », « age »).

Personnification : technique par laquelle on attribue des qualités humaines telles que les émotions, les désirs, les actions et la parole.

Phonème : plus petite unité sonore du langage oral. Un seul phonème peut modifier le sens d'un mot (p. ex. en remplaçant le premier phonème /b/ dans « bal » par /m/, on obtient « mal »). La langue française compte environ 36 phonèmes. Les mots peuvent être composés d'un seul phonème (p. ex. « eau » → /o/) ou de plusieurs phonèmes (p. ex. « parc » → /paRk/).

Phonétique : étude et classification des sons de la parole, y compris la production, la transmission et la perception de ces sons.

Phonologie : étude de l'organisation des sons d'une langue permettant de former un énoncé.

Plan ou cadre du texte : stratégie utilisée pour identifier et souligner l'intrigue et les éléments importants du récit. Le plan présente un aperçu visuel du début, du milieu et de la fin d'un récit. Il aide l'élève à répondre aux questions « qui, où, quand, qu'est-ce que, pourquoi et comment » d'un récit et à dresser la liste des principaux événements.

Pratique guidée : modalité pédagogique où l'élève pratique des habiletés nouvellement acquises et où l'enseignant lui fournit de l'aide et de la rétroaction au besoin.

Préfixe : morphème qui précède la racine d'un mot et qui appuie ou modifie la signification du mot (p. ex. « re » dans « reprendre »).

Principe alphabétique : principe selon lequel les lettres et les groupes de lettres dans les mots écrits entretiennent des liens systématiques et prévisibles avec les sons contenus dans les mots oraux.

Programme d'intervention : programme d'enseignement utilisé en enseignement différencié ou programme d'enseignement intensif qui répond aux besoins d'apprentissage de l'élève dans un ou plusieurs domaines liés à la lecture.

R

Rimes : mots qui se terminent par une même sonorité (p. ex. « des cochons tout ronds »).

Racine : morphème, souvent d'origine latine, qui peut ou non être utilisé de manière autonome; ce morphème est utilisé pour former une famille de mots qui ont des significations connexes (p. ex. « faire » est le mot racine de « refaire, défaire »).

Recherche empirique : recherche scientifique réalisée selon une procédure rigoureuse, systématique et objective afin de produire des données probantes qui peuvent être généralisées. Une recherche empirique est fondée sur des observations ou des expériences et elle peut être acceptée par des revues possédant un comité de lecture ou approuvée par un groupe d'experts indépendants qui réalise une étude scientifique comparable et objective.

Recherche fondée sur des preuves (ou recherche probante) : type de recherche répondant aux standards en matière de preuves. Il s'agit de recherches empiriques réalisées selon la méthode scientifique et l'analyse des résultats; les plus hauts niveaux de contrôle utilisent des échantillons de grande taille, et des groupes équivalents dont des groupes témoins, répartis de façon aléatoire dans les différentes conditions du devis expérimental. Dans le domaine de l'éducation, de telles études sont des interventions éducatives qui peuvent être reproduites (programmes, produits, pratiques et politiques) et qui visent à améliorer les résultats des élèves.

Recherche qualitative : forme subjective de recherche qui repose sur l'analyse des observations contrôlées du chercheur. Ce type de recherche produit de nombreuses données narratives, dont des descriptions détaillées de ce qui a été observé.

Recherche quantitative : forme objective de recherche qui étudie des situations à partir desquelles des données numériques sont obtenues et analysées (p. ex. nombre d'élèves, résultats aux examens; nombre de mots de vocabulaire retenus).

Reconnaissance instantanée des mots écrits : processus par lequel les mots sont reconnus immédiatement et automatiquement. Il s'agit de mots qui sont fréquemment rencontrés à l'écrit (p. ex. « le », « maison ») ou qui ont une orthographe irrégulière (p. ex. « monsieur », « femme », « seconde »).

Renforcement négatif : technique de modification d'un comportement dans laquelle les stimuli négatifs sont éliminés afin de renforcer certains comportements précis (remarque : ne pas confondre avec « punition »).

Renforcement positif : technique de modification des comportements dans laquelle des stimuli positifs (p. ex. des sourires, des félicitations, des approbations ou de l'attention supplémentaire) sont donnés pour renforcer des comportements spécifiques.

Rétroaction corrective immédiate : procédé par lequel l'enseignant corrige immédiatement l'erreur de l'élève et augmente l'intensité de l'enseignement direct jusqu'à ce que l'élève démontre qu'il comprend.

Routine pédagogique : comprend la séquence d'étapes suivantes : enseignement explicite, modélisation, pratique guidée, pratique de l'élève, application, rétroaction et généralisation.

S

Schéma : organisation ou structure qui relie toutes les connaissances que possède une personne dans un domaine précis. Les connaissances et les expériences antérieures sont organisées en schémas, et cette connaissance influence la manière dont le lecteur comprend un texte écrit.

Segment de phrase : phrase incomplète sur le plan grammatical.

Segmentation : action de séparer un mot en ses unités constituantes comme les syllabes ou les phonèmes.

Stratégies métacognitives : stratégies qui peuvent être enseignées aux élèves pour les aider à réfléchir activement à propos de leur lecture et de leur apprentissage, et pour les aider à contrôler cette lecture et cet apprentissage. Ces stratégies comprennent l'auto-évaluation et l'autorégulation.

Syllabation : séparation d'un mot en syllabes, parlées ou écrites.

Syllabe : partie de mot qui se prononce d'une seule émission de voix. La syllabe contient nécessairement une voyelle qui peut être ou ne pas être précédée ou suivie d'une consonne (p. ex. la syllabe /aRk/ est constituée d'une voyelle suivie de deux consonnes).

Syllabe : il existe plusieurs types de syllabes

Syllabe *fermée* (voyelle suivie d'une consonne, p. ex. /lak/)

Syllabe ouverte (se terminant par une voyelle, p. ex. /po/)

Syllabe de structure CV (p. ex. /Ri/)

Syllabe de structure CVC (p. ex. /bal/)

Syllabe de structure CCV (p. ex. /tRu/)

Synonymes : mots qui ont des significations semblables (p. ex. accord et entente).

Syntaxe : conventions régissant l'ordre des mots dans les phrases; la syntaxe varie selon la langue.

T

Test normalisé : test dont les éléments et la procédure d'administration demeurent les mêmes chaque fois que le test est administré. La normalisation a deux objectifs : elle fait en sorte que les tests et leur administration demeurent uniformes de sorte qu'ils sont effectués de la manière qui a déjà démontré son efficacité et elle permet une comparaison de la performance des différents groupes.

Texte décodable : texte dans lequel une grande proportion des mots (80 à 90 %) comprend des correspondances graphème-phonème qui ont déjà été enseignées. Ce genre de texte est utilisé pour pratiquer certaines habiletés de décodage spécifiques et pour établir un pont entre l'apprentissage du décodage et l'application de celui-ci par l'élève pour la lecture autonome d'un texte adapté à son niveau scolaire.

Texte informatif : désigne également le texte descriptif, ce terme comprend les ouvrages généraux qui contiennent des faits et des informations.

Texte narratif : récit relatant des événements fictifs ou réels qui respecte un format standard de base. Les textes narratifs comprennent une intrigue, un contexte, des personnages, une structure (introduction, élément déclencheur, résolution) et un thème.

Texte suivi : mots qui sont reliés (non isolés), tels qu'ils se retrouvent dans les expressions, les phrases et les paragraphes.

Texte descriptif : texte qui relate des informations factuelles (se nomme aussi texte informatif) et qui présente des idées; texte qui utilise les procédés de définition, de catégorisation, de comparaison et de contraste, d'énumération, de séquençage, de résolution de problèmes, de description, ou de relation de cause à effet.

V

Vocabulaire : mots et leurs significations qui sont emmagasinés dans notre lexique mental.

Sources du glossaire :

Beck, I., McKeown M., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: The Guilford Press.

Beckman, O. (2002). *Strategy instruction*. (ERIC Document Reproduction Service N. ED474302). Page consultée le 21 avril 2008, de la base de données ERIC : http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/de/99.pdf

Blake, D., & Hanley, V. (1995). *The dictionary of educational terms*. Aldershot, Hants, Royaume-Uni : Arena.

Collins, K., L. Downes, S. Griffiths et K. Shaw (1973). *Key words in education*. Londres : Longman.

Harp, B. et J. Brewer (2005). *The informed reading teacher: Research-based practice*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.

Houston, G. (2004). *How writing works: Imposing organizational structure within the writing process*. Boston : Pearson/Allyn and Bacon.

International Dyslexia Association (2008). Frequently asked questions about dyslexia. Page consultée le 21 avril 2008, de <http://www.interdys.org/FAQ.htm>

Johnson, E., D. F. Mellard, D. Fuchs et M. A. McKnight (2006). *Responsiveness to intervention (RTI): How to do it*. Lawrence, KS : National Research Center on Learning Disabilities.

Mertler, C. et C. Charles (2005). *Introduction to educational research*. Boston : Pearson/Allyn & Bacon.

Reading Rockets (2008). *Reading glossary*. Page consultée le 14 avril 2008, de <http://www.readingrockets.org/>

SEDL (2008). *Glossary of reading terms*. Page consultée le 14 avril 2008, de <http://www.sedl.org/>