

Karin L. Dahl
Patricia L. Scharer

Enseignement et apprentissage des correspondances dans des classes de *langage entier* □ nouvelles données fournies par la recherche

Dahl, K. L., Scharer, P. L. (avril 2000). Phonics teaching and learning in whole language classrooms. *The Reading Teacher*, 53, 7, 584-594.

Traduit et réédité avec l'autorisation des auteurs
et de l'International Reading Association. Tous droits réservés.

*Aux Etats-Unis, l'approche
pédagogique du langage entier
(whole language) peut être
considérée comme l'équivalent de
ce que nous appelons chez nous
l'approche fonctionnelle. Elle part
du principe que les apprentissages
linguistiques se fondent sur la
pratique de la langue dans toutes
ses dimensions, orales et écrites, en
production comme en réception.
Est-ce à dire, comme on le prétend
si souvent, que ce genre d'approche
néglige nécessairement les
apprentissages «formels», comme
ceux qui concernent les
correspondances lettres-sons ?
Les résultats de cette étude
montrent qu'il n'en est rien et
aident à comprendre comment un
enseignement des correspondances
peut être mené aux cours
d'activités fonctionnelles de
lecture et d'écriture.*

Le débat actuel concernant l'enseignement des correspondances lettres-sons à l'école primaire est mené comme si ce type d'enseignement et l'approche du langage entier constituaient des programmes aussi opposés que les côtés pile et face d'une pièce de monnaie. Et pourtant les ouvrages-clés sur le langage entier présentent les choses de manière bien différente. Les correspondances y sont décrites comme une composante importante des actes de lecture et d'écriture, comme un système indiciel capital que les enfants utilisent en même temps que d'autres types d'informations (Goodman, 1986, 1993 □ Moustafa, 1997 □ Weaver, 1990, 1996). Dans les descriptions fournies par les instituteurs adeptes du langage entier à propos de leur enseignement, il s'agit bien d'une approche qui inclut l'enseignement des correspondances en même temps qu'un recours aux autres systèmes d'indices. Les programmes de langage entier mettent l'accent sur l'usage des livres, la rédaction de textes, les recherches et l'enseignement axé sur les processus (Avery, 1993 □ Freppon & Headings, 1996 □ Mills, O'Keefe & Stephens, 1992 □ Routman, 1994, 1996). Dès lors, le problème n'est pas de savoir si les correspondances doivent être enseignées dans l'approche du langage entier, mais comment cet enseignement est véritablement intégré dans de tels programmes.

Dans une étude récente qui analyse ce problème (Dahl, Scharer, Lawson & Grogan, 1999), nous nous sommes posé quatre questions concernant l'enseignement prodigué en première année dans les classes de langage entier. **Quels sont les règles et notions graphophonétiques qui sont enseignées? À quelles occasions l'enseignement des correspondances est-il prodigué? Comment est-il mené? Qu'apprennent les élèves?** Notre recherche a étudié ces questions tout au long d'une année scolaire ou presque (d'octobre à mai) dans huit classes différentes de langage entier aux Etats-Unis. Les élèves ont été évalués dans les classes quatre fois au cours de l'année pour déterminer le développement de leurs apprentissages en matière de décodage et d'encodage.

Dans cet article, nous décrivons quelques données recueillies au cours de cette recherche, et nous les présentons comme de nouvelles preuves concernant l'enseignement et l'apprentissage des correspondances dans l'approche du langage entier. Nous commençons par fournir quelques détails sur la manière dont nous avons choisi les classes pour notre étude et sur l'éventail des pratiques typiques du langage entier qu'elles illustrent.

Choix des classes et recueil des données sur l'enseignement prodigué

Il était capital pour notre étude que nous choissions des classes pouvant être considérées par les tenants mêmes de cette approche comme de bons exemples de classes de langage entier. Comme un vaste débat a porté sur la définition même de cette approche, nous avons examiné soigneusement la littérature concernant les définitions et les recherches sur la question afin de déterminer nos critères de sélection. Nous avons recherché les convergences entre la théorie sur le langage entier, les descriptions des chercheurs sur ses pratiques didactiques et celles des enseignants concernant des programmes spécifiques. Les *descripteurs* (critères convergents) que nous avons définis nous ont permis d'opérer une sélection parmi toutes les classes qui nous étaient signalées comme susceptibles de correspondre à cette approche.

Une fois que la liste définitive des classes répondant à nos critères a été établie, nous

avons choisi celles qui nous permettaient de constituer l'échantillon le plus représentatif en termes d'emplacements, de groupes économiques et ethniques. Nous avons choisi les classes qui représentaient le mieux l'éventail des classes de langage entier en matière de population scolaire. Parmi les écoles finalement sélectionnées, certaines étaient fréquentées par une population urbaine pauvre, d'autres étaient plus diversement fréquentées d'un point de vue économique. D'autres encore étaient situées dans de petites villes ou des banlieues. La plupart se sont trouvées être des écoles publiques, sauf une école privée catholique. Le tableau n°1 fournit une brève description de nos différents sites (tous les noms sont des pseudonymes).

Nous avons déterminé ensuite comment étudier l'enseignement des correspondances. Nos enseignants ont accepté de porter des micros-cravates afin que nous puissions les enregistrer aisément et transcrire leurs interventions enseignantes. Nous avons aussi tenu des notes de terrain lors de nos séances d'observation hebdomadaires et conduit divers entretiens avec chaque enseignant.

Pour éviter les biais, nous avons engagé deux consultants – un expert renommé en matière d'enseignement des correspondances et un défenseur tout aussi réputé du langage entier. Ils ont surveillé notre sélection des classes, le recueil de nos données et nos procédures d'analyse de ces données.

Décrire l'éventail des programmes de langage entier

Relevons les caractéristiques communes aux différents programmes développés dans tous nos sites.

1. *Programme centré sur les élèves.* Le programme de l'école est axé sur les élèves et leurs intérêts. Il fournit aux apprenants un enseignement adapté à leur niveau de développement en lecture et en écriture.

Tableau 1
Description des classes de langage entier sélectionnées

École et enseignant	Pourcentage des lunches gratuits ou à prix réduit (*)	Emplacement et description	Population
Clifford Mme Adams	19	Banlieue École publique	2 Afro-américains 18 Caucasiens 1 Asiatique
St. Paul Mme Parker	0	Banlieue École catholique	28 Caucasiens
Cottage Mme Olson	0	Banlieue Axé sur le langage entier École publique	25 Caucasiens 1 Asiatique
Oak Park Mme Evans	40	Urbain Axé sur la littérature École publique	19 Afro-américains 5 Caucasiens
Eastland Mme Dean	4	Banlieue Axé sur l'expression lang. École publique	1 Afro-américain 24 Caucasiens 1 Latino-américain
Oldfield Mme Lyon	10	Banlieue École publique	2 Afro-américain 22 Caucasiens
Garfield Mme Miller	84	Centre-ville École publique	10 Afro-américains 9 Caucasiens
Hedgewood Park Mme Spencer Mme Hillson	28	Urbain École langage entier Classe double en cotitulariat École publique	48 Caucasiens

* Aux Etats-Unis, les enfants des familles vivant sous un certain seuil de pauvreté ont droit à un lunch gratuit ou à prix réduit. Cette mesure offre une indication assez fiable concernant le niveau socioéconomique des familles des élèves.

2. **Un style d'enseignement.** La lecture et l'écriture sont enseignées comme des processus centrés sur le sens, au travers de la pratique de textes. L'apprentissage va du tout vers les parties plutôt que de parties vers le tout. L'enseignement comporte des démonstrations sur les processus.
 3. **Supports.** Il est fait un large usage de la littérature pour enfants, ainsi que d'une grande variété de sources écrites, y compris les productions d'enfants. Les élèves choisissent des livres du commerce pour leurs lectures et écrivent sur les sujets de leur choix.
 4. **Environnement scolaire.** La classe constitue un environnement culturel où la lecture et l'écriture sont considérées comme des outils pour l'apprentissage et la résolution de problèmes. De larges périodes sont réservées pour permettre aux élèves de lire des livres et d'écrire des textes de leur choix.
 5. **Collaboration entre pairs.** Des situations favorisant la collaboration entre pairs encouragent les élèves à échanger des informations et à travailler ensemble. Les interactions coopératives entre élèves sont considérées comme cruciales pour les apprentissages et le développement langagiers.
- En général, ces principes ont pour but de promouvoir l'engagement des élèves dans des activités fonctionnelles et de recherche. Nos critères concernent également les programmes qui visent à favoriser l'autonomie personnelle et ceux qui intègrent les disciplines.
- Bien que les programmes de nos huit classes répondent à tous nos critères, ils diffèrent sur des points particuliers et

constituent ainsi un éventail représentatif des pratiques ayant cours dans l'approche du langage entier. Par exemple, Hedgewood Park et Cottage sont des classes où les élèves travaillent surtout par projets, menant durant de larges périodes des recherches qui leur permettent d'aborder des matières de diverses disciplines. Dans ces classes, les élèves font des exposés sur leurs lectures et leurs habiletés en écriture se développent grâce à leur engagement dans les travaux liés aux projets. Inversement, les classes d'Oldfield et d'Eastland lisent et écrivent sur des grands thèmes littéraires qui leur permettent d'établir des relations entre des auteurs et des genres différents.

Les autres classes proposent des activités particulières qui viennent structurer leur travail quotidien. Certaines ont des périodes d'ateliers approfondis de lecture et d'écriture à forte composante littéraire. Les activités centrées sur les ateliers à Oak Park et à Clifford comportent des périodes d'enseignement en groupe-classe, des activités soutenues sur des livres et des sujets d'écriture au choix et des périodes de mise en commun. Durant les périodes d'ateliers proprement dites, les enseignants s'entretiennent avec les élèves individuellement ou en petits groupes afin de leur apprendre certaines habiletés ou d'évaluer leurs progrès en lecture et écriture. Dans ces programmes, l'accent est mis sur des activités quotidiennes et familières dans les domaines de la lecture et de l'écriture. Le programme de Clifford comprend également des démonstrations précises sur la manière dont les scripteurs s'y prennent dans la tâche qui est la leur. À St Paul et à Garfield, on porte l'accent sur des choses différentes au cours de l'année selon les activités particulières menées par la classe. Ces programmes comprennent des activités de lecture et d'écriture collectives, des lectures partagées, des groupes de lecture littéraire, des activités d'écriture interactive et de lectures avec partenaire. Cet éventail d'activités reflète les intérêts particuliers des enseignants et les décisions qu'ils prennent quant à la manière de répondre aux besoins de leurs élèves.

Les schémas didactiques qui ressortent de l'analyse des données concernant tous ces programmes montrent que l'enseignement des correspondances est intégré dans de

nombreuses activités et expériences pédagogiques. Nous présentons ces résultats en fonction des questions de notre recherche.

Ce qui est enseigné

Les notions fondamentales concernant la conscience phonologique, la conscience et la segmentation phonémiques concernent plus d'un tiers des actes didactiques étudiés. L'enseignement de la conscience phonologique apparaît fréquemment alors que les élèves écoutent la lecture d'une histoire en groupe-classe. Après avoir lu un livre ou un poème et en avoir discuté, l'enseignante invite les élèves à examiner attentivement le texte écrit et à l'écouter pendant qu'elle relit le texte, afin de trouver des rimes ou des mots contenant telle ou telle correspondance lettre-son. Pour illustrer ce type d'enseignement, voici divers exemples.

Les élèves de 1^{re} année Mme Lyon à Oldfield prennent souvent plaisir à des poèmes et des chansons dont les textes sont reproduits sur de grandes feuilles de papier affichées au tableau. C'est ainsi qu'ils ont tous chanté, sur l'air de «Je suis un petit pot de thé», ce classique de novembre et qu'ils ont recherché les rimes tandis que Mme Lyon pointait chacun des mots.

I'm a little turkey	Je suis un dindonneau
Look at me	Regardez-moi
Fat and plump as I can be	Grosse et grasse à souhait
Don't try to catch me	N'essayez pas de m'attraper
'Cause, you see	Car vous voyez
I'll hide behind this	Je me cacherai
Old oak tree	Derrière ce vieux chêne

La discussion qui a suivi a porté sur les mots qui rimaient et des différentes manières dont ils étaient orthographiés. Un élève, par exemple, a remarqué que *see* n'était pas orthographié comme *me*, ce qui a provoqué des discussions supplémentaires sur la variété des graphies des mots qui se terminaient par le même son (/i/)¹. Plus tard, la discussion s'est portée sur la possibilité de trouver d'autres mots finissant aussi par le même son.

¹ NDT: Le texte du poème, tel que nous l'avons traduit, permettrait à des élèves francophones de faire de semblables remarques sur les rimes en «*é*» (voyez, cacherai, attraper...)

- Jenny: Turkey. (dinde)
 Pat: Et *Katy*?
 Billy: Donkey (âne)
 Mme Lyon: Oui, il y a le son /i/ comme dans *turkey*.
 Courtney: *Bee* (abeille) est écrit comme *see*, mais il y a seulement un B qui est devant.
 Mme Lyon: Oui, Courtney. As-tu entendu ce que j'ai dit: C-ou-r-t-n-ey (elle prononce le nom lentement). Qu'est-ce que tu entends à la fin de *Courtney*?

La discussion s'est poursuivie par d'autres remarques sur la finale des mots *turkey* et *Courtney*, par la découverte d'autres mots rimant en /i/ et par l'élaboration d'un tableau classant tous ces mots selon leur graphie terminale. Ce tableau a été affiché dans la classe en tant que trace d'apprentissage et d'aide à la rédaction autonome (Oldfield, 12/11/96).

À Eastland, dans la classe de Mme Dean, les séances où on découvre collectivement des livres constituent aussi un terrain de choix pour introduire l'enseignement du code. Souvent, elle sélectionne des livres où l'on joue avec les mots et elle donne l'occasion aux élèves d'intervenir au cours de la lecture. Un matin, par exemple, Mme Dean a commencé sa séance de lecture collective en invitant les élèves à découvrir les rimes qui servent de légendes à chaque photographie du livre de Bruce McMillan, *Play Day: A Book of Terse Verse* (1991)². Mme Dean cache le texte qui se trouve sur les pages de droite, aussi, devant la première photo pleine page représentant deux ours, les enfants sont-ils amenés à proposer des mots qui décrivent l'image jusqu'à ce qu'ils trouvent les deux mots qui riment, ou «mots-frérot» - en l'occurrence, *bear pair* /'bɛr - 'pɛr/ (paire d'ours). L'enseignante dévoile alors la rime écrite qui vient confirmer leurs hypothèses. Tout au long de la découverte du livre et des différentes photos, les enfants de la classe ont continué à s'interroger sur les rimes des «mots-frérot» et à vérifier leurs hypothèses grâce au texte écrit (Eastland, 11/12/96). La découverte collective de livres, de poèmes et de rimes aide les enfants à développer leur conscience des sons qu'il y a dans les mots et permet une compréhension progressive des relations entre sons et lettres.

² NDT: Approximativement «Journée-récré» un livre de mots-frérot».

Les activités de lecture et d'écriture collectives fournissent souvent l'occasion d'enseignements sur les voyelles et les consonnes. À Garfield, les leçons en groupe-classe de Mme Miller sur les nouvelles de la journée offrent la possibilité de travailler sur des correspondances dans le cadre d'un message écrit auquel les enfants s'intéressent. Les enfants discutent pour trouver les phrases qui résument les nouvelles et Mme Miller les aide à trouver les lettres qui composent chacun des mots. Le texte en discussion et les explications simultanées sur les correspondances fournissent un enseignement sur la manière de représenter les sons dans des mots. Par exemple, la discussion sur le mot *book* (*livre*), présent dans une des nouvelles du jour, a permis à l'enseignante de parler du son «ou» et de la manière dont il peut être représenté par une double voyelle³ (Garfield, 13/11/96).

En plus d'enseigner les schémas vocaliques et consonnantiques dans les mots, les institutrices enseignent aussi les stratégies de codage-décodage aux élèves, en leur fournissant des explications procédurales sur la manière d'utiliser leurs connaissances des correspondances lettres-sons. À Clifford, Mme Adams fait de fréquentes démonstrations sur la manière d'utiliser des stratégies de codage en cours d'écriture. Mme Adams explique «Je leur montre comment on écrit. J'écris devant eux et j'exprime mes pensées à haute voix tandis que j'écris afin qu'ils puissent voir ce que j'ai en tête quand j'écris. Ainsi, ils peuvent vraiment voir le processus» (Interview à Clifford, 3/97).

En cours de lecture ou d'écriture, les institutrices, de manière répétée, demandent aux enfants d'expliquer leurs stratégies, de dire la manière dont ils se sont représentés un mot ou comment ils se sont débrouillés avec une graphie inhabituelle. Parfois, l'enseignant fournit une démonstration sur l'usage d'une stratégie dans le contexte d'un travail en cours. Lors de ces interactions,

³ NDT: On aurait pu avoir le même type d'enseignement en français sur la double voyelle française «ou», plutôt que sur la double voyelle anglaise «oo» (qui se prononcent d'ailleurs de la même manière: *book* - *bouquin*).

l'accent porte sur les explications stratégiques et sur la signification du texte.

Un exemple extrait d'une lecture guidée à Hedgewood Park illustre ce type d'enseignement. La stratégie sur laquelle l'enseignante insiste dans cette activité en petit groupe consiste à rectifier une erreur en examinant à nouveau le mot. Le texte est «J'aime ce papillon» tiré de la page 9 de *Fantail, Fantail (Éventail, Éventail)* de Margaret Mahy (1985).

Mme Spencer: Relisez et voyez si vous pouvez vérifier vous-mêmes. Il y en a parmi vous qui ont dit: «J'aime bien les papillons». Si ce mot était *bien* (pointe *e*), par quoi commencerait-il?
 Randy: B.
 Mme Spencer: D'accord. Et il commence par quoi?
 Randy: C. Oh! C'est!
 Mme Spencer: Voilà ce que fait un bon lecteur - il s'arrête et il voit si c'est juste.
 (Hedgewood Park, 12/12/96)

Dans les différentes classes observées, il y a quatre stratégies que les institutrices ont l'habitude de travailler plus particulièrement. La première qui est enseignée aux élèves consiste à leur montrer comment utiliser ce qu'ils connaissent déjà en matière de décodage ou de codage de mots inconnus. Allant du connu à l'inconnu, les élèves utilisent l'analogie (je connais *lapin*, je peux lire *sapin*). La seconde stratégie enseignée consiste, pour essayer de prononcer un mot écrit, à allonger les sons, et à les enchaîner en respectant le sens gauche-droite (v-é-l-o). Les deux autres stratégies les plus fréquentes concernent les erreurs. Pour la lecture, on enseigne aux apprenants à relire et à rectifier une erreur à la lumière des informations graphophonétiques, et pour l'écriture, on leur apprend à vérifier si un mot écrit représente bien chaque son.

En résumé, voici ce que nous avons trouvé:

- Les notions fondamentales en matière de correspondances ont occupé plus du tiers du temps des activités observées.
- Cet enseignement aborde les différents schémas vocaliques et consonnantiques dans des contextes de lecture et d'écriture fonctionnelles.
- Les règles de décodage sont enseignées de pair avec les stratégies de décodage.

À quelles occasions l'enseignement des correspondances est-il prodigué ?

Dans toutes nos classes, l'enseignement des correspondances ne constitue pas un programme à part, il est intégré aux activités quotidiennes de langage entier. Une part substantielle (45%) des moments codés comme étant consacrés aux correspondances concerne les activités d'écriture. En l'occurrence, les longues périodes d'écriture offrent aux enfants l'occasion d'affronter les notions graphophonétiques. Au cours de ces activités, ils reçoivent fréquemment l'aide de l'enseignante ou des autres scripteurs. L'analyse de ces moments montre que l'enseignement des correspondances y intervient en réponse aux problèmes que les enfants sont en train de rencontrer dans leur travail. Comme une des enseignantes nous l'a expliqué, son travail consiste à «écouter les gosses et à comprendre ce dont ils ont besoin à ce moment-là». Tandis que certaines interactions sont assez brèves, d'autres sont longues et impliquent une aide approfondie envers chaque élève en particulier.

Les interventions personnalisées en cours de lecture et d'écriture semblent augmenter jour après jour jusqu'à devenir le schéma d'enseignement qui semble le plus susceptible d'aider les enfants à progresser sur le plan développemental.

Pour illustrer ces interactions, tournons-nous vers Eastland, où Mme Dean individualise son enseignement lors des longs moments d'écriture au labo d'informatique. Elle passe auprès d'eux pendant qu'ils écrivent et fournit à chacun l'aide dont il a besoin. Par exemple, quand Matthew lui demande de l'aider à écrire le mot *happy* (*heureux*), elle le guide dans la segmentation du mot et fait référence à de précédents enseignements sur les correspondances dont ils pourraient se souvenir et se servir:

Mme Dean: H-a-p (elle prononce le début du mot lentement) Cela commence par quoi?
 Matthew: H.
 Mme Dean: Oui (prononce le a bref en l'allongeant) aa.
 Matthew: A.

Mme Dean: C'est le a bref qu'on a déjà vu (fait référence à une leçon antérieure sur les voyelles brèves).
 Matthew: P.
 Mme Dean: Oui, et encore un autre h-a-p-p-y (allonge les sons)
 Matthew: I.
 Mme Dean: C'est le même son, mais une autre lettre.
 Matthew Y.
 (Eastland, 2/2/96)

De manière semblable à Garfield, Mme Miller va de table en table pendant le moment de lecture autonome et fournit des aides individuelles. Quand Damon est incapable de lire *nose* (nez) dans le texte «What's in this egg? A nose a hand a foot...» (*Qu'y a-t-il dans cet œuf? Un nez une main, un pied...*) (Jillian Cutting, 1990), elle guide sa réflexion.

Damon: (Lit et s'arrête au mot *nose*)
 Mme Miller: Ça commence par un N et ça finit par un E muet. Comment est-ce que cette voyelle se prononce?
 Damon: E.
 Mme Miller: Le E est muet. (Montre le O) C'est une voyelle longue qui dit son nom. Utilise l'image pour t'aider. Ça commence par un N. Comment est-ce qu'on prononce M?
 Damon: (Secoue la tête)
 Matthew: P.
 Mme Miller: N se prononce nn. Regarde l'image sur la page, qu'est-ce que tu penses que c'est?
 Damon: Nose.
 Mme Miller: Est-ce que le mot que tu viens de dire commence par un N? (l'élève opine) Tu entends? Tu as dit un mot en N. Donc ça pourrait être ça. (Pointant la suite du texte) Qu'est-ce que ça dit, après?
 Matthew Y.
 (Garfield, 13/11/96)

Ce type d'enseignement en situation fournit exactement à l'élève ce qu'il a besoin d'apprendre. Nous avons remarqué, durant ces brefs entretiens, le recours équilibré qui est fait aux différents types d'indices et l'attention soutenue des élèves aux informations qui leur sont fournies. Des interactions comme celles-ci comportent souvent la démonstration de notions et de stratégies que les enfants pourraient utiliser en travaillant de manière autonome.

Résumons comme suit nos découvertes

- L'enseignement des correspondances est disséminé dans une série d'activités courantes du langage entier.

- Les pratiques d'écriture constituent le contexte essentiel dans lequel se développent les connaissances grapho-phonétiques.
- Les correspondances lettres-sons sont enseignées en situation, dans le cadre d'interactions institutrice-élèves qui se produisent lors des activités de lecture et d'écriture.

Comment l'enseignement des correspondances est-il mené ?

Les institutrices gardent des traces des apprentissages progressifs de chaque élève et pratiquent des évaluations fréquentes qui les aident à planifier pour chaque enfant les enseignements nécessaires. Nous avons observé que les institutrices utilisaient des échantillons de productions écrites, des grilles d'analyse, des carnets de lecture, des enregistrements de lectures orales sur des livres qui servent à définir des niveaux de performance et des observations tirées d'interventions en grand ou petit groupe. Ces évaluations permettent de façonner un enseignement à la mesure du développement de chaque apprenant. Parmi les 364 moments d'enseignement et d'apprentissage consacrés aux correspondances que nous avons identifiés lors de notre étude, 35% concernent des interventions individualisées dans le cadre d'entretiens portant sur une lecture ou une production écrite en cours. Un enseignement sur mesure est censé prendre en compte le niveau de développement de chaque élève et lui fournir les informations qui lui permettent d'avancer. Un bref exemple montrera comment l'enseignant procède. À Cottage, Mme Olson a un échange avec Jamie sur la manière de préserver l'ordre des sons dans un mot. Jamie a écrit *TI* pour *IT*.

Mme Olson: I-t (allonge les sons). Quelle lettre entends-tu d'abord?
 Jamie: I.
 Mme Olson: Tu fais ça souvent. Tu commences tes mots avec la fin du mot. (Elle répète le mot lentement, i-t.) Quand tu commences à écrire le mot, écoute comment tu dis le mot, puis assure-toi que le le dernier son qui sort de ta bouche est à la fin.

(Cottage, 19/2/97)

Au cours de ces échanges, les enseignants

fournissent un enseignement instantané qui est adapté au développement de chaque élève. Ils pratiquent des interventions différenciées, allant d'un travail sur la segmentation phonémique avec un élève à l'élaboration de la fin d'une production écrite avec un autre, en passant par l'enseignement d'une stratégie de vérification du décodage avec un troisième. L'enseignement au cours des entretiens individuels de lecture permet également d'aider les élèves à utiliser des mots connus pour lire des mots inconnus ou à utiliser le contexte significatif d'une phrase en même temps que les lettres et les sons pour identifier un nouveau mot. Comme les enseignants gardent des traces des lectures grâce à des notes de terrain ou des enregistrements, certaines questions abordées dans les interventions enseignantes sont basées sur les lectures orales que font les élèves des textes qu'ils ont choisis eux-mêmes ou qui ont été choisis par les enseignantes. Au cours des échanges portant sur les productions écrites, les institutrices prodiguent un enseignement sur les lettres, les sons, la structure des mots et les stratégies d'écriture susceptibles d'amener les élèves à rédiger des histoires plus longues et plus complexes, et d'améliorer leur orthographe. De manière similaire à ce qui se passe dans les entretiens de lecture, l'enseignement est fondé sur ce que l'institutrice sait des compétences scripturales de chaque enfant, du travail que celui-ci est en train de réaliser et des échanges institutrice-enfant qui concernent ce travail.

De tels échanges personnalisés constituent des moments d'enseignement importants qui fournissent également des informations développementales que les enseignants vont utiliser lors d'activités en grand ou petit groupe. Dans de tels contextes, ils font appel, en effet, aux enfants susceptibles de fournir avec succès les informations souhaitées. Au cours d'une leçon en grand groupe, par exemple, un enfant était capable d'identifier une consonne initiale parce que c'était la première de son nom, un autre pouvait apporter son aide sur les voyelles parce qu'il venait de travailler sur ce sujet. Au-delà de ce type de renforcements, les séances collectives permettent de faire progresser les élèves dans la compréhension de nouvelles

correspondances. Il nous est apparu, par exemple, qu'à l'occasion de l'élaboration d'une histoire et d'un travail sur les mots, Mme Adams poursuivait deux objectifs essentiels : mettre en valeur la contribution d'un enfant sur un mot particulier et pousser l'apprentissage un pas plus loin. Son intervention apprenait aux enfants à utiliser les correspondances dans le cadre de l'écriture d'une histoire et les aidait à aller plus loin que ce qu'ils pouvaient faire tout seuls (Clifford, 13/1/97).

Une activité donnée par Mme Evans au milieu de l'année a montré le même type de préoccupation. Dans cette séquence, Mme Evans a fait une courte leçon qui concernait les difficultés de lecture rencontrées par les enfants avec des voyelles. Elle s'est focalisée sur les sons de la lettre *I*, qui constituent un problème particulier, le *I dit long* se prononçant /ai/ et le *I dit bref* se prononçant /i/. Elle a demandé à ses élèves de transcrire des mots venant du livre qu'ils étaient en train de lire et de les placer dans le tableau des *I*, soit dans la liste des *I* longs, soit dans celle des *I* brefs. La discussion a porté sur les mots des élèves et les a aidés mieux comprendre la différence.

Mme Evans: Il y a des mots qui viennent de votre lecture de ce matin. *Mind* [maɪnd] (*esprit*), on entend quel type de *i*? *Mind*. Où devrait-il être? Est-il dans la bonne liste?

Gail: Non.

Mme Evans: *Mind* devrait être ici (désigne la liste du *I long* - et prononce le son): /ai/. Et *bill* [bɪl] (*note*)? (Pointe le *I*) Quel type de *I* est-ce que nous avons ici? Adam.

Adam: Minuscule.

Mme Evans: C'est un *I bref*, n'est-ce pas, et tu l'écris en minuscule. Et *lion* [laɪən] (*lion*), et *rice* [raɪs] (*riz*)?

La discussion s'est poursuivie avec les différents mots choisis par les enfants : *revise*, *liquids*, *solids*, *right* et *my*. Mme Evans a aussi utilisé le nom de Chyla [ʃaɪla] comme exemple. Celle-ci avait écrit dans le tableau un mot qu'elle ne savait plus relire et elle n'avait donc pas eu l'occasion de parler d'un mot comme les autres. À la place, Mme Evans a demandé aux enfants d'écouter attentivement la première voyelle de son nom avant de l'ajouter dans la liste du *I long* (Oak Park, 15/1/97).

En résumé, nos découvertes dans ce

domaine sont les suivantes :

- Les enseignantes tiennent note des progrès de chaque enfant et font de fréquentes évaluations pour adapter leur enseignement.
- L'enseignement est taillé sur mesure, selon le développement des apprenants, dans le cadre des lectures autonomes et des entretiens d'écriture : une part substantielle de l'enseignement des correspondances se déroule avec un seul enfant à la fois.
- Les enseignantes différencient leur enseignement grâce à des entretiens de lecture ou d'écriture qui varient au cours d'une même journée et permettent de travailler sur des habiletés différentes en fonction de chaque enfant.
- Ces interventions différenciées aident chaque enfant à participer aux activités collectives de lecture et d'écriture.

De manière générale, ces découvertes concernant l'usage des correspondances dans les classes de langage entier offrent la preuve que l'enseignement des correspondances est disséminé dans un large éventail d'activités quotidiennes typiques du langage entier et constitue une partie permanente et intégrée de l'enseignement. Dans ces classes, l'enseignement des correspondances est centré sur l'enfant, intensif, stratégique et mené le plus souvent en situation.

Qu'est-ce que les enfants de 1^{ère} année ont appris en matière de correspondances graphophonétiques ?

L'évaluation de l'apprentissage des correspondances dans ces classes constituait une partie critique de notre enquête. La possibilité de relier enseignement des correspondances et résultat des élèves offre l'occasion d'ajouter des données nouvelles et importantes au corpus actuellement fort limité des recherches sur l'enseignement des correspondances graphophonétiques dans l'approche du langage entier.

Lorsque nous avons choisi nos instruments d'évaluation pour rendre compte de l'apprentissage des élèves, nous

avons conscience du large éventail des possibilités allant des tests collectifs standardisés aux évaluations individuelles dans des activités fonctionnelles de lecture et d'écriture. Nous souhaitons adopter un type d'évaluation qui respecte la philosophie des classes de langage entier qui nous avaient accueillies, fournir une information utile aux enseignants et rendre compte de manière claire des acquis des apprenants concernant leur usage des correspondances dans des actes de lecture et d'écriture. Nous avons des doutes sur l'utilité de tests à choix multiple, collectifs et standardisés pour élèves de 6-7 ans et nous savions également qu'un seul outil d'évaluation ne serait pas suffisant. Finalement, nous souhaitons rendre compte au plus près des progrès des enfants dans la lecture et l'écriture de mots de plus en plus difficiles.

Pour atteindre ces buts, nous avons décidé d'utiliser quatre tests (voir tableau 2) : deux concernant le décodage et deux le codage. Ces quatre tests nous ont fourni des données concernant les compétences des élèves dans le décodage et le codage de mots hors contexte ainsi que dans le contexte de phrases significatives. Trois d'entre eux ont été administrés individuellement : le quatrième, le *Developmental Spelling Analysis (Analyse développementale de l'orthographe)* de Ganske (1993), a été administré soit individuellement, soit dans de petits groupes de quatre élèves au plus.

Codage en contexte : dans l'épreuve de dictée de Clay (1993), *Hearing and Recording Sounds in Words (HRSW) (Entendre et mémoriser les sons des mots)*, les enfants écrivent deux phrases qui sont dictées et reçoivent des points pour chacun des 37 sons (phonèmes) écrits correctement, même si le mot entier n'est pas orthographié correctement.

Codage hors contexte : Le *Developmental Spelling Analysis (DSA)* de Ganske (1993) consiste à demander aux enfants d'écrire des mots à l'orthographe de plus en plus complexe. L'évaluation se fait de deux manières : sur le nombre de mots correctement orthographiés et sur le nombre de traits caractéristiques correctement représentés.

Décodage en contexte : Dans le *Text Reading Level (TRL) (Niveau de lecture de textes)* de Clay (1993), les enfants lisent des

histoires afin de déterminer le niveau de texte standardisé dont ils sont capables de décoder le vocabulaire avec 90% ou plus d'exactitude. Les niveaux de Clay vont approximativement du texte pour « novice » (premier mois d'apprentissage) au texte pour élèves du secondaire.

Décodage hors contexte : le Qualitative Reading Inventory-II (QRI-II) (*Répertoire qualitatif de lecture II*) de Leslie et Caldwell (1995) permet de présenter brièvement aux enfants une série de cartes-mots. Le testeur note s'ils lisent le mot correctement, se corrigent après contrôle ou proposent une réponse incorrecte.

Nous avons prétesté environ 200 élèves dans les 8 classes fin octobre et début novembre et le posttest a eu lieu en mai. Parmi ces enfants, 178 ont passé les pré- et posttests complets : ces résultats constituent la base de données sur laquelle se fonde notre analyse.

Tableau 2
Outils d'évaluation

Évaluation de l'élève	Outils d'évaluation	
	en contexte	hors contexte
Encodage	HRSW	DSA
	Épreuve de dictée	Liste de mots à dicter
Décodage	TRL	QRI-II
	Enregistrés en cours d'année	Cartes-mots

Analyse des données et résultats des tests

Nous avons commencé notre analyse en étudiant les résultats du prétest de l'épreuve de dictée afin d'identifier les groupes d'élèves présentant au début de l'année des habiletés similaires à entendre et à mémoriser les sons des mots. Cette épreuve est particulièrement utile pour analyser les groupes d'élèves étant donné les recherches qui lient habileté à entendre et mémoriser les sons des mots et résultats en lecture (Adams & Bruck, 1995 ; Beck & Juel, 1995 ; Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider & Mehta, 1998). Lorsque nous avons tenté de rassembler les élèves en fonction de leurs résultats au prétest du HRSW, trois groupes presque homogènes ont émergé de l'analyse

statistique. Le plus grand était le groupe 1, comprenant 123 élèves, dont les résultats se situaient entre 27 et 37 à l'épreuve de dictée (voir tableau 3). Ce groupe représente 70% de notre base de données. Les groupes 2 et 3 étaient beaucoup plus petits. Les 42 élèves présentaient des résultats entre 15 et 26 à l'épreuve. Le plus petit groupe constituait le groupe 3. Ses 13 élèves avaient des résultats allant de 2 à 14.

Tableau 3
Élèves groupés par résultats au prétest de dictée

	N	Résultat
Groupe 1	123	27-37
Groupe 2	42	15-26
Groupe 3	13	2-14

La première étape de cette analyse consistait à déterminer les différents groupes d'élèves. Nous avons ensuite utilisé les résultats des autres tests pour en apprendre plus sur chaque groupe. Avec l'aide de Tony Bryke et de Stuart Luppescu de l'Université de Chicago, Illinois, les résultats pour chaque enfant des 3 autres tests ont été rassemblés pour déterminer un seul résultat composite qui assurait une plus grande précision statistique que l'usage d'un seul résultat et qui donnait également l'occasion de décrire les gains des élèves dans les trois tests de manière simultanée.

Les résultats composites présentaient aussi l'avantage de définir des intervalles de difficulté égaux. En conséquence, une augmentation spécifique de points entre le prétest et le posttest représente la même augmentation des performances chez les élèves ayant obtenu de faibles résultats au prétest aussi bien que chez ceux qui en ont obtenu de hauts. Par exemple, une augmentation de 5 points pour les élèves se situant dans le plus haut quartile indique le même changement de niveau dans la difficulté de la tâche que pour des élèves du quartile le plus bas qui auraient la même augmentation de 5 points.

Dans chaque groupe, une moyenne des scores composites des élèves a été calculée pour le prétest et le posttest. Les scores composites du prétest ont été soustraites des scores composites du posttest pour définir le gain moyen réalisé par chaque groupe (voir

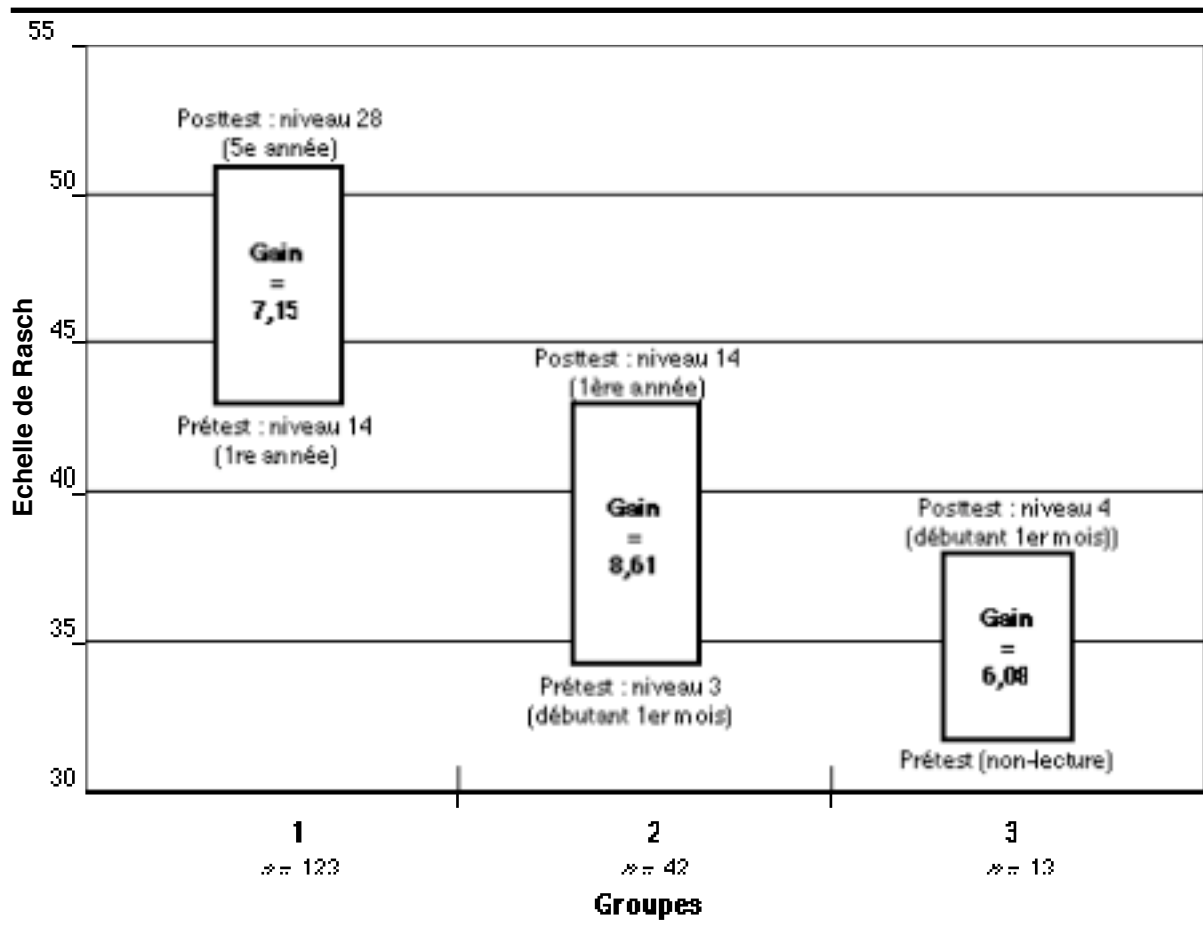
figure).

Le gain des 123 enfants du groupe 1 est de 7,15 : leur niveau moyen en lecture de texte standardisé (TRL) est passé du Niveau 14 (texte au vocabulaire décodable par un lecteur en cours de 1^{ère} année) au Niveau 28, qui équivaut à la capacité de décoder le vocabulaire d'un texte conçu pour une 5^e année. Des gains plus importants encore sont réalisés par les 42 élèves du groupe 2, vu que leur gain est de 8,61. Le résultat au TRL pour ce groupe est passé du Niveau 3 (texte pour «débutant 1^{er} mois») au Niveau 14 («lecteur en cours de 1^{ère} année»). Les 13 élèves du groupe 3 ont réalisé un gain de 6,08, avec un résultat au TRL passant d'un niveau de non-lecture au Niveau 4 (texte pour «débutant 1^{er} mois»).

L'analyse de ces résultats révèle trois choses importantes :

1. Les résultats des groupes 1 et 3 ne sont pas statistiquement différents. À première vue, on pourrait penser que les apprentissages du groupe 3 ont été moindre que ceux des deux autres groupes. Les capacités de ces élèves à entendre et mémoriser les sons des mots étaient assez limitées à leur entrée en première année. De tels élèves, qui sont souvent définis comme à risque, constituent un enjeu crucial pour ce qui est du problème de l'apprentissage des correspondances. Cependant, les intervalles identiques sur l'échelle des résultats indiquent que les gains d'apprentissage des 13 élèves du groupe 3 entre le prétest et le posttest ne sont pas statistiquement différents de ceux des 123 élèves du groupe 1 qui, à la fin de cette étude, décodaient des mots dans des textes de cinquième avec une exactitude de 90% au moins. De manière claire, les élèves de ces deux groupes ont fait des progrès substantiels pendant l'année, bien que

Gains par groupes entre le prétest et le posttest, avec moyennes des résultats au TRL



L'habileté des élèves du groupe 3 à décoder des mots dans des textes inconnus reste encore à la fin de cette étude sous le niveau normalement attendu (lecteur de 1^{ère} année). Leurs progrès, cependant, sont indicatifs de la vigueur de l'enseignement et de l'apprentissage qu'ils vivent dans leurs classes, sans lequel ils pourraient effectivement être considérés comme des élèves à risque.

2. *Les progrès du groupe 2 sont statistiquement plus grand que dans les deux autres groupes.* Les résultats des élèves des groupes 2 et 3 à l'épreuve de la dictée ont montré qu'ils avaient, au début de notre étude, une connaissance limitée des relations lettres-sons. Les performances supérieures des élèves du groupe 2 (constitué par la majorité des élèves du tiers inférieur du tableau des résultats) peuvent être expliquées par les efforts intensifs des institutrices pour différencier leur enseignement afin de rencontrer les besoins individuels de ces élèves. Ces institutrices ont fourni un enseignement fondé sur les besoins des élèves plus que sur un programme préétabli. Les élèves des groupes 2 et 3 ont reçu le renfort d'un enseignement individualisé au cours de leurs entretiens avec les institutrices, ont reçu l'appui de leurs pairs, ont été encouragés à lire des livres et à écrire des histoires en fonction de leurs intérêts et ont accompli des progrès impressionnants dans les quatre tests.

3. *L'apprentissage n'a pas été limité par un matériel pédagogique «à niveau».* Il est important de noter que les élèves qui sont entrés en première année avec de solides connaissances sur les lettres, les sons et l'écrit n'ont pas dû limiter leurs lectures à des textes de «niveau première année». Les institutrices disposent d'un matériel de lecture adapté à chaque enfant et elles n'ont pas hésité à viser des apprentissages en lecture allant bien au-delà de ceux prévus par les manuels typiques de première année. Ce haut niveau d'individualisation peut avoir contribué de manière substantielle aux résultats des élèves du groupe 1 qui ont progressé dans leurs compétences à coder et décoder des mots inconnus bien au-delà de leur niveau normal.

En finir avec la dichotomie correspondances/langage entier

Nos données sur l'enseignement et l'apprentissage des correspondances lettres-sons remet fortement en question les débats fondés sur la prétendue opposition entre l'abord des correspondances et le langage entier. Est-ce que les correspondances sont enseignées dans nos classes de langage entier? Oui. Est-ce que les élèves apprennent les correspondances dans ces classes? Oui. Devant de tels faits, nous croyons que les discussions concernant les correspondances et le langage entier doivent s'écarter d'une dichotomie artificielle, simpliste, qui ne reflète pas la réalité des pratiques du langage entier.

Bien que les discussions sur les correspondances se centrent souvent sur la lecture, une des choses importantes mise en évidence par cette recherche, c'est le lien qui existe dans ces classes entre la lecture et l'écriture et la contribution que ce lien avec l'écriture apporte à la compréhension des relations lettres-sons. Comme les enfants utilisent leurs expériences de lecture dans leur propres productions écrites, ils ont un besoin immédiat et fonctionnel de connaissances sur les lettres, les sons et les mots. Les enseignantes répondent à leurs besoins en faisant des démonstrations de stratégies permettant d'écrire des mots inconnus et en collaborant avec eux pour élaborer leurs histoires. Les enseignantes planifient des moments quotidiens d'écriture afin que les enfants puissent écrire leurs propres histoires et comptes-rendus avec l'aide de leurs condisciples et elles fournissent une assistance spécifique au cours des entretiens d'écriture. L'enseignement de l'écriture en groupe-classe, en petit groupe ou individuel constitue un trait caractéristique de l'enseignement et de l'apprentissage dans ces classes de langage entier.

Historiquement, le débat langage entier/correspondances repose sur un argument de type déficitaire, à savoir que les enfants dans les classes de langage entier se verraient refuser un enseignement sur les relations lettres-sons. Au cours de notre étude, nous avons observé les enseignements qui avaient

lieu chaque semaine dans ces classes, et nous n'avons trouvé aucune preuve que les enfants se voyaient refuser l'accès à un enseignement des correspondances. Tout au contraire, nous avons pu constater lors de chacune de nos visites que l'enseignement sur les relations lettres-sons était développé dans toute une série de contextes.

Depuis de nombreuses années, les théoriciens du langage entier ont essayé de battre en brèche le mythe que les enseignants du langage entier n'enseignaient pas les correspondances (Edelsky, Altwerger & Flores, 1991; Newman & Church, 1990), mais ont été incapables de s'appuyer sur des recherches solides leur permettant de renforcer l'idée que les correspondances et le langage entier ne s'excluent pas mutuellement. Notre étude s'ajoute à la simple étude de cas de Mills, O'Keefe et Stephens (1992) en fournissant des données qui rendent compte non seulement de la présence de l'enseignement des correspondances dans les classes de langage entier, mais aussi de l'intensité et de l'étendue de l'enseignement des correspondances, ainsi que de leur apprentissage.

Ces études permettent de déplacer le débat de style «*ou bien/ou bien*» vers la question plus centrale qui concerne la manière dont l'enseignement des correspondances vient répondre aux besoins d'une série d'apprenants dans des situations de classe variées. Considérez, par exemple, la grande diversité des résultats à l'épreuve de dictée enregistrés dans les huit classes de cette étude. De tels résultats représentent la réalité des classes ou quelques enfants entrent en première année en étant déjà des lecteurs autonomes et d'autres en n'ayant qu'une expérience fort limitée de l'écrit. Malheureusement, de nombreux manuels ignorent cette réalité et préfèrent enseigner les correspondances à un anonyme élève «*moyen*» au travers de leçons soigneusement organisées et suivies ou d'une série de feuilles de travail qui seront inadaptées, au mieux, pour beaucoup d'élèves et peut-être une perte de temps pour les autres. Les résultats à l'épreuve de dictée doivent nous amener à remettre en question les enseignements de type «*la lettre-de-la-semaine*» ou les programmes «*prêts-à-porter*» qui occupent un temps

précieux à enseigner des notions déjà connues de certains élèves et cependant trop difficiles pour d'autres.

Définir l'enseignement des correspondances en contexte

Les résultats de cette étude fournissent un cadre utile pour définir l'enseignement des correspondances dans le contexte d'activités de lecture et d'écriture. Bien que les pratiques varient d'une classe à l'autre, on peut dégager trois caractéristiques essentielles de l'enseignement des correspondances dans l'approche du langage entier. La première, c'est que les enseignants évaluent les besoins individuels des élèves et y répondent. Les décisions que prennent les institutrices au cours des entretiens individuels de lecture ou d'écriture reflètent une profonde connaissance de chaque élève et une capacité à leur dispenser un enseignement adapté. La seconde, c'est que les habiletés sont enseignées dans le contexte d'activités fonctionnelles de lecture et d'écriture afin de s'assurer au maximum que les élèves sont capables d'utiliser leurs connaissances graphophonétiques quand ils lisent ou écrivent. De plus, les différentes stratégies de décodage enseignées dans ces classes aident les élèves à développer des processus cognitifs leur permettant d'utiliser leurs connaissances pour lire et écrire de nouveaux mots. Les élèves développent une authentique curiosité sur la manière dont fonctionnent les mots, curiosité encouragée par les méthodes d'enquête utilisées par les enseignants. Dans certaines classes, les élèves s'appellent d'ailleurs eux-mêmes des «*détectives de mots*» tandis qu'ils recherchent quelle est la structure du mot et examinent les relations lettres-sons. Finalement, l'enseignement des correspondances dans les classes de langage entier ne se limite pas au programme de lecture, mais inclut clairement toute une série de situations d'apprentissage pour l'écriture : rédaction par les enfants de textes personnels, entretiens avec l'enseignant, participation à des activités collectives d'écriture et à des démonstrations.

Ces diverses composantes reflètent la complexité d'un programme grapho-

nétiq ue qui est développ é dans toute une s érie de situations de lecture et d'écriture et dans le cadre d'interventions individualis ées, en petit groupe ou en groupe-classe. Elles définissent un enseignement des correspondances centr é sur l'apprenant et men é dans des situations d'apprentissage typiques des classes de langage entier. Nous pensons que les 9 enseignantes et les 178 él èves de notre études offrent de nouveaux sujets de discussion à ceux qui sont int ériss és par la définition d'un enseignement des correspondances qui se déroule dans le contexte d'une classe de lecture/écriture et avec une attention maximale aux besoins individuels des él èves.

Dahl et Scharer enseignent à l'Université d'État de l'Ohio à Columbus, Ohio, USA. Elles peuvent être contactées au 333 Arps Hall, 1945 N. High Street, Columbus, OH 43210, USA.

Bibliographie

- Adams, M. & Bruck, M. (1995). Resolving "the great debate". *American Educator*, 19(2), 7, 10-20.
- Avery, C. (1993). *...And with a light touch*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Beck, I. & Juel, C. (1995). The role of decoding in learning to read. *American Educator*, 19(2), 8, 21-25, 39-42.
- Clay, M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cutting, J. (1990). *What's in this egg?* Bothell, WA: The Wright Group.
- Dahl, K., Scharer, P., Lawson, L., & Grogan, P. (1999). Phonics instruction and student achievement in whole language first-grade classrooms. *Reading Research Quarterly*, 34, 312-341.
- Edelsky, C., Altwerger, B. & Flores, B. (1991). *Whole language: What's the difference?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Fletcher, J.M., Schatschneider, C. & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 1-15.
- Freppon, P. & Headings, L. (1996). Keeping it whole in whole language: A first grade teacher's phonics instruction in an urban whole language classroom. In E. McIntyre & M. Pressley (Eds.), *Balanced instruction: Strategies and skills in whole language* (pp. 65-82). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Ganske, K. (1993). *Developmental spelling analysis: A qualitative measure for assessment and instructional planning*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, K. (1993). *Phonics phacts*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Leslie, L. & Caldwell, J. (1995). *Qualitative reading inventory II*. New York: HarperCollins.
- Mahy, M. (1985). *Fantail fantail*. Melbourne, Australia: Nelson.
- McMillan, B. (1991). *Play day: A book of terse verse*. New York: Holiday House.
- Mills, H., O'Keefe, T. & Stephens, D. (1992). *Looking closely: Exploring the role of phonics in one whole language classroom*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Moustafa, M. (1997). *Beyond traditional phonics*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Newman, J.M. & Church, S.M. (1990). Myths of whole language. *The Reading Teacher*, 44, 20-26.
- Routman, R. (1994). *Invitations*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Routman, R. (1996). *Literacy at the crossroads*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Weaver, C. (1991). Weighing the claims about "Phonics First." *Education Digest*, 56, 19-22.
- Weaver, C. (1996). On research and the teaching of phonics. In C. Weaver, L. Fillmeister-Krause & G. Vento-Zogby (Eds.), *Creating support for effective literacy education* (pp. xv-xvii). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wright, B., & Masters, G.N. (1982). *Rating scale analysis*. Chicago: MESA Press.