



État de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté

Jocelyne Giasson¹,
Université Laval, Québec, Canada

L'objectif de cet article est de dresser un bilan des consensus actuels sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté, et ce à partir des recherches récentes dans le domaine. Trois lignes d'action dégagées de ces études concernent l'ensemble des élèves en difficulté : 1) améliorer la qualité de l'enseignement en classe ; 2) miser sur la prévention et assurer un suivi tout au long du primaire ; 3) intensifier les interventions spécialisées. Par ailleurs, plusieurs études ont porté sur des catégories particulières de lecteurs, c'est-à-dire les enfants qui éprouvent de la difficulté avec l'entrée dans l'écrit, les lecteurs qui ne suivent pas le rythme de la classe et les élèves qui présentent des difficultés persistantes de lecture. Pour chacun de ces profils de lecteurs, des études ont permis d'identifier des interventions efficaces.

Introduction

Le domaine de l'intervention auprès des lecteurs en difficulté a subi de profondes transformations au cours des dernières décennies. Actuellement, ce qui caractérise le plus ce domaine est l'importance nouvelle accordée à la recherche scientifique. En effet, tout récemment, les responsables de l'éducation de différents pays ont clairement indiqué leur volonté que les interventions des enseignants soient dorénavant fondées sur la recherche. On considère qu'une intervention en lecture est fondée sur la recherche lorsqu'on possède des raisons valables de croire que cette intervention amènera les enfants à faire des progrès adéquats en lecture ; par « raisons valables », on entend des preuves issues d'études objectives, valides, fiables et reconnues par des experts indépendants. Or, il existe un nombre considérable d'études publiées chaque année et ce nombre est en continuelle croissance ; il est impossible pour les enseignants de lire l'entier de cette abondante documentation. Il devient utile pour eux de consulter des synthèses de recherches. Ces synthèses permettent de dégager des tendances, car ce ne sont pas les résultats d'une seule étude qui confirment l'efficacité d'une pratique, mais la convergence d'un ensemble de données provenant de différents types d'études. Notre objectif, dans cet article, est précisément de dresser un bilan des consensus actuels sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté, en nous centrant sur les études publiées depuis le début des années 2000. Dans un premier temps, nous présenterons les principes d'intervention qui concernent l'ensemble des élèves en difficulté de lecture et, dans un deuxième temps, les interventions validées en fonction des différents types de lecteurs.

1. Contact : Jocelyne.Giasson@fse.ulaval.ca

Les principes d'intervention concernant l'ensemble des élèves en difficulté

Le premier constat qui émerge des recherches sur les élèves en difficulté de lecture est qu'il n'existe pas de solution unique et facile qui conviendrait à tous les élèves. Pour réduire l'échec scolaire, il faut penser à un effort concerté et soutenu, à une stratégie d'ensemble. Les chercheurs arrivent sensiblement aux mêmes conclusions lorsqu'ils dégagent les composantes de cette stratégie d'ensemble (Allington, 2001 ; Graham et Harris, 2000). On peut classer ces composantes en trois catégories : 1) améliorer la qualité de l'enseignement en classe ; 2) miser sur la prévention et assurer un suivi tout au long du primaire ; 3) intensifier les interventions spécialisées et augmenter le temps consacré à la lecture.

Améliorer la qualité de l'enseignement en classe

Dans le domaine des difficultés de lecture, on s'entend aujourd'hui pour dire que la meilleure arme pour prévenir l'échec en lecture est un enseignement de qualité dispensé dès le début de la scolarité. Ce constat est la principale conclusion qui ressort des études sur l'enseignement exemplaire de la lecture (Pressley *et al.*, 2001 ; Taylor et Pearson, 2002). La qualité de l'enseignement repose, entre autres, sur l'accès à du matériel pédagogique varié, sur une organisation efficace de l'horaire, sur des classes de taille raisonnable, mais elle dépend principalement de la compétence des enseignants. Augmenter la compétence des enseignants a un impact sur le rendement en lecture des élèves. Les milieux scolaires ont eu tendance à ajouter des programmes et des ressources pour les élèves en difficulté en oubliant l'influence capitale de l'enseignant dans sa classe. Depuis plusieurs décennies, pourtant, on sait que c'est l'enseignant et les situations d'apprentissage que celui-ci met en place qui font toute la différence. Les recherches des dernières années ont confirmé les conclusions des études antérieures et ont permis de répondre de façon plus nuancée à la question : « Comment un enseignant exemplaire se comporte-t-il dans sa classe ? » Taylor (2002) résume les résultats de l'ensemble des études récentes dans les neuf points suivants : 1) l'enseignant exemplaire équilibre la place qu'il accorde à l'enseignement des stratégies et à la lecture authentique ; 2) il fait appel aux habiletés cognitives de haut niveau chez les élèves ; 3) il enseigne de façon explicite des stratégies d'identification de mots et des stratégies de compréhension, mais il s'assure que les élèves deviennent autonomes dans l'application de ces stratégies ; 4) il fournit une quantité substantielle de rétroactions aux élèves pendant la lecture ; 5) il encourage l'autorégulation chez les élèves ; 6) il donne aux élèves des occasions multiples de s'engager dans des activités de lecture significatives ; 7) il a des attentes élevées concernant les progrès des élèves en lecture et croit que ceux-ci peuvent réussir ; 8) il gère sa classe de façon efficace ; 9) il établit des relations positives avec les parents. De façon plus générale, la recherche a mis en évidence que l'enseignement efficace de la lecture ne repose pas simplement sur le choix d'une méthode mais qu'il résulte d'une interaction complexe entre de multiples composantes.

Après s'être intéressés aux enseignants dans leur classe, les chercheurs s'orientent maintenant vers l'évaluation des programmes de formation des maîtres. Dernièrement, dans une vaste étude (International Reading Association, 2003), des chercheurs ont classé des programmes de formation selon leur niveau de qualité et ont évalué la réussite des élèves dans les classes des gradués de ces programmes. Les résultats indiquent que les enseignants qui proviennent des meilleurs programmes de formation ont des élèves qui réussissent mieux en lecture. On peut penser que dans les prochaines années, il y aura une augmentation des recherches en lecture tentant de répondre à la question : « Comment peut-on enseigner aux futurs maîtres à se comporter comme les enseignants exemplaires ? »



Miser sur la prévention et assurer un suivi tout au long du primaire

L'importance de la prévention comme solution aux difficultés de lecture est maintenant largement reconnue. Les recherches des années 1980 et 1990 ont révélé que les échecs en lecture en première année prédisaient avec une précision alarmante l'abandon scolaire au secondaire. On a montré que, si la réussite en lecture en première année ne garantit pas à coup sûr le succès à la fin de l'école élémentaire, l'échec en lecture en début d'apprentissage, par contre, conduit presque inévitablement à des échecs ultérieurs. Ces résultats ont mis en évidence l'urgence d'investir dans la prévention et de nombreux programmes ont effectivement été mis en place dans des classes de maternelle et de première année. L'évaluation de ces programmes confirme que la prévention réduit le nombre d'élèves en difficulté (Hiebert et Taylor, 2000 ; Strickland, 2002 ; Yaden *et al.*, 2000). On estime que les programmes de prévention peuvent diminuer de 70 % les problèmes de lecture au primaire (Lyon *et al.*, 2001). Même si la prévention est indispensable, elle ne suffit pas à elle seule à solutionner tous les problèmes de lecture, car malgré les programmes de prévention, il reste un certain nombre d'enfants qui ne progressent pas de façon satisfaisante. On a cru que la prévention ferait en sorte que les services spécialisés ne seraient plus nécessaires pour les élèves plus âgés ; on constate aujourd'hui qu'il faut que la prévention soit accompagnée d'un programme de suivi des élèves tout au long du primaire.

Intensifier les interventions spécialisées et augmenter le temps consacré à la lecture

Lorsque les élèves ont pris du retard par rapport à leurs pairs, ils reçoivent habituellement à l'école des services pédagogiques spécialisés. Les études qui ont évalué l'efficacité de ces services ont révélé que, dans l'ensemble, ces derniers ne donnaient pas vraiment satisfaction (Klenk et Kibby, 2000). Le principal facteur qui explique l'échec relatif de ces services supplémentaires est leur manque d'intensité. Trois variables servent à définir l'intensité de l'aide accordée aux élèves en difficulté : le ratio enseignant-élève, la fréquence des interventions et leur densité. Les synthèses de recherches montrent que l'intervention individuelle ou en très petits groupes (2 à 3 élèves) est plus efficace que l'intervention dans des sous-groupes plus grands (5 à 9 élèves), que l'intervention quotidienne donne de meilleurs résultats que les interventions espacées, que les interventions qui tirent le meilleur parti possible du temps disponible pour la lecture sont plus efficaces que les interventions diluées (Allington, 2001).

Si les séances offertes par les spécialistes permettent d'offrir aux élèves un enseignement plus différencié, elles devraient également servir à augmenter le temps total consacré à la lecture, afin d'accélérer les progrès des élèves en difficulté. On constate cependant que les rencontres avec le spécialiste se font souvent pendant la période de lecture en classe, ce qui a comme conséquence que l'élève en difficulté ne reçoit pas plus d'enseignement en lecture que les autres élèves. Or, les élèves en difficulté ont besoin de plus de temps que les autres pour parfaire leur apprentissage en lecture. On sait que ceux-ci lisent nettement moins que leurs pairs, non seulement à la maison, mais également à l'intérieur même de la classe. Pour augmenter le temps consacré à la lecture, plusieurs milieux scolaires ont mis sur pied des activités en dehors des heures de classe. De tels programmes sont souvent assumés par des tuteurs bénévoles et non par des professionnels. Ici se pose la question de la qualification de l'intervenant : les interventions auprès des lecteurs en difficulté sont-elles plus efficaces lorsqu'elles sont assurées par des spécialistes plutôt que par des non professionnels ? Il existe relativement peu d'études rigoureuses sur les effets des tuteurs non spécialisés et les études qui ont été réalisées arrivent à des résultats mixtes. Dans



l'ensemble, cependant, on constate que le tutorat assuré par des enseignants qualifiés donne des résultats supérieurs à ceux obtenus par des tuteurs non professionnels ; dans tous les cas, les tuteurs sont plus efficaces s'ils ont reçu un bon entraînement et s'ils sont supervisés (Elbaum *et al.*, 2000). Le tutorat par des bénévoles non professionnels, mais parfois enthousiastes, ne garantit pas des gains substantiels en lecture, mais peut fournir des occasions de pratique supplémentaire bénéfiques pour certains enfants. D'autres enfants, cependant, ont besoin d'interventions professionnelles (Allington, 2001).

Les interventions en fonction des catégories d'élèves

Les élèves en difficulté ne forment pas un tout homogène, ils présentent des profils différents, ce qui a incité les chercheurs à expérimenter des interventions en fonction des types de difficulté. Nous classerons ici en trois catégories les lecteurs en difficulté : 1) les enfants qui éprouvent de la difficulté avec l'entrée dans l'écrit, 2) les lecteurs qui ne suivent pas le rythme de la classe et 3) les lecteurs qui manifestent des difficultés persistantes.

Les enfants qui éprouvent de la difficulté avec l'entrée dans l'écrit

Les enfants qui éprouvent de la difficulté avec l'entrée dans l'écrit sont des enfants qui n'ont pas saisi à quoi leur servira la lecture et qui ne comprennent pas bien ce qu'il faut faire pour lire. Ce sont souvent des enfants qui n'ont pas été familiarisés avec l'écrit avant leur entrée à l'école. Deux courants de recherche couvrent la plus grande partie des interventions dans ce domaine : les recherches qui ont porté sur la conscience phonologique et celles qui ont évalué l'effet de programmes conçus pour des lecteurs débutants à risque d'échec.

Un courant important de recherche s'est orienté vers le rôle de la conscience phonologique dans les difficultés d'apprentissage de la lecture. On nomme conscience phonologique la capacité de manipuler oralement les différentes composantes des mots (rimes, syllabes, phonèmes). Trois constatations majeures découlent des études sur le sujet : 1) la conscience phonologique est à la fois cause et effet de l'acquisition de la lecture ; 2) elle explique une grande partie de la variance entre les bons lecteurs et les lecteurs en difficulté ; 3) elle constitue une condition nécessaire mais non suffisante à l'acquisition de la lecture. Étant donné la présence du lien important entre la conscience phonologique et la lecture, plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'intervention et ont expérimenté différents types d'entraînement. Dans une recension récente, Ehri et Nunes (2002) concluent que l'entraînement en conscience phonologique contribue positivement à l'apprentissage de la lecture, particulièrement lorsqu'on fait appel aux activités de segmentation et de fusion. Cependant, il faut signaler que ce ne sont pas tous les élèves en difficulté qui font des gains lors de ces interventions (Torgesen, 2000).

Parallèlement aux études sur la conscience phonologique, d'autres recherches ont porté sur des programmes pour lecteurs débutants à risque d'échec, programmes qui incluent la conscience phonologique mais ne s'y limitent pas. Dans ce domaine, le programme le plus largement répandu est certainement le *Reading Recovery* qui a servi de modèle à de nombreuses interventions en première année. Ce programme a été créé en Nouvelle Zélande à l'intention des élèves qui éprouvent de la difficulté au début de l'apprentissage de la lecture. Les élèves les plus faibles de la classe sont rencontrés individuellement 30 minutes par jour pendant une période de 6 à 8 semaines. Pendant les rencontres, la priorité est donnée à la lecture de livres par les enfants et à l'écriture de leurs propres histoires, tout en



réservant une place aux activités sur le code. Le cœur du programme réside dans l'expertise de l'enseignant qui reçoit une formation intensive centrée sur l'aide différenciée. Les études qui ont évalué l'efficacité du *Reading Recovery* montrent que ce dernier favorise des progrès rapides chez les élèves (O'Connor et Simic, 2002 ; Plewis, 2000). Cependant, même si ce type de programme est efficace, il ne solutionne pas la totalité des problèmes de lecture.

Les lecteurs qui ne suivent pas le rythme de la classe

La deuxième catégorie de lecteurs en difficulté est constituée par des élèves qui ont acquis des habiletés de base en lecture, mais qui n'arrivent pas à s'ajuster aux demandes de leur niveau scolaire. Leurs difficultés passent souvent inaperçues pendant une assez longue période, ce qui finit par rendre ces difficultés plus difficiles à surmonter. Tous ces élèves présentent des problèmes de compréhension. Plusieurs facteurs peuvent être responsables de ces problèmes : pour certains élèves, il s'agit d'une faiblesse dans l'identification de mots et dans la fluidité de leur lecture ; pour d'autres, la raison est à chercher dans la pauvreté de leur vocabulaire et de leurs connaissances ; enfin d'autres élèves n'ont pas acquis de stratégies efficaces de compréhension. Bon nombre d'études ont porté sur chacune de ces composantes.

L'identification de mots et la fluidité

Si les chercheurs ne s'entendent pas toujours sur la meilleure façon d'enseigner aux élèves à identifier des mots, ils sont unanimes à admettre le fait que de bonnes habiletés d'identification de mots sont nécessaires à la compréhension. Contrairement à ce qu'on croyait, ce sont les lecteurs en difficulté et non les lecteurs efficaces qui se servent le plus du contexte pour identifier des mots. Les lecteurs habiles ont recours au contexte pour trouver le sens d'un mot inconnu, mais rarement pour identifier un mot. Les recherches indiquent que, pour parfaire leurs habiletés d'identification de mots, les lecteurs en difficulté ont besoin, plus que les autres élèves, d'un enseignement explicite des stratégies (NICHHD, 2000).

En plus de maîtriser le code, le lecteur habile reconnaît les mots rapidement et les regroupe de façon à faciliter sa compréhension du texte. Lorsqu'un élève lit laborieusement, mot par mot, son énergie cognitive est consacrée à l'identification de mots, ce qui se fait au détriment de la compréhension. Plusieurs interventions ont été expérimentées auprès des lecteurs en difficulté dans le but de développer leur fluidité en lecture (par exemple : la lecture répétée, la lecture assistée, la lecture en écho). Kuhn et Stahl (2003) concluent leur recension des études sur le sujet par le constat que les interventions sont généralement efficaces, mais qu'il est difficile de déterminer si l'effet constaté est dû aux techniques ou au fait que les élèves sont amenés à lire une plus grande quantité de textes.

Le vocabulaire

La pauvreté du vocabulaire joue un rôle dans les problèmes de compréhension de certains élèves en difficulté. On estime que les enfants du primaire acquièrent de 2 000 à 3 000 nouveaux mots par année ; cependant cette acquisition peut varier de 300 à 5 000 mots selon les élèves. Déjà en maternelle, on peut noter des différences dans l'étendue du vocabulaire des enfants et cet écart continue de s'agrandir tout au long du primaire. Deux résultats importants émergent des recherches sur l'enseignement du vocabulaire aux élèves en difficulté (Blachowicz et Fisher, 2000). D'abord, il apparaît que, si plusieurs interventions se sont révélées efficaces, aucune méthode ne peut être considérée comme nettement

supérieure aux autres. Ensuite, et c'est sans doute le résultat le plus important, le fait d'enseigner des mots aux élèves ne réduit pas de façon satisfaisante l'écart entre ceux qui possèdent un vocabulaire étendu et les autres, car cet écart est beaucoup trop grand. Pour être efficaces, les interventions doivent rendre les élèves autonomes dans l'apprentissage de mots nouveaux. On reconnaît en recherche que ce défi n'est pas encore pleinement relevé.

La compréhension

Dans le domaine des interventions en compréhension de texte, le résultat de recherche le plus concluant est qu'il est possible d'améliorer la compréhension des élèves en leur enseignant les stratégies appropriées. Ce résultat est confirmé autant pour l'ensemble des élèves (NICHD, 2000) que pour les élèves en difficulté (Gersten *et al.*, 2001). Dans une recension extensive des études portant sur l'enseignement de la compréhension (NICHD, 2000), cinq catégories d'interventions validées par la recherche ont été identifiées : 1) enseigner aux élèves à gérer leur compréhension ; 2) employer des graphiques et des organisateurs sémantiques incluant les cartes de récit ; 3) poser aux élèves des questions de haut niveau qui guident leur compréhension ; 4) apprendre aux élèves à générer leurs propres questions ; 5) demander aux élèves de résumer des textes ou des parties de texte. D'autre part, Gersten et ses collègues (2001) ont effectué une méta-analyse des recherches portant sur les interventions expérimentées auprès d'élèves éprouvant des difficultés de compréhension. Ils concluent que l'enseignement de stratégies améliore les performances en compréhension à la fois dans les textes narratifs et dans les textes informatifs. Si la grammaire de récit semble efficace avec les textes narratifs, un enseignement de multiples stratégies de compréhension, par contre, est plus efficace avec les textes informatifs. Deux conditions ressortent comme essentielles dans les interventions auprès des élèves en difficulté : l'enseignant doit démontrer concrètement aux élèves comment utiliser les stratégies de compréhension et il doit leur donner une rétroaction intensive au moment de l'apprentissage de la stratégie.

Les lecteurs qui présentent des difficultés persistantes de lecture

La troisième catégorie de lecteurs en difficulté est composée d'élèves qui, même avec un enseignement de qualité en classe et des services supplémentaires, vont continuer à éprouver de la difficulté avec l'écrit tout au long du primaire et même du secondaire. Leurs habiletés en lecture demeurent désespérément insatisfaisantes. Ces lecteurs sont souvent bloqués au stade de l'identification de mots. Alors qu'apprendre à décoder se fait facilement pour la plupart des enfants, ces élèves éprouvent des difficultés majeures lorsqu'il s'agit d'associer des lettres et des sons. On a souvent recours au terme « dyslexie » pour parler de ces élèves. Cependant, la définition de ce terme est loin de faire consensus parmi les chercheurs. Dernièrement, Lyon et ses collègues (2001) ont proposé de classer les lecteurs en difficulté selon leurs réactions aux interventions de qualité. Ainsi, selon cette conception, ce qui distingue les élèves avec difficultés persistantes des élèves en difficulté des deux catégories précédentes est le fait qu'ils font très peu de progrès malgré des interventions qui sont habituellement efficaces. On classera dans cette catégorie l'élève qui n'a pas montré d'amélioration malgré : 1) le recours à une variété de conditions d'apprentissage ; 2) des interventions par plusieurs enseignants ; 3) l'application de plusieurs méthodes d'enseignement.

Les études qui ont porté sur les interventions auprès des élèves qui éprouvent des difficultés persistantes concluent que malheureusement peu d'élèves font des progrès (Lyon *et al.*, 2001 ; Moody *et al.*, 2000). Ces élèves peuvent apprendre, mais ils requièrent des condi-



tions différentes d'encadrement. Par exemple, pour un enfant qui apprend normalement, il peut suffire de présenter un mot trois ou quatre fois pour qu'il soit mémorisé ; pour un lecteur qui a de la difficulté à entrer dans l'écrit, on peut avoir besoin de 15 à 25 répétitions du mot, mais pour un lecteur qui éprouve des difficultés persistantes, acquérir un mot peut demander de 75 à 100 présentations (Carver, 2000). Les besoins de ces élèves dépassent nettement l'aide que l'enseignant peut offrir dans sa classe. Pour que les interventions soient efficaces, il faut un ratio enseignant-élève très bas, des enseignants très qualifiés, des interventions particulièrement intensives. Peu d'élèves dans les faits reçoivent l'aide appropriée, mais lorsque cette aide est fournie, certains résultats de recherche montrent qu'ils peuvent faire des gains substantiels en lecture (Allington, 2001 ; Torgesen, 2002).

Dans le domaine des difficultés persistantes de lecture, un consensus s'est établi autour de l'importance d'intervenir au plan du traitement phonologique (Ramus, 2003 ; Shaywitz *et al.*, 2001). On a constaté de façon répétée que ces enfants éprouvent de la difficulté, non seulement avec la conscience phonologique, mais également avec tout le traitement phonologique, ce qui inclut la mémoire et la rapidité de dénomination des stimuli symboliques.

Un défi important à relever auprès de ces élèves est de restaurer leur motivation qui a été malmenée par l'absence de progrès en lecture. Comme piste de solution à ce problème, les dernières études ont porté sur un meilleur ajustement du niveau de difficulté des textes présentés aux élèves. En effet, plusieurs élèves sont placés quotidiennement, et ce, pendant plusieurs années devant des textes trop difficiles, ce qui détruit leur motivation à lire (Allington, 2001). Beaucoup reste à faire, cependant, concernant la motivation des élèves qui éprouvent des difficultés persistantes en lecture.

Enfin, signalons qu'il ne semble pas exister de recherches longitudinales sur des programmes conçus pour aider ces élèves sur une longue période, par exemple de 3 à 5 ans. Même s'il est facile de prévoir que plusieurs élèves auront besoin de soutien à long terme, la plupart des programmes sont planifiés sur une base annuelle (Allington, 2002). Il s'agit là d'une lacune importante dans la recherche sur les difficultés de lecture.

Conclusion

Nous pouvons tirer deux conclusions générales de l'ensemble des études sur les interventions auprès des lecteurs en difficulté. La première est qu'il est possible de diminuer substantiellement le nombre de lecteurs en difficulté dans les écoles, tout en reconnaissant que ce ne sont pas tous les élèves qui font les progrès attendus même dans les meilleurs programmes. La deuxième conclusion est que la diminution du nombre d'élèves en difficulté demande une concertation importante de tous les agents du milieu scolaire. Elle n'est pas le fait d'interventions isolées mais le fruit d'une stratégie à long terme qui comprend un enseignement de qualité en classe, des programmes de prévention et un suivi approprié des élèves tout au long du primaire.

Allington, R. L. (2001). *What really matters for struggling readers. Designing research-based programs*. New York : Longman.

Allington, R. L. (2002). Research on reading/learning disability interventions. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds), *What research has to say about reading instructions* (pp. 261-290). Newark, DE :

International Reading Association.

- Blachowicz, C. L. & Fisher, P. (2000). Vocabulary instruction. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds), *Handbook of reading research* (pp. 503-524). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Carver, R. P. (2000). *The causes of high and low reading achievement*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Ehri, L. C. & Nunes, S. R. (2002). The role of phonemic awareness in learning to read. In A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds), *What research has to say about reading instruction* (pp.110-139). Newark, DE : International Reading Association.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T. & Moody, S. W. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure ? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 605-619.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities : A review of research. *Review of Educational Research*, 71 (2), 279-320.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2000). Helping children who experience reading difficulties : Prevention and intervention. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds), *Engaging young readers* (pp. 43-67). New York : Guilford Press.
- Hiebert, E. H. & Taylor, B. M. (2000). Beginning reading instruction : Research on early interventions. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds), *Handbook of reading research* (pp. 455-482). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- International Reading Association (2003). *Prepared to make a difference. National Commission on Excellence in Elementary Teacher Preparation for Reading Instruction*. Newark, DE : International Reading Association.
- Klenk, L. & Kibby, M. (2000). Re-mediating reading difficulties : Appraising the past, reconciling the present, constructing the future. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds), *Handbook of reading research* (pp. 667-690). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003). Fluency : A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 3-21.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., Schulte, A. & Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. In C. E. Finn, A. J. Rotherham & C. R. Olson (Eds), *Rethinking special education for a new century* (pp. 259-287). Washington, DC : Thomas B. Fordham Foundation.
- Moody, S. W., Vaughn, S., Hughes, M. T. & Fischer, M. (2000). Reading instruction in the Resource Room : Set up for failure. *Exceptional Children*, 66 (3), 305-316.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read : An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- O'Connor, E. & Simic, O. (2002). The effect of Reading Recovery on special education referrals and placements. *Psychology in the Schools*, 39 (6), 635-646.
- Plewis, I. (2000). Evaluating educational interventions using multilevel growth curves : The case of Reading Recovery. *Educational Research and Evaluation*, 6 (1), 83-101.
- Pressley, M., Allington, R., Wharton-McDonald, R., Block, C. & Morrow, L. (2001). *Learning to read : Lessons from exemplary first-grade classrooms*. New York : Guilford Press.
- Ramus, F. (2003). Dyslexie, quoi de neuf ? La théorie phonologique. *Ortho Magazine*, n° 44, 9-13.
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Pugh, K. R., Fulbright, R., Mencl, W., Constable, R., Skudlarski, P., Fletcher, J., Lyon, R. & Gore, J. (2001). The neurobiology of dyslexia. *Clinical Neuroscience Research*, 2(4), 291-299.
- Strickland, D. S. (2002). The importance of effective early intervention. In A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds), *What research has to say about reading instruction* (pp. 69-86). Newark, DE : International Reading Association.
- Taylor, B. M. (2002). *Characteristics of teachers who are effective in teaching all children to read*.



Washington, DC : National Education Association.

Taylor, B. M. & Pearson, P. D. (2002). *Teaching reading : Effective schools, accomplished teacher*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40 (1), 7-26.

Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading : The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15 (1), 55-64.

Yaden, D. B., Rowe, D. W. & MacGillivray, L. (2000). Emergent literacy : A matter (polyphony) of perspectives. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds), *Handbook of reading research* (pp. 425-454). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

