

L'enseignement efficace des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture

Guide pédagogique à l'intention du personnel enseignant des écoles de langue française

L'enseignement efficace des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture

Guide pédagogique à l'intention du personnel enseignant des écoles de langue française

Ce guide vise à soutenir les efforts continus du personnel enseignant à développer les compétences en lecture des élèves des écoles de langue française de l'Ontario. Il fournit au personnel enseignant de l'information sur l'enseignement efficace des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture du français, un aperçu de la façon dont ces compétences se développent chez les jeunes enfants, et des exemples de stratégies d'enseignement explicite et systématique, fondé sur des résultats probants, afin de permettre aux élèves de devenir des lectrices et des lecteurs habiles. Il comporte les sections suivantes:

- Connaissances et habiletés fondamentales en lecture et modalités d'apprentissage
- Planification de l'enseignement des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture
- Enseignement explicite et systématique des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture du français
- Évaluation et progression de l'apprentissage des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture
- Apprentissage de la littératie tout au long de la journée
- Glossaire
- Autres lectures et références

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2022

Connaissances et habiletés fondamentales en lecture et modalités d'apprentissage

La lecture est l'une des compétences les plus fondamentales que les élèves peuvent apprendre. Elle a une incidence sur la réussite scolaire et elle est associée au bien-être sur le plan social, affectif, économique et physique. Toutefois, l'apprentissage de la lecture n'est pas un processus naturel. **La lecture est une compétence apprise qui doit être enseignée explicitement.** Au fur et à mesure que cette compétence s'apprend, le cerveau forme de nouvelles connexions appelées « voies neuronales ». Les voies neuronales de la lecture sont construites par l'enseignement explicite et systématique, ainsi que la pratique répétée. Grâce à leur utilisation répétée, ces voies neuronales sont renforcées et soutiennent l'efficacité et l'automatisme de la lecture de mots.

Les élèves développent des habiletés et connaissances en langue orale en écoutant et en communiquant, entre autres, leurs expériences avec leur langue maternelle ou d'autres langues, posant ainsi les bases de la lecture. Les élèves peuvent atteindre un bon niveau de compréhension écrite (lecture) lorsqu'ils sont en mesure à la fois de recourir à leurs habiletés et connaissances orales et d'identifier les mots écrits avec précision et fluidité. Certaines habiletés et connaissances orales jouent un rôle majeur dès le début de l'apprentissage de la lecture. Le processus d'acquisition de la lecture est différent pour les élèves dont la langue maternelle est la Langue des Signes Québécoise (LSQ) ou American Sign Language (ASL). Pour ces élèves, les approches plurilingues comme stratégies d'enseignement (LSQ/ASL et français/anglais) sont utilisées pour le développement de la bilittératie entre la LSQ ou ASL et le français ou l'anglais comme langue seconde ou langue additionnelle.

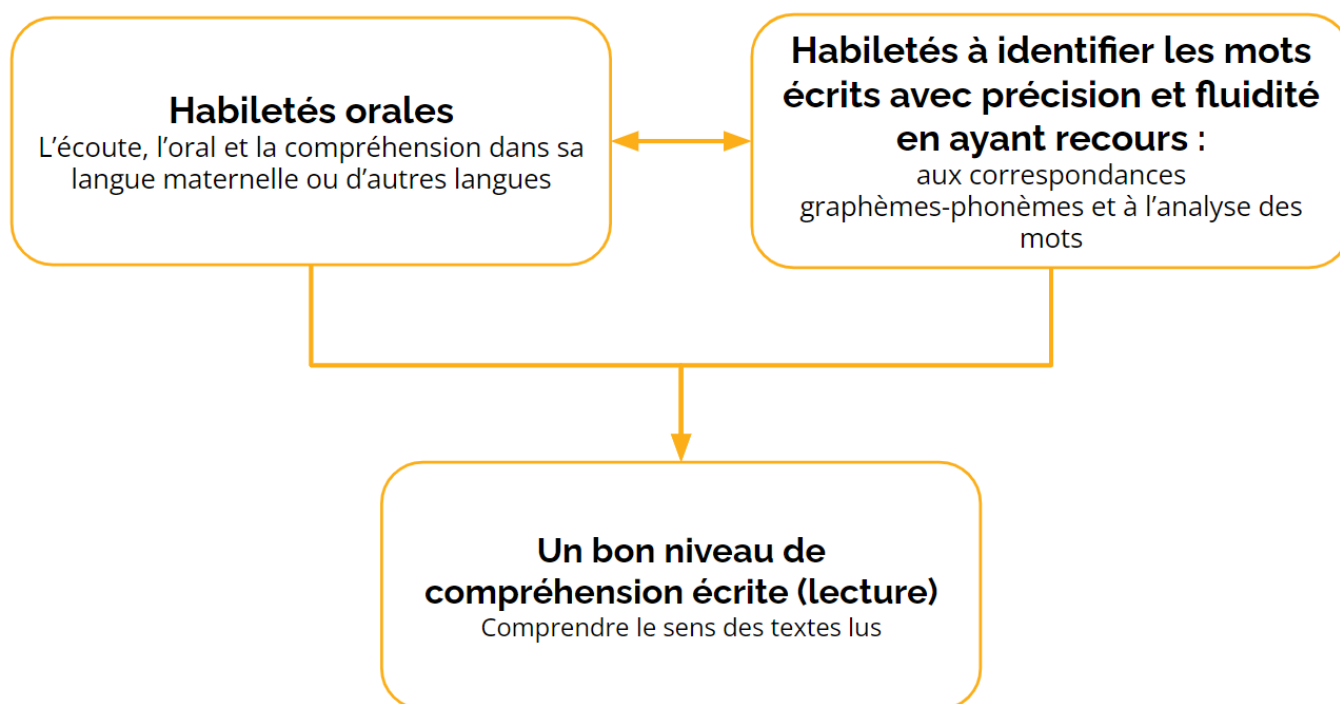
La connaissance de la structure de la langue orale est essentielle à la réussite des premiers apprentissages en lecture. Les élèves apprennent que les mots sur une page représentent la langue orale et que chaque mot a un sens. Ils apprennent également que les mots oraux peuvent être décomposés en syllabes, puis en sons (phonèmes), lesquels sont représentés, à l'écrit, par des lettres (graphèmes simples) et des combinaisons de lettres (graphèmes complexes).

La conscience phonémique implique l'identification et la manipulation des phonèmes, soit les plus petites unités sonores de la langue; elle se manifeste, par exemple, en identifiant la position du son

« s » dans le mot oral « sac ». La connaissance des lettres et du système alphabétique fait référence à l'apprentissage des correspondances entre les lettres et les sons, plus précisément dénommées « correspondances graphèmes-phonèmes ». Celles-ci se développent parallèlement à la conscience phonologique, plus spécifiquement à la conscience phonémique. La conscience phonémique de même que la connaissance du nom et du son des lettres servent de fondation à l'apprentissage des habiletés mises en œuvre lors de l'identification des mots écrits. Les habiletés d'identification des mots écrits impliquent le recours aux correspondances graphème-phonème (décodage) afin d'apprendre à lire les mots de manière précise et rapide.

Par ailleurs, être en mesure de décoder de façon répétée plusieurs mots écrits présentés isolément soutient la lecture de mots rapide et précise, notamment grâce à l'apprentissage de l'analyse de mots écrits. Cette dernière consiste en un processus interne par lequel les élèves établissent des liens entre certains segments de mots écrits, leur prononciation et leur signification. Le recours à la connaissance des structures et des régularités orthographiques est nécessaire lorsque les élèves identifient des mots écrits, en particulier lorsqu'il s'agit de mots complexes ou multisyllabiques. Par ailleurs, après avoir identifié un mot écrit à plusieurs reprises, une représentation interne de la séquence précise de lettres est mémorisée, en lien avec la prononciation du mot et sa signification. Dès lors, l'élève peut reconnaître le mot automatiquement, sans avoir à recourir au décodage systématique des correspondances graphèmes-phonèmes. Nous référons alors à ce mot, comme un mot reconnu instantanément.

En somme, avec la pratique régulière et répétée des habiletés mises en œuvre pour identifier les mots écrits avec précision et fluidité, par décodage à l'aide des correspondances graphème-phonème ou par analyse des structures ou régularités orthographiques, les jeunes élèves se construisent mentalement une banque croissante de mots reconnus instantanément. Cela dit, ceci peut être fait dans une ou plusieurs langues simultanément. De telles habiletés à identifier les mots écrits, combinés aux habiletés de compréhension orale contribuent à la réussite de l'apprentissage de la compréhension écrite, soit la finalité de la lecture.



Planification de l'enseignement des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture

Les programmes d'enseignement des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture devraient s'appuyer sur les connaissances antérieures des élèves, sur leur culture, ainsi que sur les expériences linguistiques vécues dans leur foyer et leur communauté. Pour les élèves en contexte minoritaire, il est important qu'elles et ils soient exposés à un milieu culturel dynamique, afin de développer, d'enrichir et de consolider les compétences langagières. Cette approche pédagogique permet d'offrir aux élèves des choix et de les encourager à exercer un rôle actif dans leur apprentissage de la lecture, ce qui les motive et les incite à lire et à développer leur sentiment d'auto-efficacité. Pour les jeunes élèves en particulier, **le sentiment d'auto-efficacité est le facteur de motivation le plus important**. Lorsqu'ils, réussissent quelque chose, ils sont motivés à le faire. Ainsi, un enseignement qui développe les connaissances et les habiletés de lecture de mots augmente leur motivation à lire. Les élèves devraient se reconnaître dans leurs expériences de lecture, dans leur milieu de littératie en classe et dans l'environnement physique en général, tout en ayant la possibilité d'apprécier la lecture relative à des cultures et à des communautés diverses. Par

exemple, les élèves en milieu minoritaire francophone peuvent grandement bénéficier de lire et d'entendre lire des œuvres littéraires mettant en vedette des auteures et auteurs de langue française issus de diverses cultures.

En partant du principe fondamental que tous les élèves sont capables d'apprendre à lire, les enseignantes et enseignants peuvent aborder l'enseignement de la lecture avec l'intention d'enseigner systématiquement les connaissances et les habiletés fondamentales en lecture dans un contexte d'apprentissage **constructif, authentique et signifiant**. Le personnel enseignant devrait utiliser des ressources fondées sur des données probantes qui sont conçues selon une portée et une séquence appropriées et sur l'enseignement de stratégies portant sur la conscience phonologique pour guider leur planification et leur enseignement des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture. Le personnel enseignant devra également reconnaître que les élèves ont des besoins d'apprentissage variés. Afin de favoriser leur croissance et leur apprentissage, les activités des programmes d'enseignement de la lecture pour lectrices et lecteurs débutants doivent être adaptées au fur et à mesure que les élèves améliorent leurs connaissances et leurs habiletés fondamentales en lecture.

La différenciation pédagogique peut être particulièrement importante pour les apprenantes et apprenants de langue française et pour les élèves plurilingues. Pendant que ces élèves apprennent la langue d'enseignement et développent leur vocabulaire scolaire, elles et ils devraient être encouragés à développer et/ou à maintenir leurs compétences dans leur langue maternelle et dans d'autres langues. Les compétences linguistiques, y compris les connaissances phonologiques et phonémiques, ainsi que les connaissances conceptuelles sont transférables, à des degrés variés, d'une langue à l'autre. Les habiletés de lecture et la maîtrise de l'écriture dans une langue maternelle (ou dans leurs langues maternelles) sont les plus susceptibles d'être transférées vers d'autres langues.

Enseignement explicite et systématique des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture

L'enseignement explicite et systématique des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture, notamment celles qui concernent l'identification de mots écrits, favorise le développement de la compréhension et de la fluidité de la lecture chez les élèves. L'enseignement systématique fait référence à l'utilisation de matériel et à des concepts qui sont enseignés selon une séquence et des pratiques d'enseignement soigneusement planifiées en utilisant des textes décodables. En utilisant une portée et une séquence appropriées, les enseignantes et enseignants s'assurent que les connaissances et les habiletés de lecture de mots sont enseignées du plus simple au plus complexe et qu'elles sont complètes. L'enseignement explicite fournit des explications claires, directes et ciblées.

Pour planifier et mettre en œuvre un enseignement explicite, systématique et différencié, les enseignantes et enseignants doivent tenir compte du fait que les élèves arrivent à l'école avec des expériences linguistiques antérieures et une exposition à la littérature très différente. La collecte de preuves d'apprentissage en temps opportun et de façon continue est cruciale pour cibler les différents besoins d'apprentissage des élèves et pour adapter l'enseignement en salle de classe, ainsi que pour soutenir le dépistage précoce des élèves qui bénéficieraient d'un soutien supplémentaire.

Les tableaux ci-dessous présentent des exemples de stratégies d'enseignement explicite et systématique des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture, de la maternelle à la 3^e année, et au-delà.

La conscience phonologique et phonémique

La conscience phonologique

La conscience phonologique désigne la capacité de réfléchir à la structure sonore de la langue orale, incluant la capacité d'identifier et de produire des mots à l'oral qui partagent la même rime, d'entendre des syllabes individuelles dans un mot oral et, dans une syllabe, d'isoler la voyelle et le ou les sons qui la suivent (rime).

Exemples de stratégies d'enseignement explicite et systématique spécifiques à la langue française

L'enseignement se concentre sur la segmentation et la fusion, deux habiletés qui seront par la suite utilisées dans l'enseignement de la conscience des phonèmes.

- Taper dans les mains à chaque mot oral d'une phrase comportant des mots d'une syllabe, prononcée par l'enseignante, l'enseignant ou un pair.
- Déplacer un marqueur (p. ex., un bloc de couleur) vers l'avant pour chaque mot oral dans une phrase.
- Taper dans les mains les syllabes dans des mots oraux, en commençant par des mots composés dont chaque mot contient une seule syllabe (p. ex., « beau-père », « balle-molle »), puis passer à des mots multisyllabiques de structures variées (p. ex., « bateau », « ro-bot », « tra-vail », « a-na-nas »).
- Enseigner explicitement les mots oraux qui riment et produire, à l'oral, des listes de mots qui riment (p. ex., « moi », « toi », « soi »). Taper dans les mains à chaque mot oral d'une phrase comportant des mots d'une syllabe, prononcée par l'enseignante, l'enseignant ou un pair.

La conscience phonémique

La conscience phonémique est une sous-composante de la conscience phonologique. Il s'agit de la capacité d'identifier et de manipuler la plus petite unité sonore dans les mots à l'oral, les phonèmes. La segmentation phonémique et la fusion phonémique sont les deux habiletés les plus importantes contribuant directement à l'apprentissage de la lecture.

Exemples de stratégies d'enseignement explicite et systématique spécifiques à la langue française

L'enseignement de ces connaissances et de ces habiletés suivent généralement cette séquence :

- **Isoler des phonèmes au début, à la fin ou au milieu d'un mot oral :**
 - Quel est le premier son dans le mot oral « lac »? « l »
 - Quel est le dernier son dans le mot oral « lac »? « c »
 - Qu'est-ce que le son du milieu ou le deuxième son dans le mot oral « lac »? « a »
- **Segmenter un mot oral en phonèmes :**
 - Les élèves découpent un mot oral en sons (p. ex., « bac » « b », « a », « c »).
 - Utiliser plusieurs modalités, comme le mouvement, pour enseigner aux élèves à segmenter un mot oral en phonèmes (p. ex., utiliser des mots oraux monosyllabiques de trois phonèmes; demander aux élèves de segmenter ces mots en touchant le haut de leur tête pour le premier son, leur ventre pour le deuxième son et leurs orteils pour le dernier son qu'ils entendent).
- **Fusionner des phonèmes pour former un mot oral :**
 - Les élèves fusionnent des sons individuels pour former un mot oral (p. ex., « b » « e » « c » à « bec », « s » « a » « c » à « sac »).
 - Utiliser plusieurs modalités pour enseigner aux élèves à fusionner des phonèmes pour former des mots oraux (p. ex., utiliser un bloc de couleur pour représenter chaque phonème d'un mot oral monosyllabique; les élèves produisent le son correspondant lorsqu'un bloc est pointé; les blocs sont graduellement rapprochés pour faciliter la fusion des phonèmes).
- **Supprimer ou ajouter des phonèmes dans un mot oral :**
 - Prononcer un mot, les élèves isolent le son au début du mot, puis suppriment ce son pour en faire un autre mot oral (p. ex., « pas » → « as », « seau » → « eau »).
 - Prononcer un mot, les élèves isolent le son à la fin du mot, puis suppriment ce son pour en faire un autre mot oral (p. ex., « sac » → « sa »; « lac » → « la »).
 - Prononcer un mot et demander aux élèves d'ajouter un son au début ou à la fin pour faire un nouveau mot oral (p. ex., « li » avec un « p » au début → « pli »).
- **Substituer des phonèmes dans un mot à l'oral :**
 - Substituer ou échanger des sons dans un mot oral pour faire de nouveaux mots. Le son de la consonne initiale ou finale ou de la voyelle du milieu peut être substitué, par exemple :
 - Consonnes initiales : « bol » à « col » à « sol » ;
 - Consonnes finales : « bac » à « bal » à « bar » ;
 - Voyelles : « bal » à « bel » à « bol ».

Connaissance des lettres, du système alphabétique et de l'étude des mots

La connaissance des lettres

La connaissance des lettres fait référence à la connaissance du nom et du son des lettres de l'alphabet. Dans un système alphabétique comme le français, le principe alphabétique est l'idée que les lettres et les groupes de lettres (graphèmes) représentent les sons des mots de la langue orale (phonèmes).

Exemples de stratégies d'enseignement explicite et systématique spécifiques à la langue française

- Offrir des occasions de participer à des jeux structurés avec des lettres, notamment en manipulant un abécédaire tactile ou en le fabriquant :
 - former des lettres de façon multimodale
 - apprendre quelques-unes des correspondances graphèmes-phonèmes dans des mots très familiers (p. ex., leurs noms, les mots qu'ils essaient d'écrire en utilisant une orthographe approximative);
 - enseigner l'écriture des lettres (calligraphie)
 - l'enseignement explicite des correspondances graphèmes-phonèmes

La connaissance du système alphabétique

La connaissance du système alphabétique requiert un enseignement systématique et structuré des correspondances graphèmes-phonèmes et de la façon de les utiliser pour identifier des mots écrits par décodage et pour orthographier des mots écrits.

L'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes s'appuie sur la conscience phonémique, mais également sur la connaissance des lettres (nom et son), au fur et à mesure que les élèves apprennent la relation entre les lettres de la langue écrite et les sons individuels de la langue orale. Le fait de connaître et d'utiliser ces correspondances graphèmes-phonèmes pour identifier des mots écrits (décodage) de façon régulière fait en sorte que ces mots sont susceptibles d'être éventuellement reconnus de façon instantanée (c.-à-d. qu'ils sont reconnus rapidement sans qu'une stratégie de décodage systématique soit appliquée).

Exemples de stratégies d'enseignement explicite et systématique spécifiques à la langue française

Lorsque les élèves maîtrisent les correspondances graphème-phonème de plusieurs consonnes et voyelles et les utilisent pour identifier les mots écrits ou pour produire des mots écrits, la fusion et la segmentation phonémique n'ont plus besoin d'être mises en pratique isolément. En effet, ces habiletés phonémiques peuvent être couramment pratiquées dans le contexte de la lecture et de l'écriture des mots écrits. Apprenez aux élèves à fusionner les sons des lettres lorsqu'ils identifient des mots écrits simples et à segmenter les mots en sons lorsqu'ils orthographient les mots écrits.

L'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes suit généralement cette progression :

- Correspondances graphèmes-phonèmes simples
 - commencer par les voyelles (p. ex., a, e, i, o, u, y) et les consonnes qui s'allongent (p. ex., f, j, l, m, n, r, s, v, z)
 - présenter graduellement les consonnes qui ne s'allongent pas (p. ex., b, c, g, p, t)
- Correspondances graphèmes-phonèmes complexes (digraphes, trigraphes)
 - commencer par les voyelles représentées par un digraphe (p. ex., ai, on, eu, etc.) et les consonnes qui s'allongent (p. ex., ch, ph)
 - présenter graduellement les consonnes qui ne s'allongent pas (p. ex., gn, qu)

- présenter les trigraphes (p. ex., ain)

- Correspondances graphèmes-phonèmes qui impliquent une des 3 semi-consonnes du français (p. ex., oi, ille, ail, ouille, ui).
- La lettre « e » en position finale peut être présentée aux élèves comme étant une lettre muette qui sert souvent à faire chanter la consonne qui précède (p. ex., banane).

Au fur et à mesure que les correspondances graphèmes-phonèmes sont apprises, amener les élèves à utiliser celles-ci pour identifier par décodage (c.-à-d. oraliser) des mots écrits isolés.

La progression devrait prendre en considération les éléments suivants.

Identifier (oraliser) des mots écrits monosyllabiques avec des structures simples :

- consonnes-voyelles (p. ex., bu, ma, ni, ra(t));
- consonnes-voyelles-consonnes (p. ex., cap, sec, sac, fil;);
- consonnes-consonnes-voyelles (p. ex., tri, cru, gro(s), prêt(t), pli,).

Identifier (oraliser) des mots écrits monosyllabiques ou bisyllabiques qui incluent :

- des digraphes de voyelles (p. ex., bijou, auto, radis, balai);
- des digraphes de consonnes (p. ex. nich(e), chic, mâché, gagner);
- une des 3 semi-consonnes (p. ex., fill(e), bataill(e), fouill(e), éveil, fuit(e), tuil(e), voir, étoil(e), etc.);
- le « e » muet en finale (p. ex., boul(e), min(e), bell(e), patat(e);
- une syllabe commune dans des mots multisyllabiques (p. ex., rideau, garderi(e), rivière, marinade).

Lorsque la stratégie de décodage primaire échoue, l'enseignante ou l'enseignant peut inviter l'élève à :

- décomposer le mot écrit en syllabes ou en parties plus petites (graphèmes);
- produire le son ou les sons correspondants;
- fusionner ces sons pour oraliser le mot.

D'autres stratégies de dépannage peuvent également être utilisées si celles-ci ont été enseignées :

- identifier un autre mot ou une partie d'un mot connu dans le mot à lire;

- identifier des préfixes ou des suffixes et les combiner avec le reste du mot à lire.

Donner aux élèves la possibilité de mettre en pratique les correspondances graphèmes-phonèmes pour décoder (oraliser) des mots écrits de façon isolée ou dans une variété de textes.

L'analyse de mots écrits

Les habiletés d'analyse de mots écrits s'appuient sur la conscience phonémique et sur les habiletés de correspondances graphèmes-phonèmes. L'analyse de mots écrits rend explicites les structures ou les régularités orthographiques les plus fréquentes des mots écrits. L'enseignement de l'analyse de mots écrits se concentre sur les similitudes entre les mots écrits pour en dégager certaines structures ou certaines régularités orthographiques les plus fréquentes. Les élèves apprennent les différentes structures ou régularités orthographiques les plus fréquentes des mots en français au-delà des correspondances graphèmes-phonèmes qui ont été enseignées par le décodage. L'analyse de mots écrits intègre également la connaissance de la structure des morphèmes des mots (préfixes, suffixes, mot de base).

Exemples de stratégies d'enseignement explicite et systématique spécifiques à la langue française

L'enseignement porte sur des structures et des régularités orthographiques de même que sur la structure des morphèmes des mots écrits. Il peut s'agir de nouvelles structures ou de structures nécessitant un renforcement pour la lecture et l'orthographe des élèves.

Structures orthographiques fréquentes

Certaines structures sont plus fréquentes dans les mots écrits. Ces structures peuvent être des syllabes (p. ex., mer est à la fois un mot, mais est aussi une syllabe dans les mots amer et merci) ou des unités plus petites que la syllabe comme la combinaison de 2 consonnes.

La combinaison de 2 consonnes au début ou à la fin d'une syllabe est fréquente en français. Les structures les plus fréquentes impliquent la combinaison consonne + r (p. ex., bras, crapaud, crème, frite, grand, prix, trou, abri) et la combinaison consonne + l (p. ex., bleu, blague, tableau, claire, flute, glouton, planche, établir).

L'enseignante ou l'enseignant pourra :

- constituer une liste de mots écrits qui contiennent une combinaison de consonnes choisies;
- observer et discuter de cette similitude orthographique entre les mots;
- faire lire oralement les mots qui contiennent cette combinaison de consonnes.

Régularités orthographiques contextuelles fréquentes

Certaines correspondances entre les graphèmes et les phonèmes varient en fonction du contexte orthographique, c'est-à-dire en fonction des lettres qui précèdent ou qui suivent une correspondance donnée.

Les régularités orthographiques contextuelles les plus fréquentes en français sont les suivantes :

- *c suivi du i ou du e* (c doux; p. ex., cigale, céleri, cidre, épicerie, glacier);
- *g suivi du i ou du e* (g doux; p. ex., magie, genou, géant, ménager);
- *s situé entre 2 lettres voyelles* (p. ex., cousin, bison, misère, poison);
- *e suivi d'une consonne dans la même syllabe* (p. ex., mer, perdu, elle, appel, terre);
- *o suivi d'une consonne dans la même syllabe* (p. ex., bol, sortir, parole, école, ordinateur);
- *eu suivi d'une consonne dans la même syllabe* (p. ex., peur, menteur, beurre, seul);
- *t suivi du i + autre voyelle* (p. ex., patio, récréation, patience);
- constituer une liste de mots qui contiennent une régularité orthographique contextuelle;
- observer et discuter de la régularité orthographique;
- trouver d'autres mots qui contiennent cette régularité orthographique. Comparer avec des mots où cette régularité ne s'applique pas (p. ex., g qui n'est pas suivi de « e » et de « i » et ne se prononce pas comme un g doux, se prononce comme un g dur);
- faire lire oralement des mots qui contiennent cette régularité orthographique contextuelle.

Préfixes ou suffixes fréquents

Les mots multisyllabiques sont souvent constitués d'un préfixe ou d'un suffixe. Le préfixe se place devant le mot de base (p. ex., re_ : refaire, recommencer). Le suffixe se place à la fin du mot de base (p. ex., age : cirage, bricolage). La présence d'un préfixe ou d'un suffixe a un

impact sur le sens du mot.

La structure orthographique des préfixes et des suffixes peut être relativement simple (p. ex., re, dé, an, é, al, oir, té) ou plus complexe (p. ex., macro, anti, pathe, crate). De plus, le sens auquel ces préfixes et suffixes réfèrent peut être connu (re = à nouveau) ou relativement inconnu des élèves (p. ex., tri = trois). Les préfixes et les suffixes les plus fréquents, dont la structure orthographique est la plus simple et dont le sens est connu des élèves doivent être priorités.

- constituer une liste de mots qui contiennent un préfixe ou un suffixe;
- montrer comment le fait d'ajouter ce préfixe ou ce suffixe modifie le sens du mot avec des exemples;
- faire lire oralement des mots qui contiennent ce préfixe ou ce suffixe;
- fournir aux élèves un ensemble de lettres et leur demander de faire le plus de mots possible avec ce préfixe ou ce suffixe. Discuter du sens de ces mots;
- donner aux élèves l'occasion de s'exercer avec les préfixes, les suffixes sur des mots isolés, en lecture de texte et en orthographe. Bon nombre de morphèmes peuvent être particulièrement utiles pour l'apprentissage du vocabulaire dans des domaines précis comme les sciences, les études sociales ainsi que dans les documents de lecture pertinents sur le plan culturel. Par conséquent, ils peuvent être renforcés en lecture et en écriture dans tous les programmes d'études.

Lorsque la stratégie d'analyse de mots écrits échoue, soutenir l'élève dans l'utilisation de cette stratégie. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant peut inviter l'élève à :

- repérer un mot ou une partie de mot (structure ou régularité orthographique contextuelle, préfixe, suffixe, mot de base) connu à l'intérieur du mot écrit;
- s'il y a lieu, décomposer le mot écrit en parties plus petites (p. ex., graphèmes)
- prononcer chaque partie et les fusionner.

D'autres stratégies de dépannage, comme la stratégie de décodage primaire (correspondances graphèmes-phonèmes), peuvent également être utilisées.

Évaluation et progression de l'apprentissage des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture

Les enseignantes et enseignants **suivent continuellement les progrès des élèves** dans l'apprentissage des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture à l'aide de preuves d'apprentissage pour éclairer la planification de la séquence des stratégies d'enseignement. L'évaluation par le personnel enseignant fournit de l'information sur les connaissances et les habiletés de chaque élève par rapport aux attentes du niveau scolaire. Le personnel enseignant peut utiliser une variété de stratégies d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que d'outils d'évaluation pour obtenir de l'information sur de nombreux aspects des connaissances et des habiletés en lecture. Ces évaluations devraient mesurer les compétences enseignées en salle de classe, telles que la conscience phonémique, les correspondances graphèmes-phonèmes et l'analyse des mots.

Avant de procéder à une évaluation ou avant d'appliquer les stratégies décrites dans le présent guide, il est important que le personnel enseignant **soit conscient de tout biais** pouvant entraîner une sous-reconnaissance ou un stéréotypage des élèves de divers groupes et communautés, notamment les élèves des communautés autochtones, noires et racisées, 2SLGBTQ+, ayant un handicap ou des besoins particuliers et autres communautés marginalisées.

Grâce à un processus d'évaluation continue, le personnel enseignant pourra **reconnaître les élèves qui ont besoin d'un soutien supplémentaire ou d'une intervention ciblée** pour apprendre à identifier les mots écrits. Dans certains cas, les enseignantes et enseignants doivent faire appel à du soutien supplémentaire dans leur école (p. ex., l'enseignante ou l'enseignant ressource, l'équipe pédagogique, les enseignantes et enseignants de français ou les responsables du dossier de l'Actualisation linguistique en français (ALF)) ou par le biais de services spécialisés au sein de leur conseil scolaire (p. ex., orthophoniste) pour déterminer si une évaluation ou une intervention précise est nécessaire.

L'accent mis sur l'enseignement des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture évolue en fonction de la progression de l'élève et de la maîtrise par l'élève des compétences enseignées. L'enseignement des mots oraux, et des unités sonores contenues dans les mots oraux,

comme la conscience des syllabes et des rimes, ne doit généralement occuper qu'une petite partie du temps au début du programme d'enseignement de la lecture.

La conscience phonémique devient un élément clé parallèlement à l'enseignement des lettres (nom et son). Puis la connaissance et l'utilisation des correspondances graphèmes-phonèmes pour identifier les mots écrits doivent être enseignées selon une portée et une séquence clairement définie. Finalement, l'enseignement de l'analyse de mots écrits qui permet d'apprendre les régularités et les structures orthographiques les plus fréquentes occupera un rôle plus important à mesure que les élèves progresseront. Un aperçu de la progression des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture par année d'études est présenté dans la figure ci-dessous. Toutefois, c'est la maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes, du décodage et des mots reconnus instantanément qui sert à indiquer qu'il est temps de rediriger l'enseignement le long du continuum de développement des compétences de la lecture des mots.

L'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes et de l'analyse de mots écrits pour identifier les mots écrits devient de plus en plus complexe au fil des années scolaires, au fur et à mesure que les élèves font des apprentissages au regard de ces connaissances et ces habiletés fondamentales en lecture. Les correspondances graphèmes-phonèmes permettent d'identifier (lecture) ou de produire (écriture) des mots écrits relativement simples et réguliers. L'analyse de mots écrits inclut la connaissance des correspondances graphèmes-phonèmes contextuelles, des structures orthographiques les plus fréquentes, et la connaissance de la structure morphémique des mots pour identifier les mots écrits plus complexes. Elle contribue également à l'apprentissage de l'orthographe des mots. Le recours à ces connaissances va permettre d'améliorer la lecture des mots, la construction d'une banque de mots écrits reconnus instantanément et les habiletés d'orthographe d'usage.

La maternelle et le jardin d'enfants	1re	2e	3e
La conscience phonologique			
La conscience phonémique Segmenter, fusionner, supprimer, ajouter et substituer des phonèmes			
L'enseignement des lettres de l'alphabet et du système alphabétique (correspondances graphèmes-phonèmes)			
Analyse de mots écrits Régularités orthographiques et morphologiques pour identifier (lecture) et pour orthographier (écriture) les mots écrits			

Apprentissage de la littératie tout au long de la journée

Les enfants arrivent à l'école avec des expériences linguistiques et une exposition à la littératie très différentes. Le rythme auquel les élèves acquièrent les connaissances et les habiletés fondamentales en lecture variera. Il est essentiel que les programmes de maternelle et du jardin d'enfants s'appuient sur les connaissances et les expériences que les enfants ont déjà en arrivant à l'école. L'enseignement explicite et systématique des habiletés fondamentales de la lecture des mots permet de réduire les écarts dans l'apprentissage des compétences et des habiletés dès les premières années scolaires.

La planification du programme de la maternelle et du jardin d'enfants

Les enseignantes et les enseignants de la maternelle et du jardin d'enfants enseignent et soutiennent le développement des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture, tout au long de la journée et dans divers contextes. Le personnel enseignant fournit divers documents pour stimuler la curiosité et créer un environnement favorable à l'utilisation de la langue dans les

aires d'apprentissage en classe, tel que l'apprentissage par le jeu. De plus, le personnel enseignant fournit un enseignement explicite où il est le plus probable qu'un enfant ou un groupe d'enfants progresse au niveau de son apprentissage. L'équipe pédagogique de la maternelle et du jardin d'enfants tient compte du « niveau de soutien » dont un enfant ou un groupe d'enfants a besoin en fonction de son répertoire linguistique, puis trouve un contexte approprié pour offrir ce soutien.

Les échéanciers des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture de la 1^{re} à la 3^e année

L'enseignement efficace de la lecture dans les classes de la maternelle à la 3^e année exige une organisation soigneusement planifiée du temps. Dans la mesure du possible, les horaires devraient prévoir un bloc de temps ininterrompu pour l'enseignement et les activités de littératie (« bloc de littératie »). Le bloc de littératie prévoit du temps pour l'enseignement systématique, l'enseignement explicite, l'enseignement guidé des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture de mots, et prévoit des occasions de pratique autonome pour l'élève, ceci grâce à une gamme d'activités pour toute la classe, en petits groupes et individuellement. La recherche fournit des résultats probants selon lesquels les enfants bénéficient de périodes courtes et fréquentes d'apprentissage, de mise en pratique et de mémorisation des connaissances et des habiletés fondamentales qui soutiennent l'identification des mots écrits. Du temps supplémentaire peut être réservé à l'extérieur du bloc de littératie afin que les enseignantes et enseignants puissent offrir un soutien supplémentaire aux élèves qui présentent des difficultés. Bien qu'ils aient besoin d'un enseignement ou d'une intervention supplémentaire, ces élèves doivent également sentir qu'ils font partie du groupe-classe et partager leurs premières expériences de lecture avec leurs camarades de classe.

Les enseignantes et enseignants peuvent planifier efficacement le temps en salle de classe, en offrant une combinaison appropriée de stratégies d'enseignement et d'apprentissage différenciées qui correspondent aux besoins d'apprentissage des élèves et aux résultats d'apprentissage, par l'entremise :

- de courtes séances d'enseignement de la littératie au cours de la journée (p. ex., blocs de 15 minutes);
- des leçons selon une portée et une séquence conçues selon une progression au niveau des habiletés de lecture de mots allant des aspects simples aux plus complexes;

- de l'enseignement explicite et guidé de connaissances et d'habiletés fondamentales en lecture ciblées et offrir de multiples occasions de pratiques autonomes, surtout pour les élèves qui en ont le plus besoin;
- des horaires et des routines de classe prévisibles pour aider les élèves à savoir ce qu'ils vont apprendre tout au long de la journée;
- de rétroactions descriptives en temps opportun lors d'activités ou tâches d'apprentissage pour soutenir l'engagement des élèves; et
- de l'intégration quotidienne de l'enseignement de la lecture dans tous les domaines des programmes-cadres (p. ex., faire la lecture d'un livre sur les chiffres/les nombres en mathématiques, ou faire la lecture d'un livre sur les plantes pour une leçon dirigée par l'enseignante ou l'enseignant qui présente le vocabulaire en sciences ou encore, proposer des ressources et des livres décodables sur des sujets variés et selon les intérêts des élèves).

Reconnaissance et remerciement

Nous remercions les professeures chercheuses pour leurs commentaires et suggestions qui ont contribué au développement de l'adaptation en français de ce guide pédagogique.

- Monique Brodeur, Ph.D., professeure chercheuse, Université du Québec à Montréal
- Line Laplante, Ph.D., professeure chercheuse, Université du Québec à Montréal

Les chercheuses et chercheurs suivants ont également contribué à l'élaboration de ce document :

- Robert Savage, Ph.D., Dean, Faculty of Education, York University
- Julia Ferrari, Ph.D., Sessional Lecturer, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto
- Linda Iwenofu, Ph.D., School and Clinical Child Psychologist (supervised practice), Assistant Professor, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto
- Todd Cunningham, Ph.D., Clinical and School Psychologist, Assistant Professor, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto
- Toreigh Sheffer, obtained M.A. in Child Study and Education from the Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto

Glossaire

Analyse des mots écrits

L'analyse des mots écrits aide à rendre explicites les structures orthographiques entre les mots afin que les élèves soient en mesure de les utiliser pour identifier les mots écrits.

Auto-efficacité

Le sentiment d'auto-efficacité est défini comme les croyances des personnes quant à leurs capacités à produire des niveaux de performance donnés et à exercer une influence sur les événements qui ont une incidence sur leur vie. Les croyances d'auto-efficacité déterminent la façon dont les gens se sentent, pensent, se motivent et se comportent.

Automaticité

L'automaticité désigne la reconnaissance rapide et sans effort des mots résultant d'une grande pratique de la lecture. L'automaticité fait particulièrement référence à la reconnaissance précise et rapide des mots, mais pas à la lecture expressive. Par conséquent, l'automaticité est nécessaire, mais pas suffisante pour acquérir la fluidité. Dans les premiers temps de l'apprentissage de la lecture, les élèves peuvent être précis, mais lents et inefficaces dans la reconnaissance des mots. La pratique continue de la lecture aide la reconnaissance des mots à devenir plus automatique, rapide et facile.

Compréhension écrite (lecture)

La compréhension en lecture réfère à la compréhension du sens d'un passage et du contexte dans lequel se situe un mot. La compréhension en lecture dépend de deux composantes essentielles, les habiletés d'identification des mots écrits avec précision et rapidité, et les habiletés à comprendre et à interpréter la langue orale. Bref, il s'agit de la capacité à donner du sens à l'information écrite contenue dans un message lu.

Connaissance des lettres

La connaissance des lettres consiste à connaître le nom et le son des lettres.

Conscience phonémique

La conscience phonémique est une sous-composante de la conscience phonologique. Il s'agit de la capacité à identifier et à manipuler la plus petite unité de son dans les mots parlés, appelée phonème (voir Phonème).

Conscience phonologique

La conscience phonologique fait référence à la capacité de réfléchir à la structure sonore de la langue parlée, y compris la capacité de déterminer et de produire des mots qui partagent la même rime (voir Rime), d'entendre les syllabes individuelles (voir Syllabe) à l'intérieur d'un mot, et de décomposer une syllabe en attaque, soit le ou les sons initiaux avant le son de la voyelle et la rime, qui est le reste de la syllabe.

Correspondances graphèmes-phonèmes

Les correspondances graphèmes-phonèmes sont l'association entre un graphème (lettre ou groupe de lettres) et le phonème (son) correspondant. Par exemple, lorsqu'un élève voit la lettre « d » et articule le son /d/ (comme dans le mot dent). Elles peuvent également être appelées correspondances lettres sons.

Décodage

Le décodage consiste en la capacité à identifier un mot de façon autonome en utilisant les correspondances graphèmes-phonèmes.

Différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique est une approche qui soutient la motivation à apprendre de chaque élève en fonction de ses points forts, de ses intérêts.

Digraphe

Un digraphe est une combinaison de deux lettres consécutives représentant un son, par exemple, les digraphes consonantiques (p. ex., ch, ph, qu, gn), et les digraphes des voyelles (p. ex., an, ou, oi, ai).

Enseignement explicite

L'enseignement explicite est une approche visant à fournir un enseignement clair et direct de connaissances, d'habiletés et de stratégies ciblées. Il offre des occasions d'apprentissage structuré, de résultats d'apprentissage clairs et de pratiques séquencées.

Le personnel enseignant devra :

- expliquer les habiletés et les connaissances;
- modéliser fréquemment l'utilisation des habiletés;

- verbaliser les processus de pensée, y compris les étapes de l'apprentissage des habiletés, stratégies ou procédures;
- donner aux élèves des occasions de mettre en pratique l'utilisation des stratégies et d'appliquer les connaissances et les habiletés;
- monitorer et assurer le suivi des pratiques des élèves;
- fournir une rétroaction descriptive ponctuelle basée sur les données d'évaluation continue guider les pratiques des élèves jusqu'à ce qu'ils puissent appliquer leurs connaissances et leurs habiletés de manière autonome.

Enseignement systématique

L'enseignement systématique désigne une séquence soigneusement planifiée pour l'enseignement des concepts, des connaissances et des habiletés, tout en enseignant au préalable les compétences fondamentales. Le terme " systématique " est souvent associé au terme " explicite " dans l'enseignement de la lecture pour désigner l'utilisation de stratégies pédagogiques fondées sur des données probantes. Par exemple : l'enseignement systématique et explicite des habiletés phonémiques implique :

- Identifier clairement les correspondances graphèmes-phonèmes;
- Planifier et mettre en œuvre un enseignement selon une portée et une séquence appropriée;
- Enseigner selon une séquence et des pratiques d'enseignement soigneusement planifiées, du plus simple au plus complexe.

Fluidité

La fluidité est la 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

La fusion est une habileté qui consiste à combiner des phonèmes ou des syllabes afin de former un mot oral (p. ex. fusion phonémique: /l/+a/+c/→/lac/; fusion syllabique: /do/+/mi/+/no/→/domino/).

Graphème

Un graphème est une lettre ou un groupe de lettres qui représente un phonème (voir Phonème). Par exemple, une lettre unique représente souvent un phonème (p. ex., c, g, t, p). Il s'agit d'un graphème simple. La combinaison de deux ou de trois lettres est également courante. Il s'agit d'un graphème complexe. Un graphème complexe composé de deux lettres est un digraphe (p. ex., ai, ou on, ph, ch, gn, qu). La combinaison de trois lettres pour représenter un seul phonème est plus rare en français (p. ex. « eau » dans « beau » ou « aon » dans « faon »).

Identification des mots écrits

L'identification des mots écrits consiste en la capacité à utiliser les correspondances graphèmes-phonèmes, à reconnaître instantanément des mots de haute fréquence ou des structures ou régularités orthographiques pour identifier un mot écrit.

Morphème

Un morphème est la plus petite unité de sens dans un mot, qui se compose de préfixes, de suffixes et de racines. Les mots sont constitués d'un ou plusieurs morphèmes. Les connaissances morphémiques font référence à la compréhension de la manière dont les morphèmes peuvent être utilisés pour former des mots.

Morphologie

La morphologie réfère à 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).

Mots multisyllabiques

Les mots multisyllabiques contiennent le son de plus d'une voyelle et, par conséquent, plus d'une syllabe.

Mots reconnus de façon instantanée

Un élève reconnaît instantanément un mot écrit, lorsqu'il n'a pas recours à un décodage systématique des correspondances graphèmes-phonèmes. En s'exerçant de plus en plus à décoder de nombreux mots, les élèves peuvent se constituer une banque croissante de mots reconnus de façon instantanée.

Phonème

Un phonème est la plus petite unité de son dans les mots parlés.

Pratique répétée

La pratique répétée se réfère à l'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.

Préfixe

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

Principe alphabétique

Le principe alphabétique renvoie à l'idée que les lettres ou groupes de lettres servent à représenter les mots oraux.

Racine

La racine d'un mot est l'élément qui contient la signification principale de ce mot. La racine est utilisée pour former une famille de mots qui ont des significations connexes, en ajoutant d'autres éléments comme les préfixes, les suffixes, et influençant la terminaison avant ou après la racine. Une racine n'est pas nécessairement un mot complet en soi.

Régularité orthographique

La régularité orthographique est un processus cognitif interne, et non une compétence, une technique d'enseignement, ni une activité. Grâce à ce processus, le cerveau relie la séquence de phonèmes d'un mot parlé connu à la séquence de lettres du mot écrit correspondant. Après avoir décodé un mot suffisamment de fois, la représentation interne de la séquence de lettres est stockée dans la mémoire à long terme, liée à la prononciation et à la signification du mot. À ce stade, le mot peut être reconnu automatiquement comme un « mot perçu de façon globale », sans qu'il soit nécessaire de déployer une stratégie de décodage à l'aide des correspondances graphèmes-phonèmes. Grâce à la pratique répétée du décodage de nombreux mots, les élèves développent une banque croissante de mots reconnus de façon instantanée.

Résultats probants

Les pratiques, les politiques et les recommandations fondées sur les résultats probants sont celles qui sont soutenues par des études qui correspondent aux standards scientifiques rigoureux, sans ou avec certaines réserves.

Rime

Les mots riment lorsqu'ils ont des sons identiques ou similaires à la fin, par exemple, « couleur » rime avec « douleur » et « chaleur ».

Segmentation

La segmentation consiste à séparer un mot oral en ses unités constituantes comme les syllabes ou les phonèmes.

Substitution

La substitution consiste à remplacer à l'oral un phonème ou une syllabe par un autre phonème ou une autre syllabe.

Suffixe

Un suffixe est un morphème attaché à la fin d'une base, d'une racine, qui change la signification ou la fonction grammaticale d'un mot (p. ex., -tte dans fillette ou -rie dans librairie).

Supprimer/Ajouter

Supprimer consiste à enlever un phonème ou une syllabe dans un mot oral et l'insertion de phonèmes ou de syllabes consiste à ajouter ces éléments dans un mot oral.

Syllabe

Une syllabe est la plus petite unité phonétique (sonore) d'un mot. Elle est formée de consonnes et de voyelles; soit composée d'une seule voyelle, soit d'une ou plusieurs voyelles et d'une ou plusieurs consonnes (p.ex., particulier : par-ti-cu-lier, érable : é-ra-ble).

Système alphabétique

Le système alphabétique est un système d'écriture où les symboles écrits servent à représenter les sons de la langue orale. La langue écrite française est un système alphabétique.

Vocabulaire

Le vocabulaire réfère à la connaissance qu’a un individu de la signification, des usages et de la prononciation des mots d’une langue donnée.

Voie neuronale

Une voie neuronale est une série de neurones connectés qui envoient des signaux d’une partie du cerveau à une autre. C’est ce qui permet de mener à bien des pensées et des actions aussi bien complexes que simples.

Lectures et références en langue française

Bonneau, M. et M. Brodeur (2021). « Le palier 1 de l'approche de la réponse à l'intervention et sa mise en œuvre » (p. 135-171), dans A. Desrochers (dir.), *L'enseignement de la lecture et de l'écriture dans l'approche de la réponse à l'intervention*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Desrochers, A. et al. (2021), *L'enseignement de la lecture et de l'écriture dans l'approche de la réponse à l'intervention*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desrochers, A., Brodeur, M. et Laplante, L. (2021). La place de l'enseignement explicite à la maternelle, dans S. Bissonnette, E. Falardeau et M. Richard (dir.), *L'enseignement explicite dans la francophonie : fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes* (p. 185-208). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2017). Le modèle de la réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (p. 290-314). Sherbrooke : Presses de l'Université de Sherbrooke.

Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants. Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Traduction en français du livre de Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Laplante, L. et Turgeon, J. (2021). L'intensification sous l'angle des paramètres évaluatifs et organisationnels (p. 201-226), dans A. Desrochers (dir.), *L'enseignement de la lecture et de l'écriture dans l'approche de la réponse à l'intervention*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Laplante, L. et Turgeon, J. (2021). L'intensification sous l'angle des paramètres pédagogiques et didactiques (p. 227-260), dans A. Desrochers (dir.), *L'enseignement de la lecture et de l'écriture dans l'approche de la réponse à l'intervention*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003). *Stratégie de lecture au primaire : Rapport de la table ronde des experts en lecture en Ontario*.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *L'apprentissage pour tous : Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces de la maternelle à la 12^e année*.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019). Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP. Un guide fondé sur l'état de la recherche. Pour l'école de la confiance. Nouvelle édition 2019. République française.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019). Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1. Un guide fondé sur l'état de la recherche. Pour l'école de la confiance.

Réseau canadien de recherche sur la langue et l'alphabétisation (2020). Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche.

Autres références

American Federation of Teachers et Moats, L. (2020). Teaching reading is rocket science, 2020: What expert teachers of reading should know and be able to do.

Armbruster, B. B., Lehr, F. et Osborn, J. (2003). Put reading first: The research building blocks for teaching children to read. Kindergarten through grade 3. (2nd ed.). Jessup, MD: ED Pubs.

Brady, S. (2020). A 2020 Perspective on research findings on alphabets (Phoneme Awareness and Phonics): Implications for instruction (Expanded Version).

Commission ontarienne des droits de la personne (2022). Le droit de lire : enquête publique sur des questions touchant les élèves ayant des troubles de lecture. Toronto: Auteure

Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading* 18(1).

Florida Center for Reading Research. (n.d.). FCRR Student Center Activities. Retrieved from <https://fcrr.org/student-center-activities>

Hawken, J. (2008). Foundations for literacy: An evidence-based toolkit for the effective reading and writing teacher. Canadian Language & Literacy Research Network.

Kilpatrick, D.A. (2015). Essentials of Assessing, preventing, and overcoming reading difficulties. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.

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: Summary Report, Washington DC: National Institute of Child and Development, Internet Media.

O'Sullivan, J., Canning, P., Siegel, L. et Olivieri, M. E. (2009). Key factors to support literacy success in school-aged populations: A literature review. Rapport préparé pour le Conseil des ministres de l'Éducation. Statistique Canada.

Savage, R., Georgiou, G., Parrila, R. et Maiorino, K. (2018). Preventative reading interventions teaching direct mapping of graphemes in texts and set-for-variability aid at-risk learners. *Scientific Studies of Reading*, 22(3), 225-247.

Schuele, M. et Boudreau, D. (2008). Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics. *Language, speech, and hearing services in schools*. 39. 3-20. 10.1044/0161-1461(2008/002).