



# Nuances et précisions sur l'adaptation canadienne-française

La présence de ce symbole dans ce document mène vers des liens Internet : cliquez sur le texte en vert pour y accéder.



Lorsqu'une ressource est traduite en une autre langue, une grande place est laissée au respect du contenu qui se trouve dans le document original. Or, lorsque surviennent des écarts entre ce qui est proposé dans le document original et celui qui sera traduit, une adaptation est de mise pour refléter les distinctions qui se présentent sur le plan du contenu soit en raison de réalités linguistiques, régionales ou culturelles.

L'adaptation canadienne-française n'échappe pas à cette règle. Lorsque le contenu du document *Teaching Reading Is Rocket Science, 2020* (L. Moats, 2020) était reflété dans la réalité du vécu du personnel enseignant au Canada, ces éléments ont été intégrés et respectés. Des ajouts importants ont été apportés dans l'éventualité où données statistiques se rapportant à la population canadienne-française diffèrent de celles cueillies aux É.-U. ou lorsque les éléments linguistiques de l'anglais tels que présentés dans la version originelle du document devaient être adaptés vers le français. Parmi d'autres distinctions liées à l'adaptation, nous aimerions attirer votre attention aux sections suivantes :

- Des références qui favorisent la science de la lecture (p. 25)
- Des ressources pour approfondir votre apprentissage et soutenir votre démarche pédagogique (p. 32)
- Le plurilinguisme : atouts à vanter et écueils à surveiller (p. 33)
- Particularités linguistiques de la langue anishinabemowen (p. 34)
- Propriétés linguistiques de la structure de la langue et exemples de son intégration à l'enseignement (p. 21-22)

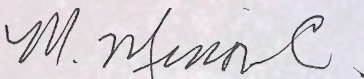
En 2022, nul ne conteste l'importance d'intégrer les fondements linguistiques et langagiers qui sont essentiels à l'enseignement de la lecture et de l'écriture dispensé par le personnel enseignant grâce aux efforts récents qui ont fait la lumière sur les éléments qui doivent faire partie des connaissances de celles et ceux qui s'occupent de former la future génération de lecteurs, d'écrivains et de penseurs.

Quoique le document en langue anglaise se veuille parfois insistant en attirant l'attention du lecteur sur les lacunes de la formation initiale ou de baccalauréat qui est dispensée au post-secondaire, le personnel enseignant qui est en poste à l'heure actuelle n'est aucunement responsable de cette lacune. Il est important de reconnaître les énergies qui sont déployées pour palier à ces manquements et placer l'élève au cœur de la réussite. Dans un esprit de démocratisation des savoirs, des suggestions de formation à écouter ou des ressources à avoir en main vous sont partagées à l'Annexe 1 (p. 35) et à l'Annexe 2 (p. 36). Ces ressources, ces formations, et ces liens web sont complémentaires et ne figurent pas dans la version originelle de ce rapport.

Il en revient à chaque membre du personnel enseignant de faire son bout de chemin pour s'engager à des activités de perfectionnement professionnel. Le développement continu et l'approfondissement des connaissances sont essentiels afin de placer l'élève dans une situation de réussite. Les ressources présentées dans ce document peuvent servir de point de départ pour approfondir les connaissances du personnel enseignant, des orthophonistes, des psychologues ainsi que de toute personne à qui le privilège de travailler la lecture et l'écriture auprès de l'élève a été confié, et qui peut ne pas avoir vécu l'expérience d'étudier les fondements langagiers et linguistiques essentiels à la réussite scolaire lors de leurs études postsecondaires.

Pour celles et ceux qui désirent aller droit au but, des détails sur ces fondements sont présentés à partir de la section qui débute à la page 14, **Créer un curriculum de formation de premier cycle et de perfectionnement professionnel du personnel enseignant.**

Merci de me refiler toute question qui porte sur cette adaptation ou sur les contenus qui sont offerts en complément, et bonne lecture.

  
minorcorriveau@gmail.com

# Enseigner la lecture *ce n'est pas une science infuse,* 2022

Dans ce guide : l'enseignement  
de la lecture et tout ce que  
le personnel enseignant  
doit savoir faire  
pour y arriver

« *Avoir la science infuse* »

*Origine de l'expression :*

*Connaissance que l'on posséderait  
naturellement, sans avoir eu à faire  
l'effort de l'acquérir, sans l'avoir étudiée.*

par Louisa C. Moats

Randi Weingarten  
PRÉSIDENT

Lorretta Johnson  
SECRÉTAIRE-TRÉSORIÈRE

Evelyn DeJesus  
VICE-PRÉSIDENTE EXÉCUTIVE

## NOTRE MISSION

L'*American Federation of Teachers* est un syndicat de professionnels qui défend l'équité, la démocratie, les opportunités économiques et un enseignement public, des soins de santé et des services publics de qualité supérieure pour nos élèves, leurs familles et nos communautés. Nous nous engageons à faire progresser ces principes par l'entremise de l'engagement communautaire, de l'organisation, de la négociation collective et de l'activisme politique, et surtout grâce au travail de nos membres.

Copyright © Fédération américaine des enseignants, AFL-CIO (AFT, 2020). L'autorisation est accordée par la présente aux affiliés locaux et d'état de l'AFT de reproduire et de distribuer des copies de l'ouvrage à des fins éducatives non lucratives, à condition que les exemplaires soient distribués à un prix équivalent ou inférieur au prix coutant et que l'auteur, la source et l'avis de droit d'auteur figurent sur chaque exemplaire. Toute distribution de ce matériel à des tiers qui ne sont pas membres de l'AFT ou à ses affiliés est interdite sans avoir reçu au préalable l'autorisation écrite expresse de l'AFT.

**Louisa C. Moats, Ed.D.**, a été enseignante, psychologue, chercheuse, membre du corps professoral d'une école supérieure et autrice de nombreux articles scientifiques influents, de livres et de documents qui ont orienté la politique sur les thèmes de la lecture, de l'orthographe, du langage oral et de la formation du personnel enseignant. Dre Moats a travaillé à titre de psychologue agréée pendant 15 ans dans le secteur privé au Vermont, se spécialisant dans l'évaluation et la consultation de personnes de tout âge ayant des difficultés liées à la lecture, à l'écriture et au langage provenant de milieux variés. Elle a également été directrice de laboratoire pour le projet d'interventions précoces du *National Institute of Child Health and Human Development*, ainsi qu'experte-conseil en recherche et conseillère pour *Sopris Learning*. Dre Moats est surtout connue pour ses recherches et ses publications sur la nécessité d'améliorer la formation du personnel enseignant. Ses plus récentes publications ont pour but d'aider les enseignantes et les enseignants à comprendre les fondements linguistiques et langagiers de la lecture et de l'écriture. Elles comprennent *LETRS Professional Development (Voyager Sopris)*, *LANGUAGE ! Live blended literacy intervention (Voyager Sopris)*, et *Speech to Print : Language Essentials for Teachers (Brookes Publishing)*.

Toute reproduction est interdite.

Cette adaptation fut une collaboration bénévole qui n'aurait pas été possible sans de généreuses personnes qui ont accepté de faire don de leur temps et de leurs savoirs.

Une reconnaissance tout à fait particulière aux personnes suivantes pour leurs yeux de lynx lors de la révision linguistique :

- Alex-Andrée Madore,
- Francine Bélanger,
- Joanne Bertrand,
- Danny Minor, et
- Tara Natter.

Graphismes reproduits avec permission grâce au soutien financier Santé Canada.

Cette traduction et adaptation canadienne-française de *Teaching Reading Is Rocket Science 2020*

a été réalisée par  
**Michèle Minor-Corriveau, M.Sc.S., Ph. D.**  
Orthophoniste, membre OAOO,  
Professeure agrégée  
Université Laurentienne

avec l'autorisation de :  
**Louisa Moats, Ph. D.**,  
de l'**AFT**  
et de

**Jing Jing Tsong**, illustrateur.

Propriétés linguistiques et adaptation relative à la langue anishinabemowen validées, par  
**Connor Nimkiins Lafortune**  
*Dokis First Nation*

Toute question au sujet de la traduction, de l'adaptation et des annexes doivent être dirigées à :  
[mminorcorriveau@gmail.com](mailto:mminorcorriveau@gmail.com).

Les ressources, les formations, les liens web et les annexes sont complémentaires et ne figurent pas dans la version originale de ce rapport disponible à [aft.org/sites/default/files/moats.pdf](http://aft.org/sites/default/files/moats.pdf).

# Table des matières

<b>Préface : pour l'amour de la lecture</b> .....	<b>2</b>
par Randi Weingarten	
<b>Sommaire exécutif</b> .....	<b>4</b>
<b>Avant-propos</b> .....	<b>6</b>
<b>Améliorer les résultats en lecture et prévenir l'échec : une priorité absolue</b> .....	<b>8</b>
L'état de la chose : des idées validées par la recherche devraient orienter l'enseignement.....	9
L'état de la chose : faire le bilan sur la formation universitaire qui prépare le personnel enseignant de l'avenir à enseigner la lecture .....	10
Y a-t-il lieu de s'améliorer ? .....	13
<b>Créer un curriculum de formation de premier cycle et de perfectionnement professionnel du personnel enseignant.....</b>	<b>14</b>
1. La psychologie de la lecture et son continuum de développement .....	14
2. La structure de la langue .....	17
3. Les pratiques réussies .....	20
4. L'évaluation au service de l'enseignement .....	21
<b>La réussite à l'horizon : bonifier la formation de premier cycle et le perfectionnement professionnel des enseignants en lecture et en écriture.....</b>	<b>23</b>
<b>Notes</b> .....	<b>27</b>
<b>Le plurilinguisme : atouts et écueils</b> .....	<b>30</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>32</b>

# Préface : pour l'amour de la lecture



Randi Weingarten, Président de l'AFT

J'adore lire, même si, de nos jours, ça se passe en grande partie sur un écran d'ordinateur. Lorsque j'étais enfant, je me souviens que ma mère, qui était enseignante en 2<sup>e</sup> année, s'assurait toujours que nous ayons des livres à la maison - des livres comme *The Hundred Dresses* d'Eleanor Estes, *The Jazz Man* de Mary Hays Weik et *The Story of Ferdinand* de Munro Leaf. Les livres que j'ai lus à l'adolescence ont façonné ma quête de justice et ma lutte contre la discrimination - des livres comme *Le journal d'Anne Frank* et *To Kill a Mockingbird* de Harper Lee. Et je serai toujours fasciné par « *The New Colossus* », le poème emblématique d'Emma Lazarus qui expose un langage poétique tel que « *The wretched refuse of your teeming shore..... I lift my lamp beside the golden door !* »

Même si je consacre une grande partie de mon temps à défendre les droits de nos membres, de nos élèves et de nos communautés, je tente de faire de la place à la lecture pour le plaisir. Que ce soit pour le travail ou pour le plaisir, je lis pour demeurer informé, pour trouver de nouvelles idées, pour renouveler mon esprit et pour mieux comprendre les perspectives des autres. Je ne peux pas imaginer ma vie sans la lecture et je dois toute ma reconnaissance à mes enseignantes et enseignants, mais d'une façon particulière, à ma mère, qui m'ont tous donné le goût de lire dès ma jeunesse.

Mais pour moi, lire, c'est beaucoup plus que d'en avoir le goût ; c'est une compétence fondamentale nécessaire à presque tout ce que nous faisons. Et nous devons veiller à ce que nos enfants puissent tous apprendre à lire, et lire pour apprendre, afin qu'eux aussi puissent tout faire. C'est pourquoi l'AFT est heureuse de mettre à jour et de publier cette adaptation canadienne de *Teaching Reading Is Rocket Science, 2020 : What Expert Teachers of Reading Should Know and Be Able to Do*, rédigé par Louisa C. Moats, enseignante, psychologue,



chercheuse et professeure-chef de file en enseignement de la lecture fondé sur la science depuis cinq décennies. Les résultats des recherches les plus récentes en matière de lecture sont partagés ici, dans un langage accessible afin que ceux qui ne sont pas immergés dans la pédagogie de la lecture de manière constante ou quotidienne puissent apprendre à appliquer ces éléments à leur propre enseignement.

Voici ce que ce rapport ne fera pas. Il ne vous replongera pas dans la querelle des méthodes et ne vous encouragera pas de recourir à des programmes prescriptifs qui peuvent être mis en oeuvre par n'importe qui : l'enseignement réussi de la lecture dépend d'une expertise bien développée. Vous y trouverez, toutefois des détails précis sur les connaissances avancées qui portent sur le développement du langage, sur la structure de la langue et sur les propriétés linguistiques qui sont nécessaires pour enseigner la lecture. En plus, vous y trouverez des appuis qui permettront au personnel enseignant d'acquérir ces connaissances.

Dans la diffusion des pratiques efficaces fondées sur la recherche, chacun a un rôle à jouer. Qu'il s'agisse de membres du corps professoral associés aux facultés des sciences de l'éducation, aux conseils scolaires, aux agents des ministères de l'Éducation ou à celles et ceux qui développent les programmes-cadres du curriculum, il nous incombe à nous tous d'agir rapidement pour mettre de l'ordre dans les conseils et dans les ressources accessibles au personnel enseignant. Je fais confiance aux membres du personnel enseignant. En tant que profession, nous sommes passionnés et motivés à travailler à comprendre et à exploiter les principes que nous a fait découvrir la science de la lecture. C'est un travail difficile, beaucoup plus difficile qu'il ne devrait l'être puisque trop d'éditeurs de matériel pédagogique et de formateurs refusent de mettre de côté une fois pour toutes leurs matériels et programmes — rentables mais désuets — pour créer de nouvelles ressources qui reflètent les données probantes actuelles qui proviennent des recherches récentes.

**Le succès est la plus grande source de motivation. Plus les élèves connaissent des succès en lecture, plus ils deviennent motivés à lire, et plus ils aimeront lire. Afin d'enseigner et d'inspirer les futurs lecteurs, il faut les soutenir dans leur apprentissage.**

L'état actuel de la recherche en lecture comprend l'importance du professionnalisme et de l'autonomie du personnel enseignant. Faire place à la science, au fond, c'est de donner aux enseignantes et aux enseignants la liberté d'enseigner. Ils sympathisent avec tous les élèves qui ont du mal à déchiffrer des mots sur une page et à en expliquer le sens. Désespérés de leur venir en aide, les membres du personnel enseignant passent d'innombrables heures à fouiller l'internet pour trouver le matériel propice et combler la formation inadéquate qu'ils ont reçue. Ce qui peut sembler idéal — en théorie — ne fonctionne pas toujours bien en salle de classe, ou ne fonctionne que pour les élèves qui arrivent le plus facilement l'art et la science d'apprendre à lire. Le présent rapport tente de combler ce manque de connaissances.

Dre Moats, qui a consacré sa carrière à l'appui des lecteurs en difficulté, a écrit la première édition de *Teaching Reading Is Rocket Science*, que l'AFT a publiée en 1999. Elle y expliquait la manière dont les élèves apprennent à lire, les composantes essentielles de l'enseignement de la lecture, les causes des difficultés de lecture et les moyens de les prévenir ou de les réduire. Dans cette nouvelle édition, elle approfondit la science et met au clair le défi qui nous attend, soit celui de passer à l'action.

**E**nseigner à lire, ce n'est vraiment pas intuitif. Savoir enseigner le vocabulaire lié aux matières scolaires c'est une affaire complexe. Les enjeux des élèves scolarisés en milieux linguistiques minoritaires sont différents de ceux scolarisés dans la langue de la majorité.

Compte tenu de cette complexité, les élèves ont besoin d'un enseignement soigneusement planifié pour devenir des lecteurs et des scribes compétents. Et, en raison de plusieurs iniquités auxquelles sont confrontés les apprenants, on vise à offrir à tous les enfants les mêmes occasions de se délecter d'une abondance de livres dans lesquels ils se reconnaissent et sont initiés au monde.

Pourtant, on prend plaisir à faire ce travail, qu'il s'agisse de lire des histoires et des poèmes à voix haute, ou de faire découvrir aux enfants les merveilles des mots et des idées nouvelles, toutes des activités desquelles peuvent se réjouir tous les lecteurs, autant les jeunes que les moins jeunes.



# Sommaire exécutif



L'enseignement de la lecture fait partie de l'une des plus grandes responsabilités conférées au personnel enseignant. Comme les habiletés en lecture ont un impact sur la réussite scolaire et qu'elles sont associées à la santé sociale, émotionnelle, économique et physique en tant que déterminant de la santé, elles consistent en l'aspect de la cognition humaine ayant fait l'objet du plus grand nombre de recherches à présent. En l'an 2000, à la suite de décennies de recherches multidisciplinaires, la communauté scientifique est parvenue à un large consensus sur les questions suivantes : Comment les enfants apprennent-ils à lire ? Quelles sont les causes des difficultés de lecture ? Quelles sont les composantes essentielles d'un enseignement efficace de la lecture et pourquoi chacune d'elle est-elle importante ? Comment pouvons-nous prévenir ou réduire les difficultés de lecture ? Vingt ans plus tard, des centaines d'études supplémentaires ont affiné et consolidé ce que nous savons sur l'amélioration des résultats en lecture, en particulier pour les élèves à risque de développer des difficultés sur ce plan. Néanmoins, les programmes de lecture qui sont vendus aux conseils scolaires en masse, et par conséquent, aux écoles sont souvent incorrectement utilisés ou encore le personnel enseignant a du mal à comprendre comment interpréter les données probantes de manière à en intégrer les principes à leur enseignement. Ces réalités, entre autres, contribuent à la stagnation ou à la réduction des résultats en lecture qui proviennent du *National Assessment of Educational Progress* ou de mesures comparatives sur le plan international.

L'échec en lecture peut être évité chez tous les élèves aux prises avec de graves troubles de l'apprentissage, à l'exception d'un faible pourcentage d'entre eux que l'on qualifie de résistants à la réponse à l'intervention. Il est possible pour la plupart des élèves d'apprendre à lire si l'enseignement commence tôt et si l'on suit les conseils des multiples recherches sur les pratiques pédagogiques efficaces à privilégier. Les élèves provenant de milieux à faibles revenus, les élèves faisant partie de minorités visibles et les élèves qui ont droit à des services de soutien peuvent également devenir des lecteurs compétents — peu importe leur âge. Les écarts qui persistent entre la réussite des élèves les plus favorisés et les plus défavorisés peuvent être réduits, voire comblés. À la base, ces écarts s'expliquent par les différences dans les occasions d'apprentissage fournies aux élèves — et non dans leur capacité d'apprentissage.

Bien que les membres du personnel enseignant reconnaissent l'importance des compétences en littératie depuis longtemps, apprendre à lire ce n'est pas de la science infuse : ça ne vient pas naturellement. Environ 20 % des élèves du primaire éprouvent des problèmes graves quant à l'apprentissage de la lecture ; au moins 20% de plus sont à risque de ne pas répondre aux attentes de leur niveau scolaire. Au Canada, 30,3 % des élèves affichent un taux de rendement inférieur à la moyenne pour ce qui est de la lecture. Pour les élèves qui proviennent de communautés ayant plus difficilement accès à des ressources ou qui fréquentent des écoles défavorisées, le taux d'échec en lecture est alarmant et complètement inacceptable. Les élèves racisés, les apprenants d'une langue seconde ou ceux dont la variation langagière orale s'éloigne de la langue générale d'usage prennent du retard et restent à la queue en proportion exponentiellement plus élevée que les élèves caucasiens et que

Ce rapport est une mise à jour du rapport original *Teaching Reading Is Rocket Science* publié par l'*American Federation of Teachers* il y a plus de 20 ans, collaboration entre l'*AFT* et le *Center for Development and Learning*. Ces deux entités reconnaissent que, bien que des progrès aient été réalisés dans le domaine de l'enseignement de la lecture, trop peu d'élèves, défavorisés, issus de minorités ou à risque de développer des difficultés en lecture atteignent un niveau de compétence adéquate. L'accent n'a pas été suffisamment placé sur la compréhension de la science de la lecture, qui, lorsqu'elle est accompagnée d'une mise en œuvre efficace, peut permettre à ces élèves de faire des progrès significatifs en lecture et en écriture.

celles et ceux qui proviennent la classe moyenne. Selon le *National Assessment of Educational Progress (NAEP)*, le taux d'échec en lecture des élèves de ces groupes est de 60 à 70%.

Ce qui est déplorable, c'est que la prévention permet de contourner la plupart des échecs en lecture. De toute évidence, lorsque l'enseignement prodigué en salle de classe ordinaire comprend une gamme de composantes et de pratiques fondées sur la recherche, il est possible de prévenir et d'atténuer les difficultés de lecture. Bien que des facteurs sur le plan familial puissent exercer une influence sur la capacité des élèves à lire avec précision et vitesse adéquate, un enseignement bien conçu, qui cible des compétences langagières (à l'oral et à l'écrit) et cognitives précises dès la maternelle, favorise la réussite de tous les élèves — à l'exception d'un très faible pourcentage d'élèves aux prises avec un trouble de l'apprentissage ou une dyslexie grave. À l'heure actuelle, les chercheurs estiment que 95 % des élèves peuvent apprendre à lire avant la fin de la 1<sup>re</sup> année, et que leur réussite future n'est limitée que par leurs habiletés de raisonnement et de compréhension langagière orale.



Ce programme-cadre sera complété et peaufiné au fil du temps, mais son objectif est de présenter un continuum, une cohérence, une qualité et une exhaustivité aux nombreux programmes, organisations et systèmes différents par lesquels le personnel enseignant, futur et actuel reçoit des renseignements portant sur l'enseignement de la lecture.

### La réussite à l'horizon : bonifier la formation de premier cycle et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant en lecture et en écriture

Les membres du personnel enseignant qui sont bien outillés pour assurer la réussite en lecture de la grande majorité de leurs élèves se sentiront valorisés et mieux équipés pour faire leur travail. Pour atteindre cet objectif, il faut se pencher sur une gamme de démarches à entreprendre.

1. Orientons la profession d'enseignement sur la recherche et sur les données probantes.
2. Établissons des normes professionnelles fondamentales, un curriculum qui inclue l'enseignement de la lecture et de l'écriture dès le baccalauréat, et un système d'évaluation d'entrée en exercice des nouveaux membres du personnel enseignant.
3. Harmonisons le curriculum universitaire aux contenus d'apprentissage des programmes-cadres du ministère et arrimons-les aux exigences d'obtention du brevet d'enseignement.
4. Créons des instituts de développement professionnel pour le corps professoral universitaire et les chargés de cours qui enseignent aux écoles des sciences de l'éducation.
5. Exigeons une amélioration des manuels didactiques et du matériel pédagogique que produisent les maisons d'édition.
6. Favorisons un perfectionnement professionnel de qualité supérieure pour les membres du personnel enseignant.
7. Investissons dans la profession de l'enseignement.

Le fait que le personnel enseignant a besoin d'une formation universitaire de base plus exhaustive pour exécuter un enseignement intentionné de la lecture, de l'orthographe et de l'écriture, de manière générale, devrait nous inciter à agir plutôt que de critiquer et de résister aux approches scientifiques, bien qu'elles nous lancent vers un changement de paradigme. Il faudrait mettre en évidence l'écart qui existe entre ce que les enseignantes et les enseignants ont reçu comme formation et ce qu'il leur reste à apprendre. Presque tous les élèves peuvent apprendre à lire et méritent — à tout le moins — d'être encadrés par des enseignantes et des enseignants qui savent leur enseigner comment faire. Les membres du personnel enseignant, quant à eux, méritent que leur formation leur lègue les connaissances, les compétences et la pratique encadrée qui leur permettront de faire de leur carrière en enseignement une vraie réussite. C'est de base. Voilà le défi le plus important à relever en éducation à l'heure actuelle.

Le **modèle simplifié de la lecture** est un concept validé bien établi qui devrait servir de fondement à la conception de l'enseignement. Dans ce modèle, la compréhension en lecture est représentée comme étant le produit de l'identification des mots (le décodage) et de la compréhension langagière orale (le vocabulaire, le sens). Sans socle solide sur lequel est fondé l'un ou l'autre de ces éléments, la compréhension en lecture sera compromise. Les retombées du modèle simplifié de la lecture devraient être assez évidentes : l'enseignement de la lecture et du langage oral doit inclure un enseignement intentionné, systématique et explicite de la reconnaissance des mots et doit développer chez les élèves la connaissance de la matière d'études, du vocabulaire, de la compréhension des phrases et de la familiarité avec le langage littéraire des textes écrits.

Le personnel enseignant doit enseigner à la majorité des élèves à déchiffrer les mots de manière directe, systématique et explicite, tout en gardant à l'esprit que le but ultime de la lecture est d'apprendre à lire et comprendre les textes tout en s'amusant. Pour satisfaire aux profils diversifiés des apprenants et pour optimiser la réussite de tous les élèves, le personnel enseignant doit évaluer et adapter ses leçons en fonction des individus ou des groupes. Ce travail inclut : savoir interpréter les erreurs pour fournir une rétroaction corrective et efficace, choisir des exemples pour mieux illustrer les concepts enseignés, expliquer les idées nouvelles de plusieurs différentes façons et faire le lien entre l'enseignement de la reconnaissance des mots à des expériences en lecture et en écriture qui ont du sens pour l'élève.

### Création d'un curriculum de formation et de perfectionnement professionnel du personnel enseignant

Un programme-cadre portant sur l'enseignement efficace de la lecture et de l'écriture intégré à la formation de premier cycle des étudiants et à la formation continue du personnel enseignant peut être réparti, grosso modo, en ces quatre domaines :

1. connaître les fondements de la psychologie et du développement de la lecture ;
2. comprendre la structure de la langue tant pour la reconnaissance des mots que pour la compréhension du langage ;
3. mettre en œuvre les pratiques réussies à toutes les composantes de l'enseignement de la lecture ; et
4. utiliser des évaluations fiables validées qui sont jugées efficaces pour renseigner l'enseignement en salle de classe.





# Avant-propos

La plus grande responsabilité des écoles est de veiller à enseigner la lecture aux élèves. Puisque les habiletés en lecture ont un impact sur la réussite scolaire et sont associées à la santé sociale, émotionnelle, économique et physique, elles consistent en l'aspect de la cognition humaine qui a fait l'objet du plus grand nombre de recherches. En l'an 2000, à la suite de décennies de recherches multidisciplinaires, la communauté scientifique est parvenue à un large consensus sur les questions suivantes : Comment les élèves apprennent-ils à lire ? Quelles sont les causes des difficultés en lecture ? Quelles sont les composantes essentielles d'un enseignement efficace de la lecture et pourquoi chacune d'elle est-elle importante ? Comment pouvons-nous prévenir ou réduire les difficultés en lecture ?


Vingt ans plus tard, des centaines d'études supplémentaires ont affiné et consolidé ce que nous savons sur l'amélioration des résultats en lecture, en particulier pour les élèves à risque de développer des difficultés sur ce plan. Néanmoins, la méconnaissance des faits scientifiques par ceux qui sont responsables d'offrir la formation de premier cycle en enseignement ainsi que la mise en pratique inadéquate des programmes de lecture commercialisés qui ne sont pas étayés en tenant compte des principes qui favorisent l'enseignement explicite et systématique de la lecture font en sorte que les salles de classe sont gérées par un personnel enseignant qui ne sait pas où trouver l'heure juste.

En plus d'inclure des données canadiennes-françaises, cette adaptation du rapport Teaching Reading Is Rocket Science sert de mise à jour à la publication originale qui est parue il y a plus de 20 ans. C'est le résultat d'une collaboration entre l'American Federation of Teachers (AFT) et le Center for Development and Learning (CDL) situé à Métairie, en Louisiane. Ces deux entités reconnaissent que, bien que des progrès aient été réalisés quant à l'enseignement efficace de la lecture, trop peu d'élèves défavorisés, à risque d'éprouver des difficultés en lecture et issus de minorités réussissent à lire de manière acceptable. Trop peu d'accent a été placé sur la compréhension de ce que c'est, la science de la lecture. Lorsque sa mise en œuvre est bien planifiée, elle permet à ces élèves de faire des progrès significatifs en lecture et en écriture.

Au cours des cinq dernières décennies, des études réitérées auprès d'élèves en salle de classe et en milieu clinique ont montré de manière cohérente que l'enseignement explicite des compétences fondamentales (la conscience phonologique, la phonétique, la fluence\* en lecture et l'orthographe) confère aux élèves un avantage clair quant à l'apprentissage. Une grande partie de ces recherches a été synthétisée par le *National Reading Panel* et le *National Early Literacy Panel*.<sup>2</sup> Depuis longtemps, l'AFT publie des articles et des documents qui ont pour but de résumer les résultats de recherche à l'intention du personnel enseignant.

\* En orthophonie, le terme *fluidité* est utilisé pour caractériser la parole qui contient des hésitations, des prolongations, des répétitions ou des révisions de sons ou d'énoncés. Des comportements secondaires (des clignements des yeux, la bouche demeurant ouverte, les bras qui s'élancent, par exemple) peuvent parfois être observés lors de l'interaction. Règle générale, il est typique d'observer un taux de disfluidité d'environ 5 % chez la majorité des locuteurs pendant l'expression spontanée.

Pour éviter la confusion, le terme *fluence* vivement exploité pour désigner l'aisance en lecture en français sera utilisé ci-après pour caractériser l'habileté en lecture qui fait preuve de l'automatisation des mots, de l'emploi d'une cadence naturelle lors d'un texte lu avec précision et justesse, indépendamment des moments de *disfluidité* qui ne sont pas reliés à la lecture mais qui peuvent avoir été observées pendant la lecture d'un texte.

Le *Center for Development and Learning (CDL)* situé à Métairie, en Louisiane contribue à l'avancement de la science dans les domaines de l'éducation, de la psychologie et de la médecine — dans la salle de classe et à domicile — pour venir en aide aux enfants, à leurs familles, aux membres du personnel enseignant, aux écoles, aux universités et à la communauté élargie en offrant une formation professionnelle exhaustive et fondée sur des données probantes aux enseignantes et aux enseignants, aux directrices et aux directeurs, aux parents et aux tuteurs/tutrices ainsi qu'aux autres professionnels qui s'occupent des élèves, et en mobilisant l'engagement du public par l'entremise de sommets, de forums, de bulletins d'information et d'un site web riche en informations ([www.cdl.org](http://www.cdl.org)). 

À partir de la conscience phonologique et phonémique, allant au décodage, à l'orthographe, à la fluence en la lecture, au vocabulaire et au développement du langage oral jusqu'à la compréhension des textes et à l'expression écrite, l'AFT a expliqué et a fait la promotion des informations justes sur la meilleure façon d'enseigner chacune des composantes essentielles à l'enseignement de la littératie. Bon nombre d'articles parus dans *American Educator*, ainsi que les cours approfondis proposés par l'AFT, ont fourni au personnel enseignant des stratégies d'enseignement bien établies et très efficaces, ainsi que des recommandations découlant d'efforts de recherche interdisciplinaire exhaustive sur le plan international.

En outre, depuis la publication de la première édition de *Teaching Reading Is Rocket Science* en 1999, plusieurs recommandations qui s'y trouvent sont réputées de « science établie » ; c'est-à-dire que les chercheurs ne remettent plus en question l'importance d'un enseignement systématique de la conversion lettres-sons échelonnée sur plusieurs années ou de la contribution d'un vocabulaire scolaire bien développé sur la réussite de l'élève. Les centres de recherche s'efforcent désormais d'affiner les modèles théoriques, tels que le **modèle simplifié de la lecture** (cf. p. 9), qui sont maintenant adoptés par la collectivité. La lecture dans des langues autres que l'anglais fait l'objet d'efforts de recherche internationaux et coordonnés. Les scientifiques ont recourus à des technologies de plus en plus sophistiquées qui permettent de visualiser les schémas d'activation du cerveau et de mesurer les réactions à la parole ou à l'écrit en fractions de seconde. De nouvelles méthodes statistiques permettent de documenter les interactions complexes entre plusieurs facteurs en interaction pendant l'apprentissage de la lecture. Des analyses précises permettent de comprendre la nature des différences individuelles d'apprentissage et des réponses individuelles à l'enseignement. Ces techniques d'enquête hautement sophistiquées ont permis de confirmer et de bonifier les conclusions fondamentales obtenues il y a vingt ans sur l'enseignement efficace de la lecture. Les données probantes qui devraient orienter et guider nos pratiques n'ont jamais été plus claires et concrètes.

Malheureusement, une trop grande partie de cette recherche n'a ni été intégrée à la formation de premier cycle du personnel enseignant ni aux programmes-cadres des curriculums qui guident leur enseignement ou leurs activités de perfectionnement professionnel. Il est alors peu étonnant que les pratiques typiques exploitées en salle de classe s'éloignent souvent et de manière importante de ce qui est recommandé par les autorités les plus crédibles dans le domaine. Par conséquent, les résultats en lecture qu'affichent la plupart des élèves ne sont pas aussi forts qu'ils devraient l'être et les conséquences sont graves, ce qui est d'autant plus vrai chez les élèves issus de familles et de communautés moins nanties. Dans de nombreux conseils scolaires, les élèves qui ont besoin de soutien additionnel, notamment ceux qui présentent des différences linguistiques ou langagières, une dyslexie ou d'autres difficultés quant à la lecture, n'ont toujours pas accès à des professionnels dotés de l'expertise nécessaire pour enseigner à lire et à écrire aux élèves de manière adéquate. À l'heure actuelle, la méconnaissance des résultats de la recherche, la connaissance insuffisante du contenu essentiel pour enseigner à lire et à écrire aux élèves et une opposition philosophique aux théories et aux pratiques fondées sur des données probantes, sont trop courantes.

Nous savons que l'échec en lecture peut être contourné chez tous les élèves aux prises avec de graves troubles de l'apprentissage, à l'exception d'un faible pourcentage d'entre eux qui résis-

**Les données probantes qui guident nos pratiques sont plus solides que jamais. La formation et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant doivent être mieux alignés aux résultats de décennies de recherche portant sur la science de la lecture.**



teront aux interventions proposées. Il est possible pour la plupart des élèves d'apprendre à lire si l'enseignement commence tôt et si l'on applique les conseils de la vaste étendue d'études qui ont été menées sur les pratiques pédagogiques efficaces à privilégier. Les élèves provenant de milieux à faibles revenus, les élèves faisant partie de minorités visibles et les élèves qui ont droit à des services de soutien peuvent également devenir des lecteurs compétents — peu importe leur âge. Les écarts qui persistent entre la réussite des élèves les plus favorisés et les moins favorisés peuvent être réduits, voire éliminés. À la base, ces écarts s'expliquent par des différences dans les occasions d'apprentissage fournies aux élèves — et non dans leur capacité d'apprentissage.

Ce document fait valoir l'incalculable importance de dispenser aux futurs enseignants une formation rigoureuse en lien avec la science de la lecture. Il en va ainsi pour le perfectionnement professionnel prodigué à celles et à ceux qui enseignent à lire et à écrire. Nous examinerons et décrirons les compétences qui servent de fondement à l'enseignement de la lecture qu'il soit dispensé par un membre du personnel enseignant chevronné ou débutant. En conclusion, on trouve des recommandations quant à la formation universitaire de premier cycle de celles et ceux qui enseignent la lecture. Ces recommandations, lorsqu'implantées en salle de classe, font croire les compétences en lecture des élèves en leur permettant tous de se dépasser et d'atteindre un niveau de lecture fonctionnel. Somme toute, c'est grâce à l'engagement des membres du personnel enseignant et à leur volonté d'intégrer ces meilleures pratiques à leur enseignement intentionné qu'ils arriveront à démystifier la complexité qu'est l'enseignement de la lecture fondé sur la science, dans toutes les salles de classe, dans chacune des écoles, et qu'ils arriveront à dégager le pouvoir et la joie de lire chez nos élèves.

# Améliorer les résultats en lecture et prévenir l'échec : une priorité absolue

Dans un monde où la lecture est aussi abondante, il va de soi que la réussite scolaire, la sécurité d'emploi et l'autonomie personnelle dépendent de bonnes compétences en lecture et en écriture. Bien que les membres du personnel enseignant aient compris depuis longtemps l'importance des compétences en littératie, enseigner la lecture aux élèves n'est pas intuitif. Heureusement, des centaines, voire des milliers, d'études qui s'étendent sur plusieurs décennies ont permis de mettre au clair les liens de cause à effet qui appuient le développement de la littératie. La convergence des résultats de recherches interdisciplinaires de qualité supérieure a permis de préciser la manière dont les élèves apprennent à lire et ce qui est nécessaire afin qu'ils y parviennent.<sup>5</sup>

Nul ne doute que le fait de lire à un âge précoce permet aux élèves de façonner leur réussite à partir de leur succès en lecture. L'éveil à la lecture pour le plaisir, l'exposition au langage littéraire et l'acquisition de connaissances sur le monde sont d'autant plus accessibles pour celles et ceux qui ont appris à lire avant la fin de la 1<sup>re</sup> année.<sup>6</sup> En revanche, des difficultés observées lors des premières étapes de la lecture nuisent à l'enrichissement du vocabulaire, aux connaissances générales sur le monde, à la maîtrise du langage scolaire et aux compétences en écriture. Une fois le retard en lecture installé, peu d'apprenants parviennent à rattraper ce retard, sauf s'ils reçoivent un enseignement intensif, individualisé et spécialisé — ce qui est coûteux et se fait de plus en plus rare dans plusieurs écoles. Ce manque d'importance accordée à un enseignement de la lecture axé sur la science dès la rentrée scolaire peut être nuisible aux populations qui ont été marginalisées par le passé, ce qui ne favorise aucunement l'équité.<sup>7</sup>

Beaucoup trop d'élèves éprouvent des difficultés à lire et à écrire. Aux États-Unis environ 20 % des élèves du primaire éprouvent des problèmes graves quant à l'apprentissage de la lecture ; au moins 20 % de plus sont à risque de ne pas répondre aux attentes de leur niveau scolaire.<sup>8</sup> Au Canada le taux de rendement sous la moyenne en matière de lecture est d'environ 30,3 %.<sup>9</sup> Un pourcentage élevé de gens qui ne savent pas lire

subira les séquelles néfastes des difficultés qu'ils éprouvent — séquelles qui perdureront toute leur vie durant. Parmi ceux-ci, on compte ceux qui ont décroché du système scolaire, qui sont incarcérés, itinérants ou sans-abri, les adultes qui chôment ou qui font un travail qui n'est pas à la hauteur de leur potentiel, les gens qui ont des maladies physiques ou émotionnelles chroniques, qui dépendent de l'aide sociale, qui vivent sous le seuil de la pauvreté, ou qui sont susceptibles de se suicider.<sup>10</sup> Dès les années 1970, les retombées financières sociales et économiques des difficultés de lecture ont incité des organismes<sup>11</sup> à investir de manière importante dans des recherches longitudinales, interdisciplinaires et de qualité supérieure pour mieux saisir l'ampleur du problème afin de pouvoir intervenir.<sup>12</sup>

Pour les élèves qui fréquentent des écoles dans des milieux défavorisés et qui évoluent dans ces mêmes milieux, l'incidence de l'échec en lecture est catastrophique et carrément inacceptable.



Les élèves qui ont des besoins particuliers, qui sont issus de familles à faible revenu, qui sont racisés, qui apprennent une langue seconde ou ceux chez qui la variation langagière s'éloigne de la langue générale d'usage mettent plus de temps à apprendre à lire que les élèves qui sont davantage privilégiés. Ils réussissent moins bien à lire et à orthographier que ne le font leurs pairs caucasiens ou ceux qui proviennent de milieux socioéconomiques plus favorables, et ce, autant au Canada qu'aux É.-U. Selon le National Assessment of Educational Progress (NAEP),<sup>13\*</sup> le taux d'échec en lecture des élèves de ces groupes est de 60 à 70 %. Ce chiffre à lui seul explique en grande partie la faible réussite en lecture des élèves issus des minorités et les raisons pour lesquelles ils sont sous-représentés dans les professions qui dépendent de l'accès à l'éducation postsecondaire. Au Canada, ces mêmes populations d'élèves y compris les Premières Nations, Métis et Inuits, ainsi que ceux dont la langue de scolarisation est le français et qui vivent en milieux minoritaires sont moins souvent exposés au français à l'extérieur du contexte scolaire et ont accès à moins de ressources que ceux qui sont scolarisés dans la langue majoritaire. Bien qu'il soit important pour les facultés d'éducation de placer l'accent sur les perspectives socioculturelles et sur une pédagogie qui tient compte de la diversité culturelle, elles ne remplacent pas la formation du personnel enseignant quant aux fondements essentiels à l'enseignement de la lecture dès le premier cycle.<sup>14</sup>



Toutefois, l'environnement à l'extérieur de l'école ne suffit pas pour expliquer toute la réalité à laquelle nos élèves sont confrontés. L'enseignement prodigué y est pour beaucoup. Nombreux sont les élèves qui peinent à lire malgré le fait d'être issus de foyers plus nantis. Nombreux aussi sont les enfants issus d'environnements moins favorables qui deviennent des lecteurs compétents lorsqu'ils profitent d'un enseignement intentionné bien fondé. Un tiers des faibles lecteurs à l'échelle nationale sont issus de familles ayant fait des études postsecondaires et donc qui valorisent vraisemblablement la littératie et qui exposent leurs enfants à la lecture à la maison. Une comparaison des taux d'alphabétisation internationaux indique que certaines provinces canadiennes<sup>15</sup> affichent des résultats semblables à leurs voisins au sud, qui, eux, réussissent moins bien que de plein d'autres lecteurs qui proviennent de sociétés industrialisées<sup>16</sup> alors que d'autres provinces affichent des résultats légèrement supérieurs à la moyenne internationale en matière de lecture.<sup>17</sup>

Ce qui est déplorable, c'est que la prévention peut contourner la plupart des échecs en lecture. Comme nous le savons lorsque l'enseignement prodigué en salle de classe ordinaire comprend une gamme de composantes et de pratiques fondées sur la recherche, il est possible de prévenir et d'atténuer les difficultés de lecture. Bien que des facteurs sur le plan familial puissent influencer sur la capacité des élèves à lire et sur leur vitesse en lecture, un tel enseignement bien conçu, qui cible des compétences langagières (à l'oral et à l'écrit) et cognitives précises dès la maternelle, favorise la réussite de tous les élèves — à l'exception d'un très faible pourcentage qui est aux prises avec un trouble de l'apprentissage ou une dyslexie grave. À l'heure actuelle, les chercheurs estiment que 95% des élèves peuvent

**Un enseignement bien conçu, qui cible des compétences langagières (à l'oral et à l'écrit) et cognitives précises dès la maternelle, favorise la réussite de tous les élèves — sauf auprès d'un très faible pourcentage qui résistera à l'intervention... encore faut-il avoir pris toutes les mesures d'intervention possibles avant d'en arriver à la conclusion qu'ils y résistent.**

apprendre à lire avant la fin de la 1<sup>re</sup> année, et que leur réussite future n'est limitée que par leurs habiletés de raisonnement et de compréhension du langage oral.<sup>18</sup> Il est estimé que moins de 5 % de la population d'élèves qui éprouve des difficultés de lecture résiste véritablement à l'intervention. De toute évidence, les élèves qui sont susceptibles d'être voués à l'échec ne devraient pas l'être au rythme où ils le sont à présent.

Lorsqu'ils fréquentent des écoles qui sont dotées de directrices ou de directeurs efficaces, d'un curriculum bien fondé et d'un personnel enseignant adéquatement soutenu, la quasi-totalité des élèves peut apprendre à lire, indépendamment du statut socio-économique ou du milieu dans lequel ils évoluent. De plus, même les élèves qui n'ont pas maîtrisé les fondements à la lecture — tels que la conscience phonologique / phonémique, la connaissance des lettres, les correspondances lettres-sons, le vocabulaire ou suffisamment de compétences langagières orales — peuvent développer toutes les connaissances et les compétences dont ils ont besoin pour réussir à lire. Les enseignantes et les enseignants doivent toutefois intégrer ces compétences essentielles en planifiant un enseignement explicite et systématique et en l'intégrant à des leçons et des occasions d'apprentissage engageantes et authentiques. Bien que les parents, les tuteurs ou les communautés puissent contribuer à la réussite en lecture des élèves, l'enseignement prodigué en salle de classe est essentiel à la prévention des difficultés liées à la lecture et c'est ainsi qu'il doit constituer un des principaux agents de changement. Soyons clairs<sup>19</sup> : bien que le travail au quotidien revienne au personnel enseignant, la réussite des élèves en matière de lecture est la responsabilité de la collectivité entière. Qu'il s'agisse des programmes de formation de premier cycle, de l'établissement de normes, d'évaluations, d'élaboration des curriculums ou du perfectionnement professionnel, les politiques et les systèmes qui exercent une influence sur l'enseignement de la lecture doivent être améliorés, et ce, de manière draconienne et urgente. L'enseignement de la lecture, ce n'est pas intuitif : mais la science est bien établie, et il existe des stratégies pédagogiques claires, précises et pratiques qui doivent être intégrées à la formation de tous les membres du personnel enseignant qui, eux, doivent être soutenus dans leur exploitation de ces stratégies.

### L'état de la chose : des idées validées par la recherche devraient orienter l'enseignement

Le **modèle simplifié de la lecture**<sup>20</sup> est un concept bien validé qui devrait servir de fondement à la conception de l'enseignement. Dans ce modèle, la compréhension en lecture est représentée comme étant le produit de l'identification des mots (le décodage) et de la compréhension du langage oral (le vocabulaire, le sens). Sans socle solide sur lequel est fondé l'un ou l'autre de ces éléments, la compréhension en lecture sera compromise.

\*Pour en savoir plus sur les écueils d'utiliser des outils normalisés sur des populations démocratisées, occidentales, riches, industrialisées et éduquées (ang. WEIRD), voir Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M., (2021), *Dual Language Development & Disorders : A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*, Third Edition, Brookes Publishing, p. 400 et Washington, J. *Quest to Get Schools to Respect African-American English*. Des parallèles intéressants s'appliquent aux variétés dialectales régionales du français parlé.



L'habileté du lecteur à reconnaître les mots écrits — soit la première des compétences essentielles à développer pour arriver à comprendre ce qui est lu — doit être précise et automatisée pour mener à la compréhension. Le développement de la reconnaissance automatique des mots dépend d'une conscience phonémique efficace, d'une maîtrise de la correspondance lettres-sons (graphèmes-phonèmes), de la reconnaissance des suites de graphèmes (lettres) récurrentes et de l'orthographe des syllabes, ainsi que de la reconnaissance des morphèmes (petites parties de mots porteuses de sens).<sup>21</sup>

Les apprentis lecteurs s'épanouissent en apprenant graduellement les différentes façons de représenter le langage oral par l'entremise de l'écriture. Si la compétence en lecture se développe adéquatement, la reconnaissance des mots devient automatisée et se fait à un rythme tellement rapide que l'on a l'impression de lire les mots « globalement » ou à vue d'oeil. Pour y parvenir, il faut toutefois comprendre que les lettres représentent les sons, les syllabes et les morphèmes; pour la plupart des élèves, le développement de cet ensemble de compétences nécessite un enseignement et une pratique explicites qui s'étendent sur plusieurs années.<sup>22</sup> Dans la majorité des cas, cette compétence ne s'acquiert qu'à partir d'un enseignement explicite et d'une mise en pratique dispensés en succession sur plusieurs années — ce qui est d'autant plus vrai pour l'élève bilingue ou qui vit en situation linguistique minoritaire.<sup>23</sup>

La compréhension du langage oral — soit l'autre domaine essentiel qui est au cœur de la compréhension en lecture — dépend des connaissances antérieures, du vocabulaire, de la capacité à déchiffrer des structures de phrases formelles et complexes, et de la reconnaissance des éléments qui assurent la cohésion d'un texte.<sup>24</sup> En outre, la compréhension du langage est soutenue et facilitée par des compétences métacognitives telles que la capacité de vérifier que ce qui a été lu a un sens et, le cas échéant, de savoir comment faire pour y remédier. Le rôle de la compréhension du langage oral dans l'équation qui sert à prédire la réussite en lecture de manière plus générale devient de plus en plus important à partir de la 4<sup>e</sup> année.<sup>25</sup> Du primaire au secondaire, il est attendu que les élèves seront exposés à une variété de formes et de genres de textes, de modèles langagiers, de vocabulaire, à la fois en écoutant des textes lus à voix haute et en lisant d'eux-mêmes, et que leurs connaissances fondamentales continueront à être développées durant cette période.

Les retombées du modèle simplifié de la lecture devraient être assez évidentes : l'enseignement de la lecture et du langage oral doit inclure un enseignement intentionné, systématique et explicite de la reconnaissance des mots et doit développer chez les élèves la connaissance de la matière d'études, du vocabulaire, de la compréhension des phrases en plus de la familiarité avec le langage littéraire des textes écrits. Chacun de ces domaines de compétence plus vastes dépend de l'intégrité de ses sous-compétences. Lors d'une lecture efficace, les habiletés sous-jacentes sont exploitées rapidement et leur analyse est traitée presque inconsciemment. Elles se solidifient et s'influencent mutuellement. Par exemple, la conscience phonologique / phonémique favorise le développement du vocabulaire, la connaissance des morphèmes facilite l'orthographe et la reconnaissance des mots, et la rédaction de phrases stimule la compréhension de la lecture, entre autres. Les relations réciproques et interactives entre la parole et l'écrit sont nombreuses, ce qui fait que les progrès réalisés dans un domaine peuvent influencer d'autres aspects du traitement du langage de manière favorable.<sup>26</sup> Au-delà des connaissances générales sur le monde, la capacité à pouvoir reconnaître, analyser et produire le langage sous toutes ses formes constitue le dénominateur commun à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

### **L'état de la chose : faire le bilan sur la formation universitaire qui prépare le personnel enseignant de l'avenir à enseigner la lecture**

Des sondages menés sur les programmes de formation de premier cycle des enseignantes et des enseignants ont révélé un déséquilibre regrettable entre ce qui leur est généralement enseigné, et ce qui est conforme à la science.<sup>27</sup> Les composantes essentielles d'une approche exhaustive sont souvent négligées ou absentes de leur formation. De plus, les manuels et le contenu des cours incluent souvent des théories et des pratiques qui sont directement contredites par la recherche, et qui sont très résistantes à l'évolution.<sup>28</sup> Les innombrables raisons qui peuvent expliquer cette résistance seront abordées plus loin.

### **La complexité de l'enseignement de la lecture est sous-estimée**

Apprendre à lire est une tâche complexe et apprendre à l'enseigner exige des connaissances et des compétences approfondies dans les domaines de l'identification des mots, de la compréhension du langage, de l'orthographe et de l'écriture. Réfléchissons à ce que la salle de classe exige de la part du personnel enseignant. Il faut stimuler l'intérêt des élèves à lire en les exposant régulièrement à des livres qui activent l'imaginaire et qui suscitent des discussions au cours desquelles ils réagissent à de nombreux types de textes. Pour optimiser les résultats, le personnel enseignant doit enseigner à la majorité des élèves à déchiffrer les mots de manière directe, systématique et explicite, tout en gardant à l'esprit le but ultime de la lecture, qui est d'apprendre, de s'amuser et de comprendre. Pour satisfaire à la diversité des apprenants, le personnel enseignant doit évaluer et adapter les leçons et les occasions d'apprentissage en fonction des individus ou des groupes. Ce travail inclut : savoir analyser les erreurs et les interpréter dans le but de fournir une rétroaction corrective efficace à l'élève, choisir des exemples pour mieux illustrer les concepts enseignés, expliquer les idées nouvelles de plusieurs différentes façons et de faire le lien entre l'enseignement de la reconnaissance des mots à des expériences en lecture et en écriture qui ont du sens pour l'élève. Personne ne peut acquérir une telle expertise en suivant un ou deux cours universitaires ou en participant à quelques ateliers ponctuels ici-et-là.

Bien que la lecture soit la pierre angulaire de la réussite scolaire, la formation de premier cycle peut compter de 6 à 9 heures de crédits portant sur la lecture, ce qui comprend également l'enseignement des fondements essentiels en lecture ainsi que l'intégration de la lecture à la matière scolaire. Même s'il était enseigné merveilleusement bien, un seul cours portant sur l'enseignement des fondements essentiels en lecture ne constitue qu'un point de départ. Afin d'en apprendre davantage sur la structure du langage, sur les techniques d'enseignement précises, sur le développement de la lecture, sur la littérature jeunesse ou sur la gestion d'un programme de lecture servant à évaluer la lecture, il faut un minimum de 12 à 15 heures de crédits. L'expertise qu'exige un enseignement efficace de la lecture et les expériences de formation de premier cycle requises pour apprendre à bien exécuter cet enseignement ont été nettement sous-estimées par les universités et par ceux qui ont élaboré et agréé les programmes de formation professionnelle.

### **Les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage de la lecture ne sont pas visibles ou audibles**

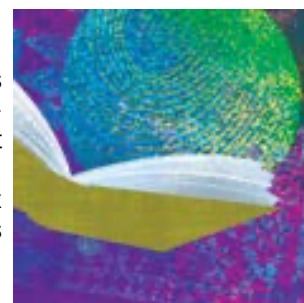
Ce qui motive l'esprit du lecteur n'est ni évident ni facile à capter. Par conséquent, il a fallu de nombreuses années de recherche scientifique interdisciplinaire pour mettre en évidence les mécanismes d'acquisition de la lecture. Vue de l'extérieur, la lecture semble être une activité d'apprentissage qui dépend d'abord et avant tout de la capacité visuelle, alors qu'il s'agit en fait d'une activité d'apprentissage qui dépend du langage, et non de la perception visuelle.<sup>29</sup> Une lecture efficace exige une association inconsciente et rapide qui jumèle les sons de la langue orale à des symboles alphabétiques écrits.<sup>30</sup> Une fois que nous devenons des lecteurs confirmés, il devient difficile de nous fier à notre introspection, à notre intuition ou à la logique pour tenter de comprendre comment enseigner la lecture aux élèves. Or, même chez les membres du personnel enseignant qui ont développé de grandes compétences en lecture, leur jugement intuitif peut s'avérer très trompeur dans cette situation d'enseignement.

Bien entendu, l'acte de lire exige une acuité visuelle suffisante pour voir les graphèmes et les lettres, sur papier ou sur écran, mais le transcodage des symboles alphabétiques pour ensuite leur conférer un sens n'est pas une habileté visuelle à priori.<sup>31</sup> La reconnaissance des mots écrits dépend d'abord de la conscience phonologique / phonémique, de savoir que les sons sont représentés par des symboles alphabétiques, et que le cerveau a la capacité d'associer des sons aux lettres et aux suites de lettres (graphèmes). Au fur et à mesure que la lecture se développe, la mise en correspondance de la parole et de l'écrit inclut la reconnaissance des séquences de lettres fréquentes, ce qui inclut les suites syllabiques et les unités de sens (morphèmes) fréquentes. Le cerveau du lecteur construit progressivement des réseaux neuronaux qui facilitent le traitement rapide des correspondances lettres-sons (lecture) et sons-lettres (écriture). Une fois que ces réseaux de mise en correspondance de la parole et du code écrit sont bien développés, le cerveau peut reconnaître et stocker les représentations visuelles de nouveaux mots écrits facilement.

Les caractéristiques visuelles superficielles des mots écrits, telles que leur contour ou leur configuration, n'ont aucune incidence sur ce processus. C'est la raison pour laquelle nous parvenons à lire correctement toute une variété de polices et de types d'écriture. On n'apprend pas à lire les mots de manière *globale*, mais bien en associant rapidement les séquences de lettres aux sons de la parole ainsi qu'à d'autres aspects du langage. Ce qui semble être un apprentissage ou une reconnaissance globale des mots en

**Lorsque les élèves fréquentent des écoles qui sont dotées de directrices ou de directeurs efficaces, d'un curriculum bien fondé et d'un personnel enseignant soutenu de manière adéquate, la quasi totalité des élèves peut apprendre à lire, indépendamment de leur statut socio-économique ou du milieu dans lequel ils évoluent.**

entier dépend, en réalité, d'un assemblage rapide des éléments linguistiques, soit des graphèmes, à leurs sons correspondants. La lecture efficace se fait de manière trop rapide et automatique pour que l'on puisse détecter ses processus fondamentaux par simple introspection. Nous savons lire, mais nous ne pouvons ni observer ni déduire intuitivement comment



notre cerveau arrive à attribuer un sens à ce qui est écrit. Une fois que nous savons lire, le lien entre les sons et les symboles se fait très rapidement et inconsciemment. Les unités linguistiques qui composent les mots, les sons de la parole (phonèmes), les syllabes et les morphèmes sont automatiquement associées aux symboles écrits soit aux graphèmes et à leurs combinatoires) afin de dégager nos ressources cognitives pour arriver à comprendre. Comme notre attention est fixée sur le sens, nous ne sommes pas conscients du processus de transcodage par lequel le sens est dégagé. Tant que nous n'avons pas été confrontés à un groupe d'élèves qui apprend à lire des symboles qui représentent des sons de la parole et des morphèmes, nous n'avons pas eu l'occasion d'analyser la langue et le langage suffisamment en profondeur pour pouvoir l'expliquer et l'enseigner. Dans le même ordre d'idées, il est tout à fait possible pour nous d'ignorer les détails relatifs à l'organisation d'un paragraphe ou à la macrostructure d'une histoire jusqu'à ce que nous soyons obligés d'enseigner la rédaction à des élèves qui ne savent pas comment organiser leurs idées. Ainsi, pour comprendre la langue écrite suffisamment bien pour l'enseigner de manière explicite, il faut étudier de manière disciplinée ses systèmes et ses formes, tant à l'oral qu'à l'écrit.

### **Peu de membres du personnel enseignant ont suivi une formation qui comprend un enseignement de la structure linguistique et langagière**

Lorsque l'on évalue, chez les adultes, leurs connaissances sur la langue, des lacunes importantes sont identifiées même chez ceux qui ont fait des études postsecondaires. Nul n'est étonné par ce constat — la plupart des adultes n'ont pas eu l'occasion d'étudier la structure du langage.<sup>32</sup> Des sondages qui ont été menés auprès du personnel enseignant dans le but d'évaluer leurs habiletés à pouvoir identifier les sons de la parole, les suites orthographiques, les structures des mots et des phrases ont révélé des lacunes quant à leur maîtrise de ces connaissances. À titre d'exemple, le concept selon lequel une suite de lettres peut représenter un son unique (ch, ais, eau, ph, gn) n'est pas bien compris par celles et ceux qui enseignent au cycle primaire. Bon nombre d'entre eux peuvent identifier ces unités par cœur, mais sont incapables de faire la distinction, sur le plan conceptuel, entre ces unités orthographiques (di- ou trigraphes) et deux lettres qui représentent deux sons distincts (tels que les groupes

## Les exigences qui accompagnent un enseignement efficace de la lecture et les expériences de formation requises pour apprendre à bien exécuter cet enseignement ont été nettement sous-estimées.

consonantiques cl, st, pr) ou encore l'orthographe de lettres muettes qui conserve le son d'une seule consonne ou d'une voyelle (*au, ph, ch, sc*). De même, peu d'adultes sont en mesure d'expliquer les suites orthographiques courantes qui correspondent à la prononciation ou au sens des mots, comme les règles qui expliquent le doublement des consonnes dans des mots tels que *belle, sonne* et *accommoder*, et le son de la voyelle qui les précède. Bien que le lecteur compétent n'ait pas besoin de connaissances très approfondies ou explicites de la langue pour savoir lire, ces connaissances sont nécessaires pour enseigner la lecture de manière efficace — afin de fournir aux élèves des explications précises sur la langue à l'étude — soit l'anglais ou le français — y compris sur l'orthographe et sur ses liens au sens, à la prononciation et à l'étymologie.<sup>33</sup>

Certains élèves maîtrisent les concepts linguistiques et leur application avec facilité malgré un enseignement peu ciblé, alors que d'autres n'arriveront jamais à les maîtriser moins d'avoir pu profiter d'un enseignement structuré, systématique et efficace dispensé par des membres du personnel enseignant compétents qui adoptent une approche pédagogique conçue avec intention. Les élèves qui ont un potentiel cognitif dans la norme peuvent apprendre à lire suffisamment pour bien se tirer d'affaire malgré l'enseignement peu méthodique qui a été dispensé ; toutefois, les élèves en apprendraient tous davantage sur la langue par le biais de la mise en œuvre d'un enseignement systématique fondé sur les preuves scientifiques. Ils apprendraient à reconnaître les éléments de la structure de la langue qui favorisent l'apprentissage des mots à partir du contexte, en percevant les nuances sémantiques subtiles ou en peaufinant leur usage de la langue. Pourtant, on accorde rarement aux enseignantes et aux enseignants des occasions d'étudier les fondements linguistiques de la langue dans laquelle ils enseignent ou sur la manière dont la forme transmet le message.

En outre, trop peu d'enseignantes et d'enseignants ont eu l'occasion d'en apprendre sur les liens entre les compétences fondamentales de la lecture et de la compréhension de la lecture. Bien qu'ils puissent constater que les élèves des cycles moyen ou intermédiaire peinent à lire, ils ne comprennent pas forcément que la maîtrise des compétences fondamentales en lecture doit être franchie (à partir d'un enseignement et d'une pratique systématiques) afin que les élèves puissent évoluer. Par ailleurs, une fois que les premières années de scolarité sont franchies, les compétences fondamentales à la lecture incluent la connaissance des relations entre les mots, des structures de phrases, du langage figuré, des éléments de cohésion et des caractéristiques du genre de textes — chacun de ces éléments pouvant être enseignés de manière explicite, mais nécessitent un personnel enseignant qui s'y connaît. Sans enseignement et sans occasion de s'exercer, le personnel enseignant ne peut pas développer chez ses élèves les techniques de remise en question et d'analyse de texte, et les stratégies de discussion qui favorisent la lecture réfléchie par des groupes d'élèves.

## Absence de normes professionnelles pertinentes et cohérentes

D'autres professions complexes et rigoureuses exigent une formation et une préparation à la formation beaucoup plus poussées que ce qui est imposé aux futures enseignantes et aux futurs enseignants. Les pilotes, les ingénieurs, les optométristes et les professionnels du service social, entre autres, doivent maîtriser des concepts, des faits et des compétences à un niveau bien établi ; ils doivent exercer leur profession sous supervision et doivent passer des examens d'entrée en exercice de la profession qui ont été normalisés. Rendre obligatoire la formation continue permet au personnel enseignant de rester à l'affût des pratiques les plus efficaces. Les ordres professionnels qui réglementent la profession ont pour mandat de protéger le public et régissent les connaissances fondamentales qui assurent la compétence de ces professionnels agréés. Nous, les consommateurs de ces services professionnels, devrions pouvoir accéder à ces services avec l'assurance que les titulaires de permis ont fait preuve de compétence et sont autorisés à exercer leur profession, et sont redevables à leur ordre professionnel.



Un problème connexe est que les enseignants de matières précises — comme l'histoire ou la biologie — sont rarement informés des liens entre la connaissance de la matière, le vocabulaire spécifique à la discipline et la compréhension en lecture. Autant pour les lecteurs compétents que pour les lecteurs plus faibles, un élément essentiel pour améliorer la compréhension orale et écrite dans une matière particulière est de renforcer les connaissances fondamentales et le vocabulaire des élèves dans cette matière.<sup>34</sup>

Quelques États ont adopté des règles ou des normes qui assurent que les enseignantes et les enseignants qui encadrent les élèves dans leur apprentissage de la lecture ont été initiés aux connaissances fondamentales pertinentes et ont acquis les compétences nécessaires pour enseigner à leur groupe-classe. Règle générale, dans les institutions postsecondaires qui préparent des centaines d'enseignantes et enseignants chaque année, ce qu'un étudiant à l'école des sciences de l'éducation apprendra peut dépendre uniquement des connaissances, des idéologies ou des philosophies du professeur. Les cours qui sont destinés au personnel enseignant et qui portent sur la lecture sont généralement limités à trois heures de crédits et peuvent être dispensés par des chargés de cours qui reçoivent très peu de direction sur ce qu'ils doivent enseigner. Ainsi, la didactique de l'enseignement de la lecture est, la plupart du temps, fondée sur l'idéologie du professeur que sur les faits. Bien que la liberté académique qu'invoque les professeurs des institutions postsecondaires ait sa place dans la formation professionnelle des enseignants, sa justification ne devrait pas être pas aussi catégorique dans les sciences humaines qu'elle ne l'est à l'heure actuelle. Il revient aux programmes de formation professionnelle de veiller à enseigner un ensemble bien délimité de connaissances, de compétences et d'aptitudes fondées sur les données probantes les plus pertinentes dans le domaine. Une formation rigoureuse quant à l'enseignement de la lecture n'est pas de moindre importance qu'en médecine ou en droit. Au Canada, les normes qui régissent la profession se limitent aux compétences professionnelles, sans imposer de contenu pédagogique aux programmes universitaires qui forment les enseignantes et les enseignants de l'avenir.<sup>35</sup>

## Les renseignements fiables sont difficiles à dénicher ?

À l'heure actuelle, parmi les manuels de cours les plus populaires destinés à la formation de premier cycle des enseignantes et des enseignants, peu d'entre eux contiennent des renseignements sur les liens qu'entretiennent la conscience linguistique, la capacité de reconnaître des mots et la compréhension en lecture, bien que de bons manuels aient été publiés au cours de la dernière décennie.<sup>36</sup> Les manuels de cours et les recueils ne contiennent pas forcément de renseignements sur des concepts essentiels, tels que les différences entre les sons de la parole et leurs graphies correspondantes, l'origine des morphèmes (soit le latin ou le grec) ou encore le fait que la voyelle orale est le noyau de la syllabe autant en anglais qu'en français. Les manuels scolaires vivement exploités ne contiennent pas toujours de renseignements précis sur le rôle de la phonologie et la correspondance lettres-sons dans l'apprentissage de la lecture, ni sur les raisons pour lesquelles de nombreux élèves apprennent difficilement à lire, ou encore sur les moyens à privilégier pour les soutenir. Le personnel enseignant reçoit souvent des informations inexactes ou trompeuses fondées sur des idées non étayées. Par exemple, depuis plusieurs décennies, l'une des méconnaissances les plus répandues est que la connaissance du système phonémique peut être développée à partir de la structure et du sens des phrases, et que les nouveaux mots doivent être déchiffrés en s'appuyant sur les images ou sur le contexte (système à 3 indices ; ang. MSV ; 3- cueing system).<sup>37</sup>

 Le Rapport sur l'enquête « **Le droit de lire** » dénonce à tout prix cette pratique nuisible à l'apprentissage de la lecture.<sup>38</sup>

Les manuels utilisés pour former le personnel enseignant de l'avenir doivent atteindre un niveau d'exactitude, d'actualité, de profondeur, de clarté et de pertinence beaucoup plus élevé, si l'on veut qu'ils soient bien préparés à enseigner la lecture aux élèves. Les cours universitaires offerts lors de la formation de premier cycle des futurs enseignantes et enseignants sont le moyen par excellence de faire comprendre le « quoi » et le « pourquoi » d'un enseignement efficace, ce qui prépare ainsi le terrain pour le « comment » de la pratique en salle de classe.

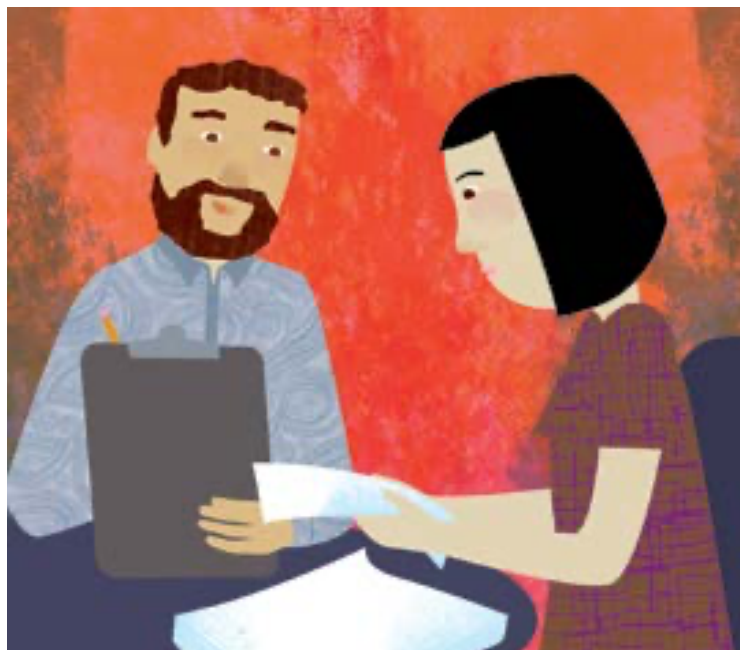
## Des programmes vivement exploités sont peu utiles, voire trompeurs

En début de carrière, les enseignantes et les enseignants qui sont mal préparés doivent se fier aux renseignements présentés dans les guides d'accompagnement des programmes de lecture commercialisés pour acquérir plus de connaissances sur les concepts relatifs au langage et à la langue, à l'oral et à l'écrit, ainsi que pour générer des stratégies pour enseigner la lecture aux élèves. Plusieurs des manuels et des outils pédagogiques relatifs à l'enseignement de la langue qui sont les plus utilisés en salle de classe n'incluent pas de renseignements sur l'enseignement systématique des sons de la parole, du système orthographique ou sur la façon dont on peut déchiffrer les sons pour lire des mots. Les programmes les plus populaires utilisés aujourd'hui sont relativement bien étoffés en ce qui a trait à la littérature, aux illustrations, à l'intégration des matières et aux stratégies servant à motiver les élèves, mais sont peu efficaces ou nuls à l'égard de l'enseignement de la structure de la langue et de la manière dont les élèves apprennent en réalité à lire les mots sur la page.<sup>39</sup> Idéalement, il faudrait demander aux élèves d'appliquer des compétences issues du code pendant les activités de lecture, d'orthographe et d'écriture, et il faudrait prévoir suffisamment de temps pour enseigner toutes les composantes essentielles.

## Y a-t-il lieu de s'améliorer ?

Au moment où ce rapport a été publié, le Mississippi et le District de Columbia étaient les seuls États / juridictions à faire des progrès importants en lecture en 4<sup>e</sup> année au NAEP depuis 2002.<sup>40</sup> Cependant, de nombreux districts (par exemple, Upper Arlington, à Ohio ; Oakland, en Californie ; Rapides Parish, en Louisiane ; Brownsville, au Texas) se sont engagés à offrir une formation de premier cycle et un appui rigoureux aux enseignantes et aux enseignants ; par conséquent, ils constatent une amélioration des résultats qu'obtiennent les élèves en lecture. Grâce à ces initiatives, entre autres, les connaissances et les pratiques adoptées par le personnel enseignant sont privilégiées par rapport aux recours aux matériels ou aux programmes obligatoires qui, à eux seuls, ne suffisent pas pour susciter des améliorations. Par leur enquête, la Commission ontarienne des droits de la personne encourage vivement les programmes de formation de premier cycle d'inclure des éléments clés précis pour mieux préparer les enseignantes et les enseignants de l'avenir à enseigner la lecture à leurs élèves.<sup>41</sup>

Les formations et les ateliers organisés dans les États / provinces, ou dans les districts / conseils scolaires qui s'améliorent évitent de recourir à la pratique courante mais désuète par laquelle on propose au personnel enseignant une panoplie d'activités à partir desquelles on les encourage à choisir des activités en fonction de leurs préférences qui s'inscrivent dans leur philosophie personnelle. Plus précisément, le personnel enseignant doit comprendre et assimiler des concepts tels que : la manière dont le cerveau apprend à lire, les différents stades du développement de la lecture par lesquels passent les élèves, en quoi les lecteurs compétents diffèrent des lecteurs faibles, la structure langagière à l'oral et à l'écrit, et les principes validés d'un enseignement efficace de la lecture. Cultiver une expertise en planification de leçons et en enseignement de la lecture à des apprenants diversifiés sur le plan scolaire, le choix de méthodes et de ressources pédagogiques validées et l'utilisation de l'évaluation au service de l'apprentissage pour adapter son enseignement sont des objectifs au cœur d'une amélioration pédagogique qui se poursuit à long terme.





# Créer un curriculum de formation de premier cycle et de perfectionnement professionnel du personnel enseignant

Un programme-cadre portant sur l'enseignement efficace de la lecture et de l'écriture pour la formation de premier cycle et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant peut être réparti, grosso modo, en quatre domaines :

1. connaître les fondements de la psychologie et du développement des compétences en lecture ;
2. comprendre la structure de la langue tant pour la reconnaissance des mots que pour la compréhension du langage ;
3. mettre en œuvre les pratiques gagnantes à toute composante de l'enseignement de la lecture ;
4. utiliser des évaluations fiables validées jugées efficaces pour renseigner l'enseignement en salle de classe.

Il est attendu que ce programme-cadre soit complété et peaufiné au fil du temps, mais son objectif principal est de présenter un continuum, une cohérence, une qualité et une exhaustivité aux nombreux programmes, aux organisations et aux systèmes différents par lesquels le personnel enseignant, futur et actuel reçoit des renseignements qui touche l'enseignement de la lecture.

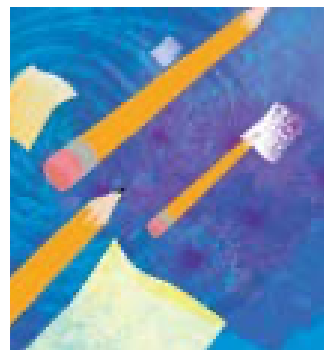
## 1. La psychologie de la lecture et son continuum de développement

### A. Renseignements généraux sur la lecture

Si les conclusions des chercheurs en psychologie, en éducation, ainsi qu'en linguistique étaient mieux connues,<sup>42</sup> le risque de diffusion de pratiques pédagogiques nuisibles à l'apprentissage de la lecture serait éliminé. Pour la plupart des élèves, apprendre à lire n'est ni naturel ni facile. Contrairement au langage oral, qui lui, se développe indépendamment du type d'exposition contextuelle reçue, la lecture est une compétence acquise. Si apprendre la lecture se faisait aussi naturellement que d'acquérir le langage

oral, il y aurait longtemps que les êtres humains auraient inventé des systèmes d'écriture, et tout le monde apprendrait à lire aussi facilement que les canards apprennent à nager. La progression continue, graduelle et prévisible de l'acquisition de compétences en matière de transcodage de l'écrit témoigne de la différence entre le traitement du langage oral et celui du langage écrit. Bien que le fait d'entourer les élèves d'albums jeunesse favorise le développement de la lecture, et qu'un « environnement riche en littérature jeunesse » soit vivement souhaitable, un tel environnement ne suffit pas à lui seul pour qu'ils apprennent à lire. De même, l'exposition à l'écrit n'est généralement pas suffisante pour maîtriser l'orthographe, à moins que des occasions de pratiques bien étayées ne soient fournies à l'apprenant. Ainsi, le personnel enseignant doit réfléchir, être bien renseigné et intentionné quant au contenu qui doit être enseigné, c'est-à-dire le système de symboles — soit l'orthographe y compris toutes ses règles lexicales et grammaticales — ainsi que sa relation avec le sens.

Même le lecteur expérimenté n'arrivera pas à comprendre ce qu'il lit en faisant un simple survol du texte ou en lisant en diagonale. Chacune des lettres des mots est traitée en détail quoique ça se fasse très rapidement et inconsciemment, tout en s'appuyant sur les connaissances antérieures du lecteur. Les personnes qui ont développé de bonnes habiletés de compréhension effectuent un balayage du texte à partir des lettres avec aisance et fluidité. Lorsque l'identification des mots est rapide et précise, le lecteur dispose de suffisamment de ressources cognitives pour réfléchir au sens du texte



## Pour la plupart des élèves, apprendre à lire n'est ni naturel ni facile. Les lecteurs compétents traitent en détail chacune des lettres du mot, quoique ça se fasse de manière quasi-inconsciente.

La connaissance de la correspondance lettres-sons est primordiale pour le développement de la reconnaissance des mots : la capacité à prononcer et à reconnaître les mots représente environ 80 % de la variance de la compréhension en lecture en 1<sup>re</sup> année et continue d'être un facteur majeur (bien que décroissant) de la compréhension des textes au fur et à mesure que les élèves progressent dans le système scolaire. Ainsi, les connaissances antérieures et le vocabulaire des élèves deviennent des facteurs considérablement plus importants pour ce qui est de la compréhension des textes scolaires.<sup>43</sup>

La capacité à prononcer les sons des mots est, de fait, un fondement important qui permet de reconnaître les mots rapidement. (Cette reconnaissance se fait tellement rapidement que certaines personnes croient, à tort, que la lecture se fait de manière « globale »). Avant que les élèves puissent facilement prononcer ou décoder des mots, ils doivent être — à tout le moins — conscients que les sons de la parole sont représentés par des unités symboliques (les lettres et leurs combinatoires). Les élèves qui apprennent à lire de manière efficace sont sensibles à la structure linguistique, reconnaissent les suites récurrentes et associent ces suites de lettres aux sons, aux syllabes et aux morphèmes des mots de manière rapide, précise et inconsciente. Un enseignement efficace de la lecture fait appel à ces concepts, en les présentant dans une progression allant du plus simple et cohérent, au plus complexe et variable (contextuel).

### B. Renseignements généraux sur les difficultés de lecture

La lecture et l'écriture dépendent d'abord et avant tout des compétences langagières orales;<sup>44</sup> et non de compétences plus génériques comme l'attention visuelle, la mémoire visuospatiale, la coordination visuomotrice ou les capacités visuoséquentielles. Un élève doué pour tout ce qui est assemblage visuospatial comme la mécanique, les casse-têtes, le dessin ou la conception graphique peut également avoir de grandes difficultés à se rappeler ou à produire les graphèmes lorsqu'il cherche à écrire des mots. À l'inverse, un élève qui sait orthographier merveilleusement bien peut être faible sur le plan de l'art visuel. La réadaptation visuelle est, pour la plupart, réfutée en tant que traitement valable des difficultés de lecture.<sup>45</sup>

La reconnaissance des mots en tant que composante de la lecture dépend le plus étroitement de l'aspect phonologique/phonémique du traitement du langage.<sup>46</sup> Les compétences linguistiques phonologiques font référence à la conscience de la parole et des éléments linguistiques dans les mots : les phonèmes consonantiques et vocaliques, les syllabes orales et écrites, les désinences grammaticales et les morphèmes dérivés — dont plusieurs sont muets. Une prise de conscience de la présence de ces éléments linguistiques dans le langage oral est essentielle pour donner un sens à l'écrit, car notre système d'écriture alphabétique représente le langage sur tous ces plans. Si les élèves ne parviennent pas à associer rapidement les sons, les syllabes ou les morphèmes des mots entendus aux symboles

écrits, ils n'arriveront pas à stocker ces mots dans leur répertoire lexical. À l'inverse, la prononciation d'un mot nouveau décodé avec précision se fait à partir de l'analyse phonologique une fois que le mot est stocké en mémoire, même si son sens n'est pas encore pleinement saisi. L'accès lexical permet de récupérer le mot stocké en mémoire plus facilement pour usage ultérieur. La compétence en lecture présente alors un paradoxe : l'habileté à lire des pseudomots (non-mots) et à décoder des mots nouveaux prédit la facilité avec laquelle les lecteurs comprendront ce qu'ils lisent. Les élèves qui comprennent bien ce qu'ils lisent parviennent mieux à lire des mots hors contexte, à identifier les sons dans des mots nouveaux et à orthographier des pseudomots. Ces compétences linguistiques précises, durant le stade précoce, prédisent le plus fidèlement le succès en lecture que le potentiel cognitif et les habiletés de raisonnement verbal.

Le terme dyslexie signifie un trouble de lecture caractérisé par un développement inefficace ou lent des compétences de décodage des mots écrits et de leur orthographe. La plupart du temps, ce sont des difficultés quant au système phonologique de traitement du langage qui sont à la base d'une dyslexie. La conscience des phonèmes, la dénomination automatique rapide, le décodage phonémique, l'orthographe, l'expression écrite et la lecture automatisée des mots (avoir l'impression de lire les mots de manière « globale ») sont les principales difficultés associées à la dyslexie.<sup>47</sup> Une orthographe trop imprégnée d'une phonologie rudimentaire (p. ex. « *karb* » pour « *cartable* ») qui néglige des règles lexicales de base est caractérisée de dysorthographe. On fait état de dyslexie pour décrire le phénomène de ne pas pouvoir transcoder les graphèmes en sons pour aboutir à une lecture compréhensible. La dyslexie et la dysorthographe y compris le fait de pouvoir décoder sans toutefois comprendre ce qui est lu sont toutes des caractéristiques d'apprenants qui font partie des troubles du langage écrit.

Cependant, presque la moitié des élèves atteints de dyslexie ou qui éprouvent des difficultés à lire des mots ont d'autres difficultés sur le plan de la compréhension et de l'utilisation du langage. Plusieurs difficultés de compréhension du langage peuvent être identifiées très tôt sur le continuum d'apprentissage de la lecture, bien que leur impact sur la compréhension en lecture ne soit pas toujours évident avant le cycle intermédiaire.<sup>48</sup> Comprendre le sens des mots et des relations entre eux, déchiffrer les structures de phrases complexes et apprendre à dégager la structure des textes informatifs (d'exposition) et narratifs peuvent constituer un défi de taille et nuire à la compréhension en lecture. Environ 10 % des faibles lecteurs manifestent une faiblesse relative à la compréhension du langage oral, même s'ils possèdent de fortes habiletés à reconnaître les mots.<sup>49</sup>

Il importe de retenir que les difficultés de lecture ne sont pas toutes comparables. Le contenu ainsi que l'accent placé sur l'enseignement doivent varier en fonction du profil langagier et cognitif (y compris les habiletés en lecture et en écriture) de chaque élève. Il faut former le personnel enseignant en lui présentant une vaste étendue de connaissances essentielles qui lui permettront de trouver solution aux questions pédagogiques qui surviendront durant sa carrière.<sup>50</sup>

### C. Liens entre les composantes de la lecture et de l'écriture

Bien que l'objectif de la lecture soit de comprendre ce qu'on lit, les enseignantes et les enseignants devraient également reconnaître les liens entre toutes les composantes de la lecture afin de pouvoir les enseigner de manière adéquate — en les associant les unes aux autres, et en plaçant l'accent là où il se

doit, à chaque stade du développement. Un élève ne peut pas comprendre ce qu'il n'arrive pas à décoder, mais ce qu'il décode n'aura aucun sens à moins qu'il puisse comprendre ce qu'il a lu. Lorsque cette relation est exemplifiée, la planification de l'enseignement de la conscience linguistique et la phonétique de manière intentionnée, tout en établissant des liens — dans la mesure du possible — entre les habiletés développées et leur usage en contexte.

Au départ, l'enseignement de la lecture devra se concentrer sur l'apprentissage du code et de l'orthographe des mots en suivant une progression séquentielle, systématique et logique des apprentissages. Attention ! Un mot qui semble facile à lire peut être difficile à écrire (on lira « *car* » qui pourrait s'écrire « *kar* » ou « *quar* » ; certains mots ne s'oralisent pas (cf. encadré ci-dessous, note #57) et donc il faudra les apprendre par d'autres moyens, ce qui peut inclure le recours à l'étymologie ou à une approche morphologique. Un mot peut contenir des graphèmes très fréquents dans la langue écrite, mais dont la lecture ou l'orthographe est irrégulière ou contextuelle<sup>51</sup> (« *choeur* »). Au moment où il conviendra de le faire, l'élève sera amené à lire des textes plus développés. La lecture des textes plus volumineux deviendra plus aisée lorsqu'elle sera intégrée à un programme-cadre qui prodigue un enseignement cumulatif des connaissances dans lequel la lecture du texte est associée à un thème ou à un sujet qui sera abordé dans l'une des matières.<sup>52</sup> Or, bien que la lecture permette au lecteur d'acquérir des connaissances fondamentales, aussi soit-il que le lecteur qui a déjà des connaissances étendues sur un sujet quelconque arrivera à faire de meilleures hypothèses, inférences et déductions et retiendra mieux le sens que celui qui en sait peu à ce sujet. Par conséquent, une approche d'intégration à la matière devrait être privilégiée en permettant à l'élève de lire et d'offrir ses connaissances dans les cours de sciences, d'histoire, de la littérature et des arts. Les stratégies d'interprétation qui facilitent la compréhension — y compris le résumé, la remise en question, la prédiction des résultats et l'auto-vérification de la compréhension — sont davantage exploités et mises au service de l'apprentissage lorsqu'elles font partie des attentes et contenus d'apprentissage tels que définis par le curriculum.<sup>53</sup> En outre, la rédaction en réponse à ce qui a été lu est une excellente façon d'améliorer la compréhension de la lecture.<sup>54</sup> L'accent peut — et doit être placé

sur la compréhension orale bien avant que les élèves puissent lire un texte d'eux-mêmes. Lire des textes bien écrits à voix haute aux élèves leur permet d'enrichir leur vocabulaire et leurs connaissances en augmentant leur exposition au vocabulaire scolaire et en les amenant à découvrir le plaisir d'écrire.

#### D. Comment se développent la lecture et l'orthographe

Des études longitudinales portant sur le développement de la lecture et de l'orthographe ont montré que les élèves qui lisent bien au secondaire ont appris, dès la fin de la 1<sup>re</sup> année, à prononcer des mots et à lire des mots nouveaux avec aisance.<sup>55</sup>

Pour dire autrement, ils ont compris que les lettres du système alphabétique représentent plus ou moins des éléments de la parole (phonèmes) et ont utilisé cette connaissance pour accroître leur répertoire lexical écrit. En outre, la lecture et l'orthographe en émergence suivent un parcours prévisible, quel que soit le rythme d'acquisition de la lecture.<sup>56</sup> L'apprenant passe d'un traitement plus général à un traitement analytique, d'une correspondance lettres-sons plus ou moins précise à une correspondance plus exacte, et d'une lecture axée sur le contexte à une lecture axée sur l'écrit au fur et à mesure que la compétence en lecture se développe. Qu'il s'agisse de la lecture ou de l'orthographe, on peut s'attendre à un développement réciproque de la conscience de la séquence des lettres, des sons de la parole et de la morphologie à partir du moment où la conscience phonologique fondamentale et la connaissance des lettres sont acquises. Le personnel enseignant efficace saura reconnaître où se situent leurs élèves sur le continuum de la lecture et de l'écriture et adaptera leur enseignement en conséquence.

Le personnel enseignant bien formé peut repérer, en observant ses élèves, les indicateurs de chaque stade assez facilement. Au stade de la lecture émergente, les élèves ne comprennent pas que dans les mots, les lettres représentent les sons, bien qu'ils soient conscients que ce qui est écrit représente les messages qu'ils entendent. Au stade préalphabétique, les élèves peuvent reconnaître plusieurs éléments tels que la lecture se fait de la gauche vers la droite et que certaines suites de lettres sont fréquentes. Ensuite, les élèves ont recours à leur connaissance des lettres et à leur conscience limitée des sons de la parole pour

### Le personnel enseignant qui connaît les fondements de la psychologie et du développement de la lecture peut répondre à des questions telles que :

**Pourquoi est-il utile de savoir si un élève peut lire des pseudomots tels que *flèpe*, *triddant* et *pertaullique* ?**

La capacité à lire des pseudomots dépend de l'association rapide et précise de sons aux symboles correspondants. Les lecteurs compétents y parviennent facilement, ce qui leur permet de déchiffrer de nouveaux mots et de se concentrer sur le sens de ce qui est lu. Les faibles lecteurs sont généralement plus lents et font plus d'erreurs en prononçant les mots, ce qui aura un impact sur leur compréhension. Les faibles lecteurs s'améliorent lorsqu'on leur enseigne à déchiffrer le code orthographique et à prononcer les mots à partir d'une progression organisée et systématique.

**Que signifie le fait qu'un enfant de 5 ans écrive : « amèn moua vk ta stpè » pour *Amène-moi avec toi, s'il te plaît* ?**

Il s'agit ici d'un exemple d'une orthographe phonétique précoce, ce qui témoigne d'une conscience assez développée des sons de la parole (conscience phonologique), mais d'une connaissance limitée de l'orthographe normative. Au cours de la prochaine année, l'enfant devra apprendre à lire et à épeler des consonnes et des voyelles, et des mots réguliers (« *papa* ») qui comprennent ces éléments, ainsi que quelques mots fréquents, mais irréguliers (« *monsieur* », « *femme* »). S'exercer en lecture à partir de textes déchiffrables est approprié à ce stade.<sup>57</sup>



**Quels mots les bons lecteurs sautent-ils lorsqu'ils lisent à un bon rythme ?**

Presque aucun. Les bons lecteurs traitent chaque lettre de presque tous les mots lorsqu'ils lisent. Ce sont les faibles lecteurs qui sautent des mots et essaient de trouver un sens en se fiant aux images ou à d'autres indices. Il faut les entraîner à éviter les devinettes ce que précise bien le Rapport d'enquête sur le « **Droit de lire** ».<sup>58</sup>

tenter d'épeler et de lire en prononçant des parties de mots, souvent les consonnes les plus importantes d'un mot (comme « *krt* » pour « *carotte* » et « *hpo* » pour « *chapeau* »). L'aptitude à prononcer des mots et à les épeler de manière phonétique se développe progressivement à mesure que l'élève devient conscient de tous les sons de la parole auxquels il faut associer des lettres.

À l'aide d'un enseignement bien étayé, les élèves apprendront à maîtriser les suites de graphèmes qui représentent les sons de la parole. Par exemple, ils savent que « *ment* » est utilisé à la fin des mots. Ils savent que les consonnes peuvent être doublées, mais jamais au début ou à la fin des mots en français. Ils savent que les consonnes finales doublées sont suivies d'une voyelle finale en français mais pas toujours en anglais. Ils savent que les mots doivent comprendre un son vocalique. Ils apprennent par stades que le son /é/ est utilisé pour épeler le passé composé, mais que ce son s'écrit de trois manières différentes : /é/ comme dans *bébé*, /er/ comme dans *danser*, /éel/ comme dans *poupée*. Éventuellement, ils apprendront que les graphèmes /ai/, /eɜ/ et /ed/ font parfois le son /é/ comme dans *j'irai*, *nez* et *pied*. Les élèves plus expérimentés déchiffreront des mots tels que *synchronisé* en plus grandes parties, en lisant par analogie des mots connus à partir de l'identification du préfixe *syn-*, de la racine *-chron-*, du morphème *-i-* et du suffixe *-sé*. À ce stade, la mise en correspondance (*ang. orthographic mapping*) de la parole à la graphie qui la représente — sur le plan des phonèmes, des syllabes et des morphèmes — devrait être rapide et efficace, et devrait contribuer à l'habileté du lecteur à déchiffrer, à mémoriser et à récupérer rapidement les nouveaux mots de son répertoire lexical.

Un enseignement efficace, qui rejoint les élèves là où ils sont rendus sur le continuum de la lecture, exige une connaissance de la structure des mots afin que les connaissances linguistiques et textuelles puissent être expliquées, identifiées, classées et exploitées à des fins de reconnaissance efficace des mots et d'épanouissement du vocabulaire. Les méthodes privilégiées dans la planification de toute leçon doivent être centrées sur les habiletés et les compétences de l'apprenant, là où il se trouve. Il est pertinent de fournir un enseignement explicite aux élèves sur les sons dès le début de leur apprentissage, en ne plaçant l'accent sur les morphèmes que plus tard. À tous les cycles, les enseignantes et les enseignants doivent établir les liens entre l'enseignement de ces compétences et le plaisir de lire et d'écrire, en utilisant des techniques de lecture à voix haute<sup>59</sup> et des activités motivantes associées à un enseignement riche qui apporte des nouvelles connaissances à l'élève. Afin de déterminer ce qui doit être enseigné aux élèves, le personnel enseignant qui a développé cette expertise disposera de connaissances, de stratégies et du matériel nécessaires pour fonder son enseignement non pas sur une idéologie personnelle, mais sur l'observation du progrès que font ses élèves, sur la pratique fondée sur des preuves, sur la connaissance de la science de la lecture, et du contenu.

## 2. La structure de la langue

### A. Comment approfondir les connaissances du personnel enseignant

L'expertise quant à l'enseignement de la lecture se développe en approfondissant ses connaissances de la structure du langage sur tous les plans.<sup>60</sup> Sans ces connaissances, le personnel enseignant n'est pas en mesure d'offrir aux élèves une rétroaction corrective efficace sur leurs erreurs en lecture. Le personnel enseignant ne peut pas choisir des exemples concrets pour appuyer les concepts enseignés, expliquer ou mettre en

**Bien qu'il soit possible d'étoffer ses connaissances fondamentales en lisant, ceux qui en savent déjà plus long sur un sujet arrivent à faire de meilleures inférences et retiennent mieux le sens de ce qu'ils lisent.**

opposition les mots et leurs différentes parties, ou encore juger de ce qui sera central à une leçon. Supposons que l'enseignante ou l'enseignant souhaite que les élèves lisent et épèlent des mots tels que *beau* et *bœufs*, *peau* et *peu*, *seau* et *ceux* sans les confondre. Ces erreurs fréquentes sont inévitables et ne disparaîtront pas tout simplement parce que la structure du graphème a été présentée ou enseignée une seule fois. Il est également important pour l'apprenant de savoir que certaines voyelles peuvent être prononcées de manière plus pure ou tendue, comme dans *lit* ou de manière relâchée, comme dans *lie*.

En mettant l'accent sur ce qu'on ressent, physiquement, et sur la forme que prend notre bouche lorsque ces voyelles sont prononcées, le personnel enseignant peut amener l'élève à reconnaître ces subtilités. Lorsque le personnel enseignant fournit aux élèves des occasions fréquentes, mais brèves de mettre en opposition des mots semblables, ou encore de lire et d'épeler des mots qui contiennent /o/ et /ø/ dans des expressions, des phrases ou des histoires, les acquis se consolident à partir des graphies qui sont présentées en contexte. En français, les confusions vocaliques les plus fréquentes en ordre décroissant sont [y-i], [ɛ-i], [y-u], [œ-u], [o-u] et [œ-i].<sup>61</sup>

Bien que cette liste ne se veuille pas exhaustive, on peut facilement en imaginer d'autres confusions, telles que [ə-ø] et [ø-œ]. L'accent et les prononciations régionales ou dialectales contribuent au rapprochement ou à l'éloignement de certaines confusions. Le concept de syllabe, soit ouverte « se » et fermée « sel » est important à enseigner. La lettre « e » fait rarement le son /ə/ en français, sauf à l'intérieur d'un mot lorsque la syllabe est orale « *chemin* » ou si le « e » est le noyau du mot (comme dans *le*, *me*, *te*, *se/ce*, *je*). Alors, que faire lorsque l'élève du cycle intermédiaire doit comprendre, lire ou écrire le mot *inconsciemment* ? Pour venir en aide aux élèves qui ne connaissent pas le mot ou qui risquent de le lire ou de l'épeler incorrectement, le personnel enseignant doit s'appuyer sur d'autres caractéristiques métalinguistiques sur ce mot, comme suit :

- *inconsciemment* compte 4 syllabes et 4 morphèmes, un préfixe *in-*, un morphème *-con-*, une racine *-scie-* et un suffixe *-ment* ;
- ce mot est un adverbe lié aux termes avec *-con-* et volonté *-scie-* ;
- la même racine et le même schéma dérivationnel se retrouvent dans les mots *conscience*, *inconscient*, *escient* et *sciemment* ;
- dans ce mot, le son *m* est écrit en doublant la consonne
- ce mot comprend l'exception suivante : la voyelle *e* à l'écrit est prononcée /a/ devant les doubles *mm* comme dans les mots *femme*, *différemment* et *précédemment* ;
- le phonème /s/ représenté par les graphèmes *sc* (en réalité, deux sons /s/ qui se suivent), ce qui est conforme à la règle du *c* doux lorsque la consonne *c* précède le *i*.

À partir d'une série de leçons cohérentes, le personnel enseignant peut amener l'élève à approfondir sa connaissance des mots en attirant son attention sur l'une ou l'autre de ces caractéristiques au cours de la leçon. La nature exploratoire de l'activité

# Propriétés linguistiques de la structure de la langue et exemples de son intégration à l'enseignement

Concepts clés et compétence par composante langagière	Intégration de ces compétences à l'enseignement
<p><b>1. La phonétique et la phonologie</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Il faut comprendre que les sons de la parole ne sont pas des lettres, et que les lettres ne produisent pas de sons — elles les représentent.</li> <li>Il faut savoir que les phonèmes consonantiques et vocaliques peuvent être regroupés par leurs propriétés acoustiques semblables (les plosives sont de courte durée, les fricatives se prolongent, et les nasales - l'air sort du nez, etc.)</li> <li>Il faut savoir que l'anglais compte 25 phonèmes consonantiques et 18 phonèmes vocaliques et que ceux-ci ne correspondent pas directement aux 26 lettres de l'alphabet.</li> <li>En français, on compte également 26 lettres avec lesquelles les phonèmes n'entretiennent pas de correspondance biunivoque. Ces lettres correspondent à 36 phonèmes, dont 16 sont vocaliques, 17 sont consonantiques (y compris les 3 sons consonantiques nasals et les 2 liquides) et 3 sont semi-consonantiques.</li> <li>Il faut reconnaître les substitutions de phonèmes que font les élèves lorsqu'ils parlent, lorsqu'ils lisent ou lorsqu'ils écrivent (orthographe).</li> <li>Il faut comprendre que la phonologie inclut tous les aspects du traitement et de la production de la parole, y compris l'accentuation de la syllabe (en anglais) et la mémorisation des mots nouveaux.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Au lieu de poser la question « <i>Quel son fait chaque lettre ?</i> », utilisez un langage simple et concentrez-vous sur un son précis, en posant la question suivante : « <i>Quelle lettre fait le son /ə/ dans le mot chemise ?</i> »</li> <li>Aidez les élèves à se concentrer sur les sons en faisant des commentaires comme : <i>m, n</i> et <i>gn</i> sont trois sons consonantiques qui passent par le nez en français ; « <i>Bouchez votre nez pour ressentir l'air qui passe par le nez en disant ces sons.</i> »</li> <li>Les 18 phonèmes vocaliques de l'anglais sont représentés par 5 lettres, <i>a, e, i, o</i> et <i>u</i>, soit seules ou en combinaisons de 2, 3 ou 4 lettres (<i>ie, igh, eigh</i>).</li> <li>Les 16 phonèmes vocaliques du français sont représentés par 5 lettres, <i>a, e, i, o</i> et <i>u</i>, ainsi que les accents grave (<i>è, à</i>), aigu (<i>é</i>), circonflexe (<i>â, ê, î, ô, û</i>)* et le tréma (<i>ë, ï, ü</i>)**. Pour former les voyelles nasales, on ajoute le <i>m</i> ou le <i>n</i> à certaines voyelles. Les voyelles forment aussi des diphtongues et correspondent à l'un des phonèmes vocaliques.</li> <li>Un élève qui écrit « <i>KAH</i> » pour « <i>cache</i> » peut ne pas savoir que le son <i>/ʃ/</i> en français s'écrit avec 2 lettres « <i>ch</i> ».</li> <li>Pendant l'enseignement du vocabulaire et de l'orthographe, demandez aux élèves de prononcer les mots lentement et avec précision, en insistant sur l'accentuation correcte des syllabes (en anglais).</li> </ol>
<p><b>2. La conscience phonémique</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Il faut produire des sons à l'oral avec précision pendant l'enseignement de la lecture, du vocabulaire et de l'orthographe.</li> <li>Il faut faire référence à la sensation et à l'apparence de la bouche lors de l'articulation des phonèmes durant l'enseignement.</li> <li>Il faut identifier, associer et sélectionner des exemples de mots appropriés qui contiennent des phonèmes précis.</li> <li>Il faut choisir des paires de mots en opposition qui ne diffèrent que par un seul phonème (paires minimales) pour étayer l'éveil à de la conscience phonémique.</li> <li>Il faut reconnaître que les sons de la parole sont produits avec des variations dues à la coarticulation et au dialecte.</li> <li>Il faut comprendre et suivre un continuum d'apprentissage des compétences phonologiques lors de la planification de l'enseignement, tout en amenant l'élève à progresser dans ses apprentissages vers des stades plus avancés de la maîtrise phonémique.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Dites le son <i>/t/</i> de façon nette, et non « <i>té</i> ».</li> <li>Dites : « <i>Regarde dans le miroir ; que fait ta bouche quand tu dis /t/ ?</i> »</li> <li>Pour enseigner la conscience du phonème <i>/ʃ/</i>, utilisez des mots comme <i>chou, chef, chaîne</i>. Cherchez à écouter le son seulement ; ne confondez pas cette tâche avec une tâche qui cible l'orthographe ou la phonétique à l'écrit.</li> <li>Utilisez des boîtes à sons et des jetons ou des blocs de couleur pour montrer lequel des sons a changé, un mot à la fois : <i>laisse</i> à <i>laine</i> ; <i>_riz</i> à <i>pris</i> ; <i>trente</i> à <i>tranche</i> ; <i>pleure</i> à <i>plaire</i>.</li> <li>Reconnaissez que pour certains élèves, <i>é</i> et <i>i</i> peuvent se ressembler (<i>vélo</i> / <i>vïlo</i>), tout comme <i>Don</i> et <i>Dawn</i> se ressemblent au plan acoustique, mais pas à l'écrit.</li> <li>Passez progressivement à travers les tâches de conscience phonémique de base aux tâches plus avancées, tel qu'explicité dans une progression des apprentissages en y consacrant quelques minutes par jour jusqu'à ce que les élèves aient développé cette compétence.</li> </ol>
<p><b>3. La morphologie</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Il faut identifier les morphèmes (les plus petites unités de la langue qui portent un sens) et les distinguer des syllabes.</li> <li>Il faut identifier la signification des préfixes, des racines et des suffixes latines et grecques courantes, afin d'améliorer la reconnaissance des mots, l'orthographe et le vocabulaire.</li> <li>Il faut reconnaître que l'orthographe des morphèmes est souvent stable même si la prononciation peut varier dans les mots ayant une racine commune ; par conséquent, l'orthographe peut servir d'indice au sens.</li> <li>Il faut enseigner les suffixes dérivationnels (<i>dé-, ir-, anti-, sur-...</i>) et flexionnels (<i>-é, -e, -s, -ant, -er</i>) dès le début ; ils sont nécessaires pour changer le temps, le genre et le nombre), mais ils représentent tout un défi linguistique.</li> <li>Il faut développer la connaissance des familles de mots associées sur le plan morphologique pendant l'enseignement de la lecture, du vocabulaire et de l'orthographe.</li> <li>Il faut encourager les élèves à utiliser la reconnaissance des morphèmes, le contexte et le dictionnaire ou la recherche sur internet pour déchiffrer ou affiner leur connaissance du sens des mots.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Le mot <i>interchangeable</i> a 4 syllabes (<i>in - ter - change - able</i>) et 3 morphèmes (<i>inter, change, able</i>).</li> <li>Le mot <i>attraction</i> a 3 morphèmes d'origine latine : <i>at (ad)</i> qui signifie <i>vers</i> ou <i>en direction de</i> ; <i>tract</i> qui signifie <i>tirer</i> ; et <i>ion</i>, une terminaison qui indique que le mot est un nom.</li> <li><i>soustraire, soustraction ; légal, légiférer ; inspire, inspiration ; nature, naturel</i></li> <li>Le participe passé peut finir en <i>-é</i>, ou <i>-ée</i> selon le genre du sujet, ou en <i>-és, -ées</i> sur le nombre.</li> <li>Commencez par une racine latine, comme <i>vers, vert</i> (qui signifie tourner) : <i>inverse, inversé, travers, vertige, versatile, etc.</i></li> <li><i>cite</i> est lié à citation ; <i>site</i> est lié à situation.</li> </ol>

★ Le tréma et l'accent circonflexe ne sont pas toujours constants dans l'influence qu'ils exercent sur le son que produit la voyelle sur laquelle l'accent est placé. ★★ Le *ë* ne fait pas le son /ɛ/ : le tréma fait parler les 2 voyelles qui se suivent ; vous entendez /ɛ/ sur le *ë* du mot *Noël* car c'est le son que fait cette lettre devant *l* comme dans *bel, gel, seif*, mais qu'entendez-vous dans les mots *Loïc, Moïse, ouïe* ? Et pourquoi le *e* n'est-il pas prononcé dans les mots *aiguë* ou *ambiguë* ? La présence du tréma sur le *e* permet d'oraliser le son du *a*. Sans le tréma, les mots *aiguë* ou *ambiguë* se termineraient comme dans le mot *baguë*.

- Quand vous lisez *ü*, entendez-vous une différence entre le *lu* de *dü* et celui de *du* ?
- Et quand vous lisez *ï* dans les mots *dïner* et *dïnosauire*, entendez-vous un son différent ?
- Certaines diacritiques (accents) relèvent d'un raisonnement étymologique (cf. Annexe 2).

Pensez au son que fait le *a* ou le *à* dans les mots suivants :  
*la* et *à* font /a/ ; *là* et *a* font /ɑ/

# Propriétés linguistiques de la structure de la langue et exemples de son intégration à l'enseignement

Concepts clés et compétence par composante langagière	Intégration de ces compétences à l'enseignement
<p><b>4. L'orthographe</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Il faut comprendre que les systèmes alphabétiques anglais et français ainsi que l'écriture qui leur est associée consistent en un développement relativement récent dans le temps de l'évolution de la langue écrite.</li> <li>2. Il faut comprendre que les lettres et les suites de lettres (graphèmes) représentent des sons, mais n'ont pas de correspondance identique aux sons.</li> <li>3. Il faut démontrer aux élèves que l'orthographe de l'anglais et du français est variable et complexe, mais prévisible à l'exception de quelques mots.</li> <li>4. Il faut utiliser une progression des apprentissages complète qui comprend l'enseignement des digraphes/trigraphes, des groupes consonantiques, des lettres muettes, des diphtongues, et des types de syllabes les plus courantes.</li> <li>5. Il faut adopter et apprendre une approche systématique pour l'enseignement du décodage et de l'orthographe.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bien que certains élèves apprennent à lire même sans avoir profité d'un enseignement aussi explicite que d'autres, le cerveau des élèves n'est pas organisé pour développer, tout naturellement, des compétences en lecture. Il faut donc s'attendre à ce que plusieurs d'entre eux nécessitent un enseignement explicite pour s'y adonner.</li> <li>2. Le phonème /f/ est représenté par <i>f</i> (<i>faire</i>), <i>ff</i> (<i>bouffe</i>), et <i>ph</i> (<i>pharmacie</i>).</li> <li>3. Enseignez que la plupart des mots peuvent être décodés grâce à la connaissance des correspondances phonème-graphème (lettre-son), des schémas syllabiques, des morphèmes, des règles orthographiques et de l'origine des mots. Par exemple, des mots comme <i>grande</i> et <i>petite</i> (féminin) ont un /e/ muet parce qu'autrement, ça ferait <i>grand</i> et <i>petit</i> (masculin).</li> <li>4. L'enseignement explicite du code écrit doit se poursuivre au moins jusqu'en troisième année et au-delà lorsque les syllabes et les morphèmes des mots plus complexes sont abordés.</li> <li>5. La mise en œuvre d'une leçon prend généralement 30 à 45 minutes par jour et commence par la présentation d'un concept, en passant par une pratique soutenue, pour arriver à une pratique plus indépendante ou enfin, les élèves ont l'occasion de s'exercer en lisant et en écrivant.</li> </ol>
<p><b>5. La sémantique</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Il faut enseigner le sens des mots en lien à d'autres sens. Dans un contexte linguistique minoritaire* il est utile et nécessaire de s'appuyer sur la langue dominante de l'élève pour dresser des parallèles entre la langue de scolarisation et sa langue première.</li> <li>2. Il faut reconnaître que la connaissance des mots peut être superficielle ou profonde.</li> <li>3. Il faut comprendre que le sens des mots nouveaux est appris et approfondi grâce à une exposition fréquente en contexte ainsi que par l'étude formelle de ces mots.</li> <li>4. Il faut adopter une méthode pour enseigner le sens des mots non familiers aux élèves.</li> <li>5. Pour que l'enseignement soit explicite, il faut sélectionner les mots qui sont essentiels à la compréhension du texte et les cibler de manière directe.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Intégrez des antonymes, des synonymes, des associations, des analogies et des relations catégorielles à vos tâches de vocabulaire.</li> <li>2. Visez à enseigner certains mots en profondeur, en discutant de leur connotation et de leur utilisation pragmatique.</li> <li>3. Utilisez la discussion en classe, la lecture indépendante, les contenus d'apprentissage par matière du curriculum, la lecture à voix haute et l'écriture indépendante ou en équipe pour exposer les élèves à de nombreux mots nouveaux.</li> <li>4. Fournissez une définition adaptée aux élèves dans leur langue dominante au besoin et fournissez de nombreux exemples et des occasions afin qu'ils puissent utiliser les nouveaux mots oralement.</li> <li>5. Limitez l'enseignement approfondi du vocabulaire à quelques mots qui sont essentiels à la compréhension du texte et du sujet abordé.</li> </ol>
<p><b>6. La syntaxe et la structure des textes</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Il faut comprendre que les textes ont des structures qui peuvent être représentées à l'aide d'organigrammes graphiques (p. ex., textes narratifs et informatifs permettant de faire des comparaisons/contrastes ; argumentaires, descriptions, causes/effets, etc.)</li> <li>2. Il faut identifier les marqueurs de cohésion tels que les référents aux pronoms, les mots de liaison, les substitutions de mots, les structures de phrases parallèles et l'organisation des paragraphes.</li> <li>3. Il faut utiliser des diagrammes, des tableaux ou d'autres appuis visuels pour illustrer la structure des phrases simples, composées et complexes.</li> <li>4. Il faut savoir identifier, faire des paraphrases et interpréter des structures de phrases difficiles ou problématiques que l'on trouve dans des textes scolaires.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifiez et illustrez le but d'un texte donné et sa structure logique de manière explicite pour l'élève.</li> <li>2. Aidez les élèves à identifier la manière dont un texte est structuré et comment suivre les liens entre les idées au fur et à mesure que le sens se construit.</li> <li>3. Insistez sur la fonction des mots dans les structures de phrases : Quels mots indiquent <i>qui a fait quoi</i>, à <i>qui</i> ? <i>Pourquoi</i> ? <i>Où</i> ? <i>Quand</i> ?</li> <li>4. Soyez attentifs aux négations doublées, à la voix passive, aux grands écarts entre les noms et les verbes dans la phrase, et à d'autres aspects de la structure des phrases qui doivent être décortiqués et reformulés avec les élèves.</li> </ol>

peut passer d'une discussion centrée sur le mot du jour, à la recherche de mots qui contiennent le morphème *-sci* dans un texte, pour aboutir à l'employer dans plusieurs mots qui contiennent ce morphème sous leurs diverses formes dans une rédaction (*discipline, subconscient, conscientiser*).

**Le personnel enseignant doit établir des liens entre l'enseignement des compétences et le plaisir de lire et d'écrire, en utilisant des techniques de lecture à voix haute et des activités motivantes associées à un enseignement riche qui génère des connaissances nouvelles.**

### B. Comment enseigner la structure de la langue

Peu d'enseignantes et d'enseignants, cependant, sont suffisamment bien formés pour exécuter un tel enseignement — non pas par manque de volonté — mais parce que leur formation de universitaire leur matériel pédagogique et leur environnement d'enseignement ne leur ont pas exigé de comprendre la structure de la langue française de manière approfondie ou précise. Le tableau, *Propriétés linguistiques de la structure de la langue et exemples de son intégration à l'enseignement*, aux pages 18 et 19 énumère les connaissances que le personnel enseignant doit posséder des connaissances solides sur la manière dont ces connaissances doivent être intégrées à l'enseignement de la lecture.

### 3. Les pratiques réussies

#### A. Mise en œuvre de pratiques pédagogiques validées

Les élèves — surtout ceux chez qui apprendre à lire présente un défi de taille — sont fréquemment exposés à des pratiques pédagogiques dont l'efficacité n'a pas été démontrée pour des élèves qui apprennent de la même façon qu'eux. On fait référence aux élèves à qui on a enseigné à s'appuyer sur le contexte, à se fier aux images, ou encore à deviner au lieu de déchiffrer les mots nouveaux à partir de la correspondance lettre-son. Trop souvent, et dans trop de salles de classe, on accorde une importance démesurée à la mémorisation de centaines de mots qui sont présentés sur des cartes-éclair. On s'amuse à tracer le contour des mots comme si la silhouette du mot allait aider l'élève à l'identifier correctement. Ces techniques inefficaces ne sont pas fondées sur des données probantes récentes. À l'heure actuelle, il existe plusieurs études qui précisent le contenu et les pratiques pédagogiques les plus susceptibles d'amener les élèves les moins performants à atteindre le niveau de lecture attendu de leur groupe-classe.

L'échec en lecture peut être évité ou contourné, dans la plupart des cas, par un enseignement explicite qui cible les compétences linguistiques fondamentales spécifiques dont dépend la maîtrise de la lecture. Les experts s'entendent sur ce point.<sup>62</sup> Le personnel enseignant qui préconise un enseignement de lecture efficace sensibilise les élèves à la lecture et à la maîtrise de la langue à tous les stades de son organisation, tant sur le plan du son, de la syllabe, des morphèmes, de la structure de phrases et des paragraphes qu'aux différents genres de textes. Les stratégies d'enseignement sont explicites, systématiques et engageantes.<sup>63</sup> Aussi savent-elles faire l'équilibre entre l'enseignement des compétences linguistiques et leur intégration à des activités d'écriture et de lecture quotidiennes, quelles que



soient les habiletés de l'apprenant. Les faibles lecteurs des cycles moyen et intermédiaire peuvent atteindre le stade de lecture attendu à leur niveau scolaire à l'aide d'un enseignement approprié. Le temps et l'effort qu'exige l'enseignement de la lecture auprès de l'élève en difficulté d'apprentissage sont considérablement plus lourds que ce qui est requis pour intervenir auprès du lecteur plus compétent, mais plus jeune, compte tenu de la surcharge émotionnelle que ressentent les élèves qui peinent à lire et les membres du personnel enseignant qui tentent de les soutenir. L'intégration d'un enseignement axé sur la science dès les premières années de l'élémentaire doit demeurer une priorité absolue.

Une analyse comparative contrôlée et bien conçue des approches pédagogiques a validé les éléments et les méthodes suivants comme étant favorables à l'enseignement de la lecture :

- L'enseignement direct du décodage, de la compréhension et la valorisation de ce qu'apporte la littérature jeunesse quant à l'épanouissement du vocabulaire sont essentiels dès le début ; au fur et à mesure que les compétences des élèves se développent, l'accent, le contenu, le rythme et la complexité des leçons évolueront.
- L'enseignement de la conscience phonémique, lorsqu'il est associé au décodage (lecture) et à l'orthographe (encodage) de manière systématique, est un élément clé dans la prévention de l'échec en lecture chez les enfants qui arrivent à l'école sans savoir identifier, segmenter ou manipuler les sons individuels de la parole.
- Pour que l'élève apprenne à lire et à écrire, autant en français qu'en anglais, il faut passer par l'enseignement du code de manière systématique et explicite. C'est-à-dire que les règles d'orthographe lexicales ou grammaticales doivent faire l'objet d'un enseignement progressif, ciblé, et bien planifié. L'élève n'y arrivera pas comme par osmose. L'élément central de l'enseignement, qu'il s'agisse du son, de la syllabe, du morphème, du mot, ou d'une règle lexicale ou grammaticale doit être sélectionné en fonction d'une progression des apprentissages. On doit fournir à l'élève des occasions multiples de s'exercer sur le plan de la conscience phonologique ou phonémique, de l'analyse des mots, de l'orthographe et de la lecture de textes.

La meilleure façon d'enseigner le vocabulaire est d'utiliser une variété de méthodes complémentaires, à la fois directes et indirectes, conçues pour explorer les liens qu'entretiennent les mots entre eux, ainsi que les liens entre la structure, l'origine et le sens des mots.

Un programme-cadre enrichissant et pertinent pour les élèves, à partir duquel ils sont exposés à une variété de textes au fur et à mesure qu'ils apprennent des concepts en sciences, en littérature, en études sociales, en histoire, en arts et en culture, devrait fournir le contexte pour développer les compétences en lecture et en écriture. Les stratégies de compréhension ne doivent pas être enseignées de manière isolée, mais exploitées au besoin pour améliorer la compréhension des textes assignés lors de l'enseignement d'un concept précis. L'intégration de stratégies de compréhension en lecture inclut savoir prédire les péripéties et les dénouements, résumer, clarifier, remettre en question et visualiser l'histoire ; elles peuvent être modélisées par le personnel enseignant et pratiquées par les élèves de manière explicite si les élèves comprennent mal ou s'ils demeurent plutôt passifs devant les exercices de compréhension de la lecture. Il va de soi que les élèves peuvent tirer avantage d'un accès à des bibliothèques variées ainsi que des mesures incitatives ce qui les encouragera à lire de manière autonome.

### B. Possibilités d'encadrement et d'expérience supervisée

Savoir ce qui *devrait* être enseigné aux apprenants est primordial, mais insuffisant en soi pour arriver à développer des compétences pédagogiques concrètes. Afin que ces connaissances soient intégrées aux matières de manière plus automatisée, il faut en faire l'expérience auprès d'une variété d'élèves. Les membres du personnel enseignant en début d'exercice de la profession ont rarement l'occasion d'observer divers experts en action ou de recevoir un encadrement ou une supervision régulière sur les lieux. Or, le répertoire des compétences pratiques à réaliser que doit acquérir le personnel enseignant est vaste et le temps nécessaire pour peaufiner ces compétences est long. Le personnel enseignant doit collaborer avec ses pairs ainsi qu'avec les membres du personnel enseignant plus chevronnés par l'entremise de programmes de mentorat, ce qui appuierait le perfectionnement des compétences dont ils ont tant besoin pour gérer la diversité de niveaux de lecture et de défis pédagogiques auxquels ils seront confrontés dans leur salle de classe.

## 4. L'évaluation au service de l'enseignement

Les enseignantes et les enseignants reçoivent généralement une préparation inadéquate quant à la sélection et à l'utilisation du matériel d'évaluation qui peut pour renseigner leur enseignement. Plutôt que de leur apprendre à utiliser des évaluations peu fiables

dont la validité est douteuse, leur formation de premier cycle devrait être axée sur l'utilisation de mesures et de grilles d'observation, de pistage du progrès ou d'évaluation du rendement ayant fait l'objet d'études rigoureuses.

La science de la prédiction et de l'identification précoce des difficultés de lecture est suffisamment avancée. Plusieurs outils sont disponibles pour déterminer quels élèves de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année sont à risque d'avoir des difficultés à apprendre à lire.<sup>64</sup> Ces outils sont efficaces, valides, fiables et peu dispendieux. Ils permettent aux enseignantes et aux enseignants de se concentrer sur l'intervention avant que les élèves ne prennent trop de retard. Si ce n'est pas fait avant la rentrée en maternelle, les dépistages ayant une excellente capacité à prédire les difficultés de lecture devraient être effectués dès lors et répétés trois fois l'an jusqu'à ce que les élèves puissent lire avec fluidité. Si les outils normalisés ne sont pas abondants dans la langue de scolarisation ou dans la langue dominante de l'élève, des indicateurs de réussite sont disponibles et permettent tout de même de pister le progrès de l'élève. La validité de ces outils doit refléter les caractéristiques démographiques de la population auprès de laquelle ils sont utilisés. Le cas échéant, le personnel enseignant ou les cadres des conseils scolaire peuvent communiquer avec des chercheurs qui ont les compétences pour établir des normes sur des populations minoritaires et qui savent adapter les outils de manière adéquate et en fonction des attentes et des besoins particuliers des élèves qui font partie de leur groupe-classe, de leur école ou de leur population.

Le pistage des progrès est essentiel et s'inscrit dans une démarche d'évaluation qui devrait permettre de regrouper des élèves qui ont des besoins semblables. La démarche doit être brève et efficace. Les mesures axées sur le programme-cadre, et d'une façon particulières, les mesures de la fluidité et de la précision de la lecture orale, sont souvent utilisées à cette fin.

La compréhension du langage oral est moins facile à mesurer par le personnel enseignant, qui doit s'appuyer sur des échantillons de tâches accomplies en classe, sur des tests servant à évaluer les acquis, sur des mesures d'évaluation du vocabulaire et il doit comparer ce que les élèves comprennent à l'oral à ce qu'ils comprennent en lisant.

### **Le personnel enseignant qui connaît bien les éléments d'un continuum de la lecture, qui comprend la structure du langage et qui sait comment l'intégrer à la matière peut répondre à des questions telles que :**

#### **Quels sont les élèves confondent-ils avec le son /p/ et comment pouvons-nous les aider à éviter cette confusion ?**

Les sons qui se prononcent de manière semblable sont les plus susceptibles d'être confondus. Le *b* est produit exactement comme le *p*, sauf qu'il est voisé — les plis vocaux vibrent en produisant le son *b*. Parfois, les élèves confondent *p*, *b* et *m*, encore une fois parce qu'ils sont tous produits avec les lèvres qui entrent en contact. Le personnel enseignant doit attirer l'attention des élèves sur les différences subtiles de prononciation, puis les amener à s'exercer à identifier, *dire*, *lire* et *épeler* ces sons dans des mots en opposition tels que *poule*, *boule* et *moule*.

#### **Pourquoi les élèves écrivent-ils « dziner » pour diner ?**

Parce que dans plusieurs régions, une affrication du *d* ou du *t* fait en sorte que nous entendons un *z* après le *d* ou un *s* après le *t* lorsque ces deux consonnes précèdent un *i* ou un *u*. On peut demander aux élèves d'y réfléchir et de regarder ce que fait leur bouche avant de s'entraîner à reconnaître et à épeler les mots qui contiennent les suites *di* et *ti* ou *du* et *tu* sans cette affrication (*diner* et *tube* et non *dziner* ou *tsube*).

#### **Combien de morphèmes y a-t-il dans le mot *contracté* ?**

Trois. Le préfixe *com*, qui signifie *avec*, a été modifié à *con* car le son *on* prend un *m* seulement lorsqu'il est suivi d'un *p* ou d'un *b*. Les autres morphèmes constituent la racine *tract* qui signifie *tirer* et le *é* qui indique la flexion du participe passé. Pendant l'enseignement, le mot *contrat* doit être regroupé avec les mots *retiré*, *retrait*, *contractuel*, *traction* et d'autres mots qui ont la même racine.



La science de la prédiction et de l'identification précoce des difficultés en lecture est suffisamment avancée. Plusieurs outils sont disponibles pour déterminer lesquels des élèves de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année sont à risque d'éprouver des difficultés à apprendre à lire et à écrire.



Le personnel enseignant qui comprend comment évaluer les compétences en lecture et en écriture en salle de classe peut répondre à des questions telles que :

**Quelles sont les compétences précises présentes à la fin de la maternelle qui permettent le mieux de prédire les résultats futurs en lecture ?**

Parmi les compétences essentielles en lecture, on compte la capacité de segmenter les mots simples en phonèmes, de nommer des lettres de l'alphabet présentées de manière aléatoire, de produire les sons représentés par la plupart des consonnes et les voyelles simples, d'épeler des mots simples de manière phonétique et de faire preuve d'un développement du vocabulaire approprié à l'âge de l'élève.

**Les grilles d'évaluation ou les tests de lecture à l'oral sont-ils des indicateurs fiables ou valides des habiletés de lecture ?**

La fiabilité des évaluations de la lecture orale et des grilles d'évaluation est plus faible que la fiabilité des mesures plus structurées et précises des compétences relatives aux composantes de la lecture. Le jugement du personnel enseignant sur la cause précise des erreurs commises lors de la lecture orale (par exemple, l'analyse des erreurs) a tendance à être peu fiable et la catégorie des erreurs dites « visuelles » est souvent mal catégorisée. Par contre, les tests de lecture orale brefs et chronométrés qui mesurent le nombre de mots lus correctement par minute sont d'excellents indicateurs qui servent à prédire les futures habiletés en lecture à partir de la mi-1<sup>re</sup> année.

**À quel moment les élèves devraient-ils savoir orthographier correctement les mots *porc*, *belle*, *grand*, *illustré* et *ambulance* ?**

- **porc** : lorsque la règle des lettres muettes finales est maîtrisée
- **belle** : lorsque la règle de base du doublement des consonnes et du e qui les précède (qui fait è) est maîtrisée
- **grand** : lorsque la règle du genre a été enseignée et que l'élève sait qu'il faut ajouter un *d* final même s'il est muet, car son correspondant féminin est *grande*
- **illustré** : lorsque les élèves ont acquis de l'expérience avec des mots plus complexes qui contiennent des préfixes, des racines et des suffixes, ainsi que les règles d'accord des participes passés
- **ambulance** : lorsque la règle du *m* qui précède *p* et *b* a été maîtrisée

**Pourquoi est-il important de tester la compréhension à l'aide de plusieurs types d'évaluations différentes ?**

Plusieurs évaluations permettront d'obtenir une idée plus claire du niveau de compréhension des élèves, car le résultat des tests de compréhension dépend de nombreuses variables, dont les connaissances fondamentales de l'élève sur les sujets abordés dans les passages lus, sa capacité de décodage et son vocabulaire, le format de la réponse, la longueur des textes, etc.



# La réussite à l'horizon : bonifier la formation de baccalauréat et le perfectionnement professionnel des enseignants en lecture et en écriture

Chaque année, environ 13 % du personnel enseignant prend sa retraite ou quitte son emploi et doit être remplacé. En Ontario, de 2008 à 2011 la profession accueillait 12,138 nouveaux membres et 4,350 membres partaient en retraite. En 2022, cette différence annuelle de 7,788 est réduite à 193.<sup>65</sup> La pénurie du personnel enseignant se fait sentir dans chaque province et territoire du Canada.<sup>66</sup>

Le taux de roulement est plus élevé aux États-Unis que dans de nombreux autres pays développés. Au Canada, le taux d'attrition du personnel enseignant est élevé durant les cinq premières années de leur carrière.<sup>67</sup> Si le personnel enseignant disposait de normes établies mieux définies, d'une formation de baccalauréat plus approfondie et s'ils avaient accès à des ressources efficaces et de l'appui pédagogique, les membres du personnel enseignant s'engageraient peut-être en permanence à leur profession. En étant bien outillés pour assurer la réussite en lecture de la grande majorité de leurs élèves, ils se sentiraient mieux équipés et valorisés. Pour atteindre cet objectif, il faut se pencher sur les démarches à entreprendre.

## 1. Orientons la profession d'enseignement sur la recherche et sur les données probantes.

Les responsables de la formation de premier cycle du personnel enseignant doivent être mieux informés de la vaste étendue de recherche scientifique qui peut éclairer notre profession. Les facultés d'éducation et les écoles des sciences de l'éducation ont tout à gagner à collaborer avec des chercheurs dans le domaine de la lecture et de l'écriture et à s'inscrire à des ateliers de perfectionnement professionnel qui traitent de ces thèmes à la lueur des résultats de recherches récentes et pertinentes au milieu dans lequel ils et elles enseignent. Souvent, les enseignantes et les enseignants ne sont pas en mesure de

prendre des décisions en ce qui concerne les programmes qui portent sur l'enseignement de la lecture et les textes choisis pour enseigner la lecture à leurs élèves. Celles et ceux qui comprennent les fondements de leur discipline seront cependant les mieux préparés pour s'opposer aux réformes philosophiques dictées par le marché ou pour remettre en question l'adoption unilatérale d'approches pédagogiques éphémères sans fondements scientifiques. Les enseignantes et les enseignants qui sont les mieux renseignés peuvent résister à la promotion d'idées séduisantes et de programmes qui manquent de rigueur scientifique ; ces programmes ont déjà exercé une influence néfaste sur l'apprentissage de la lecture depuis trop longtemps. Un trop grand investissement dans trop de programmes et de manuels populaires fait en sorte que les salles de classe débordent de matériel qui va à l'encontre d'un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture. Des mythes et des méconnaissances sont diffusés à grande échelle par trop de gens qui connaissent mal les compétences à développer chez l'apprenant ou chez l'élève ayant des besoins particuliers. En voici quelques-uns :<sup>68</sup>

- l'enseignement de la lecture est seulement nécessaire jusqu'en 3<sup>e</sup> année ;
- le personnel enseignant compétent n'a pas besoin d'avoir recours à des programmes de lecture commercialisés ;
- le personnel enseignant se sent responsabilisé en évitant les programmes de lecture commercialisés, ce qui améliore son statut professionnel de l'enseignement ;
- l'enseignement explicite de la phonétique, de l'attaque des mots et de l'orthographe nuit à l'apprentissage des élèves ;
- aimer lire et lire abondamment constitue le meilleur moyen de surmonter un problème de lecture ;
- il faut apprendre aux élèves à deviner les mots en fonction du sens et de la syntaxe ; et
- les compétences doivent toujours être enseignées dans le contexte de la littérature jeunesse.

Sans la mise en place d'un mécanisme de responsabilisation et de redevabilité pour vérifier leur propagation, des idées non étayées comme celles-ci comblent les lacunes causées des programmes de formation en enseignement de premier cycle.

## **Un curriculum universitaire qui traite de la science de la lecture est primordial pour guider l'ensemble des expériences d'apprentissage qui sont offertes aux étudiantes et aux étudiants inscrits dans les programmes de formation de baccalauréat.**

La qualité douteuse de la recherche portant sur l'éducation par le passé a-t-elle possiblement justifié le cynisme qui prévaut chez les membres du personnel enseignant, à qui l'on dit souvent que la recherche peut appuyer n'importe quelle perspective qui nous convient? Or, la lecture demeure l'un des aspects les plus étudiés du comportement humain, et il existe un grand nombre de travaux fondés sur des principes rigoureux d'enquête objective qui pourraient informer l'enseignement. En effet, nos meilleures études portant sur la lecture testent des hypothèses concurrentes auprès de groupes d'élèves bien définis, en utilisant des devis de recherche qui permettent de reproduire les études, et de générer des résultats obtenus avec une méthodologie sophistiquée. L'évaluation arbitraire fait partie du processus scientifique qui tente d'éliminer le biais subjectif des chercheurs. Toutefois, même nos meilleures études seront imparfaites, et aucune d'entre elles ne répondra à toutes nos questions; il faut alors synthétiser les conclusions convergentes de plusieurs études pour orienter la profession.

### **2. Établissons des normes professionnelles fondamentales, un curriculum qui inclue l'enseignement de la lecture et de l'écriture dès le baccalauréat, et un système d'évaluation d'entrée en exercice des nouveaux membres du personnel enseignant.**

À la suite de ce qui a été démontré par les études empiriques sur le taux de rendement en lecture, il importe de définir les connaissances et les compétences essentielles pour la prestation adéquate et efficace d'un enseignement exhaustif de la lecture. Ces normes devraient constituer, à la base, du fondement d'un curriculum d'enseignement de la lecture pour les enseignantes et les enseignants du futur et servir de critère de base pour leur accorder un brevet d'enseignement.<sup>69</sup>

Certains États ont choisi d'imposer des cours spécifiques à la formation de premier cycle en enseignement; d'autres ont défini les compétences et se fient aux facultés et aux écoles des sciences de l'éducation de remanier le curriculum pour y répondre. Au Canada, les normes d'exercice de la profession et l'agrément des programmes de formation de baccalauréat tombent sous la juridiction provinciale. À l'heure actuelle, peu d'importance est accordée au contenu enseigné lors de ces programmes et les conseils d'agrément se penchent davantage

sur les fondements de l'exercice professionnel que sur le contenu à aborder dans les cours qui font partie de leur formation initiale. Un curriculum intentionné pour usage lors de la formation universitaire de premier cycle est primordial pour guider l'ensemble des expériences d'apprentissage qui sont offertes aux étudiantes et aux étudiants lors de leur formation professionnelle. Certes, la formation universitaire évoluera au fil du temps en fonction des nouvelles découvertes et des besoins qui se présenteront, mais elle demeurera un noyau central autour duquel la profession sera appelée à évoluer.<sup>70</sup>

Bien qu'il existe suffisamment d'études qui portent sur l'enseignement de la lecture pour guider la profession, il est nécessaire d'évaluer davantage le contenu de la formation universitaire de premier cycle qui sert à préparer les futurs professionnels à enseigner la lecture aux élèves. Il serait utile de savoir dans quelle mesure l'enseignante ou l'enseignant en début d'exercice est à l'aise d'enseigner les principaux éléments d'une leçon de lecture, et quels types de ressources peuvent appuyer sa démarche. Est-il préférable de commencer par un scénario duquel peut s'inspirer le personnel enseignant plus chevronné? Est-il préférable de commencer par l'expérience pratique, pour ensuite passer à la théorie et à la recherche? Un professionnel en début d'exercice de la profession devrait-il vivre l'expérience d'enseigner à un seul élève pour mieux comprendre le processus d'étayer les apprentissages? Quel est le type d'observation qui s'avère le plus utile pour lui ou pour elle? Existe-t-il une séquence de cours et d'expériences qui soit la plus efficace et la plus productive pour maîtriser ce qu'il faut faire? Si l'on vise comme objectif l'amélioration considérable de la formation des enseignantes et des enseignants à long échéancier, ces questions méritent d'être étudiées de manière systématique formation de premier cycle.

### **3. Harmonisons le curriculum universitaire aux contenus d'apprentissage des programmes-cadres du ministère et arrimons-les aux exigences d'obtention du brevet d'enseignement.**

Les programmes de formation en enseignement de premier cycle devraient être responsables de la qualité et de l'efficacité de leurs programmes. Pendant trop longtemps, malgré les sources de revenus intéressants que rapportent les programmes de formation en enseignement, les universités n'ont pas investi dans ces programmes, sans se soucier de la préparation adéquate de leurs diplômés. En raison d'un sentiment de pression exacerbé de faire croire leurs effectifs et la diversité de ses étudiants, il y a eu une certaine réticence à imposer des critères stricts quant à la formation des enseignantes et des enseignants. Les attentes imposées aux étudiants sont souvent faibles dans les facultés d'éducation où des normes claires, issues de mesures objectives n'ont pas été respectées. Les membres du corps professoral des écoles des sciences de l'éducation ont généralement une lourde charge d'enseignement — surtout dans les institutions post-secondaires qui comptent moins d'effectifs ou qui se situent dans les milieux éloignés des centres plus urbains — et sont peu encouragés à passer du temps sur le terrain, dans les écoles. Les ententes de collaboration entre les écoles et les universités doivent être encouragées, afin de mieux aligner ce qu'apprennent les enseignantes et les enseignants avant de devenir autonomes ainsi que ce qu'ils doivent enseigner une fois qu'on leur aura confié la responsabilité de gérer une salle de classe. Une plus grande cohérence entre les programmes universitaires qui forment le personnel enseignant, les normes provinciales et les

programmes-cadres du curriculum scolaire, ainsi que les normes relatives à l'obtention du brevet d'enseignement pourraient éliminer la confusion qui règne chez les enseignantes et les enseignants lorsqu'ils sont souvent confrontés à des expériences d'apprentissage contradictoires.

#### 4. Créons des instituts de développement professionnel pour le corps professoral universitaire et les chargés de cours qui enseignent aux écoles des sciences de l'éducation.

À l'heure actuelle, les membres du corps professoral affectés aux écoles des sciences de l'éducation sont-ils en mesure d'offrir un enseignement du curriculum tel que ce qui a été suggéré dans ce document? L'État du Mississippi s'est récemment penché sur cette question et a constaté que des changements profonds et importants devaient être apportés au contenu et à la conception des cours universitaires pour que les enseignantes et les enseignants soient bien préparés. En conséquence, les professeurs universitaires ont participé à un programme d'études à l'échelle de l'État ce qui a modifié considérablement ce que les enseignantes et les enseignants apprennent lors de leurs parcours universitaire. Grâce à ces changements et aux efforts concertés de la part de l'État (aux E.-U.) et des provinces (au Canada) pour modifier ce que les enseignantes et les enseignants en exercice de la profession savent faire et ce qui est fait en salle de classe, le Mississippi a été le seul État à afficher des progrès significatifs en lecture en 4<sup>e</sup> année lors de la dernière évaluation par le NAEP. Plus récemment en Ontario (Canada), la *Commission ontarienne des droits de la personne* a enquêté sur ce sujet et a jugé que parmi les 13 facultés d'éducation des universités en Ontario, les programmes de formation de premier cycle contiennent une quantité insuffisante de contenu mettant en valeur les éléments essentiels de l'enseignement de la lecture.

Les membres du corps professoral font souvent un travail louable dans des circonstances difficiles, mais plusieurs d'entre eux ne sont pas conscients des disciplines fondamentales qui pourraient informer l'enseignement de la lecture et sont isolés des progrès scientifiques dans des domaines qui ont un impact direct sur les leurs. Les membres du corps professoral ainsi que celles et ceux qui ont la responsabilité de former le personnel enseignant méritent d'avoir la possibilité de participer à des activités de perfectionnement professionnel et d'être incités à y participer afin d'être à l'affût des découvertes dans les domaines de la linguistique, de la neuropsychologie, de la psychologie du développement, de la psychologie cognitive expérimentale et de la recherche interdisciplinaire qui est essentielle à une intervention centrée sur l'élève.

#### 5. Exigeons une amélioration des manuels didactiques et du matériel pédagogique que produisent les maisons d'édition

Les conseils scolaires et les écoles versent des sommes d'argent considérables envers l'achat des produits commercialisés. Les éditeurs devraient être responsables de la publication de manuels et de matériel pédagogique qui proposent des concepts, du contenu et des pratiques pédagogiques validés et appuyés par la recherche. Malheureusement, ces maisons d'édition ne sont pas tenues à cette même rigueur. Les approches et méthodes mal conçues et inefficaces sont nombreuses. Une évaluation indépendante de ces ouvrages par des experts dans le domaine permettrait de départager les pratiques pédagogiques dont les fondements s'appuient sur des fondements scientifiques bien établis de celles qui ne le sont pas. Il est essentiel d'être en mesure de réfuter les méthodes qui vont à l'encontre de ce que le veut la science.<sup>71</sup>

## Des références qui intègrent la science de la lecture

Association des Orthopédagogues  
du Québec  
[www.ladoq.ca](http://www.ladoq.ca)

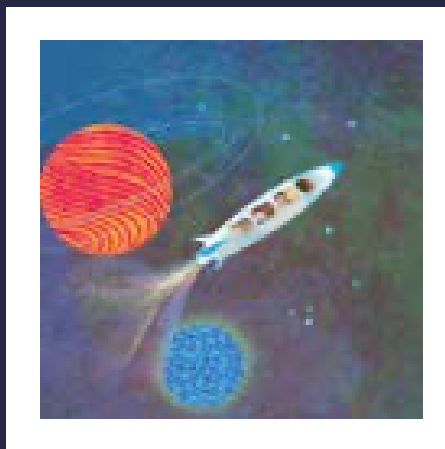
Association internationale de dyslexie  
Ontario  
[www.idaontario.com](http://www.idaontario.com)

Dyslexie Canada  
[www.dyslexiacanada.org/fr](http://www.dyslexiacanada.org/fr)

Institut des troubles d'apprentissage  
[www.institutta.com](http://www.institutta.com)

Ministère de l'éducation nationale  
et de la jeunesse  
[www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

TA@l'école  
[www.taalecole.ca](http://www.taalecole.ca)



Ces organismes, ces professionnelles et ces professionnels travaillent à intégrer les principes de la science de la littératie aux interventions prodiguées à l'égard de l'apprenant du français langue maternelle ou langue seconde ou à l'élève ayant des besoins particuliers. L'adaptation des propos présentés doit tenir compte de la diversité culturelle et linguistique de votre clientèle ou auditoire.

Alex, votre psychologue scolaire  
Alex-Andrée Madore, M.A., C.Psych.  
[www.childpsychologynorth.com](http://www.childpsychologynorth.com)

**BOTTE : Bilinguisme en Ontario :**  
**cas de trouble ou de développement**  
**typique chez les enfants**  
Chantal Mayer-Crittenden, M.Sc.S., Ph. D.  
Orthophoniste, membre OAO  
[www.theparlepodcast.com](http://www.theparlepodcast.com)

**Clinique Mots et gestes**  
Yvon Blais, M.O.A.  
Orthophoniste, membre OOAQ  
[www.cliniquemeg.com](http://www.cliniquemeg.com)

**La faculté Lexie & Graphie**  
Lise L'Heureux, M. A.  
Orthopédagogue  
[www.lexiegraphie.com](http://www.lexiegraphie.com)

**Le langage de la tête aux pieds**  
Michèle Minor-Corriveau, M.Sc.S., Ph. D.  
Orthophoniste, membre OAO  
[www.micheleminorcorriveau.com](http://www.micheleminorcorriveau.com)

## **6. Favorisons un perfectionnement professionnel de qualité supérieure pour les membres du personnel enseignant.**

Toute personne qui enseigne la lecture à l'heure actuelle profiterait d'une formation de baccalauréat de qualité supérieure sur le développement de la lecture, sur la structure du langage ou sur les conclusions tirées des études récentes. Tout membre du personnel enseignant doit avoir accès à des programmes d'enseignement validés, ainsi qu'à des services de consultation servant à démontrer leur utilisation efficace. Le personnel enseignant nécessite un perfectionnement professionnel continu qui présente une continuité thématique, une application pratique et des possibilités de collaboration avec leurs pairs, comme les cours et les ressources offerts par l'AFT. Ces expériences de développement professionnel devraient être associées à un encadrement continu en classe. Les États (aux E.-U.) ou les ministères de l'Éducation (au Canada) peuvent cibler l'utilisation de fonds publics pour soutenir les programmes de développement professionnel qui répondent aux exigences en matière de qualité, de pertinence, d'efficacité et de conformité aux normes de réussite. Mais au-delà de tout autre objectif, les conseils scolaires doivent valoriser et revendiquer le temps nécessaire pour que les enseignantes et les enseignants puissent continuellement améliorer leurs approches pédagogiques.

## **7. Investissons dans la profession de l'enseignement.**

Aux États-Unis, il appert que des conditions de travail favorables en enseignement seraient essentielles pour attirer des candidats qui s'investissent dans la profession. Une fois qu'ils entament leur carrière, le personnel enseignant est beaucoup plus susceptible d'y rester si les conditions s'améliorent. D'abord et avant tout, les candidats doivent être équipés à faire la tâche qui leur est imposée avant de gérer leur salle de classe de manière autonome. Des aménagements de bureau que nous tenons pour acquis, tels que : l'accès à des téléphones et à des photocopieuses, le temps de diner ou de participer à des séances de planification avec des collègues, de l'aide reçue en salle de classe et d'un accès à du matériel pédagogique validé auprès de la population d'élèves à sa charge devraient être accessibles à tout membre du personnel enseignant, et d'une façon plus particulière celles et ceux qui enseignent aux élèves qui ont des besoins particuliers.

Au Canada, les membres du personnel enseignant ont la chance de travailler dans des milieux qui respectent les normes du travail bien établies et protégées par la réglementation syndicale.

Lorsque la formation universitaire a réussi à bien outiller les futurs membres du personnel enseignant, ils savent maximiser le potentiel de leurs élèves et peuvent les amener à surpasser leur potentiel. Motivés par le succès eux aussi, plus les enseignantes et les enseignants amènent leurs élèves à faire des progrès et à atteindre leur potentiel, plus ils éprouveront un sentiment de satisfaction professionnelle élevée. Par conséquent, ils auront envie de persévérer en enseignement.

Presque tous les élèves peuvent apprendre à lire. Tous les élèves méritent — à tout le moins — d'être guidés par des enseignantes et des enseignants qui ont acquis fondements nécessaires à pour les amener à apprendre à lire. Les membres du personnel enseignant, quant à eux, méritent à tout le moins que leur formation leur fournisse les connaissances, les compétences et la pratique encadrée qui leur permettront de faire de leur carrière en enseignement une vraie réussite. De nos jours, il s'agit *DU* défi le plus important à relever en éducation.

### **Somme toute...**

Le fait que le personnel enseignant requiert une formation plus exhaustive pour exécuter un enseignement intentionné de la lecture, de l'orthographe et de l'écriture, de manière générale, devrait susciter des appels à l'action plutôt que des critiques. Il faudrait mettre en évidence l'écart qui existe entre ce que doivent apprendre les enseignantes et les enseignants et ce qu'ils ont reçu comme formation. Il faudrait souligner l'obligation pour les ordres professionnels de jumeler les cours avec la pratique d'une série de compétences et de connaissances bien définies au préalable. Les lacunes dans la formation universitaire de premier cycle des enseignantes et des enseignants sont dues à la fois à une méconnaissance de ce qu'exige l'enseignement de la lecture et à l'idée fautive qui avance que toute personne qui sait lire est apte à enseigner la lecture aux élèves. Tout comme il n'est pas attendu de tout amateur de musique qu'il ou elle ait les compétences et les connaissances requises pour enseigner l'appréciation musicale aux élèves, ou à ce que toute personne qui sait équilibrer son budget personnel est apte à enseigner la comptabilité. Il en va alors de même pour l'enseignement de la lecture.

**La science de la littératie inclut tout ce qui est connu sur les approches antérieures et actuelles et évoluera en fonction des découvertes de l'avenir.**

**La science est en évolution perpétuelle.**

**Toute information suggérée dans ce document ou en annexe, y compris les formations, les documents, les ressources et les liens internet, a été jugée conforme aux principes de la science de la littératie, en fonction des savoirs collectifs disponibles en date de publication de ce document.**

**Au fur et à mesure que la science continuera de nous renseigner sur les approches à préconiser ou à mettre de côté, il nous faudra ajuster le tir en conséquence sans craindre les progrès scientifiques et en regardant toujours vers l'avant.**

# Notes

1. M. J. Adams, *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print* (Cambridge, MA: MIT Press, 1990); et J. Chall, *Learning to Read: The Great Debate* (New York: McGraw-Hill, 1967).
2. National Early Literacy Panel, *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (Washington, DC: National Institute for Literacy, 2008); et National Reading Panel, *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction* (Bethesda, MD: National Institute of Child and Human Development, 2000).
3. P. B. Gough & W. E. Tunmer, "Decoding, Reading, and Reading Disability", *Remedial and Special Education*, 7(1), (1986). <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>.
4. J. Miller, "Ontario schools need sweeping changes to help children learn to read: Ontario Human Rights Commission". *Ottawa Citizen*, March 1, 2022, <https://ottawacitizen.com/news/local-news/ontario-schools-need-sweeping-changes-to-help-children-learn-to-read-ontario-human-rights-commission>.
5. National Early Literacy Panel, "Developing Early Literacy"; National Reading Panel, "Teaching Children to Read"; K. Rayner, R. Foorman, C. A. Perfetti, D. Pesetsky et M. S. Seidenberg, "How Psychological Science Informs the Teaching of Reading," *Psychological Science in the Public Interest*, 2 (2001): 31–74; et M. Seidenberg, *Language at the Speed of Sight: How We Read, Why So Many Can't, and What Can Be Done about It* (New York: Basic Books, 2017).
6. A. Cunningham et K. Stanovich, "What Reading Does for the Mind," *American Educator*, 22 (1998): 8–15; C. T. Stanley, Y. Petscher, et H. Catts, "A Longitudinal Investigation of Direct and Indirect Links between Reading Skills in Kindergarten and Reading Comprehension in Tenth Grade," *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31(1) (2018): 133–153; et J. Wanzek, E. A. Stevens, K. J. Williams, N. Scammacca, S. Vaughn et K. Sargent, "Current Evidence on the Effects of Intensive Early Reading Interventions," *Journal of Learning Disabilities*, 51(6) (2018): 612–624.
7. J. Miller, "Ontario schools need sweeping changes to help children learn to read: Ontario Human Rights Commission". *Ottawa Citizen*, March 1, 2022, <https://ottawacitizen.com/news/local-news/ontario-schools-need-sweeping-changes-to-help-children-learn-to-read-ontario-human-rights-commission>; McMaster University, "Changing Practice to Achieve Equity in Ontario's Education Sector". October 3, 2017. McMaster Health Forum <https://www.mcmasterforum.org/docs/default-source/product-documents/rapid-responses/changing-practice-to-achieve-equity-in-ontario-s-education-sector.pdf?svrsn=2>.
8. R. H. Good, D. C. Simmons, et E. Kame'enui, "The Importance and Decision-Making Utility of a Continuum of Fluency-Based Indicators of Foundational Reading Skills for Third-Grade High-Stakes Outcomes," *Scientific Studies of Reading*, 5 (2001): 257–288; et National Assessment of Educational Progress, "Nation's Report Card: How Did U.S. Students Perform on the Most Recent Assessments?" U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, [www.nationsreportcard.gov](http://www.nationsreportcard.gov).
9. Conference Board of Canada, "Élèves ayant des compétences en compréhension de l'écrit insuffisantes," (2022) <https://www.conferenceboard.ca/hcp/provincial-fr/education-fr/stu-lowread-fr.aspx>.
10. Commission ontarienne des droits de la personne, "Rapport sur l'enquête « Le droit de lire »," (2022) <https://www.ohrc.on.ca/fr/rapport-de-enqu%C3%AAta-le-droit-de-lire2022>.
11. *National Institutes of Health*
12. R. W. Sweet, "The Big Picture: Where We Are Nationally on the Reading Front and How We Got There," dans *The Voice of Evidence in Reading Research*, dir. P. McCardle et V. Chhabra (Baltimore, MD: Brookes Publishing, 2004), 13–44.
13. National Assessment of Educational Progress, "Nation's Report Card."
14. J. Miller, "Ontario schools need sweeping changes to help children learn to read: Ontario Human Rights Commission". *Ottawa Citizen*, le 1er mars 2022, <https://ottawacitizen.com/news/local-news/ontario-schools-need-sweeping-changes-to-help-children-learn-to-read-ontario-human-rights-commission>.
15. Conference Board of Canada, "Élèves ayant des compétences en compréhension de l'écrit insuffisantes," (2022), <https://www.conferenceboard.ca/hcp/provincial-fr/education-fr/stu-lowread-fr.aspx>.
16. Organization for Economic Cooperation and Development, Program for International Students Assessment, "Reading Performance," <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm>.
17. Conference Board of Canada, "Élèves ayant des compétences en compréhension de l'écrit insuffisantes," (2022), <https://www.conferenceboard.ca/hcp/provincial-fr/education-fr/stu-lowread-fr.aspx>.
18. D. A. Kilpatrick, *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties* (Hoboken, NJ: Wiley, 2015); L. Lim, J. Arciuli, N. Munro et L. Cupples, "Using the MULTILIT Literacy Instruction Program with Children Who Have Down Syndrome," *Reading and Writing*, 32 (2019): 2179–2200; P. G. Mathes, C. A. Denton, J. M. Fletcher, J. L. Anthony, D. J. Francis, et C. Schatschneider, "The Effects of Theoretically Different Instruction and Student Characteristics on the Skills of Struggling Readers," *Reading Research Quarterly*, 40 (2005): 148–182; et J. K. Torgesen, "Avoiding the Devastating Downward Spiral: The Evidence That Early Intervention Prevents Reading Failure," *American Educator* 28, 3 (2004): 6–9, 12–13, 17–19, 45–47.
19. B. Foorman, M. Coyne, C. A. Denton, J. Dimino, L. Hayes, L. Justice, W. Lewis, et R. Wagner, *Foundational Skills to Support Reading for Understanding in Kindergarten through 3rd Grade* (Washington, DC: National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance, 2016), <https://whatworks.ed.gov>; et B. Foorman, C. Schatschneider, M. N. Eakin, J. M. Fletcher, L. C. Moats, et D. J. Francis, "The Impact of Instructional Practices in Grades 1 and 2 on Reading and Spelling Achievement in High Poverty Schools," *Contemporary Educational Psychology*, 31 (2006): 1–29.
20. H. W. Catts, S. M. Adlof, et S. E. Weismer, "Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading," *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 49(2) (2006): 278–293; et P. Gough et W. E. Tunmer, "Decoding, Reading, and Reading Disability," *Remedial and Special Education* 7(1), (1986): 6–10.
21. L. Ehri, "Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning," *Scientific Studies of Reading*, 18 (2014): 5–21; et D. Kilpatrick, *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties* (Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 2015).
22. L. Ehri, S. R. Nunes, S. A. Stahl, et D. M. Willows, "Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis," *Review of Educational Research*, 71 (2001): 393–447.
23. V. C. M. Gathercole, "Bilingualism matters: One size does not fit all," *International Journal of Behavioral Development*, 39(4) (2014): 359–366. <https://doi.org/10.1177/0165025414531676>; veuillez consulter V. Cook et B. Bassetti, dir., *Second Language Writing Systems* (Canada, UK, USA: Multilingual Matters, 2005) et J. Paradis, F. Genesee et M. Crago, *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning - 2nd Edition*. (USA: Brookes Publishing, 2011).
24. K. Cain et J. Oakhill, dir., *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective* (New York: Guilford, 2007); K. Nation, "Children's Reading Comprehension Difficulties," dans *The Science of Reading: A Handbook*, dir. M. J. Snowling et C. Hulme (Oxford, UK: Blackwell, 2005), 248–266; et J. Oakhill, K. Cain, et C. Elbro, *Understanding and Teaching Reading Comprehension: A Handbook* (New York: Routledge, 2015).
25. F. R. Vellutino, W. Tunmer, J. J. Jaccard, et R. Chen, "Components of Reading Ability: Multivariate Evidence for a Convergent Skills Model of Reading Development," *Scientific Studies of Reading*, 11(1) (2007): 3–32.
26. H. Catts, M. E. Fey, X. Zhang, et B. Tomblin, "Language Basis of Reading and Reading Disabilities: Evidence from a Longitudinal Investigation," *Scientific Studies of Reading*, 3(4) (1999): 331–361.
27. G. Drake et K. Walsh, 2020 *Teacher Prep Review: Program Performance in Early Reading Instruction* (Washington, DC: National Council on Teacher Quality, 2020); J. Greenberg, A. McKee, et K. Walsh, *Teacher Prep Review: A Review of the Nation's Teacher Preparation Programs* (Washington, DC: National Council on Teacher Quality, 2013); L. C. Moats, "What Teachers Don't Know and Why They Aren't Learning It: Addressing the Need for Content and Pedagogy in Teacher Education," *Australian Journal of Learning Difficulties*, 19 (2014): 1–17; et M. J. Adams, L. Wong Fillmore, C. Goldenberg, J. Oakhill, D. D. Paige, T. Rasinski et T. Shanahan, "Comparing Reading Research to Program Design: An Examination of Teachers College Units of Study," *Student Achievement Partners*, 2020, [www.achievethecore.org/page/3240/comparing-reading-research-to-program-design-an-examination-of-teachers-college-units-of-study](http://www.achievethecore.org/page/3240/comparing-reading-research-to-program-design-an-examination-of-teachers-college-units-of-study).
28. E. Binks-Cantrell, E. Washburn, R. M. Joshi, et M. Hogen, "Peter Effect in the Preparation of Reading Teachers," *Scientific Studies of Reading*, 16 (2012): 526–536; R. M. Joshi, E. S. Binks-Cantrell, L. Graham, et E. Ocker-Dean, "Do Textbooks Used in University Reading Education Courses Conform to the Instructional Recommendations of the National Reading Panel?," *Journal of Learning Disabilities*, 42 (2009): 458–463; et M. J. Adams, L. Wong Fillmore, C. Goldenberg, J. Oakhill, D. D. Paige, T. Rasinski et T. Shanahan, "Comparing Reading Research to Program Design: An Examination of Teachers College Units of Study," *Student Achievement Partners*, 2020, [www.achievethecore.org/page/3240/comparing-reading-research-to-program-design-an-examination-of-teachers-college-units-of-study](http://www.achievethecore.org/page/3240/comparing-reading-research-to-program-design-an-examination-of-teachers-college-units-of-study).
29. M. Seidenberg, *Language at the Speed of Sight: How We Read, Why So Many Can't, and What Can Be Done about It* (New York: Basic Books, 2017).

30. Ehri, "Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning," *Scientific Studies of Reading*, 18 (2014): 5–21; D. A. Kilpatrick, *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties* (Hoboken, NJ: Wiley, 2015) ; et D. Share, "On the Role of Phonology in Reading Acquisition: The Self-Teaching Hypothesis," in *Explaining Individual Differences in Reading: Theory and Evidence*, dir. S. A. Brady, D. Braze, et C. A. Fowler (New York: Psychology Press, 2011), 45–68.
31. American Academy of Ophthalmology, "Joint Statement: Learning Disabilities, Dyslexia, and Vision—Reaffirmed 2014," July 2014, [www.ao.org/clinical-statement/joint-statement-learning-disabilities-dyslexia-vis](http://www.ao.org/clinical-statement/joint-statement-learning-disabilities-dyslexia-vis).
32. L. C. Moats et B. Foorman, "Measuring Teachers' Content Knowledge of Language and Reading," *Annals of Dyslexia*, 53 (2003): 23–45; E. J. Spencer, C. M. Schuele, K. M. Guillot et M. W. Lee, "Phonemic Awareness Skill of Speech-Language Pathologists and Other Educators," *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39 (2008): 512–520; et L. Spear-Swerling et P. O. Brucker, "Teacher-Education Students' Reading Ability and Their Knowledge about Word Structure," *Teacher Education and Special Education*, 29 (2006): 116–126.
33. M. Rossi, S. Martin-Chang, et G. Ouellette, "Exploring the Space between Good and Poor Spelling: Orthographic Quality and Reading Speed," *Scientific Studies of Reading*, 23(2) (2019): 192–201.
34. Un problème connexe est que les enseignants de matières précises - comme l'histoire ou la biologie - sont rarement informés des liens entre la connaissance de la matière, le vocabulaire spécifique à la discipline et la compréhension en lecture. Pour les bons lecteurs comme pour les lecteurs plus faibles, un élément essentiel pour améliorer la compréhension orale et écrite dans une matière particulière est de renforcer les connaissances fondamentales et le vocabulaire des élèves dans cette matière.
35. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2017) "Guide d'agrément à l'intention des fournisseurs." [https://www.oct.ca/-/media/PDF/Accreditation%20Resource%20Guide/Accreditation\\_Resource\\_Guide\\_FR\\_WEB.pdf](https://www.oct.ca/-/media/PDF/Accreditation%20Resource%20Guide/Accreditation_Resource_Guide_FR_WEB.pdf).
36. Drake et Walsh, 2020 Teacher Prep Review; Greenberg, McKee, et Walsh, Teacher Prep Review; et R. M. Joshi, E. S. Binks-Cantrell, L. Graham, et E. Ocker-Dean, "Do Textbooks Used in University Reading Education Courses Conform to the Instructional Recommendations of the National Reading Panel?," *Journal of Learning Disabilities*, 42 (2009): 458–463.
37. I. Y. Liberman et A. M. Liberman, "Whole Language v. Code-Emphasis: Underlying Assumptions and Their Implications for Reading Instruction," *Annals of Dyslexia* 40 (1990): 51–76; L. C. Moats, "Can Prevailing Approaches to Reading Instruction Accomplish the Goals of RTI?," *Perspectives on Language and Literacy*, 43(3) (Summer 2017): 15–22; et L. Spear-Swerling, "Structured Literacy and Typical Literacy Practices: Understanding Differences to Create Instructional Opportunities," *Teaching Exceptional Children*, 51 (2019): 201–211. Traduction et adaptation française disponible [ici](https://www.oct.ca/-/media/PDF/Accreditation%20Resource%20Guide/Accreditation_Resource_Guide_FR_WEB.pdf).
38. Commission ontarienne des droits de la personne, "Rapport sur l'enquête « Le droit de lire »,» (2022) <https://www.ohrc.on.ca/fr/rapport-de-enqu%C3%AAt-le-droit-de-lire2022>.
39. On trouve des preuves de l'utilisation de ces programmes dans L. Loewus, "How Reading Is Really Being Taught," *Education Week*, December 3, 2019; des exemples de programmes incluent L. Calkins, *A Guide to the Reading Workshop: Primary Grades* (Portsmouth, NH: Heinemann, 2017); I. C. Fountas et G. S. Pinnell, *Guided Reading: Good First Teaching for All Children* (Portsmouth, NH: Heinemann, 1996); et I. C. Fountas et G. S. Pinnell, *Leveled Literacy Intervention* (Portsmouth, NH: Heinemann, 2008); une étude comparative de la lecture guidée avec une autre approche se trouve dans C. A. Denton, J. M. Fletcher, W. P. Taylor, A. E. Barth et S. Vaughan, "An Experimental Evaluation of Guided Reading and Explicit Interventions for Primary-Grade Students At-Risk for Reading Difficulties," *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 7(3) (2014): 268–293; et M. J. Adams, L. Wong Fillmore, C. Goldenberg, J. Oakhill, D. D. Paige, T. Rasinski, et T. Shanahan, "Comparing Reading Research to Program Design: An Examination of Teachers College Units of Study," *Student Achievement Partners*, 2020, <https://achievethecore.org/page/3240/comparing-reading-research-to-program-design-an-examination-of-teachers-college-units-of-study>. En français *Collection GB+* est collection de livres gradués une qui préconise une approche évaluative qui encourage l'élève à se fier à autres choses qu'au code alphabétique. Cette approche n'est pas fondée sur les principes de la science de la lecture et ne tient pas compte des habiletés de décodage de l'élève ou du taux de déchiffabilité du livre en lien avec ce qui a été enseigné à l'élève.
40. National Assessment of Educational Progress, "NAEP Report Card: Reading; State Average Scores," National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, [www.nationsreportcard.gov/reading/states/scores/?grade=4](http://www.nationsreportcard.gov/reading/states/scores/?grade=4).
41. Commission ontarienne des droits de la personne, "Enquête Le droit de lire : lettre aux doyens de 13 Facultés d'éducation de l'Ontario" (2022) <https://www.ohrc.on.ca/fr/enqu%C3%AAt-le-droit-de-lire-lettre-aux-doyens-de-13-facult%C3%A9s-d%E2%80%99C3%A9ducation-de-l%E2%80%99ontario>.
42. Adams, *Beginning to Read*; S. M. Adlof et C. A. Perfetti, "Individual Differences in Word Learning and Reading Ability," dans *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders*, dir. C. A. Stone, E. R., Silliman, J. Ehren, et G. P. Wallach, (New York: Guilford, 2014), 246–264; A. Castles, K. Rastle, et K. Nation, "Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert," *Psychological Science in the Public Interest* 19(1) (2018): 5–51; S. Dehaene, *Reading in the Brain: The Science and*
- Evolution of a Human Invention (New York: Penguin Viking, 2009); J. J. M. Fletcher, G. Reid Lyon, L. S. Fuchs et M. A. Barnes, *Learning Disabilities: From Identification to Intervention* (New York: Guilford, 2019); D. Kilpatrick, *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties* (Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2015); L. C. Moats, *Speech to Print: Language Essentials for Teachers* (Baltimore, MD: Brookes Publishing, 2020); et M. Seidenberg, *Language at the Speed of Sight: How We Read, Why So Many Can't, and What Can Be Done about It* (New York: Basic Books, 2017).
43. C. Schatschneider, J. M. Fletcher, D. J. Francis, et C. Carlson, "Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longitudinal Comparative Analysis," *Journal of Educational Psychology* 96 (2004): 265–282; et F. R. Vellutino, W. E. Tunmer, J. J. Jaccard et R. Chen, "Components of Reading Ability: Multivariate Evidence for a Convergent Skills Model of Reading Development," *Scientific Studies of Reading*, 11(1) (2007): 3–32.
44. L. Blaxley, C. Kyte, J. Leggett, S. McWhirter, M. Minor-Corriveau, *Le langage oral à portée de la main : de la maternelle au cycle primaire*, Association ontarienne des orthophonistes et des audiologistes (2014), 177 p.
45. American Academy of Ophthalmology, "Joint Statement."
46. S. Brady, "Efficacy of Phonics Teaching for Reading Outcomes: Implications from Post-NRP Research," dans *Explaining Individual Differences in Reading*, dir. S. Brady, D. Braze, et C. Fowlers (London: Psychology Press, 2011), 69–96; S. Brady, "The 2003 IDA Definition of Dyslexia: A Call for Changes," *Perspectives on Language and Literacy*, 45(1) (2019): 15–21; A. Kjeldsen, A. Kärnä, P. Niemi, Å. Olosson et K. Witting, "Gains from Phonological Awareness in Kindergarten Predict Reading Comprehension in Grade 9," *Scientific Studies in Reading*, 18(6) (2014): 452–468; I. Y. Liberman, D. Shankweiler, et A. M. Liberman, "The Alphabetic Principle and Learning to Read," dans *Phonology and Reading Disability: Solving the Reading Puzzle*, dir. D. Shankweiler et A. Liberman (Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1989); et H. S. Scarborough et S. A. Brady, "Toward a Common Terminology for Talking about Speech and Reading: A Glossary of 'Phon' Words and Some Related Terms," *Journal of Literacy Research*, 34(3) (2002): 299–336.
47. J. M. Fletcher, G. Reid Lyon, L. S. Fuchs et M. A. Barnes, *Learning Disabilities: From Identification to Intervention* (New York: Guilford, 2019).
48. H. Catts, D. Compton, J. B. Tomblin, et M. S. Bridges, "Prevalence and Nature of Late Emerging Poor Readers," *Journal of Educational Psychology*, 10, (2012): 166–181; et H. Catts, D. C. Nielsen, M. S. Bridges et Y. Liu, "Early Identification of Reading Comprehension Difficulties," *Journal of Learning Disabilities*, 49, (2016): 451–465.
49. Cain et Oakhill, *Children's Comprehension Problems*; et J. M. Fletcher, G. Reid Lyon, L. S. Fuchs et M. A. Barnes, *Learning Disabilities: From Identification to Intervention* (New York: Guilford, 2019).
50. L. Spear-Swerling, *The Power of RTI and Reading Profiles: A Blueprint for Solving Reading Problems* (Baltimore, MD: Brookes Publishing, 2015).
51. M. Minor-Corriveau et A-A. Madore, "Démystifier la complexité qu'est la lecture pour mieux intervenir : des livres d'enfants vus de la perspective de l'apprenti lecteur", (2022) Article éclairé par la pratique, [www.taalecole.ca](http://www.taalecole.ca) .
52. E. D. Hirsch, *Why Knowledge Matters: Rescuing Our Children from Failed Educational Theories* (Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2016); et N. Wexler, *The Knowledge Gap: The Hidden Cause of America's Broken Education System — and How to Fix It* (New York: Penguin Random House, 2019).
53. D. T. Willingham, "The Usefulness of Brief Instruction in Reading Comprehension Strategies," *American Educator*, 30(4) (Winter 2006–2007): 39–50.
54. S. Graham et M. Herbert, *Writing to Read: Evidence for How Writing Can Improve Reading* (Washington, DC: Alliance for Excellent Education, 2010).
55. C. T. Stanley, Y. Petscher, et H. Catts, "A Longitudinal Investigation of Direct and Indirect Links between Reading Skills in Kindergarten and Reading Comprehension in Tenth Grade," *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31(1) (2018).
56. V. Berninger, R. D. Abbott, W. Naby, et J. F. Carlisle, "Growth in Phonological, Orthographic, and Morphological Awareness in Grades 1 to 6," *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(2) (2010): 141–163; Ehri, "Orthographic Mapping"; et R. Treiman, "Learning to Spell Words: Findings, Theories, and Issues," *Scientific Studies of Reading*, 21 (2017): 265–276.
57. Éduco Entrepot Canada , Facile à lire.
58. Commission ontarienne des droits de la personne, "Rapport sur l'enquête « Le droit de lire »,» (2022) <https://www.ohrc.on.ca/fr/rapport-de-enqu%C3%AAt-le-droit-de-lire2022> .
59. L. Blaxley, C. Kyte, J. Leggett, S. McWhirter, M. Minor-Corriveau, *Le langage oral à portée de la main : de la maternelle au cycle primaire*, Association ontarienne des orthophonistes et des audiologistes (2014), 177 p.
60. Moats, *Speech to Print*; C. Snow, P. Griffin, et S. Burns, *Knowledge to Support Teaching of Reading: Preparing Teachers for a Changing World* (San Francisco: Jossey Bass, 2005); et E. K. Washburn, R. M. Joshi, et E. S. Binks-Cantrell, "Teacher Knowledge of Basic Language and Concepts and Dyslexia," *Dyslexia*, 17 (2011): 165–183.

61. Ammar, Z. "Perception et production des voyelles orales françaises par des enfants tunisiens néo-apprenants du français". HAL theses : thèses en ligne, Laboratoire de Phonétique et de Phonologie, Université Sorbonne Paris Cité (2018).
62. L. Moats, *Speech to Print*; L. Spear-Swerling, "Structured Literacy and Typical Literacy Practices: Understanding Differences to Create Instructional Opportunities," *Teaching Exceptional Children*, 51 (2019): 201–211; et G. P. Wallach, S. Charlton, et J. C. Bartholomew, "The Spoken-Written Comprehension Connection: Constructive Intervention Strategies," dans *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders*, dir. C. A. Stone, e. R. Silliman, B. J. Ehren et G. P. Wallach, (New York: Guilford, 2014), 485–501.
63. A. L. Archer et C. A. Hughes, *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching* (New York: Guilford, 2011); et L. Spear-Swerling, "Structured Literacy and Typical Literacy Practices: Understanding Differences to Create Instructional Opportunities," *Teaching Exceptional Children*, 51 (2019): 201–211.
64. M. L. Farrall, *Reading Assessment: Linking Language, Literacy, and Cognition* (Hoboken, NJ: Wiley, 2012).
65. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. "Pénurie en enseignement : une occasion à saisir", (2022b) <https://reports.oct.ca/fr/2020/Statistics/Transition-to-Teaching>
66. Sokic, N. (2021). "Hot job! Pandemic put educators in a predicament and now they're in demand," *Financial Post*, October 26, 2021 <https://financialpost.com/fp-work/hot-job-pandemic-put-educators-in-a-predicament-and-now-theyre-in-demand>.
67. Consultez T. M. Gunn et P. A. McRae, "Better understanding the professional and personal factors that influence beginning teacher retention in one Canadian province". *International Journal of Educational Research Open*, 2 (2021): doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100073 pour une recension des données.
68. R. Allington, "What Really Matters When Working with Struggling Readers," *The Reading Teacher* 66(7) (2013): 520–530; et F. Smith, *Unspeakable Acts, Unnatural Practices: Flaws and Fallacies in "Scientific" Reading Instruction* (Portsmouth, NH: Heinemann, 2003).
69. Consultez à titre d'exemple, International Dyslexia Association, "Knowledge and Practice Standards for Teachers of Reading," [www.dyslexiaida.org/kps-for-teachers-of-reading](http://www.dyslexiaida.org/kps-for-teachers-of-reading).
70. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, "Guide d'agrément à l'intention des fournisseurs", (2017) [https://www.oct.ca/-/media/PDF/Accreditation%20Resource%20Guide/Accreditation\\_Resource\\_Guide\\_FR\\_WEB.pdf](https://www.oct.ca/-/media/PDF/Accreditation%20Resource%20Guide/Accreditation_Resource_Guide_FR_WEB.pdf)
71. Au moment de publication de ce document, nous ne pouvons pas citer de source incontournable pour des évaluations détaillées et bien informées des matériels et programmes pédagogiques.

## Des ressources pour approfondir votre apprentissage et soutenir votre démarche pédagogique

### Articles

V. C. M. Gathercole, "Bilingualism matters: One size does not fit all," *International Journal of Behavioral Development*, 39(4) (2014): 359–366. <https://doi/10.1177/0165025414531676>

Les mots comptent – Les arguments en faveur du passage au « bilingue émergent », *Language Magazine: Improving Literacy & Communication* (2021) <https://www.languagemagazine.com/2021/06/17/words-matter-the-case-for-shifting-to-emergent-bilingual/>

### Manuels

C. Baker et W. E. Wright. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 6th Ed. (PA, USA: Multilingual Matters, 2017).

R. M. Bright et P. J.T. Winsor. *Language and Literacy: Content and Teaching Strategies*, Seventh Canadian Edition, (Canada: Pearson, 2018).

V. Cook et B. Bassetti, dir., *Second Language Writing Systems*, (Canada, UK, USA: Multilingual Matters, 2005).

J. Paradis, F. Genesee et M. Crago, *Dual Language Development and Disorders; A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning - 2nd Edition*, (USA: Brookes Publishing, 2011).



# Le plurilinguisme : atouts à vanter et écueils à surveiller

## Le français et l'anglais : similitudes et distinctions

Le français et l'anglais partagent les mêmes **26 lettres** de l'alphabet. La similitude dans les **typologies du français et l'anglais**, à plusieurs égards, font en sorte qu'il existe un taux assez élevé d'erreurs possibles ou de confusions fréquentes. Pour l'apprenant en situation de **dualité linguistique**, il sera parfois utile de l'amener à s'appuyer sur ses connaissances métalinguistiques et orthographiques dans une langue pour appuyer le développement de l'autre langue.

Il faudra également amener l'apprenant en situation de dualité linguistique à constater ce qui est semblable dans les deux langues, ainsi que ce qui est différent en tenant compte des **difficultés et des confusions potentielles** entre certains éléments du français et de l'anglais, par exemple :

### les noms des lettres

- le e en anglais porte le nom du *i* en français
- en français, le *g* s'appelle /ʒe/ et le *j* s'appelle /ʒi/
- en anglais, le *g* s'appelle /dʒe/ et le *j* s'appelle /dʒi/
- en français le *w* se nomme "double v" et en anglais, c'est "double u"

### les règles lexicales

- le e final en anglais influence la durée de la voyelle précédente *mad* ; *māde* en français, il fait parler la consonne qui le précède (*petit/petite* ; *grand/grande*)

### les aide-mémoires

- Pour dire *I bought* en français, on dit *J'ai acheté*, et les lettres muettes *g*, *h* et *t* s'écrivent dans le même ordre qu'on les écrit dans *I bought*.

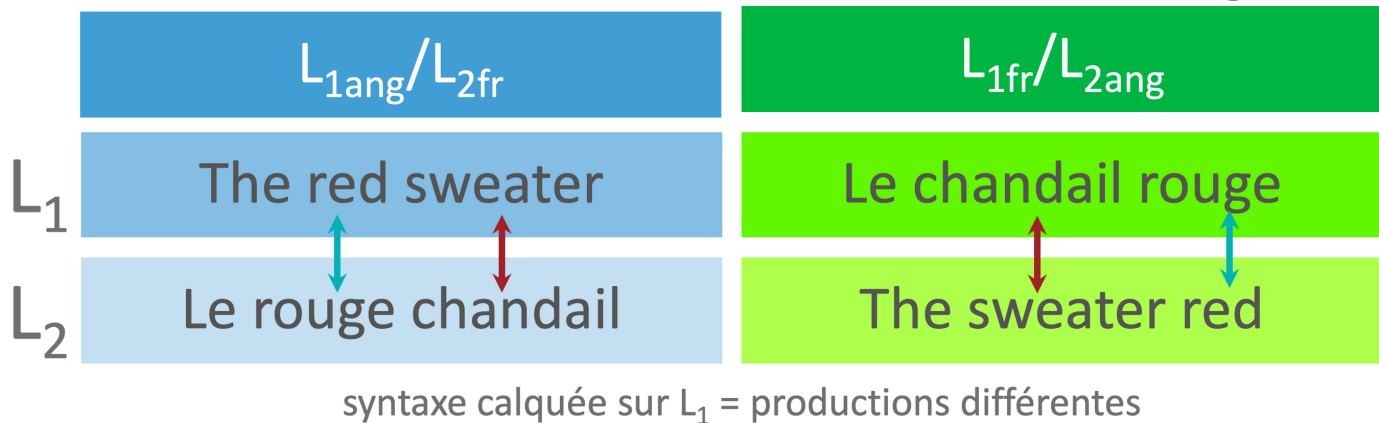
### les graphèmes contextuels

- parfois semblables en anglais et en français : *g* et *c* : son dur devant *a*, *o*, *u* | son doux devant *e* et *i*

### les repères étymologiques

- ped* / *pedestrian*
- doigt* / *digital*
- randonnée* *pédestre*
- forêt* ; *forestier* ; *forest*

### Exemples d'erreurs communes chez les apprenants d'une L<sub>2</sub>



Une compréhension raisonnée de la source de l'erreur est essentielle pour fournir une **rétroaction corrective efficace** à l'apprenant.

# Particularités linguistiques de la langue anishinabemowen

- par Connor "Nimkiins" Lafortune

Comme le français et l'anglais, les langues autochtones suivent des règles alphabétiques. À ses débuts, le système d'écriture anishinabemowen était syllabaire. Vers 1830, un système inspiré de l'alphabet latin, soit celui employé pour écrire le français et l'anglais, a été adopté pour la langue anishinabemowen, dont la codification à l'écrit est plus récente que celle du français ou de l'anglais.

L'**alphabet anishinabemowen** comprend 18 graphèmes dont 7 sons **vocaliques** et 11 sons **consonantiques**, y compris 2 **semi-consonnes**)

- Les **voyelles courtes** (ang. *short vowel*) produisent un son relâché (a /ʌ/ slush ; e /ɛ/ bed ; i /ɪ/ sit ; o /ʊ/ book) et les voyelles **tendues** (ang. *long vowel*) produisent un son plus long (aa /ɑ/ qll ; ii /i/ meat ; oo /o/ over). Ces trois derniers graphèmes s'écrivent par un doublement de la voyelle.
- Les **consonnes** comprennent des plosives (p/b, t/d, k/g), des fricatives (tch/dg, s/z sh/zh), une glottale (h), et des nasales (m, n). Les paires minimales s'écrivent et se prononcent de manière **interchangeable** sans que le sens en soit affecté (Anishinabeg / Anishinabek).
- Les **semi-consonnes** (w /w/ wet) et y /j/ year) peuvent être jumelées aux voyelles doubles pour former des diphtongues (iiw /ju/ few ; aaw /aw/ now).
- Les **nasales** s'écrivent à partir de voyelles auxquelles on ajoute les graphèmes nh (aanh, enh, iinh, oonh)
- L'apostrophe est employée comme signe **diacritique** (') et signale une pause glottique (comme dans uh-oh)

## Alphabet anishinabemowen

	▽	△	▷	◁	◡	◢	◣	
	e	i	o	a	ii	oo	aa	
	[e:]	[i]	[o/ʊ]	[ə/ɔ]	[i:]	[o:/u:]	[a:/ɔ:]	
[p/b]	∇	∧	>	<	∨	∩	∪	<
	pe	pi	po	pa	p <i>ii</i>	p <i>oo</i>	p <i>aa</i>	p/b
[t/d]	U	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩
	te	ti	to	ta	t <i>ii</i>	t <i>oo</i>	t <i>aa</i>	t/d
[k/g]	q	p	d	b	ṗ	ḋ	ḃ	ɸ
	ke	ki	ko	ka	k <i>ii</i>	k <i>oo</i>	k <i>aa</i>	k/g
[tʃ/dʒ]	ᶖ	ᶖ	ᶖ	ᶖ	ᶖ	ᶖ	ᶖ	ᶖ
	che	chi	cho	cha	ch <i>ii</i>	ch <i>oo</i>	ch <i>aa</i>	ch/j
[m]	└	└	└	└	└	└	└	└
	me	mi	mo	ma	m <i>ii</i>	m <i>oo</i>	m <i>aa</i>	m
[n]	ᶖ	ᶖ	ᶖ	ᶖ	ᶖ	ᶖ	ᶖ	ᶖ
	ne	ni	no	na	n <i>ii</i>	n <i>oo</i>	n <i>aa</i>	n
[s/z]	ᶖ	ᶖ	ᶖ	ᶖ	ᶖ	ᶖ	ᶖ	ᶖ
	se	si	so	sa	s <i>ii</i>	s <i>oo</i>	s <i>aa</i>	s/z
[ʃ/ʒ]	ᶖ	ᶖ	ᶖ	ᶖ	ᶖ	ᶖ	ᶖ	ᶖ
	she	shi	sho	sha	sh <i>ii</i>	sh <i>oo</i>	sh <i>aa</i>	sh/zh
[j]	◁	▷	◁	▷	◁	▷	◁	▷
	ye	yi	yo	ya	y <i>ii</i>	y <i>oo</i>	y <i>aa</i>	y
[w]	·▽	·△	·▷	·◁	·◡	·◢	·◣	o
	we	wi	wo	wa	w <i>ii</i>	w <i>oo</i>	w <i>aa</i>	w
[h]								h

## Sons et lettres qui n'existent pas en anishinabemowen :

- les sons /θ/-ð/ ; /f/-v/, /l/-ʎ/ ; /r/-ʀ/-ʁ/
- les lettres (graphèmes) c, f, l, q, r, u, v, et x

## Considérations cliniques :

- Les confusions de voisement (sourde/sonore) à l'écrit ou à l'oral faites par le locuteur anishinabemowen n'indiquent pas forcément un trouble du langage, lorsqu'il parle ou lorsqu'il lit/écrit en anglais ou en français. Comme toujours, il faut enseigner les règles du code en suivant une progression des apprentissages qui rejoint l'apprenant là où il se trouve et mesurer sa réponse à l'intervention (ou à l'enseignement) avant d'en arriver à la conclusion qu'il s'agit d'un trouble.
- Une substitution articulaire lors de la production des /r/ et /l/ et de leurs variantes /ʀ/ , /ʁ/ et /ʁ/ peut être observée car ces phonèmes n'existent pas en anishinabemowen.
- Le son /k/ existe, mais comme les lettres c, q et u n'existent pas, ce son peut être écrit avec le graphème k au lieu de c ou qu.
- Le son /s/ pourrait être écrit s au lieu de ç, ss, sc, ou t (devant ie ou ion).
- Les graphèmes f, v, u et x n'existent pas. Les graphèmes ph, ainsi que le x dans *examen*, *axe*, et même *accident* pourraient être substitués par un graphème rapproché qui correspond (f au lieu de ph dans *phare* ; gz ou ks au lieu de x dans *examen* ou *axe* ; ks au lieu de cc dans *accident*).
- En anishinabemowen, le graphème oo fait un son court (/ʊ/ *book*) et le graphème u en fait un son long (/u/ *zoo*) ; en anglais, la prononciation du graphème oo varie en fonction d'une syllabe fermée (son court : *book*) ou ouverte (son long : *zoo*) mais pas en anishinabemowen.
- Un apprenant de ces trois langues ou de deux de celles-ci pourrait confondre le oo en l'écrivant ou en le lisant.
- Les locuteurs d'anishinabemowen pourraient simplifier les correspondances graphèmes-phonèmes pour les graphèmes c, f, l, q, r, u, v, et x comme ils n'existent pas dans leur langue.



Source : [omniglot.com](https://omniglot.com)

Pour en apprendre davantage sur le système alphabétique anishinabemowen, suivez ce [lien](#) ou [celui-ci](#).



## « Nous savons que : l'échec en lecture peut être contourné

chez tous les élèves aux prises avec de graves troubles de l'apprentissage, à l'exception d'un faible pourcentage d'entre eux que l'on qualifie de résistant à la réponse à l'intervention. Il est possible pour la plupart des élèves d'apprendre à lire si l'enseignement commence tôt, et si l'on suit les conseils des multiples recherches sur les pratiques pédagogiques efficaces à privilégier..... c'est grâce aux membres du personnel enseignant dévoué et à leur enseignement bien raisonné qu'ils pourront démystifier la complexité qu'est l'enseignement de la lecture fondé sur la science, dans toutes les salles de classe, dans chacune des écoles, et qu'ils arriveront à dégager le pouvoir et la joie de lire chez nos enfants. »

- Louisa C. Moats

Enseigner à lire, *ce n'est pas* une science infuse, 2022



*A Union of Professionals*

American Federation of Teachers, AFL-CIO

555 New Jersey Ave. N.W.

Washington, DC 20001

202-879-4400

