

## Apprendre les sons, oui mais comment ? Pour un apprentissage intégré du code

Université d'État de San Diego, Californie, USA

Lapp, D. & Flood, J. (1997), Where's the phonics ? Making the case (again) for integrated code instruction. *The Reading Teacher*, 50, 8, 696-700. Copyright IRA. Tous droits réservés.

---

*Le recours aux correspondances lettres-sons peut être enseigné comme une stratégie de compréhension, au service de la lecture de textes. Ce type d'approche intégrée est à la fois plus motivante et plus pertinente qu'un enseignement du code hors de tout contexte.*

---

**L**a semaine dernière, une amie nous a invités à jouer avec elle une partie de golf. Nous étions très impatients car quelques semaines auparavant, nous avions joué ensemble notre première partie et vécu une expérience merveilleuse. Le trajet était impeccable et le paysage, magnifique. Nous avons accompagné notre amie tout au long du parcours tandis qu'elle nous expliquait en détail chacun de ses gestes. Par exemple, pendant que nous nous préparions à *putter*, elle nous avait dit : « Pliez les genoux et dirigez votre regard vers le trou de manière à ressentir la trajectoire que doit suivre votre balle ». Au terme de cette journée magnifique, nous avons acquis quelques connaissances et une technique rudimentaire, mais nous avons développé un sentiment d'excitation tel que nous étions convaincus de notre capacité à pouvoir un jour jouer les Tiger Woods. Notre amie avait réussi notre initiation au golf.

Vous comprendrez donc notre excitation lorsque la même personne nous a fait parvenir une seconde invitation. Cette fois elle nous avait donné rendez-vous sur le *practice*. Bien que l'endroit fût différent, nous nous apprêtions à vivre une expérience aussi amusante que la première. Nos espoirs ont été bien déçus lorsque, dès son arrivée, notre amie nous a confié à chacun un grand sac de balles afin que nous puissions exercer notre *swing*. Elle nous a fait une démonstration, nous l'avons regardée, nous nous sommes exercés, elle nous a félicités et encouragés et *il est vrai* que nous avons fait des progrès. Cependant nous pensions ne jamais atteindre le fond du sac de balles ; le cours nous a paru interminable ! Nous espérons sincèrement que la prochaine invitation nous

permettra de combiner nos deux premières expériences. Avouons que si nous avions commencé par les exercices sur le practice, nous ne serions sans doute jamais revenus pour la seconde leçon...

Cette anecdote nous servira de référence pour aborder la question complexe et controversée de l'enseignement des correspondances lettres-sons dans l'apprentissage de la lecture. Bien que la plupart des enseignants s'accordent pour considérer le code grapho-phonétique comme un aspect important de cet apprentissage, ni la manière, ni le moment auquel il convient de l'enseigner ne font l'unanimité. Aujourd'hui, nombreux sont les enseignants qui subissent, de la part des médias, des parents et de certains concepteurs de programmes, un mouvement de pression hystérique en faveur d'un enseignement systématique et explicite du code, *en dehors de* la pratique des textes plutôt qu'*intégré* dans cette pratique. Et pourtant, il n'existe aucune base scientifique décisive qui permette de défendre cette position.

Heureusement, il existe encore, en dépit de cette hystérie, d'excellents enseignants qui s'attachent à répondre au désir d'apprendre à lire des enfants par des pratiques diversifiées et stimulantes. Kelly Goss en fait partie et elle enseigne en première année à l'école élémentaire de Oak Park à San Diego (Californie). Il s'agit d'une école publique qui accueille un public multiethnique de type urbain. C'est dans cette école dirigée par Juel Moore et qui travaille en partenariat avec l'Université de San Diego, que nous avons réalisé la plupart de nos observations.

Aujourd'hui, Mme Goss a commencé par parler avec les enfants de son plaisir à se promener avec son chien, Clifford. Le nom du chien est inspiré d'un livre pour enfants, qui est très apprécié par les élèves de première année. Pendant la discussion, Mme

Goss encourage les élèves à réfléchir à tout ce qui a un rapport avec le thème de la promenade (voir figure 1).

Après une conversation animée, elle annonce aux enfants qu'elle va leur lire un récit intitulé *I went walking (Je suis allé me promener)*, écrit par Sue Williams et illustré par Julie Vivas (1997). Elle leur explique que le récit parle d'un garçon et de ce qui lui arrive durant sa promenade. Les élèves méditent un moment sur les illustrations et formulent des prédictions avant que l'institutrice n'entame une lecture à voix haute du récit.

Après cette lecture, les élèves réagissent par rapport au récit, ils écrivent et s'échangent leurs impressions par rapport aux expériences vécues par le héros, et comparent leurs prédictions avec les événements contenus dans le récit. Avant d'entamer une seconde lecture du récit, Mme Goss demande aux élèves d'être attentifs à tous les mots qui indiquent des couleurs (l'histoire est celle d'un garçon qui rencontre des animaux de diverses couleurs). Elle les invite également à prendre part à la lecture chaque fois qu'ils en ont envie. Ensuite, une liste des mots de couleurs est établie, et, comme dans le livre, les mots sont écrits dans les couleurs correspondantes. La classe discute aussi du récit et de la technique des mots en couleurs qui nous aide à «visualiser» le récit.

L'institutrice et les élèves observent aussi les phrases et identifient le nombre de mots qu'elles comportent□ ils observent la ponctuation, le sens de la lecture, les majuscules□ ils reconnaissent dans le récit des petits mots ( Je, le, voir, tu, moi) qui sont affichés sur l'un des murs de la classe et qu'ils reconnaissent de façon purement visuelle. Mme Goss isole également les mots *at* et *cat* et demande aux élèves de lever la main chaque fois qu'ils repèrent l'un de ces mots sur l'une des pages du livre. Ces mots ayant été identifiés dans le récit, Mme Goss

<b>Figure 1</b>			
<b>Je pense à une promenade</b>			
<b>Promenade</b>			
<b>Où pouvons-nous aller ? Que pouvons-nous voir?</b>			
Lieux où aller	Choses à voir pendant la promenade		Choses à faire
Quartier	Maisons	Magasins	Chanter
Zoo	Animaux	Arbres	Bavarder
Parc	Balançoires	Gens	Sauter
École	Buildings		Respirer
Galerie			Réfléchir

explique aux élèves que parfois, lorsque les mots riment, c'est parce qu'ils se terminent par les mêmes lettres. Elle leur demande alors de penser à tous les mots qui riment avec *cat* et *at*. Ils créent une liste comprenant les mots suivants *cat, at, hat, sat, mat, pat, that, bat, fat, rat, tat, vat*.<sup>1</sup>

Les élèves et l'institutrice relisent ensemble le récit et échangent de nouvelles impressions relatives au récit. Les élèves recopient les mots de la liste en «*at*» sur des cartons et les rangent à la lettre «*a*» dans leur référentiel de mots. Groupés par deux, ils se lisent à tour de rôle cette liste de mots, puis ils se lisent l'histoire entière. Après quoi ils gagnent le coin des jeux dramatiques, où ils choisissent parmi les déguisements disponibles ceux que pourrait porter le héros de l'histoire dans différentes versions de la promenade. Les enfants sont invités à jouer par groupes le rôle du garçon et des différents personnages qu'il rencontre. Les enfants savent qu'après avoir travaillé avec l'institutrice, chaque groupe aura l'occasion de jouer devant la classe entière.

Pour cette activité, Mme Goss constitue de petits groupes d'élèves dont le niveau est suffisamment homogène. Elle relit l'histoire avec eux et travaille sur leur compréhension du récit et de son développement séquentiel, sur le sens de la lecture, sur les petits mots «visuels» et les mots de couleurs, sur les concepts propres au langage écrit, sur leur connaissance des lettres et des correspondances lettres-sons. Chacun est invité à raconter à nouveau le récit et à signaler d'éventuelles difficultés de lecture. C'est le niveau des compétences des enfants qui détermine le contenu de ce que l'enseignante va enseigner de façon explicite.

Les élèves qui ne travaillent pas avec Mme Goss sont invités à relire leur référentiel de mots, leurs exercices, ainsi que le livre *I went walking*, seuls ou ensemble. Ils peuvent également choisir de finir d'autres tâches telles que des appariements de mots, la reformulation de l'histoire à partir de la reconstitution des images, des phrases à compléter, la rédaction de nouvelles phrases sur le modèle du récit, des mimes ou des jeux de rôle, des dessins et des activités

d'expression écrite sur le thème de ce qu'on aimerait rencontrer au cours d'une promenade, etc., etc. De plus, après avoir observé le comportement des enfants dans les groupes, l'institutrice peut prendre en charge quelques élèves et retravailler avec chacun d'entre eux les aspects encore mal maîtrisés des apprentissages.

Les élèves ont besoin d'une littérature de qualité parce qu'elle leur permet d'expérimenter de nouveaux modes de pensée et de savoirs. Qu'ils se déroulent avec la classe, en petits groupes ou en situation individuelle, les échanges de Mme Goss avec les élèves sont toujours au service du développement de la compréhension du récit. L'institutrice encourage les élèves à interrompre leur lecture face à un mot difficile, à tenter de prononcer sa première lettre, à vérifier s'il contient un phonogramme identique à l'un de ceux qui sont déjà affichés au mur, à chercher des indices dans les illustrations ou à aller plus avant dans le texte pour trouver le sens du mot.

Quand on observe le travail de l'institutrice et quand on voit avec quelle intensité les élèves sont impliqués dans les activités qui leur sont proposées, nous ne pouvons nous empêcher de penser à nos fameuses leçons de golf. Que serait-il arrivé si la leçon de lecture avait débuté par une présentation de la lettre *a* aux élèves et des sons qui lui correspondent et s'était poursuivie par un apprentissage hors contexte de ces correspondances? De telles pratiques ne risquent-elles pas de faire perdre toute motivation aux élèves et de les tromper sur ce qu'est vraiment la lecture?

Il s'agit là de questions importantes qui sont au cœur des débats actuels sur l'apprentissage des correspondances lettres-sons. Quand et comment faut-il enseigner ces correspondances? Pour notre part, nous pensons que l'un des premiers buts de l'enseignement de la lecture-écriture doit être de fournir rapidement aux élèves les compétences nécessaires à la lecture des textes qui les entourent. Pour cela, les élèves ont besoin de développer leur habileté à décoder les mots écrits.

Il existe de nombreux termes pour parler de la manière dont les enfants apprennent à identifier les mots écrits. Dans le passé, des confusions entre certains de ces termes ont conduit à des désaccords concernant l'efficacité de certaines pratiques. La figure 2 tente de donner une définition des six mots

<sup>1</sup> NDT : il est relativement aisé de trouver un équivalent en français, en remplaçant par exemple *cat* et *at* par *cage* et *page*. La série engendrée pourrait comporter *nage, rage, sage, pliage, nuage, plage, coloriage, âge*, etc.

**Figure 2**  
**Glossaire des termes courants concernant l'enseignement du code**

Code	Un système de signes utilisés pour représenter des significations
Décodage	Attribution de significations à des signes
Reconnaissance, identification de mots reconnaissance visuelle de mots	Usage quasi automatique du code pour des mots qui ont déjà été "lus" de nombreuses fois
Déchiffrage	Un procédé par lequel les lecteurs appliquent consciemment leurs connaissances du code en cherchant à retrouver la prononciation des mots
Méthode idéovisuelle	Une approche dans laquelle les mots sont présentés aux lecteurs comme des mots entiers, sans tenir compte de leur composition
Enseignement des correspondances lettres-sons	Un ensemble de stratégies d'enseignement qui focalisent l'attention du lecteur sur les parties des mots telles que syllabes, phonèmes, et lettres

qui sont le plus souvent utilisés quand on parle du décodage □ *code, décodage, déchiffrage, reconnaissance de mots, correspondances lettres-sons, méthode idéovisuelle*.

Le *code* est un système de signes dont la fonction est de représenter des significations. Ces signes prennent sens lorsqu'on connaît les significations qui leur sont associées. Lorsque les enfants peuvent associer des significations aux signes écrits, on peut dire qu'ils ont appris à *décoder*. Pour apprendre à décoder les mots écrits dans des langues comme l'anglais ou le français, qui utilisent le système alphabétique, les enfants doivent apprendre à associer les lettres et les sons. Lorsque les élèves acquièrent ces correspondances, ils «*décryptent*» le code et commencent à pouvoir retrouver la prononciation des mots qu'ils vont rencontrer par la suite. Même des lecteurs adultes compétents, dont la capacité de reconnaissance des mots est largement automatisée, utilisent cette connaissance du code face à de nouveaux mots.

Chaque lecteur, dans ses usages du code, met en œuvre un niveau d'attention qui lui est propre. Face à un matériel familier, contenant des mots déjà rencontrés, le lecteur applique sa connaissance du code sans effort apparent. On appelle ce phénomène *reconnaissance* ou *identification de mots*, voire *reconnaissance visuelle de mots*. À l'opposé, il arrive que le lecteur doive recourir de manière consciente au code, par

exemple lorsqu'il rencontre de nouveaux mots dont il doit construire la prononciation. Le terme qui définit le mieux cette situation est celui de *déchiffrage*. En relevant les structures phonétiques des mots que les enfants rencontrent au cours de leur lecture, Mme Goss aide ces derniers à développer des stratégies de déchiffrage. Bien que ces deux situations (identification et déchiffrage) se distinguent par des niveaux de conscience différents, les lecteurs se situent à deux extrémités d'un même continuum de décodage. En effet, dans les deux situations, le lecteur recourt à des symboles pour donner du sens à des unités écrites.

Dans le passé, on a également confondu la stratégie de reconnaissance visuelle de mots avec la *méthode idéovisuelle*. La reconnaissance visuelle de mots (par laquelle l'enfant construit un vocabulaire *orthographique*) est un objectif important de l'enseignement de la lecture. Cependant, il ne faut pas confondre cet objectif avec les méthodes d'enseignement idéovisuel de la lecture dans lesquelles les mots sont présentés aux enfants comme des formes globales, comme des unités dépourvues de sous-unités. Quand l'institutrice convie les enfants à identifier visuellement des petits mots comme «*I, the, see, you, me*» (Je, le, vois, toi, moi), c'est sur base de leur orthographe, pas comme des formes globales, pas comme des blocs.

*L'enseignement des correspondances lettres-sons* comporte l'enseignement de nombreuses stratégies qui aident les enfants à prêter attention aux composantes des mots telles que les syllabes, les phonèmes ou les lettres. Si le but de cet enseignement est d'aider les enfants à apprendre les correspondances entre les lettres et les sons, il ne s'agit cependant pas d'un but en soi. Au mieux, les sons assurent aux enfants les connaissances nécessaires pour décrypter un mot au travers de sa prononciation.

### Aider les élèves à maîtriser le code

De nombreux chercheurs ont mis en évidence l'importance de l'acquisition rapide des compétences de décodage. Stanovich (1986) démontre que les élèves qui tardent à acquérir ces capacités de décodage deviennent rarement des lecteurs assidus durant leur cursus scolaire. Juel (1988) montre que la maîtrise rapide des compétences de décodage conduit à un volume plus important de lecture scolaire et extrascolaire, ce qui, en retour, favorise le développement du vocabulaire, de savoirs et de connaissances générales.

Les enfants maîtrisent l'apprentissage de la lecture plus facilement lorsque leur représentation du langage écrit intègre les trois prérequis suivants : les écrits véhiculent des messages, les mots écrits comportent des lettres, les lettres correspondent à des sons du langage parlé. De nombreux enfants acquièrent ces pré-requis en partageant avec des adultes (dans ou en dehors de l'école) des moments de lecture au cours desquels les adultes leur expliquent la notion de correspondance entre lettres et sons. Cependant de nombreux enfants entament leur scolarité sans posséder ces pré-requis et ont besoin qu'on les leur inculque. La démarche de notre enseignante consiste à développer chez les enfants la maîtrise de ces stratégies, mais en contexte, autrement dit au travers de la lecture de textes dont le contenu est anticipé, lu, relu, rediscuté, analysé en groupes afin que soient mises en évidence les diverses composantes du langage écrit. De telles activités connaissent par ailleurs des prolongements où les enfants peuvent mettre en commun leur compréhension des textes étudiés.

### Les mots écrits sont porteurs de signification : comprendre les concepts concernant le langage écrit

Il est important que les jeunes enfants comprennent qu'il existe une relation systématique entre les symboles écrits et le langage oral et qu'ils doivent « faire attention » aux signes écrits pour interpréter le message du texte. Bien que cette idée puisse sembler évidente, elle ne l'est pas toujours au yeux des jeunes lecteurs dont l'attention et l'intérêt sont souvent captés par les illustrations colorées et attirantes des albums. Et lorsque les illustrations prennent le pas sur les signes écrits, ceux-ci peuvent être ignorés par l'enfant. Pour comprendre que l'écrit est porteur de significations, les enfants ont besoin qu'on attire leur attention sur les lettres et les mots. C'est au moment où ils apprennent à lire, à apprécier les histoires et quand ils commencent à vouloir écrire que les élèves devraient recevoir un enseignement contextualisé des correspondances lettres-sons.

Ainsi, les enfants peuvent comprendre que les mots écrits contiennent du sens grâce aux « messages du matin ». Voici par exemple un message que l'institutrice a écrit au tableau après avoir dégagé avec ses élèves le son « ā » dans les mots contenant la finale écrite *at* :

Bonjour ! Aujourd'hui nous sommes le mercredi 18 septembre 1996. Il y a du soleil. Lundi, nous avons lu *I went walking*. Mardi nous avons lu *Who is that?*<sup>2</sup>. Relisez ces deux livres. Relisez aussi les mots en *at* dans votre carnet de mots. Puis, nous lirons un livre magnifique intitulé *The cat in the hat*, du Dr. Seuss<sup>3</sup>.

### Les mots contiennent des lettres

Lors de leurs premières tentatives de décodage, les élèves se fondent sur certains traits distinctifs qui les aident à identifier différents mots (Gough & Hillinger, 1980). Souvent, ces traits distinctifs sont liés à des images, à des « logos ».

Dans d'autres cas, les enfants vont se rappeler le sens d'un mot grâce à des indices graphiques tels, par exemple, que la première et la dernière lettre du mot *lent* (*l* et *t*), indices qui, pour certains enfants,

<sup>2</sup> Williams, 1997.

<sup>3</sup> Seuss, 1957.

semblent incarner le mot. Parfois, les jeunes enfants se contentent de la première lettre ou d'un groupe de lettres pour identifier un mot (*v* pour *vent*, *ch* pour *chien*). Au fur et à mesure qu'ils rencontrent de nouveaux mots, les enfants sont confrontés à de plus en plus de problèmes, car un seul indice ne suffit plus pour identifier un mot de manière fiable. À ce stade, lire peut devenir une activité très frustrante, car le système d'indices isolés qu'ils ont développé devient complètement inadéquat.

### Les mots contiennent des sons

Une fois que les enfants ont élaboré l'idée que les mots comportent des lettres, ils ont besoin de pouvoir établir des correspondances entre les lettres et les sons. Pour pouvoir faire cela, ils doivent être capables de percevoir les sons de la chaîne orale. Par exemple, ils doivent pouvoir distinguer la rime *-age* dans les mots *cage*, *nage*, *rage* et percevoir que ces mots se différencient par leur premier phonème.

Si les élèves ne sont pas à même de segmenter la chaîne sonore, ils auront des difficultés lorsqu'ils tenteront de déchiffrer les mots en situation de lecture et d'écriture (Beck & Juel, 1995). Cette prise de conscience de l'existence de sons dans les mots est appelée *conscience phonémique*. Cette habileté ne peut être définie de manière simple, elle comporte différents aspects tels que la capacité à faire rimer les mots (*nuage*, *cage*, *page*) et à percevoir dans le mot *cage* les trois unités sonores abstraites et imbriquées qu'il comporte (/kaʒ/).

Cette conscience vient aux enfants de manière d'autant plus progressive que, dans le langage oral, les phonèmes sont difficilement perceptibles en tant que tels. Par exemple, nous commençons déjà à prononcer le phonème /a/ alors que nous n'avons pas fini de dire le phonème /k/. Beck et Juel (1995) affirment que l'on ne sait pas encore vraiment aujourd'hui par quel processus les enfants acquièrent la conscience phonémique, mais que l'on sait assurément qu'il existe certaines activités qui stimulent son développement.

Ces activités doivent être intégrées aux programmes d'apprentissage de la lecture. La conscience phonémique peut être enseignée et peut aider les jeunes enfants à décoder les mots (Lundberg, Frost & Peterson, 1988). Cependant, un tel enseignement ne doit pas être dispensé de

manière isolée, hors de la pratique de textes, puisque, comme l'a remarqué Carbo (1987), la plupart des lecteurs débutants sont incapables d'apprendre via des expériences analytiques, abstraites ou auditives. Ils sont davantage capables d'apprendre à lire en allant du tout aux parties (lecture de récits d'abord, apprentissage des correspondances ensuite) qu'en allant des parties au tout (enseignement des correspondances d'abord, lecture de récits plus tard). C'est la raison pour laquelle Mme Goss allie la lecture de récits bien construits, l'enseignement explicite des correspondances et l'enseignement des stratégies de compréhension.

### Enseigner les sons de manière explicite

De nombreux chercheurs considèrent que l'enseignement des correspondances peut aider les élèves à s'appropriier le code (Adam, 1990 □ Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson, 1985). Il faut cependant distinguer deux approches de l'enseignement des sons □ l'approche explicite et l'approche implicite. La première consiste à enseigner aux élèves les sons correspondant à certaines lettres isolées (par exemple, la lettre *p* représente le son /p/ dans *page*). Dans l'approche implicite, on attend des enfants qu'ils infèrent le son associé aux lettres grâce aux multiples occasions qui leur ont été offertes de rencontrer, de manipuler des mots contenant ces lettres. Bien qu'on ne puisse trancher de manière définitive la question de la supériorité d'une approche par rapport à l'autre, les données semblent pencher en faveur de l'enseignement explicite des sons dans la mesure où elle permettrait aux enfants d'établir une meilleure relation entre les lettres et les sons.

Mais en plus d'apprendre le code, les élèves doivent également donner du sens à ce qu'ils lisent – ils doivent comprendre ce qu'ils sont en train de lire. Les lecteurs compétents sont généralement ceux qui ont intégré différentes stratégies pour identifier les mots et élaborer du sens □ ils mobilisent leurs connaissances préalables, s'aident à la fois du contexte et des correspondances lettres-sons. Par contre, les élèves qui éprouvent des difficultés sont souvent les victimes d'un enseignement hors contexte des sons, qui ne leur a pas permis de développer des stratégies d'élaboration de sens - y compris l'usage significatif des correspondances lettres-sons (Chomsky, 1976).

Notre institutrice enseigne les sons de manière explicite, mais contextualisée. Bien qu'elle enseigne toutes les lettres et les correspondances de manière explicite, elle intègre cet enseignement dans la pratique de textes, car elle pense que les enfants viennent à l'école avec le désir de toucher, manipuler et lire des livres. Selon elle, rien ne développe davantage la motivation pour la lecture qu'un enseignement des stratégies de compréhension intégré à la découverte d'une littérature enfantine de qualité. Lorsque les correspondances lettres-sons sont enseignées en dehors de l'usage des livres, les enfants sont contraints de différer leur intérêt pour la lecture et l'écriture. Un accent excessif sur l'enseignement des sons conduit de nombreux enfants à ne pouvoir recourir qu'à l'oralisation comme seule stratégie d'élaboration du sens dans la lecture (Applebee, Langer, & Mullis, 1988). Un enfant placé dans cette situation s'apparente à un joueur de golf qui aurait acquis une bonne technique de swing sans avoir compris le lien qui existe entre ce geste et le jeu proprement dit. On peut être

capable d'acquérir une certaine technique sans jamais devenir un bon joueur. L'attitude et l'enthousiasme sont importants.

### Equilibre et sérénité

Comme le montre l'enseignement de Mme Goss, une approche intégrée de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture conduit à une certaine sérénité aussi bien chez l'enseignante que chez les élèves. Cette approche permet aux élèves d'intégrer à leurs connaissances préalables de nouvelles stratégies, de nouvelles habiletés et de nouveaux savoirs qui, en retour, stimulent et développent leurs motivations à lire. Une approche intégrée garantit des résultats positifs lorsque la lecture et les disciplines qui y sont liées sont enseignées dans un contexte qui invite les élèves à explorer le monde fascinant des livres. Le tableau 3 décrit les différentes stratégies de communication que l'institutrice enseigne de manière explicite tout en travaillant soit avec toute sa classe, soit avec des groupes hétérogènes ou homogènes, soit encore de

Figure 3					
Stratégies de communication					
Stratégies	Communication				
	Lecture		écriture	audition	expr. orale
	Comprendre	Analyser les mots			
Inférer	x			x	x
Synthétiser	x			x	x
Comprendre	x			x	x
Créer	x		x		x
Dessiner/illustrer			x		
Prédire	x				
Comparer	x		x	x	x
Identifier	x				
Apparier	x		x		
Développer sa conception de l'écrit	x	x			
Relever les traits grammaticaux		x	x		x
Relever les signes de ponctuation		x	x		
Reconnaître les sons des lettres dans les mots		x			
Reconnaître les structures orthographiques		x	x		
Reconnaître les lettres		x			
Dramatiser			x		x
Analyser l'histoire	x		x		
Analyser les personnages	x		x		
Évaluer	x				
Réagir	x			x	x
Relever les détails pertinents	x		x		x
Jouer un rôle	x		x	x	x

manière individualisée. Au fur et à mesure qu'elle guide de jeunes lecteurs et scripteurs dans leur entrée dans l'écrit, elle doit s'assurer que sa méthode justifie les efforts et le temps investis par les élèves. Comme tous les autres enseignants qui travaillent de la sorte, elle peut être certaine que sa démarche permet aux élèves de devenir non seulement autonomes, mais également compétents et avides de lire, d'écrire et de communiquer.

---

*Traduction de Patricia Schillings et Serge Terwagne.*

---

### Bibliographie

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge MA: MIT Press.
- Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., & Wilkinson, I.A.G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Applebee, A.N., Langer J.A., & Mullis, I.V.s. (1988). *Learning to be literate in America: Reading, writing and reasoning*. Princeton, NJ: National Assessment of Educational Progress, Educational Testing Service.
- Beck, I., & Juel, C. (1995, Summer). The role of decoding in learning to read. *American Educator*, 8, 8 - 23.
- Carbo, M. (1987). Reading style research- "What works" isn't always phonics. *Phi Delta Kappan*, 68, 431 - 435.
- Chall, J. (1967/1983). *Learning to read.- The great debate*. New York: McGraw -Hill.
- Chomsky, C. (1976). After decoding: What? *Language Arts*, 53, 288 - 296, 314.
- Gough, P.B., & Hillinger, M.L. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 171 - 176.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of fifty-four children from first through fourth grade., *Journal of Educational Psychology*, 80, 437- 447.
- Lewis, K. E. (1997). *Who is that?* New York: Macmillan/McGraw-Hill.
- Lundberg, I., Frost, J., & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263 - 284.
- Seuss, Dr. (1957). *The cat in the hat*. New York: Random House.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360 - 406.
- Williams, S. (1997). *I went walking*. New York: Macmillan/McGraw-Hill.