

Enseigner la lecture, oui mais comment ? Une grille d'analyse pour penser sa didactique

■ Charlotte Dejaegher, Marine André, Jonathan Rappe et Patricia Schillings (ULiège)

Devant la multiplicité des outils et dispositifs disponibles pour enseigner la lecture, les enseignants peuvent parfois se trouver démunis. Quelles activités proposer pour enseigner la lecture au fondamental ? Comment faire évoluer la complexité de ces activités ? Comment mieux réfléchir à la planification avec l'ensemble des enseignants d'un même cycle voire des autres cycles ?

Loin de vouloir présenter une recette miracle, cet article propose une grille d'auto-analyse des pratiques d'enseignement de la lecture. Composée de neuf cases, cette grille peut s'envisager comme un outil permettant à chaque enseignant de réfléchir à ses objectifs d'apprentissage et ainsi d'assurer un équilibre entre les activités de lecture qu'il propose à ses élèves. Afin d'illustrer nos propos, nous présenterons le cheminement réflexif d'enseignants utilisant cet outil d'analyse.

1. L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Chercheurs et enseignants s'accordent depuis longtemps sur le fait que la lecture comprend deux composantes principales : l'identification des mots écrits – ou, dans le langage courant des classes, le « décodage » – et la compréhension. Plus précisément, la maîtrise de la lecture équivaut au produit de l'identification des mots écrits et de la compréhension du langage oral (Gough & Tunmer, 1986). Par conséquent, les recommandations didactiques formulées à l'intention des enseignants sur certains portails américains ou français (WWC¹, EEF², CNESCO³) préconisent de mettre en

1 WWC (What's works clearinghouse) est une plateforme américaine de ressources qui répertorie des pratiques éducatives fondées sur la preuve scientifique et propose des recommandations didactiques directement mobilisables par les enseignants.

2 EEF (Educational Endowment Foundation) est une plateforme anglaise qui résume les données probantes en éducation en vue de les rendre accessibles aux enseignants et aux cadres de l'éducation.

3 Le CNESCO (Conseil de national d'évaluation du système scolaire) est une institution française chargée d'une évaluation indépendante du système scolaire. Il organise chaque année une conférence de consensus qui donne lieu à une liste de recommandations d'experts scientifiques du domaine concerné.

œuvre une démarche d'enseignement de la lecture équilibrée qui conjugue maîtrise du décodage et maîtrise des habiletés de compréhension.

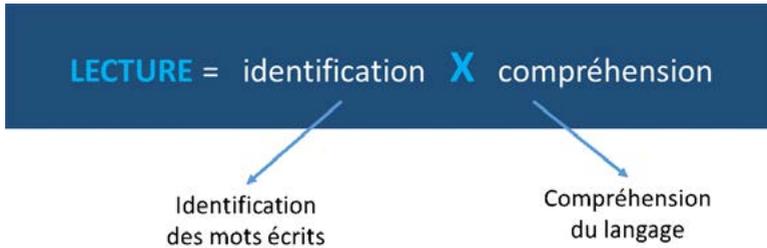


Figure 1. Le modèle simple de la lecture (Gough & Tunmer, 1986)

1.1. ENSEIGNER L'IDENTIFICATION DES MOTS ÉCRITS

Ainsi, pour enseigner la lecture, l'enseignant devrait aider les élèves à maîtriser les deux voies de reconnaissance des mots écrits (Coltheart, 1978) :

- » l'utilisation du code (le « décodage ») > stratégie généralement utilisée pour les mots que le lecteur n'a jamais rencontrés (exemple : athéromatose) ou les mots réguliers (exemple : lapin) ;
- » la reconnaissance (« globale ») d'un mot > stratégie généralement utilisée pour les mots irréguliers (exemple : second) ou les mots qu'il a déjà rencontrés plusieurs fois dans différents contextes (exemple : maman).

Il est nécessaire d'enseigner aux élèves l'usage de ces deux démarches pour identifier une suite de mots en fonction de leurs besoins et de leurs ressources (Foorman, Beyer, Borradaile, Coyne, Denton, Dimino, Fergusson, Hayes, Henke, Justice, Keating, Lewis, Sattar, Streke, Wagner, & Wissel, 2016). Ainsi, l'enseignement systématique des correspondances graphophonétiques est préconisé (Goigoux, Jarlégan, & Piquée, 2015 ; Slavin, Lake, Chambers, Cheung, & Davis, 2009 ; Torgerson, Brooks, & Hall, 2006) tout comme l'automatisation de la reconnaissance des mots familiers (Foorman, *et al.*, 2016).

1.2. ENSEIGNER LA COMPRÉHENSION

Même si elle est nécessaire, l'identification de mots n'est pas pour autant suffisante ! Pour devenir un lecteur compétent, le lecteur doit donner du sens à la suite de caractères qu'il identifie correctement. Il est donc aussi important d'enseigner aux élèves à comprendre, c'est-à-dire à construire activement du sens.

Comprendre un écrit demande de mobiliser rapidement et simultanément une série d'habiletés de manière à la fois stratégique et fluide. Il est donc important que chaque élève développe des automatismes pour traiter l'information et contrôler son niveau de

compréhension. Cependant, le travail de la compréhension n'est pas spécifique au langage écrit, il peut également s'organiser à l'oral (Bianco, 2015a, 2015b ; Goigoux et al., 2015). Par conséquent, l'enseignement explicite des habiletés langagières orales impliquées dans l'apprentissage de la lecture pendant la scolarité maternelle revêt une importance capitale (Slavin et al., 2009). Comprendre un discours oral et ensuite un texte écrit, c'est « s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances » (Giasson, 2014, p. 227). La représentation mentale est appelée à évoluer et à se complexifier tout au long de la lecture. Ainsi, les enseignants ont pour mission de doter leurs élèves de stratégies de compréhension – à l'oral comme à l'écrit –, telles que mobiliser ses connaissances antérieures, visualiser, faire des inférences, faire des liens entre le texte et l'image, etc. Ce travail s'initie en maternelle et doit absolument se poursuivre tout au long de l'enseignement primaire : pour consolider leur maîtrise de la lecture au fil de leur scolarité, les élèves doivent continuer à utiliser ces stratégies et en apprendre de nouvelles.

1.3. ENSEIGNER LA COMBINAISON DE L'IDENTIFICATION DES MOTS ÉCRITS ET DE LA COMPRÉHENSION

Au-delà de l'apprentissage distinct de ces deux composantes de la lecture, c'est leur combinaison qui permet aux élèves d'accéder à une lecture experte. Par conséquent, il est non seulement primordial de travailler le décodage et la compréhension séparément mais tout aussi indispensable de proposer des moments où les élèves vont devoir les mobiliser conjointement (Higgins, Henderson, Martell, Sharples, & Waugh, 2016).

Bien entendu, la lecture ne se résume pas tout-à-fait à ce simple produit (Goigoux, 2016). Chacune des deux composantes se décline en différentes habiletés spécifiques telles que la fluence, la phonologie, la maîtrise du vocabulaire, les connaissances textuelles, lexicales et syntaxiques.

2. ANALYSER SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT POUR PROPOSER UN ÉTAYAGE APPROPRIÉ

2.1. PRÉSENTATION DE LA GRILLE D'ANALYSE

Une chose est sûre, l'objectif de l'enseignant est d'amener chaque élève à devenir un lecteur expert. Pour y parvenir, l'enseignant devra veiller à diminuer graduellement l'aide qu'il apporte aux élèves afin qu'ils maîtrisent et puissent combiner les deux composantes de la lecture de manière autonome (Shanahan, Callison, Carriere, Duke, Pearson, Schatschneider, & Torgesen, 2010). Toutefois, ce désétayage ne se conçoit pas de manière linéaire, il s'organise d'après les besoins des élèves. Il est par conséquent tout-à-fait justifié de continuer à planifier et soutenir les apprentissages de stratégies efficaces même avec des lecteurs plus âgés (cycle 2 et 3) s'ils en éprouvent le besoin.

De manière générale, trois degrés de soutien ou d'étayage de l'enseignant peuvent être envisagés :

- » soit l'enseignant assure en grande partie le travail dans le but de rendre visibles des démarches cognitives ou de décharger l'élève d'une partie du travail cognitif afin de lui éviter la surcharge. Dans ce cas, l'étayage est fort ;

- » soit l'enseignant et les élèves travaillent ensemble pour mener à bien une tâche, l'étayage qui varie selon les besoins des élèves est alors moyen ;
- » soit l'élève assure lui-même la majeure partie du travail cognitif en autonomie, dans ce cas l'étayage est faible.

Appliquons ces degrés d'étayage aux deux composantes de la lecture.

En ordonnée, trois modalités d'étayage sont possibles pour enseigner l'identification des mots écrits : soit l'enseignant assure un étayage maximal en assurant seul le « décodage » du texte ; soit l'enseignant et les élèves réalisent le « décodage » ensemble en prenant en charge tour à tour l'utilisation des démarches cognitives ou enfin, l'élève décote seul le texte, en utilisant les démarches enseignées de manière autonome.

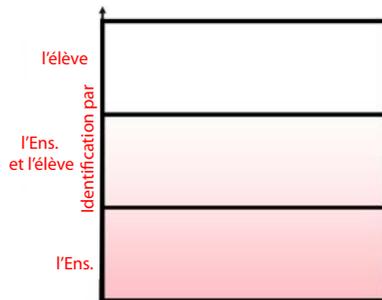


Figure 2. Degré d'étayage fourni par l'enseignant concernant le décodage du texte

En abscisse, ces trois degrés d'étayage sont cette fois appliqués à l'enseignement de la compréhension : soit l'enseignant réalise le travail d'élaboration du sens seul, soit l'enseignant et les élèves utilisent ensemble ces démarches, ou les élèves le réalisent seuls.

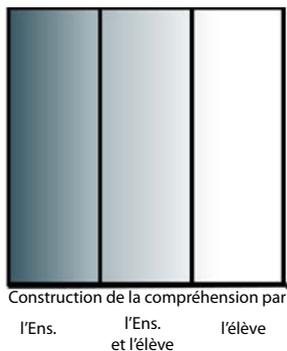


Figure 3. Degré d'étayage fourni par l'enseignant concernant la compréhension

Puisque la lecture repose sur le produit de ces deux habiletés (Gough & Tunmer, 1986), nous avons croisé les trois modalités d'étayage que peut fournir l'enseignant au niveau de l'identification des mots écrits et de la compréhension, ce qui conduit à la grille d'analyse de pratiques ci-dessous :

Identification par	l'élève	1	2	3
	l'Ens. et l'élève	4	5	6
	l'Ens.	7	8	9
		Construction de la compréhension par		
		l'Ens.	l'Ens. et l'élève	l'élève

Figure 4. Un double étayage lors des dispositifs de lecture

Cette grille d'analyse se lit comme un tableau à double entrée. Du croisement des degrés d'étayage fournis par l'enseignant au niveau de l'identification des mots écrits et au niveau de la compréhension résulte neuf cases qui représentent les neuf types différents d'activités possibles pour enseigner la lecture. À titre d'exemple, quelques activités seront décrites et situées dans la grille d'analyse dans le point suivant.

2.2. LA GRILLE D'ANALYSE POUR OUVRIR LA RÉFLEXION

Intéressons-nous maintenant aux pratiques professionnelles en tant que telles. En quoi ce modèle peut-il soutenir la réflexion autour des pratiques d'enseignement de la lecture ? Pour illustrer notre propos, nous montrerons la manière dont une quarantaine d'enseignants du maternel et du début de primaire se sont saisis de cette grille d'analyse à l'occasion d'une journée pédagogique sur le thème de la lecture.

2.2.1. OÙ SE SITUENT LES ACTIVITÉS PROPOSÉES LES PLUS FRÉQUEMMENT AUX ÉLÈVES ?

Au regard de la grille d'analyse, interrogeons-nous tout d'abord sur le type et la fréquence respective des activités proposées par nos quarante enseignants à leurs élèves. Nous leur avons demandé de décrire et de placer sur le schéma les quatre activités d'enseignement de la lecture qu'ils proposent le plus souvent à leurs élèves.

De manière générale, toutes années confondues, il semblerait que trois types d'activités soient proposés très fréquemment aux élèves durant leur scolarité fondamentale :

des activités de type 3 où les élèves décodent et comprennent seuls, c'est-à-dire de manière autonome (28 enseignants), des activités de type 5 où élèves et enseignant décodent et comprennent ensemble (30 enseignants) et des activités de type 9 où les élèves élaborent seuls la compréhension d'un texte dont l'enseignant assure le décodage par une lecture à voix haute par exemple (29 enseignants).

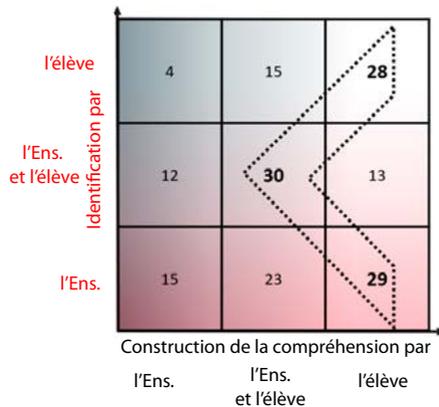


Figure 5. Activités le plus fréquemment proposées pour enseigner la lecture par nos 40 enseignants

Observe-t-on une différence selon que les enseignants enseignent en maternelle, au début du primaire (P1-P2-P3) ou à la fin du primaire (P4-P5-P6) ? En effet, à la lecture des schémas ci-dessous, une nette différence se dessine dans les pratiques des enseignants en fonction de la tranche d'âge à laquelle ils enseignent.

En maternelle, ce sont les activités où l'enseignant prend en charge le décodage qui sont – sans surprise – les plus fréquemment proposées aux élèves.

Au début du primaire, nous retrouvons la même tendance que pour l'ensemble des répondants : des activités de type 3 où les élèves décodent et comprennent seuls, des activités de type 5 où élèves et enseignant décodent et comprennent ensemble et des activités de type 9 où les élèves comprennent seul un texte lu à voix haute (l'enseignant décode).

À la fin du primaire, les élèves doivent souvent être autonomes (activités de type 3), ou recevoir une aide ponctuelle pour la compréhension (activités de type 2) ou pour apprendre à combiner les deux habiletés (identification de mots et compréhension) (activités de type 5).

EN MATERNELLE

AU DÉBUT DU PRIMAIRE (P1-P2-P3)

À LA FIN DU PRIMAIRE (P4-P5-P6)

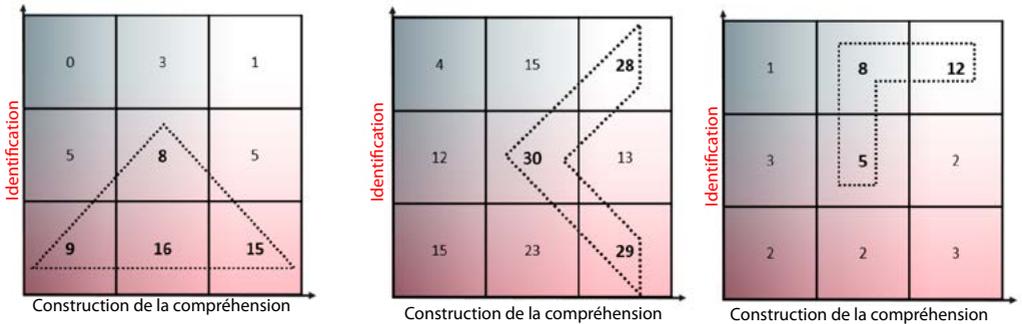


Figure 6. Activités le plus fréquemment proposées pour enseigner la lecture en fonction du niveau scolaire

ET VOUS ?

Quelles sont les quatre activités que vous proposez le plus souvent à vos élèves ? Où se trouvent-elles sur le modèle ? Vous retrouvez-vous dans les tendances présentées selon l'année dans laquelle vous enseignez ?

QUELQUES BALISES

Même si la répartition des activités en fonction des niveaux scolaire peut sembler assez logique, nous ne voudrions pas induire l'idée d'un attendu ou d'un idéal à atteindre. Si cette grille d'analyse permet de situer les pratiques pour mieux réfléchir à la manière de réduire l'aide apportée, encore faut-il s'assurer de leur intérêt didactique.

À ce titre, les activités pouvant s'inscrire dans la 7^e case constituent un bon exemple. Ce type d'activités suppose que l'enseignant assure à la fois le travail lié au décodage et celui lié à la compréhension. Mais ne nous méprenons pas : si dans certains cas ce type d'activités peut être porteur, il revient malheureusement souvent à faire à la place de l'élève et à ne pas laisser s'effectuer les tâtonnements indispensables ; bref, à fournir un surétayage inadéquat. Ainsi, selon une approche d'enseignement explicite, l'enseignant pourrait proposer un modelage d'une stratégie de compréhension avant de mettre les élèves en activité. Dans cette perspective, l'étayage consiste non seulement à les aider à faire ce qu'ils ne peuvent encore effectuer seuls mais aussi, à leur enseigner la ou les démarches cognitives qu'on veut qu'ils apprennent au fil de leurs expériences avec l'écrit. Il est intéressant que l'enseignant réalise également le travail de l'identification

des mots écrits : cela permet aux élèves de porter pleinement leur attention sur le modelage réalisé par l'enseignant. L'idée n'est donc pas de simplifier la tâche mais bien de permettre à l'élève de concentrer son attention sur une des deux habiletés.

2.2.2. OÙ SE SITUENT LES ACTIVITÉS RAREMENT PROPOSÉES AUX ÉLÈVES ?

À l'inverse, nous avons demandé à nos quarante enseignants de réfléchir aux types d'activités qu'ils proposent très rarement – voire jamais – à leurs élèves et d'expliquer pourquoi. Majoritairement, les enseignants citent la case 1, la 4 et, plus fréquemment encore, la case 7. Ces trois activités sont celles qui comportent un étayage fort de l'enseignant au niveau de la compréhension. Les enseignants justifient de diverses manières la rareté de ces activités de modelage de la compréhension dans leurs pratiques habituelles.

Certains invoquent plutôt des raisons pragmatiques, liées à un manque de savoir-faire.

« je trouve compliqué de trouver des activités pour l'enseignant dans la construction de la compréhension »

« parce que je ne sais pas comment faire »

« pas toujours le temps de cibler toutes les facettes »

D'autres recourent davantage à des arguments liés à leurs conceptions pédagogiques, principalement pour justifier la rareté des activités de type 7 impliquant que l'enseignant montre comment il procède pour décoder et élaborer du sens conjointement.

« l'élève est là pour travailler dans l'une ou l'autre branche »

« l'élève doit être acteur de son apprentissage avec l'enseignant qui apporte des aides »

« au cycle 4, les élèves doivent être acteurs dans tous les cas »

« pour favoriser l'apprentissage par l'enfant et non devoir lui montrer l'exemple ou comment faire »

« j'essaie de laisser chercher les élèves avant d'expliquer. Si vraiment, ils ne mettent pas de sens sur un mot, alors je l'explique »

« pas de méthode frontale, les élèves prennent part aux activités de lecture »

ET VOUS ?

Y-a-t-il une ou plusieurs cases du modèle pour laquelle/lesquelles vous ne proposez jamais d'activités de ce type ? Si oui, pour quelles raisons ?

QUELQUES BALISES : L'IMPORTANT N'EST PAS DE REMPLIR TOUTES LES CASES MAIS DE RÉFLÉCHIR AUX OBJECTIFS

Évidemment, il serait absurde de proposer une activité de modelage de l'utilisation des correspondances graphophonétiques à des élèves qui sont des décodeurs confirmés, tout comme proposer une lecture en totale autonomie à des élèves de maternelle.

Par contre, parmi les activités rarement proposées, certaines peuvent se révéler extrêmement porteuses pour les élèves. Par exemple, proposer des activités de type 7 (modelage de stratégies de compréhension où l'enseignant décote lui-même le texte) peut être tout-à-fait approprié tant pour de très jeunes élèves que pour des élèves plus âgés qui décoderaient déjà de manière fluide. En effet, si l'objectif que l'on se fixe est d'aider les élèves à mieux comprendre un texte, pourquoi ne pas leur montrer explicitement comment faire en leur permettant d'y consacrer toute leur attention ? Ils pourront s'y essayer par après avec l'enseignant ou seuls.

Varié les activités de lecture proposées en fonction des besoins des élèves et de ses objectifs d'enseignement demeure essentiel. Pour choisir l'activité à mettre en œuvre avec les élèves, comme le mentionne Goigoux (2019), il peut être intéressant de se demander : est-ce que cette activité est la plus appropriée pour enseigner la notion ou la stratégie visée ? Si je choisis cette activité, mes élèves vont-ils mieux apprendre que si j'en choisis une autre ? Tous les élèves ? Seulement les plus compétents ? Seulement ceux qui éprouvent le plus de difficultés ? Dans quelles conditions cet apprentissage doit-il être réalisé ? Ai-je les ressources pour le faire ? Ai-je le temps pour la mettre en place ? Est-ce au détriment d'autres activités ? Avec quels bénéfices pour les élèves ?

2.2.3. QUELLE PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES ?

Réfléchissons à l'organisation progressive de ce type d'activités à l'échelle d'une année scolaire. Nous avons demandé aux enseignants de représenter schématiquement cette progression sur la grille. Il va sans dire que les représentations sont variées et la créativité de ces enseignants fortement développée ! Analysons-en quelques-unes de plus près (Figure 7).

Nous retrouvons généralement – et fort heureusement – une logique de diagonale ascendante (↗) : les progressions envisagées sur une année scolaire par les enseignants visent à rendre leurs élèves de plus en plus autonomes. Toutefois, les chemins empruntés pour y parvenir sont variés : linéaires (5 enseignants), linéaires multiples (5 enseignants), en tourbillon (4 enseignants), en serpentin (2 enseignants), en double serpentin (2 enseignants), en cloche (1 enseignant), en croix (2 enseignants), ou... indéfinissables (5 enseignants). Nous avons choisi neuf de ces représentations pour leur intérêt et la réflexion qu'elles peuvent susciter.

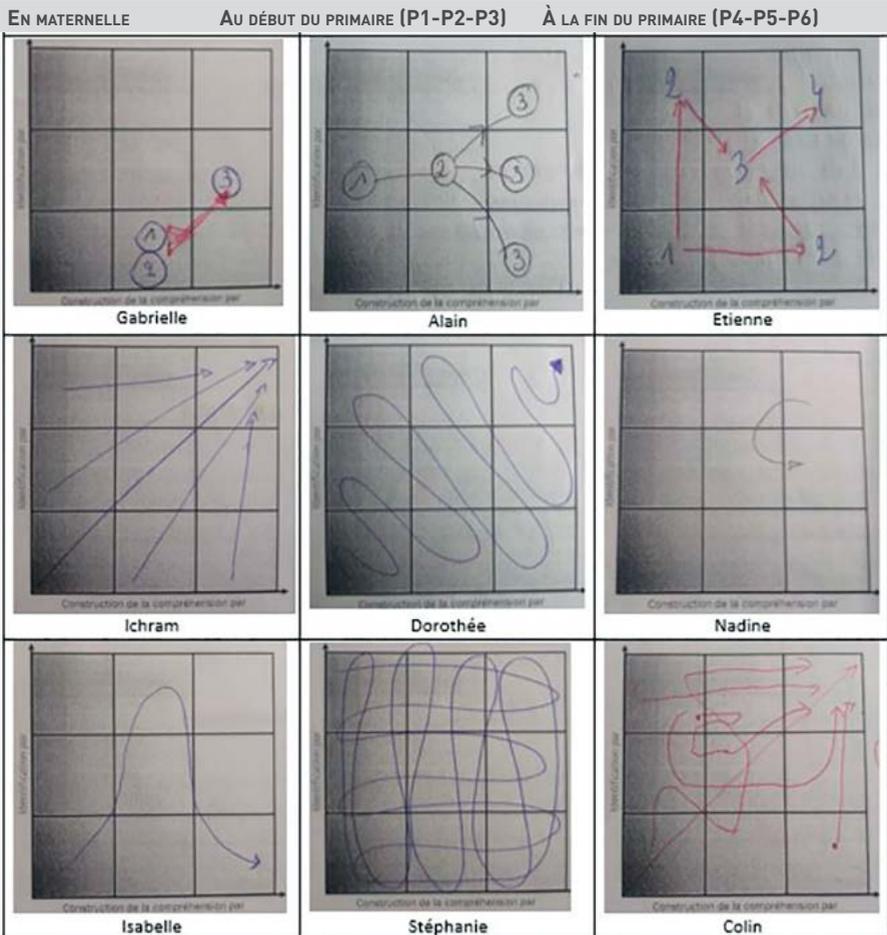


Figure 7. Progression des activités de lecture sur une année scolaire pour neuf enseignants du fondamental

Notons qu'un quart des enseignants (10) n'ont pas proposé de schématisation de leur progression annuelle. La plupart de ces enseignants (4 octobre) justifie l'absence de schématisation proposée par l'incompréhension du schéma et/ou par l'impossibilité pour eux (3) de schématiser leur progression.

ET VOUS ?

Comment représenteriez-vous l'organisation progressive de vos activités d'enseignement de la lecture à l'échelle d'une année scolaire ? Parmi les organisations proposées, certaines vous paraissent-elles porteuses ? Ou, au contraire, incohérentes ? Pour quelles raisons ?

QUELQUES BALISES : QUELLE PROGRESSION PROPOSER ?

Varié les activités est une chose, en organiser le déroulement ou la progression en est une autre. Bien entendu, le but ultime de l'enseignement de la lecture est d'amener les élèves à pouvoir se passer d'étayage tant au niveau de l'identification des mots écrits qu'au niveau de la compréhension (coin supérieur droit du schéma). Dès lors, certaines schématisations des enseignants (Isabelle et Nadine) paraissent inadéquates.

Par ailleurs, nous ne pouvons que réaffirmer l'importance de mener de front décodage et compréhension dès les premières années du primaire et de poursuivre l'enseignement des démarches de compréhension tout au long du cursus scolaire. Même si, sur l'ensemble de la scolarité d'un élève, la progression générale suit une diagonale ascendante, nous l'avons vu, de nombreux chemins sont empruntables pour parvenir à l'autonomie. Si le style pédagogique et le degré d'expertise professionnelle de l'enseignant entrent en jeu, les besoins des élèves conduiront nécessairement à dispenser l'enseignement de certaines démarches cognitives nécessaires afin de leur permettre d'arriver seuls à destination au terme du périlleux voyage de l'apprentissage de la lecture experte.

3. POUR NE PAS CONCLURE LA RÉFLEXION

Grâce à la présentation des réponses de nos quarante enseignants et aux questions de réflexion qui vous étaient adressées, nous espérons avoir nourri votre réflexion.

Au vu des retours de nos quarante enseignants, il semble que la grille présentée peut permettre d'ouvrir la réflexion concernant ses pratiques d'enseignement de la lecture comme en témoigne le commentaire de cet enseignant de cinquième et sixième primaires :

« [Je ne proposais pas d'activités de type 1, 4 et 7] *D'abord parce que je n'avais pas conscience de ce tableau et de l'intérêt de réfléchir à travailler toutes les cases. Ensuite, sans doute, car un peu trop tendance à rester toujours dans les mêmes activités. [...] Et pourtant ce serait bien utile. Mise en place d'ateliers par exemple où chacun pourrait travailler sur ses difficultés.* »

Comme cet enseignant, nous espérons que cet outil puisse nourrir vos réflexions quant à vos pratiques d'enseignement de la lecture.

4. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bianco, M. (2015a). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Bianco, M. (2015b). *Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite*. Paris, France : Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G., Underwood (Ed.), *Strategies of information processing* (p. 151-216). San Diego, CA : Academic Press.
- Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., Furgeson, J., Hayes, L., Henke, J., Justice, L., Keating, B., Lewis, W., Sattar, S., Streke, A., Wagner, R., & Wissel, S. (2016). *Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade* (NCEE 2016-4008). Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from the NCEE website : <http://whatworks.ed.gov>
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Goigoux, R., Jarlégan, A., & Piquée, C. (2015). Evaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches En Didactique, 1*, 9 – 37.
- Goigoux, R. (2016). Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire. *Revue française de pédagogie, 196*, 67-84 retrived from : <https://journals.openedition.org/rfp/5076>
- Goigoux, R. (2019). Cinq focales pour la formation initiale des enseignants. Conférences de la Chaire Franqui — Université libre de Bruxelles. Bruxelles.
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6-10.
- Higgins, S., Henderson, P., Martell, T., Sharples, J., & Waugh, D. (2016). *Improving Literacy in key stage one : Guidance Report*. London.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade : A practice guide*. Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from whatworks.ed.gov/publications/practiceguides.
- Slavin, R., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective Reading Programs for the Elementary Grades : A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research, 79*, 1391 – 1466. <https://doi.org/10.3102/0034654309341374>
- Torgerson, C. J., Brooks, G., & Hall, J. (2006). A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of *Reading and Spelling* (No. 711). Nottingham, Royaume-Uni : DfES Publications.