Check for updates

TEACHING Exceptional Children, Vol. XX, No. X, pp. 1–11. Copyright 2018 The Author(s). DOI: 10.1177/0040059917750160

La littératie structurée et les pratiques typiques pour enseigner littératie

Comprendre les différences pour créer des occasions d'enseignement

Texte de Louise Spear-Swerling

Traduit et adapté par Michèle Minor-Corriveau

Carole Séguin est une enseignante au service de l'enfance en difficulté au palier élémentaire qui débute sa deuxième année d'enseignement. Jona, un élève de la troisième année, a récemment été mis dans sa charge de cas après avoir été identifié comme ayant une dyslexie à la fin de la 2e année. En prévision de son travail avec lui, Mme Séguin a lu son dossier. Elle savait que des problèmes de conscience phonémique, de décodage et d'orthographe sont au coeur de la dyslexie et, comme elle l'avait prévu, Jona démontrait déjà ce type de difficultés. En tant qu'élève qui débute la 3e année, Jona devrait pouvoir décoder la plupart des mots réguliers d'une et de deux syllabes ; il devrait également, en début de 3e année, commencer à lire des types de textes plus complexes, tels que des chapitres. Cependant, les évaluations dans le dossier de Jona montraient qu'il avait du mal à décoder certains mots unisyllabiques, tels que des mots se terminant par une consonne sourde (par exemple, prend et tout), mais sa capacité à lire des mots fréquents à première vue était relativement bonne. Il avait également de faibles compétences en orthographe et, parce qu'il omettait souvent les sons dans les mots ou substituait un son pour un autre, il arrivait à Mme Séguin d'avoir de la difficulté à reconnaître le mot voulu en raison des fautes d'orthographe que faisait Jona.

Mme Séguin n'a pas été étonnée d'apprendre que Jona possédait un excellent vocabulaire et une bonne compréhension à l'oral, car elle savait que de nombreux élèves dyslexiques avaient de telles forces. Cependant, quand elle a passé en revue son dossier scolaire, elle a été quelque peu déconcertée de voir que Jona semblait bien réussir en lecture lorsqu'il était en maternelle et tout au long de la première année. Il n'a pas été identifié comme nécessitant une intervention avant le début de la 2e année.

L'école de Mme Séguin utilise un modèle de système de soutien à paliers multiples comme la réponse à l'intervention, avec des dépistages universels et des interventions d'aide organisées en paliers dans le cadre du système d'enseignement général. Malheureusement, bien que Jona ait bénéficié d'interventions des paliers d'aide supplémentaires tout au long de la 2e année du primaire, il n'avait guère progressé lors de ces interventions. En raison de sa réponse inadéquate aux interventions à plusieurs paliers, il a été renvoyé pour une évaluation complète auprès des services de l'éducation de l'enfance en difficulté. Il a été jugé éligible pour des services en tant qu'élève ayant un trouble d'apprentissage en lecture. Bien que Mme Séguin ait eu une bonne préparation de base avec une exposition considérable à un enseignement informé par la recherche pour les élèves en difficulté de lecture, son expérience dans la mise en œuvre des programmes d'intervention spécifiques pour les élèves dyslexiques était limitée. Mme Séguin était déterminée à trouver les détails des interventions précédentes de Jona afin de pouvoir utiliser ces informations pour concevoir un plan d'enseignement individualisé (PEI) des plus efficaces. Elle a également lu des articles sur les interventions informées de la recherche pour les élèves dyslexiques. Dans le cadre de ses recherches, elle a rencontré à plusieurs reprises le terme littératie structurée (LS). Elle a donc décidé qu'elle devait en apprendre davantage sur ces approches pédagogiques.

Les approches en littératie structurée sont souvent recommandées aux élèves dyslexiques ainsi qu'aux élèves ayant de la difficulté à décoder (par exemple. International Dyslexia Association, 2017). Les résultats de la recherche confirment bien ces approches (Brady, 2011; Fletcher, Lyon, Fuchs et Barnes, 2007; Foorman et al., 2016; National Reading Panel, 2000). Des exemples d'approches en littératie structurée comprennent le Wilson Reading System (Wilson, 1988), Orton-Gillingham (Gillingham et Stillman, 2014), le Lindamood Phoneme Sequencing Program (Lindamood et Lindamood, 1998), le *Direct Instruction* (par exemple : Carniner, Silbert, Kame'enui & Tarver, 2009) l'enseignement explicite et l'enseignement réciproque (voir Bissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010). Bien que ces programmes varient à certains égards, ils partagent tous plusieurs caractéristiques clés.

Principales caractéristiques des approches de la littératie structurée

Les principales caractéristiques des approches LS comprennent (a) l'enseignement explicite, systématique et séquentiel de la littératie à plusieurs niveaux: concepts, conversions graphophonémiques (lettre-son), structures syllabiques (CV, CVC), morphèmes, vocabulaire, structures des phrases, structures des paragraphes et des textes; b) une pratique cumulative et une révision continue; (c) un niveau élevé d'interaction élève-enseignant; (d) choix judicieux d'exemples de non exemples; (e) texte décodable; et (f) rétroactions correctives rapides.

Principales caractéristiques

Explicite signifie que les habiletés et les concepts importants sont enseignés clairement et directement par l'enseignant ; les élèves ne doivent pas les déduire simplement d'une exposition ou d'un apprentissage implicite (Archer et Hughes, 2011). Systématique et séquentiel signifie que les habiletés et les concepts sont enseignés en suivant un ordre logique, les habiletés préalables importantes étant enseignées en premier (Torgesen, 2006). Par exemple, avant que les enseignants ne s'attendent à ce que les élèves décodent des mots de deux syllabes, ils enseignent le décodage de structures fréquentes de mots à une syllabe, ainsi que la segmentation des mots de deux syllabes pour faciliter leur décodage. La nature séquentielle de LS signifie que les enseignants exigent des élèves qu'ils ne pratiquent que ce qui leur a été enseigné de manière explicite.

Là encore, avant que les enseignants s'attendent à ce que les élèves s'entraînent à décoder des structures syllabiques de mots avec des phonèmes spécifiques (par exemple., des mots à voyelles nasales en, em, an, am…) lors de la lecture de texte, ou à l'identification de mots irréguliers spécifiques dans des textes, ils enseignent directement ces habiletés et les règles lexicales correspondantes de manière isolée. Les approches LS intègrent également la pratique cumulative et la révision continue des compétences acquises précédemment, afin que les élèves puissent les conserver et développer leur automaticité

Une autre caractéristique de la LS et des approches d'enseignement explicites en général (Archer & Hughes, 2011) est un taux élevé d'interaction enseignant-élèves, pendant laquelle une durée de temps considérable est consacrée à l'enseignement direct. Dans ces approches, l'enseignement nécessite des réponses fréquentes de la part des élèves et l'enseignant fournit une rétroaction immédiate avec des corrections claires, lorsque nécessaire. À l'aide du modelage, l'enseignant fait une démonstration des habiletés à maîtriser, une étape à la fois, et accompagne les élèves dans la pratique guidée.
L'enseignement explicite utilise des exceptions autant que des exemples. Par exemple, si les enseignants souhaitent que les élèves apprennent le modèle de syllabe dans lequel on entend le son 'ille', ils présentent des mots dans lesquels le 'il' fait le son 'ille' (fille, bille, chandail), ainsi que des mots dans lesquels le son ne fait pas 'ille' (gentil, persil) pour que les élèves les distinguent les uns des autres. Les exemples et exceptions seraient choisis avec soin pour que les élèves apprennent le concept enseigné.
Au début de l'enseignement, lorsque les habiletés de décodage des élèves sont relativement limitées, la plupart des approches en LS exigent que les élèves lisent des textes décodables, principalement en fonction des structures phonologiques spécifiques enseignés aux élèves (par exemple, des mots qui suivent la structure consonnes-voyelles-consonnes avec des sons a, i, et o). Tout comme lorsque les élèves lisent des mots de manière isolée, les enseignants de LS fournissent rapidement une rétroaction corrective sur les erreurs de décodage lors de la lecture à voix haute des textes. Le tableau 1 présente quelques exemples des types d'activités d'enseignement explicites courantes dans les programmes en LS.

La LS est particulièrement bien adaptée aux élèves dyslexiques, car elle aborde directement leurs faiblesses principales en habiletés phonologiques, en décodage et en orthographe.

Pour les élèves atteints de dyslexie

La LS est particulièrement bien adapté aux élèves dyslexiques, car elle aborde directement leurs faiblesses principales en habiletés phonologiques, en décodage et en orthographe (Moats, 2017).

Bien que la plupart des élèves dyslexiques ne présentent pas de faiblesses majeures dans les niveaux supérieurs de la littératie, tels que le vocabulaire, la compréhension des textes et les aspects linguistiques généraux de l'expression écrite (Fletcher et al., 2007), ces niveaux supérieurs seront affectés de manière négative à cause de leurs faiblesses en habiletés phonologiques, en décodage et en orthographe. Par exemple, un décodage inexact ou lent peut affecter la compréhension en lecture des élèves, ce qui entraîne une mauvaise compréhension du texte que les élèves comprendraient facilement s'il leur était lu à voix haute. De même, une orthographe trop laborieuse ou appauvrie peut empêcher les élèves de transmettre leur base solide de connaissances sur papier. Il devient difficile alors d'évaluer ce qu'ils connaissent à partir de leur production écrite. L'enseignement explicite habiletés supérieures en lecture et en écriture peut donc profiter aux élèves dyslexiques (ainsi qu'aux autres élèves) même s'ils n'ont pas de problème d'apprentissage intrinsèque dans ces domaines.

De nombreux programmes commerciaux exploitent la LS et la recherche s'est généralement davantage concentrée sur les caractéristiques efficaces de l'enseignement que sur la comparaison de programmes commerciaux spécifiques. Par exemple, Kilpatrick (2015) a recensé des évidences scientifiques suggérant que les programmes de LS qui mettent l'accent sur le développement de la conscience phonémique à un niveau avancé (par exemple, les programmes qui entraînent les élèves à manipuler, à supprimer et à substituer des phonèmes plutôt que de simplement les fusionner et les segmenter) peuvent être plus efficaces que d'autres programmes de LS pour aider les faibles décodeurs à automatiser leur identification des mots. Dans tous les cas, tous les programmes de LS présentent des différences marquées par rapport au type d'instruction en lecture utilisé couramment dans l'enseignement pour tous au premier palier et, souvent, même lors des interventions d'aide des paliers supérieurs (Moats, 2017).

Lors de ses lectures sur la LS, Mme Séguin a trouvé des études démontrant que les interventions de la LS amélioraient les résultats en lecture des élèves dyslexiques (par exemple, Simos et al., 2002; Torgesen et al., 2001). Elle a également visité une salle de classe dans une région avoisinante dans laquelle un programme de LS était mis en œuvre. Les données ont montré des gains significatifs dans les compétences en lecture des élèves après la mise en œuvre d'un tel programme. Les lectures de Mme Séguin, ainsi que ses observations de la salle de classe, l'ont convaincue que la LS différait fondamentalement de l'enseignement pour tous dispensés au premier palier dans sa propre école. De plus, même les interventions d'aide des paliers supérieurs que Jona avait précédemment reçues n'utilisaient généralement pas d'activités de LS, telles que celles présentées dans le tableau 1 ou décrites par la recherche. Bien que les interventions d'aide de Jona aient toutes abordé les conversions graphème-phonème dans une certaine mesure, elles l'ont fait de manière très différente de celle proposée par la LS. Pour Mme Séguin, il était évident que continuer à utiliser ce type de programmes n'allait pas profiter à Jona. Elle est allée voir la directrice de son école, Mme Lalonde, et a demandé à participer à du développement professionnel selon une approche de la LS. Mme Séguin a fait remarquer que ce développement professionnel lui permettrait d'aider Jona et les autres élèves de sa classe en étant plus efficace. Heureusement, Mme Lalonde disposait des fonds nécessaires pour le développement professionnel de Mme Séguin et a approuvé la demande.

Pratiques typique en littératie (PTL)

Tout comme les approches de LS décrites précédemment diffèrent les unes des autres à certains égards, les PTL couramment utilisées dans les écoles varient aussi. La méthode *Guided Reading* (Burkins & Croft, 2010), le Reader's Workshop (Calkins, 2000), la Balanced Literacy, la Four Blocks Literacy (Cunningham, Hall et Sigmon, 1999), Reading Recovery (Clay, 1994), la Leveled Literacy Intervention (Fountas et Pinnell, 2009), la lecture raisonnée et le programme orthopédagogique DIR en lecture (Boyer, 2010). Les PTL n'incluent pas la plupart des fonctionnalités clés de la LS. Le tableau 2 résume certaines différences importantes entre les niveaux de scolarité et les différentes manières dont les habiletés en littératie sont enseignées.

Les PTL en lecture

Dans les PTL pour l'enseignement ordinaire, le temps en classe est axé sur les activités en dyade et la lecture indépendante est souvent prioritaire par rapport au temps en classe passé en interaction directe avec un enseignant. Bien que certaines habiletés de conscience phonémique et

Tableau 1. Exemples d'activités en LS pour différents niveaux et composantes de la littératie

Domaine de la littératie	Habileté spécifique	Exemplesd'activité	Quelques prérequis
La conscience phonémique	Fusion phonémique, mots de quatre à cinq phonèmes (p. ex. école)	• L'enseignant offre un modèle de comment fusionner 4 à 5 phonèmes pour former des mots à l'oral, en commençant par des mots qui comprennent des sons plus faciles à fusionner (p. ex. ceux qui s'allongent facilement /s/, /m/, / f/, /ch/) plutôt que de fusionner des consonnes occlusives (p. ex., /g/, /t/, /b/…). • L'enseignant propose une pratique guidée avec plusieurs exemples de mots de quatre à cinq phonèmes. • Les élèves répondent oralement et l'enseignant fournit des commentaires correctifs immédiats et un modèle au besoin.	Les élèves peuvent fusionner deux ou trois phonèmes pour former des mots à l'oral (par exemple, île, ami, main, cil).
Les conversions grapho-phonémiques	Décoder des mots avec consonnes finales muettes	• L'enseignant explique la structure de ces mots (ils se terminent par une consonne) et indique que règle générale, la consonne qui n'est pas suivie d'un /e/ n'est pas prononcée. • L'enseignant fournit plusieurs exemples de mots contenant la règle orthographique des consonnes finales muettes (petit, droit, vert, géant) et des mots dans lesquels la consonne est prononcée lorsqu'elle précède un /e/ (petite, droite, verte, géante). L'enseignant veille à éviter les mots irréguliers. • L'enseignant propose une pratique guidée avec une tâche de tri sur des mots supplémentaires et inconnus, où les élèves trient les mots dans lesquels on prononce la consonne (car précède une voyelle) et ceux dans lesquels la consonne finale est muette.	Les élèves peuvent reconnaître et décoder les syllabes dans lesquelles la consonne finale est muette ; les élèves connaissent les sons des consonnes finale des mots qui sont suivie d'un e muet.
Les mots irréguliers	Apprendre à lire des mots irréguliers qui sont courants dans les textes lus par les élèves (p. ex. doigt, sept, hier)	• L'enseignant modélise une activité de traçage multi-sensoriel avec le mot doigt. • Les élèves apprennent à tracer chaque lettre du mot en prononçant son nom (et non son 'son'); puis ils disent le mot entier (p. ex. «d-o-i-g-t, doigt»); Ensuite, les élèves couvrent le mot et essaient de l'écrire de mémoire. • Si les élèves font des erreurs, ils répètent le processus de traçage. S'ils ne commettent pas d'erreurs, ils mettent le mot de côté pour une relecture ultérieure.	Les élèves peuvent identifier le nom des lettres.
Le vocabulaire	Apprendre la signification de mots inconnus qui sont importants pour le curriculum en littératie (p. ex. breuvage)	• L'enseignant explique le sens du mot boisson dans une langue adaptée à l'élève (« Un breuvage est quelque chose qu'on boit »). • L'enseignant donne des exemples de breuvages (lait, boissons gazéfiées, jus) et de non- breuvages (gâteaux, glaces, essence). • L'enseignant demande aux élèves de classer si certains articles supplémentaires sont des breuvages ou non (spaghettis, thé, café, shampoing).	Les élèves comprennent le sens des mots utilisés dans l'explication de l'enseignant ainsi que dans des exemples de breuvages/ non- breuvages.
La syntaxe	Apprendre à combiner de courtes phrases en phrases plus longues et correctes au plan grammatical	• L'enseignant présente des exemples de courtes phrases simples, actives et déclaratives qui peuvent être combinées en une phrase plus longue et grammaticalement correcte (par exemple : La voiture est rouge. La voiture a accéléré rapidement.) • L'enseignant modélise de bons exemples qui démontrent comment combiner les phrases (par exemple : La voiture rouge a accéléré rapidement.). • L'enseignant discute également d'exemples de combinaisons grammaticalement incorrectes ou maladroites (par exemple : La voiture est rouge la voiture roule rapidement sur la route). • Les élèves s'exercent par la pratique guidée avec des exemples supplémentaires de phrases simples, actives et déclaratives à combiner. • Les élèves finissent par appliquer ce qu'ils ont appris lors de la révision de leurs propres écrits.	Les élèves peuvent lire et écrire des phrases simples. Les élèves maîrisent suffisamment bien la langue orale pour reconnaître des phrases grammaticalement correctes / incorrectes (la plupart du temps).
Les paragraphes	Apprendre à reconnaître les marqueurs de relation qui relient les idées contenues dans un paragraphe (p. ex., alors, ensuite, par exemple, enfin)	• À l'aide d'un exemple de paragraphe approprié, l'enseignant met en évidence des exemples d'une classe de marqueurs de relation, ceux qui signalent une cause et un effet (par exemple : parce que, par conséquent, en conséquence, donc, alors). • L'enseignant explique comment l'attention portée à ces mots peut améliorer la capacité des élèves à comprendre ce qu'ils lisent, en faisant référence à l'exemple de paragraphe. • On fournit aux élèves d'autres exemples de paragraphes dans lesquels ils doivent souligner et expliquer les marqueurs de relation. Les élèves reçoivent une rétroaction de l'enseignant. • Les élèves finissent par appliquer leur compréhension des marqueurs de relation pour clarifier leur écriture et améliorer leur compréhension en lecture.	Les élèves ont les connaissances de base, le vocabulaire et d'autres compétences en compréhension pour comprendre les paragraphes utilisés dans l'activité.

Tableau 2. Exemples d'accents pédagogiques différents en LS par rapport aux PTL

Littératie Structurée (LS)	Pratiques typiques en littératie (PTL)
Les habiletés de conversions graphophonémiques sont enseignées de manière explicite et systématique, les compétences préalables étant enseignées en premier. Pour les lecteurs débutants, ces compétences reçoivent une importance initiale considérable.	Les habiletés de conversion graphophonémiques sont généralement enseignées mais pas mises en valeur, même pour les débutants. L'enseignement n'est souvent pas très explicite ou systématique. Les compétences préalables peuvent ne pas être enseignées en premier.
L'approche d'enseignement des conversions graphophonémiques est synthétique (en partant des graphèmes vers le mot). Les élèves apprennent les sons des lettres et des groupes de lettres courants (par exemple, an, ch, que) et comment les fusionner (fusion de phonèmes).	L'approche d'enseignement des conversions graphophonémiques peut être synthétique, mais elle est souvent analytique (en partant des mots vers les graphèmes) ou propose le décodage par analogie (par exemple, «familles de mots»).
Les lecteurs débutants lisent généralement des textes décodables (textes largement contrôlés selon les correpondances graphophonémiques enseignées de manière explicites) facilitant l'apprentissage de l'application des conversions graphophonémiques à la lecture de textes.	Les lecteurs débutants lisent généralement des textes gradués et prévisibles (des textes dans lesquels les mots sont prévisibles en fonction de la structure des phrases, de la répétition ou des images) qui ne se prêtent pas facilement à une application des habiletés de conversions graphophonémiques.
La lecture à voix haute d'un texte, accompagnée d'un enseignant, est incluse dans les leçons.	La lecture en dyade et la lecture autonome peuvent être privilégiées davantage que ne l'est la lecture à voix haute de texte avec un enseignant.
Lorsque les élèves lisent un texte à voix haute, on les encourage à examiner attentivement les mots écrits et à appliquer les techniques de décodage à des mots inconnus.	Lorsque les élèves lisent un texte à voix haute, certaines erreurs peuvent passer inaperçues, en particulier si elles ne modifient pas beaucoup le sens. Les commentaires des enseignants sur les erreurs peuvent mettre l'accent sur le contexte de la phrase ou des images plutôt que sur l'application cohérente des techniques de décodage.
Les compétences en orthographe sont enseignées de manière explicite et systématique, les compétences préalables étant enseignées d'abord et les règles d'orthographe communes (par exemple, les règles permettant d'ajouter/modifier des fins de mots). L'enseignement de l'orthographe renforce et étend ce que les élèves apprennent lors du décodage.	L'orthographe n'est souvent pas enseignée de manière explicite ou systématique. Les élèves peuvent apprendre des listes de mots dans lesquelles les mots n'illustrent aucune structure de conversion phonographémique particulière ni aucune règle d'orthographe. Le programme en orthographe peut être complètement distinct du programme de décodage avec des mots différents dans les deux programmes.
Les habiletés supérieures en littératie sont enseignées explicitement et systématiquement (structure de phrases, paragraphes, discours, par exemple), y compris les habiletés préalables.	Certaines habiletés supérieures peuvent être enseignées de manière explicite, mais généralement pas de manière systématique et sans accorder une attention particulière aux habiletés préalables.

de conversions graphophonémiques soient souvent enseignées dans les PTL, elles ne sont généralement pas mises de l'avant, même à la maternelle ou en 1re année. À titre d'exemple, une approche populaire au premier palier de l'enseignement, *Word Work* (Cunningham et al., 1999) ne représente qu'un des quatre volets du programme ; dans une autre approche populaire (Fountas et Pinnell, 2017), il ne représente qu'un seul volet parmi huit. En outre, dans les PTL, la conscience phonémique et les conversion graphème-phonème sont rarement enseignées de manière très explicite et systématique, en accordant une attention particulière aux habiletés préalables importantes, à l'utilisation d'exemples et d'exception, et à la révision continue.

Dans les PTL, les lecteurs débutants lisent généralement des textes prévisibles ou gradués dans lesquels le niveau de difficulté des correspondances graphophonémiques ou des structures syllabiques des mots ne sont pas contrôlés, ce qui fait en sorte que certains mots peuvent être difficiles à décoder. Ces types de textes sont courants même dans les interventions (par exemple, Clay, 1994; Fountas et Pinnell, 2009). Plus particulièrement pour les décodeurs qui éprouvent des difficultés, de tels textes les incitent davantage à deviner des mots à partir des images et du contexte de phrase qu'à utiliser leurs techniques de décodage. Les réactions des enseignants aux erreurs lors de la lecture à voix haute ne mettent souvent pas l'accent sur l'application des techniques de décodage et n'incluent pas de correction immédiate ni d'enseignement explicite lorsque les élèves ne peuvent pas décoder un mot. Au lieu de cela, l'accent est souvent mis sur l'utilisation du sens en conjonction avec des repères imprimés et en demandant aux élèves de «résoudre les problèmes» avec l'aide de l'enseignant (par exemple, Burkins & Croft, 2010).

Dans les PTL, les lecteurs débutants lisent généralement des textes prévisibles ou gradués dans lesquels le niveau de difficulté des correspondances graphophonémiques ou des structures syllabiques des mots ne sont pas contrôlés, ce qui fait en sorte que certains mots peuvent être difficiles à décoder.

Les PTL en orthographe

Les PTL pour l'orthographe ont également tendance à manquer du caractère explicite, systématique et séquentielle de l'approche caractéristique des programmes de LS. Les élèves peuvent apprendre à orthographier des mots à partir de « murs de mots » qui présentent des mots très fréquents mais de structures différentes, avec peu de règles ou de régularités communes (par exemple, Cunningham et al., 1999). Par exemple, sous la lettre f, un mur de mots de première année peut inclure des mots très fréquents, tels que « faire», «feu», «four», «fille», «famille» et « fantaisie », mélangeant ainsi des mots irréguliers et mots réguliers appartenant à une vaste gamme de correspondances phonographémiques. Le mur devrait également comprendre des mots comme « phare », « pharmacie », « photos », si l'objectif est de regrouper des mots qui commencent par le son /f/. Les règles orthographiques utiles sont rarement utilisées et enseignées systématiquement. Par exemple, la règle expliquant que le /e/ en fin de mot, qui est muet, fait en sorte que la consonne

qui le précède soit prononcée. En effet, en français, lorsqu'un mot se termine avec une consonne, on ne la prononce généralement pas même si on l'écrit (par exemple, petit). En fait, plutôt que d'intégrer l'enseignement de l'orthographe et du décodage de manière à s'appuyer l'un sur l'autre, l'enseignement de l'orthographe peut utiliser un programme complètement différent et un ensemble de mots qui diffère de celui utilisé pour l'enseignement des conversions graphophonémiques en lecture.

Les PTL en littératie avancée

Certains niveaux plus élevés de structure linguistique peuvent être abordés sporadiquement dans les PTL, mais rarement de manière systématique en accordant une attention particulière aux habiletés préalables importantes (Moats, 2017). La structure des phrases (syntaxe) est un élément important de la compréhension en lecture et de l'expression écrite qui est souvent négligé (Nelson, 2013). Cependant, si les élèves ne comprennent pas des phrases syntaxiquement complexes ou s'ils ne savent pas écrire des phrases individuelles claires et grammaticalement correctes, leur performance en matière de littératie sera sans doute compromise. Certains élèves apprennent-ils à lire avec les PTL ? Bien sûr que oui. Cependant, les PTL, telles que décrites plus haut, répondement mal aux besoins de nombreux élèves, en particulier de ceux atteints de dyslexie ou de troubles touchant la lecture. En outre, certains des principes fondamentaux des PTL peuvent affecter non seulement l'enseignement et l'intervention en littératie, mais également l'évaluation et l'identification précoce des lecteurs à risque.

Mme Séguin s'interrogeait toujours sur la raison pour laquelle les difficultés de lecture de Jona n'avaient pas été identifiées en jardin ou en 1re année, car plusieurs évaluations du premier palier révélaient qu'il éprouvait des faiblesses en conscience phonémique et au niveau du décodage, même à ces moments-là. Elle a mieux compris pourquoi lorsqu'on lui a demandé d'aider certains collègues de la salle de classe ordinaire à administrer des inventaires de lecture à voix haute (ILVH) aux élèves. Les ILVH comprenaient une série de listes de mots gradués ainsi que de courts passages gradués, que les élèves lisaient à voix haute à l'enseignant de manière individuelle. Ensuite, on posait aux élèves une série de questions de compréhension pour évaluer leur compréhension du passage. Dans l'école de Mme Séguin, on utilisait principalement les performances aux ILVH pour identifier les élèves qui devraient bénéficier d'une intervention d'aide supplémentaire. Cependant, la lecture à voix haute des élèves dans les passages a été notée très différemment que lors des types de tests standardisés auxquels Mme Séguin était habituée à employer dans son rôle d'enseignante au service de l'éducation de l'enfance en difficulté.

Évaluation de l'exactitude de la lecture de teste oral quant à la LS et les PTL

Les ILVHs peuvent être utiles pour fournir des informations qualitatives sur l'approche utilisée par les élèves pour lire un texte, par exemple s'ils essaient de corriger eux-mêmes les erreurs ou d'appliquer des techniques de décodage. Ils peuvent également aider un enseignant à estimer le niveau de texte approprié à utiliser pour la lecture pédagogique et indépendante (par exemple, Morris, 2014). Cependant, il existe de nombreuses façons de corriger les erreurs de lecture orale des élèves et leurs réponses aux questions de compréhension. Ces multiples méthodes de notation donnent lieu à des estimations différentes des compétences des élèves. Pour les élèves qui présentent une dyslexie ou d'autres types de problèmes de décodage, il est particulièrement important de noter l'exactitude de la lecture orale dans ce type d'évaluations.

Évaluation des erreurs

Le tableau 3 donne des exemples de différents types d'erreurs de lecture à voix haute que les élèves peuvent commettre en lisant des textes, notamment une prononciation incorrecte d'un mot, la substitution d'un mot incorrect par le mot correct sur la page, l'insertion de mots qui ne figurent pas sur la page et la suppression de mots. La plupart des autorités responsables de l'évaluation conviennent que les erreurs de prononciation de mots dues à des difficultés d'articulation, à un dialecte ou à un accent étranger (les exemples indiqués à la deuxième et à la troisième rangée du tableau) ne doivent pas être considérées comme des erreurs. Dans la plupart des tests standardisés d'exactitude de la lecture à voix haute, presque tous les autres écarts par rapport à la prononciation originale qui ne sont pas suivis d'une autocorrection par le lecteur sont comptés comme des erreurs.

Dans d'autres approches pour évaluer la lecture à voix haute des élèves, seuls les écarts par rapport au mot à lire qui modifient de manière significative la signification d'un texte comptent comme des erreurs. Les erreurs de substitution contextuellement appropriées, telles que « un » pour « le » ou « ceci » pour « cela », ainsi que les omissions et les insertions qui ne modifient pas substantiellement le sens, ne seraient pas comptées comme des erreurs. L'utilisation de critères de notation axés uniquement sur les erreurs qui changent le sens est une option courante dans de nombreux ILVH (Nilsson, 2008) ainsi que dans les PTL de manière générale. Cette approche de la notation découle de la popularité des modèles de lecture qui s'appuient sur des « systèmes d'indices multiples » (Farrall, 2012; Morris, 2014) associés à l'origine aux travaux de chercheur réputés dans le domaine de la lecture, tels que ceux présentés par Ken Goodman (1976). Ces modèles suggéraient que le lecteur compétent utilise un équilibre d'indices sémantiques, syntaxiques et graphophonémiques plutôt que d'une attention particulière à toutes les lettres des mots écrits.

Cependant, des recherches sur le développement de la lecture des élèves (Foorman et al., 2016; National Reading Panel, 2000) ont réfuté de manière concluante le modèle des systèmes à indices multiples. Les lecteurs débutants typiques, tels que ceux du jardin ou du début de la 1re année, peuvent compter sur des indices contextuels pour compenser les limites du décodage; cependant, le succès en lecture au fur et à mesure que les élèves progressent dans les années préparatoires et primaires est fortement associé au développement d'un décodage automatique précis, et non à la possibilité d'utiliser de des systèmes d'indices multiples. (Utiliser des indices contextuels pour déduire le sens un mot contrairement à deviner les mots lors du décodage, c'est différent ; c.f. Spear-Swerling, 2015, pour une analyse plus approfondie.) Par exemple, dans une vaste étude portant la le ture à voix haute de 1 779 élèves de quatrième année, soit un sous-ensemble des participants à l'évaluation nationale des progrès scolaires de 2002, des chercheurs ont découvert que les élèves qui lisaient des passages appropriés à leur niveau scolaire en commettant le taux d'erreurs le plus faible en identificationde mots démontraient une meilleure compréhension (Daane, Campbell, Grigg, Goodman et Oranje, 2005). Qu'elles soient appropriées au contexte ou non, les erreurs en lecture à voix haute étaient associées négativement à la compréhension. Les élèves compétents en lecture identifient correctement 98% à 100% des mots, en moyenne. Les élèves qui lisent des textes adaptés à leur niveau scolaire avec une précision d'identification de mots inférieure à 90% lisent, en moyenne, à un niveau inférieur au niveau de base attendu en lecture. D'autres recherches (Good & Kaminski, 2011, par exemple) montrent également que les élèves qui atteignent les niveaux attendus en lecture pour leur niveau scolaire lors de tests standardisés lisent généralement le texte non seulement rapidement, mais également avec un très haut niveau de précision, en particulier au-delà des premières années du primaire.

Bien sûr, lorsque les élèves lisent un texte, il n'est jamais souhaitable qu'ils en ignorent le sens. Si les élèves ont de la difficulté à décoder un mot, ils doivent également s'assurer que ce qu'ils ont lu a un sens dans le contexte de la phrase et qu'il correspond grammaticalement à la phrase dont il fait partie.

Tableau 3. Exemples de types d'erreurs différents lors de la lecture à voix haute

Type d'erreur de lecture à voix haute	Exemple spécifique	Compté comme erreur en LS ?
Autocorrection	Le texte indique « Richard a mangé une grosse pile de crêpes avec du beurre. » L'élève lit: « Richard a mangé une grosse pile de croutes avec du beurre », fait une pause; puis, sans l'aide de l'enseignant, il relit: « Richard a mangé une grosse pile de crêpes avec du beurre. »	Généralement pas
Mauvaise prononciation due clairement à l'articulation	Le texte indique « Richard a mangé une grosse pile de crêpes avec du beurre. » L'élève est connu pour avoir des difficultés d'articulation sur le / r / lit : « Licha: a mangé une glande pile de clêpes avec du beu__. »	Généralement pas
Mauvaise prononciation due clairement à un dialecte ou au fait qu'il n'est pas locuteur du français.	Le texte indique « Richard a mangé une grosse pile de crêpes avec du beurre. » Un élève parlant un dialecte français différent de celui du milieu le lit comme suit: « Wichard a mangé une gwosse pile de cwêpes avec du beuwe. »	Généralement pas
Mauvaise prononciation non due à une articulation, un dialecte ou au fait qu'il n'est pas locuteur du français	Le texte indique « Richard a mangé une grosse pile de crêpes avec du beurre. » Un élève lit: « Richard a mangé une grosse pile de sssrepes avec du beurre. »	Oui
Substitution appropriée dans le contexte	Le texte indique « Richard a mangé une grosse pile de crêpes avec du beurre. » Un élève lit: « Richard a mangé la grosse pile de crêpes avec du beurre. »	Oui
Substitution inappropriée dans le contexte	Le texte indique « Richard a mangé une grosse pile de crêpes avec du beurre. » Un élève lit: « Richard a mangé une grosse patte de crêpes avec du beurre. »	Oui
Insertion	Le texte indique « Richard a mangé une grosse pile de crêpes avec du beurre. » Un élève lit: « Richard a mangé une très grosse pile de crêpes avec du beurre. »	Oui
Omission	Le texte indique « Richard a mangé une grosse pile de crêpes avec du beurre. » L'élève lit: « Richard a mangé une pile de crêpes avec du beurre. » (L'élève omet le mot grosse)	Oui
Mot fourni par l'enseignant	Le texte indique « Richard a mangé une grosse pile de crêpes avec du beurre. » L'élève lit: « Richard a mangé une grosse pile de… ». Il s'arrête alors sur le mot crêpes et ne peut pas donner de réponse ; après plusieurs secondes, l'enseignant dit le mot à l'enfant.	Oui

Si tel n'est pas le cas, ils doivent examiner le mot attentivement et appliquer à nouveau les techniques de décodage. Le point à retenir ici, est que l'on devrait encourager les élèves à se concentrer d'abord sur l'identification de toutes les lettres d'un mot, en mettant l'accent sur l'utilisation des techniques de décodage, sans deviner les mots basés sur des indices partiels de lettres ou le contexte.

Des constatations telles que celles de Daane et al. (2005) confirment l'importance de développer les habiletés des élèves à lire avec précision les mots d'une page et suggèrent que les enseignants ne doivent pas ignorer les erreurs en identification de mots simplement parce qu'elles correspondent au contexte. Dans cette approche de correction des erreurs, indiquée dans la colonne de droite du tableau 3, seulement quelques catégories d'écarts par rapport à ce qui était écrit seraient ignorées, y compris les erreurs de prononciation dues à des problèmes d'articulation, de dialecte ou d'accent étranger, ainsi que les autocorrections après avoir fait une erreur. Toujours en lien avec cette approche, des observations qualitatives des erreurs des élèves et des tentatives d'autocorrection peuvent s'avérer très utiles. Par exemple, les élèves qui reconnaissent avoir commis des erreurs dans la lecture de mots et qui tentent de les corriger surveillent probablement leur compréhension lorsqu'ils lisent, ce qui est très important (National Reading Panel, 2000). Cependant, si les élèves doivent faire des autocorrections fréquentes, leur lecture n'est pas fluide ce qui peut empêcher une bonne compréhension.

Impact des choix de notation

Un examen attentif des évaluations de la lecture à voix haute de Jona en 1re année montre qu'il a commis de nombreuses erreurs contextuelles en lisant des passages, substituant souvent de petits mots courants, tels que les mots des pour les ou le pour un, ou des mots qui correspondent au contexte ou à l'illustration, mais qui ressemblent peu le mot réellement écrit (par exemple, un oreiller pour un coussin). En ignorant ces erreurs de notation, sa précision en identification de mots pendant la lecture de texte semblait bien meilleure qu'elle ne l'était en réalité. De plus, sa bonne connaissance à reconnaître rapidement des mots lui a permis de réussir relativement bien dans les listes de mots gradués de l'ILVH.

De plus, malgré de nombreuses erreurs dans la lecture des mots, Jona réussissait étonnamment bien sur les questions de compréhension, car bon nombre de ces questions étaient indépendantes des passages et ne nécessitaient pas une lecture précise du passage pour y répondre correctement (Keenan, Betjemann et Olson, 2008). Par exemple, ils incluaient des questions de vocabulaire sur des mots dont Jona connaissait déjà le sens et des questions qui demandent d'utiliser le sens commun ou les connaissances antérieures. Parce que Jona semblait bien se débrouiller avec l'ILVH, son enseignant de première année a estimé que les difficultés qu'il avait manifestées lors des autres évaluations en matière de conscience phonémique et de décodage de non-mots (logatomes) hors contexte n'étaient pas significatives. Ce n'est que lorsqu'il était rendu en 2e année et que les attentes en lecture de texte avaient augmenté que ses difficultés en lecture sont devenues plus évidentes et qu'on l'a référé pour une intervention. La tendance démontrée par Jona est courante chez les élèves dyslexiques ainsi que chez les autres faibles décodeurs qui possèdent de bonnes habiletés compensatoires dans des domaines tels que les compétences linguistiques globales et la connaissance du vocabulaire (Keenan et al., 2008).

Jona a beaucoup mieux répondu à l'intervention de LS que Mme Séguin a utilisée avec lui qu'à ses précédentes interventions d'aide des paliers supérieurs. Les évaluations de pistage effectuées à la fin de la 3e année ont révélé qu'il avait appris à décoder de nombreuses structures de mots à une syllabe (mots comprenant des groupes consonantiques; mots se terminant avec une consonne muette). Bien que ses progrès en orthographe ne soient pas aussi marqués que ceux en matière de décodage, il a tout de même fait de bons progrès en orthographe. Malheureusement, toutefois, ses progrès quant à la précision de sa lecture de textes à voix haute étaient bien inférieurs à ceux remarqués au niveau du décodage de mots hors contexte. Mme Séguin a utilisé des textes plus faciles à décoder en lecture à voix haute avec Jona, et il les a lus avec plus de précision que dans les livres employés dans la lecture graduée des interventions d'aide des paliers supérieurs. Cependant, il avait toujours tendance à s'appuyer fortement sur des indices du contexte lorsqu'il lisait des textes oralement. Il a continué à faire de fréquentes erreurs sur des mots tels que un, le, sien, *et* ceci, *même si Mme Séguin savait qu'il pouvait certainement lire ces mots correctement, lorsque lus de façon isolée. Il faisait aussi parfois des erreurs sur d'autres mots qu'il pouvait décoder correctement en analysant attentivement le mot ; il semblait plutôt les deviner lorsqu'il les lisait dans un texte. Compte tenu de ces données, Mme Séguin a compris qu'elle avait besoin de consacrer plus de temps à la lecture de textes à voix haute avec Jona.*

Elle estimait également qu'elle devait trouver de meilleurs moyens de fournir des rétroactions correctives à Jona lorsqu'il lisait un texte. Quand il identifiait mal un mot, elle tentait de le lui dire et de le lui faire répéter, mais cela ne semblait pas améliorer la précision de la lecture du texte de Jona. Il avait tendance à mal identifier le même mot à la ligne suivante, ou à répéter le mot sans vraiment regarder ce qui était écrit. Quand Mme Séguin a tenté de poser des questions à Jona sur les lettres et les séquences de lettres pour l'aider à décoder les mots inconnus, cela a nui à la compréhension de Jona. Elle n'était pas sûre de savoir comment résoudre ces problèmes.

Fournir de la rétroacion aux éèves lorsqu'ils font des erreus de lecture à voix haute de textes

Les recherches examinées par le National Reading Panel (2000) ont préconisé l'utilisation de la lecture à voix haute de textes guidée par l'enseignant. Cependant, il est important de s'attendre à ce que les élèves lisent le texte avec précision lors de la lecture à voix haute et que l'on leur fournisse une rétroaction appropriée lorsqu'ils commettent des erreurs. On ne doit pas encourager les élèves à deviner les mots au lieu d'appliquer les stratégies de décodage (Foorman et al., 2016), car cette approche ne fonctionnera pas pour la lecture des texte plus avancés et parce qu'une lecture précise est une condition préalable au développement de la fluidité.

Dans une recension des écrits sur la rétroaction corrective lors lecture à voix haute, Heubusch et Lloyd (1998) ont constaté que certains types de rétroaction de la part de l'enseignant étaient plus bénéfiques que d'autres, y compris la rétroaction immédiate sur les erreurs (plutôt que d'attendre que l'élève ait fini de lire) et la rétroaction qui encourageait la participation active des élèves. Il est également apparu important de considérer les objectifs de l'enseignement et les caractéristiques de l'apprenant. Par exemple, si l'objectif est d'aider les faibles décodeurs à améliorer leur capacité à décoder des mots inconnus, une rétroaction centrée sur les caractéristiques phonétiques des mots serait très utile. Heubusch et Lloyd ont conclu que la rétroaction immédiate des enseignants aux erreurs sur la lecture de mots, en particulier si elles étaient brèves et concises, n'interférait pas nécessairement avec la compréhension des élèves.

Quand un élève a du mal à décoder un mot lors de la lecture à voix haute, ou lorsqu'il lit un mot incorrectement, un moyen utile d'étayer les commentaires est présenté dans le Tableau 4. Cette approche intègre les résultats de la recherche évoqués précédemment et pourrait aider Mme Séguin à aider Jona à améliorer sa précision de lecture de texte. Tout d'abord, l'enseignant laisse quelques secondes pour voir si l'élève reconnaîtra l'erreur et tentera de s'autocorriger. Les tentatives d'autocorrection à l'aide des techniques de décodage suggèrent que l'élève surveille sa compréhension et porte attention à ce qui est écrit, ce qui est donc un signe positif, même si l'élève a besoin de l'aide de l'enseignant pour décoder avec succès. Si l'élève ne tente pas de s'autocorriger ou continue à éprouver des difficultés, l'enseignant utilise un indice en pointant directement le mot mal lu (par exemple, le pour lui) ou la partie du mot mal lue (par exemple, les lettres *rdre* si un élève lit le mot mordre comme étant mort). Si les indices de pointage ne permettent pas à l'élève de lire le mot avec succès, l'enseignant doit faire un suivi avec une rétroaction verbale concise. Par exemple, si, dans l'exemple précédent, l'élève continuait à avoir du mal à lire le mot mordre même en présence de l'indice fournit par l'enseignant, l'enseignant pourrait faire un suivi avec des commentaires tels que «Tu te souviens, les lettre *dre* représentent les sons /dr/. Dire le mot à l'élève devrait être un dernier recours, sauf pour les mots qui sont irréguliers au plan phonétique ou bien au-delà du niveau de décodage actuel de l'élève. Si un élève est placé à un niveau d'enseignement approprié, en présence d'un type de texte approprié, il devrait y avoir peu de mots ne pouvant pas être facilement décodés ou identifiés. La dernière étape, une fois que l'élève a décodé le mot avec succès, consiste à demander à l'enfant de relire la phrase contenant le mot problématique pour établir la fluidité et la compréhension (Spear-Swerling, 2011).

Il est important de s'attendre à ce que les élèves lisent le texte avec précision lors de la lecture à voix haute et que l'on leur fournisse une rétroaction appropriée lorsqu'ils commettent des erreurs.

Tableau 4. Continuum de rétroaction de la part des enseignants sur les erreurs de décodage des élèves en lecture à voix haute

- **Permettez un peu de temps de pause** pour voir si l'élève essaiera de corriger lui-même son erreur. Les tentatives d'autocorrection sont importantes et devraient être encouragées même lorsque l'élève échoue, car elles indiquent généralement que l'élève surveille le sens de ce qu'il lit pendant sa lecture et qu'il regarde attentivement les mots.
- **Utilisez des indices visuels** tels que pointer la partie du mot qu'un élève a mal lue s'il ne parvient pas à s'autocorriger. Les indices attirent l'attention de l'élève sur le mot écrit et ils ont tendance à moins gêner la compréhension de l'élève que les indices verbaux.
- **Faites un suivi avec des indices verbaux**. Si les indices non verbaux (comme pointer) ne permettent pas à l'élève de déchiffrer le mot, il est bon de faire un suivi avec un indice verbal tel que « Tu te souviens, ch fait le son / ʃ /».
- **Donnez-lui le modèle en décodant le mot ou dites le mot à l'élève** au besoin. Vous le faites comme dernier recours, à moins qu'il s'agisse d'un mot irrégulier inconnu ou d'un mot régulier qui dépasse les habiletés de décodage actuelles de l'élève. Peu de mots devraient correspondre à ces catégories si les élèves sont exposés à des textes appropriés qui correspondent à leur niveau de maîtrise de la lecture.
- **Demander à l'élève de relire la phrase** pour établir sa fluidité et sa compréhension.

Réimprimé avec permission. Meadows Center for Preventing Educational Risk. (2016). Targeting the 2% brief: Instructional considerations for students with dyslexia. Austin, Texas: Author.

Apparier le texte à l'élève

L'utilisation de textes appropriés en lecture orale, adaptée aux besoins d'apprentissage et au niveau de lecture des élèves, est une autre question clé à garder en tête. Pour les élèves dyslexiques dont les problèmes sont centrés sur le décodage, l'appariement du texte à leur niveau de décodage est particulièrement important. S'il y a trop de mots dans un texte qu'un élève ne pourra pas décoder, la lecture sera frustrante et la fluidité et la compréhension en souffriront. Les critères d'enseignement pour la précision des mots en lecture du texte varient quelque peu en fonction des autorités en lecture, mais un critère minimal pour les élèves en début de lecture, au jardin ou en première année, est qu'ils doivent pouvoir décoder les mots sans l'aide de l'enseignant avec une précision d'au moins 90% pour qu'un texte soit approprié pour une utilisation dans l'enseignement (Morris, 2014). Les textes décodables peuvent être particulièrement utiles pour les élèves dont les compétences en décodage sont très limitées. Tous les élèves devraient lire des textes qui leur offrent de nombreuses possibilités d'appliquer les techniques de décodage qu'ils ont apprises.

Le rôle de la lecture autonome en LS et en PTL

Comme le montre le tableau 2, les PTL mettent souvent l'accent sur la lecture autonome et silencieuse des élèves dans le cadre de l'enseignement en classe, même pour les élèves des premières années. Cette importance tient en partie au fait que les enseignants en salle de classe ordinaire doivent enseigner à de grands groupes d'élèves à la fois. Si un sous- groupe d'élèves lit de façon autonome, l'enseignant peut alors rencontrer d'autres petits groupes d'élèves pour fournir un enseignement différencié.

Cependant, l'importance de la lecture autonome en classe découle également des principes fondamentaux des PTL, notamment une plus grande importance accordée à la compréhension qu'aux habiletés de base en lecture, telles que le décodage, et une moindre importance (contrairement à la LS) à un enseignement très explicite et systématique. En revanche, les approches de LS priorisent l'interaction directe enseignant-élève, car l'enseignement explicite et systématique la requiert. De plus, pour les élèves dyslexiques ou ayant de graves problèmes de décodage, il est difficile pour l'enseignant de savoir, lors d'une lecture silencieuse et autonome, dans quelle mesure les élèves lisent les mots avec précision. Par conséquent, les programmes de LS n'attribuent généralement pas beaucoup de temps d'enseignement à la lecture autonome.

Cependant, les recherches ont mis en évidence de nombreux avantages de la lecture autonome pour le plaisir dans le développement de nombreuses aptitudes liées à la littératie, notamment la fluidité en lecture, l'orthographe, le vocabulaire et le connaissances générales (Mol & Bus, 2011; Spear-Swerling, Brucker et Alfano, 2010). Une recension exhaustive réalisée par Mol and Bus (2011) a conclu que la lecture autonome pour le plaisir était particulièrement importante pour les faibles lecteurs, dont les habiletés de base en lecture étaient encore plus étroitement liées à l'exposition à l'écrit que celles des lecteurs les plus performants. De même, une recension de Kilpatrick (2015) a conclu que fournir de nombreuses occasions de lecture de textes était l'un des éléments clés d'une intervention réussie en lecture. Si les lecteurs en difficulté peuvent être motivés à lire de manière autonome pour le plaisir, cela peut devenir un puissant mécanisme pour une plus grande amélioration en lecture.

Les élèves ne sont pas obligés de lire des livres spécialisés ou des livres gradués pour tirer les avantages de la lecture autonome; même la lecture de textes plus simples peut donner aux élèves de multiples expositions à des mots courants qui peuvent améliorer à la fois leur fluidité en lecture et leur orthographe. Bien sûr, les élèves qui ont beaucoup de difficulté à décoder ou qui ne peuvent lire que des livres bien en deçà de leur niveau d'intérêt ne seront probablement pas incités à lire pour le plaisir. Cependant, une fois que leur décodage passe à un niveau de deuxième ou de troisième année, il existe des séries de livres conçues tout particulièrement pour les lecteurs en difficulté plus âgés. Avec l'aide des enseignants et des parents pour trouver ces livres, les élèves ayant déjà eu des problèmes de décodage peuvent potentiellement devenir plus intéressés par la lecture autonome pour le plaisir.

Mme Séguin pourrait trouver que Jona devient plus réceptif à la lecture autonome pour le plaisir à mesure que ses compétences se développent. Les tentatives visant à encourager sa lecture parascolaire pourraient alors constituer un complément précieux à son intervention en LS.

La valeur d'intégrer les pratiques en LS dans l'enseignement en salle de classe ordinaire

Si les écoles intégraient les pratiques de la LS décrites au Tableau 2 dans l'enseignement universel du premier palier en classe ordinaire, de nombreux élèves pourraient en tirer profit, non seulement ceux éprouvant des difficultés importantes. L'enseignement très explicite qui caractérise la LS est efficace pour les élèves à risque d'éprouver des difficultés en littératie pour diverses raisons, soit parce que les élèves proviennent de milieux socioéconoiqes défavorisés, parce que le français est leur langue seconde ou parce qu'ils sont de

nouveaux arrivants au pays (Denton et al., 2010; Rivera, Moughamian, Lesaux, & Francis, 2008). Au primaire, les pratiques de la LS impliquant la conscience phonémique, les conversions graphophonémiques , l'orthographe et une lecture à voix haute précise de textes sont particulièrement essentielles pour prévenir les difficultés en littératie, parce que ces compétences constituent une base essentielle sur laquelle repose la compréhension en lecture (Foorman et al., 2016 et parce que les difficultés en lecture è ces niveaux scolaires touchent le décodage (Catts, Compton, Tomblin et Bridges, 2012). En progressant dans les niveaux élémentaires et intermédiaires, de nombreux élèves tireraient profit d'un enseignement explicite et systématique des habiletés supérieures en littératie, telles que les structures des fifférents types de phrases, de textes et de discours, à la fois en écriture et en lecture.

Pour veiller à ce que les habiletés préalables importantes soient ciblées et à ce que l'enseignement soit systématique et cohérent pour tous les enseignants d'un même niveau, les écoles devraient fournir aux enseignants en salle de classe ordinaire accès à des programmes de base complets en littératie informés de la recherche, et tenant compte des particularités du français. Les enseignants de la salle de classe ordinaire peuvent différencier l'enseignement dispensé aux élèves les plus performants, par exemple ceux qui maîtrisent le code alphabétique ou les habiletés de base en écriture rapidement et facilement. Par exemple, les élèves du primaire dotés de solides habiletés de base en lecture bénéficieraient probablement davantage du temps d'enseignement consacré à la lecture autonome que les élèves ayant des difficultés de décodage importantes, comme Jona.

Les élèves à risque peuvent également être identifiés plus tôt si les évaluations en lecture à voix haute sont notées en tenant compte de presque toutes les erreurs de d'identification de mots, plutôt que d'ignorer les erreurs contextuellement appropriées qui révèlent une tendance à trop compter sur le contexte, généralement liée aux faiblesses en décodage. La rétroaction appropriée des enseignants sur les erreurs de lecture à voix haute des élèves contribuerait également à s'assurer que ceux-ci puissent généraliser leurs compétences de décodage à la lecture de textes, en disposant des bases de la précision en identification de mots dont ils ont besoin pour améliorer leur fluidité en lecture avec compréhension. En outre, l'efficacité des interventions d'aides supplémentaires des paliers supérieurs fournies dans le cadre de l'enseignement en classe ordinaire serait probablement améliorée si davantage d'intervenants bénéficiaient du type de formation en LS qu'a reçu Mme Séguin.

Somme toute, la LS offre une approche prometteuse aux éducateurs intéressés par des moyens plus efficaces d'enseigner aux élèves dyslexiques. Si elles sont mises en œuvre dans l'enseignement universel du premier palier et dans les interventions d'aide des paliers supérieurs, les pratiques de la LS peuvent également prévenir ou améliorer un large éventail d'autres problèmes liés à la lecture.

L'enseignement très explicite qui caractérise la LS est efficace pour les élèves à risque d'éprouver des difficultés en littératie pour diverses raisons, soit parce que le français est leur langue seconde ou parce qu'ils sont de nouveaux arrivants au pays.

Louise Spear-Swerling, *Professor, Department of Special Education and Reading, Southern Connecticut State University, New Haven.*

Address correspondence concerning this article to Louise Spear-Swerling, Department of Special Education and Reading, Southern Connecticut State University, 501 Crescent St., New Haven, CT 06515 (e-mail: SPEARSWERLL1@ southernct.edu).

TEACHING Exceptional Children, *Vol. XX, No. X, pp. XX–XX.* *Copyright 2018 The Author(s).*

ORCID iD

Louise Spear-Swerling https://orcid.org/0000-0003-3568-9031

References

Archer, A., & Hughes, C. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York: Guilford.

Brady, S. (2011). Efficacy of phonics teaching for reading outcomes: Indications from post-NRP research. In S. Brady, D. Braze, & C. Fowler (Eds.), *Explaining individual differences in reading: Theory and evidence* (pp. 69–96). New York: Psychology Press.

Burkins, J. M., & Croft, M. M. (2010). *Preventing misguided reading: New strategies for guided reading teachers*. Newark, DE: International Reading Association.

Calkins, L. M. (2000). *The art of teaching reading*. New York: Pearson.

Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E., & Tarver, S. (2009). *Direct instruction reading* (5th ed.). New York: Pearson.

Catts, H. W., Compton, D. L., Tomblin, J. B., & Bridges, M. S. (2012). Prevalence and nature of late-emerging poor readers. *Journal of Educational Psychology, 104*, 166–181. doi:10.1037/a0025323

Clay, M. M. (1994). *Reading recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Cunningham, P., Hall, D., & Sigmon, C. (1999). *The teacher's guide to the Four Blocks, Grades 1–3*. Eugene, OR: Carson Dellosa.

Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., & Oranje, A. (2005). *Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading* (NCES 2006-469). Washington, DC: Government Printing Office.

Denton, C. A., Nimon, K., Mathes, P. G., Swanson, E. A., Kethley, C., Kurz, T. B., & Shih, M. (2010). Effectiveness of a supplemental early reading intervention scaled up in multiple schools. *Exceptional Children, 76*, 394–416. doi:10.1177/001440291007600402

Farrall, M. L. (2012). *Reading assessment: Linking language, literacy, and cognition*. Hoboken, NJ: Wiley.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford.

Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., . . . Wissel, S. (2016). *Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade* (NCEE 2016-4008). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2009). *The Fountas & Pinnell Leveled Literacy Intervention (LLI)*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2017). *The Fountas & Pinnell literacy curriculum: A tool for assessment, planning, and teaching* (Expanded ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Gillingham, A., & Stillman, B. (2014). *The Gillingham manual: Remedial training for children with specific disability in reading, spelling, and penmanship* (8th ed.). Cambridge, MA: Educators Publishing Service.

Good, R. H., & Kaminski, R. A., with Cummings, K., Dufour-Martel, C., Petersen, K., Powell-Smith, K., Stollar, S., & Wallin, J. (2011). *DIBELS Next assessment manual*. Eugene, OR: Dynamic Measurement Group. Retrieved from https://dibels.org/

Goodman, K. S. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. In H. Singer & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 497–508). Newark, DE: International Reading Association.

Heubusch, J. D., & Lloyd, J. W. (1998). Corrective feedback in oral reading. *Journal of Behavioral Education*, *8*, 63–79. doi:10.1023/A:1022864707734

International Dyslexia Association. (2017). *Effective reading instruction for students with dyslexia*. Retrieved from https://dyslexiaida.org/effective-reading-instruction/

Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *12*, 281–300. doi:10.1080/10888430802132279

Kilpatrick, D. A. (2015). *Essentials of assessing, preventing, and overcoming reading difficulties*. Hoboken NJ: Wiley.

Lindamood, P., & Lindamood, P. (1998). *The Lindamood Phoneme Sequencing Program for Reading, Spelling, and Speech*, Austin, TX: Pro-Ed.

Meadows Center for Preventing Educational Risk. (2016). *Targeting the 2% Project: Instructional considerations for students with dyslexia*. Austin, TX: Author.

Ministère de l'éducation de l'Ontario (2010). Le curriculum de l'Ontario de la 9e à la 12e année, Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Toronto, chez l'auteur.

Ministère de l'éducation de l'Ontario(2010). Le curriculum de l'Ontario de la 9e à la 12e année, Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Toronto, chez l'auteur.

Moats, L. C. (2017). Can prevailing approaches to reading instruction accomplish the goals of RTI? *Perspectives on Language and Literacy*, *43*, 15–22.

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, *137*, 267–296. doi:10.1037/a0021890

Morris, D. (2014). *Diagnosis and correction of reading problems* (2nd ed.). New York, NY: Guilford.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institutes of Health.

Nelson, N. W. (2013). Syntax development in the school-age years: Implications for assessment and instruction. *Perspectives on Language and Literacy*, *39*, 9–15.

Nilsson, N. L. (2008). A critical analysis of eight informal reading inventories. *Reading Teacher*, *61*, 526–536. doi:10.1598/RT.61.7.2

Rivera, M. O., Moughamian, A. C., Lesaux, N. K., & Francis, D. J. (2008). *Language and reading interventions for English language learners and English language learners with disabilities*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.

Simos, P. G., Fletcher, J. M., Bergman, E., Breier, J. I., Foorman, B. R., Castillo, E. M., . . . Papanicolaou, A. C. (2002). Dyslexia-specific brain activation profile becomes normal following successful remedial training. *Neurology*, *58*, 1203–1213. doi:10.1212/WNL.58.8.1203

Spear-Swerling, L. (2011). Phases in reading words and phonics interventions. In R. O'Connor & P. Vadasy (Eds.), *Handbook of reading interventions* (pp. 63–87). New York: Guilford.

Spear-Swerling, L. (2015). *The power of RTI and reading profiles: A blueprint for solving reading problems*. Baltimore, MD: Brookes.

Spear-Swerling, L., Brucker, P., & Alfano, M. (2010). Relationships between sixth-graders' reading comprehension and two different measures of print exposure. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, *23*, 73–96. doi:10.1007/s11145-008-9152-8

Torgesen, J. K. (2006). Recent discoveries from research on remedial interventions for children with dyslexia. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 521–537). Oxford, UK: Blackwell.

Torgesen, J. K., Alexander, A., Wagner, R. K., Rashotte, C., Voeller, K., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, *34*, 33–58. doi:10.1177/002221940103400104

Wilson, B. A. (1988). *Wilson reading system*. Oxford, MA: Wilson Language Training Corporation.