



ÉCLAIRER LE **C**HEMIN VERS LA **L**ECTURE POUR
CHAQUE **A**PPRENANT.E ET **I**LLUMINER LA **R**OUTE

ÉCLAIR

ÉCLAIRER LE CHEMIN VERS LA LECTURE POUR CHAQUE APPRENANT.E ET ILLUMINER LA ROUTE

**Un outil d'évaluation diagnostique pour soutenir la conscience phonologique,
la phonétique et les compétences en lecture de mots**

Cette ressource a été rendue possible grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation de l'Ontario et du gouvernement du Canada par l'entremise du ministère du Patrimoine canadien.

Les opinions exprimées sont celles de l'équipe de l'Évaluation diagnostique en immersion française et ne reflètent pas nécessairement celles du ministère de l'Éducation de l'Ontario ou du gouvernement du Canada.

Table des matières

Mise en contexte	3
Membres de l'équipe du projet	5
Raison d'être	6
La mise en œuvre d'ÉCLAIR	8
Résumé de la littérature consultée	12
Annexe - Données sur la fiabilité	13
Ressources supplémentaires	15



Mise en contexte

Tous les enfants, dans tous les programmes scolaires, ont le droit fondamental d'apprendre à lire. Une composante essentielle d'un enseignement de la lecture efficace est de connaître le profil de l'apprenant.e afin de fournir un enseignement différencié pour répondre aux besoins individuels. « Éclairer le chemin vers la lecture pour chaque apprenant.e et illuminer la route » (ÉCLAIR) a été développé en réponse à un besoin critique d'outils d'évaluation diagnostique efficaces pour soutenir l'enseignement de la conscience phonologique, la phonétique et la lecture de mots dans les programmes d'immersion française de l'Ontario. Ce besoin a été identifié par le Greater Essex County District School Board et l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) au cours du projet « Développer des lecteurs compétents et engagés » en 2022-2023 et du rapport d'enquête de la Commission ontarienne des droits de la personne sur le « Droit de lire » en 2022.

Grâce à un partenariat avec l'ACPI, notre équipe a été en mesure de rassembler les connaissances professionnelles et le soutien à travers le Canada au service du personnel enseignant et des élèves de l'Ontario. L'ACPI a contribué à la sélection des membres de l'équipe, et a partagé les connaissances, les ressources et les expériences provenant des autres provinces en matière d'évaluation diagnostique et de la lecture, et a été un contributeur essentiel de l'équipe ÉCLAIR.

Avec le soutien financier du ministère de l'Éducation de l'Ontario, le Greater Essex County District School Board (GECDSB) a pu constituer une équipe dont les membres ont été sélectionnés avec l'intention de s'engager dans cette collaboration sans précédent. Notre équipe interdisciplinaire comprend des membres spécialisés provenant de partout en Ontario et du Canada, avec une grande variété de parcours, d'expériences et d'expertise professionnels. Cette collaboration a permis d'établir un rapport entre la recherche et la pratique et de mobiliser



les connaissances. Le GECDSD est extrêmement reconnaissant des contributions de tous les membres de l'équipe du projet, notamment l'équipe de l'*Ontario Institute for Studies in Education (OISE) – University of Toronto*, les conseils scolaires qui ont participé, les membres du personnel enseignant et aux élèves pour le rôle qu'ils ont joué dans l'élaboration de cet outil d'évaluation et la mise en œuvre du projet pilote.

Les programmes d'immersion française en Ontario diffèrent quant à leurs points d'entrée, variant de la maternelle à la 4e année, ainsi que dans les matières et le temps accordé à l'enseignement en français. Ces programmes reflètent de plus en plus la diversité linguistique, culturelle et sociale au sein de nos communautés, y compris les élèves qui n'ont pas suivi d'enseignement préalable de la lecture en anglais. Le Cadre européen commun de référence (CECR) nous fournit une compréhension cohérente du développement de la langue française dans une perspective fondée sur les atouts. Ainsi, cet outil est aligné sur les niveaux du CECR (Pré-A1 à A1) plutôt que sur des années scolaires afin de répondre aux besoins de chaque apprenant.e, en respectant leurs identités diverses sociaux, culturels et linguistiques et les divers points d'entrée. ÉCLAIR est distinct des outils de dépistage de la lecture débutante approuvés par le ministère, qui permettent d'identifier les élèves susceptibles de présenter des difficultés en lecture, et ne les remplace pas. Cette évaluation diagnostique peut être utilisée en tandem avec les outils de dépistage afin d'identifier les compétences acquises des élèves afin de déterminer les prochaines étapes pour l'enseignement.

Bien que cet outil se concentre sur la conscience phonologique, la phonétique et la lecture de mots, nous reconnaissons que le langage oral (la compréhension, l'interaction et la production) est une composante essentielle de l'apprentissage d'autres langues et devrait faire partie de l'évaluation et de l'enseignement au quotidien. Le CECR utilise un langage basé sur les atouts pour décrire ce que chaque apprenant.e peut faire et inspire la confiance et l'apprentissage continu des langues.



Membres de l'équipe du projet

- Haley Brooks – Accompagnatrice pédagogique - Français langue seconde, District School Board Ontario North East
- Diana Burchell – Assistante en recherche, Applied Psychology and Human Development, OISE/UofT
- Dr Becky Xi Chen – Professeure, Applied Psychology and Human Development, OISE/UofT
- Renata Dean – Conseillère pédagogique, French as an Additional Language and Modern Languages, Halton Catholic District School Board
- Lesley Doell, Conseillère pédagogique nationale en immersion française, Association canadienne des professionnels de l'immersion
- Dr Caroline Erdos – Coordinatrice des services professionnels et externes, Commission Scolaire Sir Wilfrid Laurier
- Dr Kathleen Hipfner-Boucher – Chargée de recherche principale, Applied Psychology and Human Development, OISE/UofT
- Angeline Humber - Conseillère pédagogique, Greater Essex County District School Board, Directrice du projet
- Kirsten Johnston – Coordinatrice du programme, French Language Programs, Classical and International Languages, Toronto District School Board
- Dr Josée Le Bouthillier, Associée à la recherche, Institut de recherche en langues secondes du Canada, University of New Brunswick
- Una Malcolm – Présidente, International Dyslexia Association Ontario
- Dr Michèle Minor-Corriveau - Orthophoniste, Professeure agrégée et Coordinatrice de la M.Sc.S. (orthophonie), École d'orthophonie, Université Laurentienne
- Patricia Renaud – Coordinatrice des programmes catholiques de français langue seconde, Nipissing-Parry Sound Catholic District School Board
- Jordan Sloan – Accompagnatrice en littératie bilingue, Renfrew County District School Board
- Tanya Vincze – Directrice de l'apprentissage et de l'enseignement de la maternelle à la 6e et du français langue seconde de la maternelle à la 12e année, District School Board Ontario North East
- Hilary Walton - Assistante en recherche, Département de français, OISE/UofT
- Carolyn White - Assistante en recherche, Applied Psychology and Human Development, OISE/UofT

Raison d'être

ÉCLAIR a été conçu pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les programmes d'immersion française. L'outil soutient l'enseignement systématique et explicite de la phonétique fondé sur des données probantes pour promouvoir les compétences en matière de décodage. Chaque élément de l'évaluation a été choisi avec intention en fonction de plusieurs caractéristiques, notamment la longueur des mots en syllabes, la structure des mots et des syllabes, la transparence graphème-phonème et la fréquence des mots. Toutes ces caractéristiques exercent une influence sur le degré de complexité d'un item bien que les caractéristiques prises en compte dans la sélection des items varient d'un sous-test à l'autre. Par exemple, la transparence graphème-phonème a été privilégiée dans le choix des items pour les tâches de lecture de mots, de non-mots et de phrases. La fréquence des mots était la seule caractéristique prise en compte dans la sélection des items pour tous les épreuves de conscience phonologique. Une brève description de chacune des caractéristiques suit ci-dessous.

La longueur des mots

Les items ont été sélectionnés en fonction de leur longueur (c.-à-d. du nombre de syllabes). La recherche suggère que les mots multisyllabiques augmentent la charge de mémoire de travail tant pour la conscience phonologique que pour les tâches de lecture, ce qui explique la raison pour laquelle des mots allant de 1 à 4 syllabes ont été sélectionnés et sont présentés progressivement dans les sous-tests.

La structure des mots et des syllabes

Les items inclus dans ÉCLAIR varient en termes de structure des mots, variant d'une structure simple comme CV (ex. la) ou VC (ex. il) à des structures syllabiques plus complexes que l'on retrouve dans les mots français. Les syllabes sont classées soit comme étant ouvertes ou fermées. Une syllabe fermée est une syllabe qui se termine par un son consonantique, alors qu'une syllabe ouverte est une syllabe qui se termine par un son vocalique. Les syllabes ouvertes sont plus fréquentes en français que les syllabes fermées et tendent à être plus faciles à manipuler que les syllabes fermées. Cependant, les deux ont été représentées dans les tâches de conscience phonologique.

La transparence graphème-phonème

Lors de la sélection des items pour les tâches de lecture de mots et de phrases, la transparence graphème-phonème (ou lettre-son) a été classée comme simple, modérément complexe et complexe. Les mots simples sont ceux dans lesquels chaque graphème correspond à un seul phonème (ex. je). Les mots modérément complexes sont des mots dans lesquels une séquence de deux graphèmes correspond à un seul phonème (ex. jour) et les mots complexes sont des mots dans lesquels une séquence de trois graphèmes correspond à un seul phonème (ex. beau).

Des mots clés ont été intégrés dans chacune des huit phrases qui composent le sous-test de lecture de phrases afin de tester la connaissance de régularités orthographiques d'un degré de complexité varié. Dans les phrases 1 à 3, par exemple, les mots clés testent la connaissance de la correspondance graphème-phonème 1:1, tandis que les mots clés des phrases suivantes testent la connaissance de régularités orthographiques modérément complexes et complexes. La dernière phrase comprenait un mot dans lequel une régularité orthographique de trois lettres correspond à deux phonèmes (ex. chien).

Le sous-test de lecture de mots a été conçu pour évaluer la connaissance des capacités de lecture de mots réguliers et irréguliers. Alors que les mots réguliers peuvent être lus en appliquant les règles de correspondance lettre-son (ex. -eau se prononce /o/), les mots irréguliers sont des mots tels que *dix*, *pied* et *monsieur*, dont la prononciation ne peut pas être déduite à partir de la correspondance lettre-son.

La fréquence des mots

La fréquence des mots a été établie en tenant compte des évaluations du personnel enseignant pour les items individuels ainsi que des scores de Manulex. Les items proposés ont été évalués par le personnel enseignant des programmes d'immersion française de l'Ontario en tenant compte du niveau scolaire auquel un enfant est susceptible de rencontrer le mot, soit oralement pour les items de conscience phonologique/phonémique, soit par écrit pour les items de lecture de mots. L'équipe d'évaluation a enseigné des élèves en immersion française avec une variété de points d'entrée dans le programme et a tenu compte du programme de Français langue seconde et d'autres matières enseignées en français dans leur milieu scolaire. Manulex est une base de données de 1,9 million de mots français qui fournit des indices de fréquence sur les mots dans les manuels scolaires consultés par les lecteurs de la 1re à la 5e année. Manulex a été utilisé pour déterminer la fréquence estimée par million de mots de chaque item afin de s'assurer qu'ils étaient pertinents et cohérents. Les évaluations du personnel enseignant, ainsi que les scores de Manulex, ont été utilisés pour compiler les items et créer trois versions de chaque sous-test de difficulté équivalente.



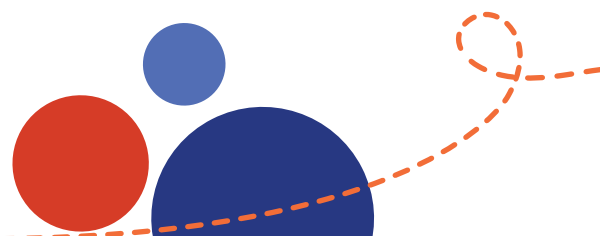
La mise en œuvre d'ÉCLAIR

ÉCLAIR a été conçu pour être utilisé avec des lecteurs émergents et débutants dans un contexte de français langue additionnelle, en mettant l'accent sur l'immersion française. Dans la perspective du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), ÉCLAIR est le plus adapté aux élèves de français langue additionnelle qui se situent à un niveau pré-A1 à A2. ÉCLAIR peut fournir des données informatives pour soutenir l'enseignement de la conscience phonologique, de la phonétique, ainsi que de l'enseignement des compétences en lecture de mots et de phrases pour les élèves à tous les points d'entrée. Il faut exercer son jugement professionnel pour déterminer les sous-tests à faire passer aux élèves.

Les élèves entrent à l'école avec des parcours et des habiletés diverses, ainsi qu'une exposition à la lecture et un enseignement de la lecture variés. Avant de s'engager dans des pratiques d'évaluation, il est essentiel que le personnel enseignant adopte une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC) et s'engage dans une réflexion critique afin de prendre conscience et d'atténuer les préjugés conscients et inconscients qui peuvent entraîner des traitements et des soutiens différents pour différents groupes d'élèves. Le personnel enseignant devrait dispenser un enseignement fondé sur des données, différencié et/ou plus intensif selon les besoins, afin de cibler les lacunes en matière de compétences en lecture.

Les élèves ayant des besoins particuliers ont des forces, des besoins et des intérêts uniques, et peuvent avoir ou non des difficultés en lecture. Les informations tirées d'ÉCLAIR peuvent être utilisées pour soutenir le développement d'un profil des compétences en lecture des élèves. Lors de la passation d'ÉCLAIR, il est important de prévoir des aménagements pour répondre aux besoins individuels de chaque élève (ex. caractères plus gros, découpage d'une tâche à la fois, etc.), y compris des aménagements documentés dans le plan d'enseignement individualisé (PEI) de l'élève.

Il existe trois versions de chaque sous-test à utiliser tout au long de l'année. Des analyses statistiques basées sur des données pilotes recueillies auprès d'un échantillon de 224 enfants provenant de six conseils scolaires différents de l'Ontario ont confirmé que les trois versions étaient équivalentes en termes de niveau de difficulté. Par conséquent, vous pouvez choisir de faire passer la version A à l'automne (septembre/octobre), la version B à l'hiver (janvier/février) et la version C au printemps (mai/juin) afin de suivre les progrès des élèves au cours de l'année scolaire. Les données pilotes ont également confirmé la fiabilité de tous les sous-tests, ce qui signifie que tous les éléments d'un sous-test mesurent le même concept, de sorte que les élèves testés par la suite avec ÉCLAIR sont susceptibles d'obtenir des résultats similaires à ceux obtenus par l'échantillon pilote (voir l'annexe 1 pour des informations plus détaillées sur les propriétés statistiques d'ÉCLAIR).





La progression à suivre pour l'administration des différents sous-tests en fonction de l'année d'études est indiquée dans le tableau ci-dessous.

Note : Le modèle ci-dessous est basé sur des programmes avec un enseignement 100 % en français. Si vous travaillez avec un élève qui n'a pas reçu un enseignement 100 % en français, utilisez votre jugement professionnel pour déterminer les compétences à évaluer.

Maternelle/Jardin	1 ^{ère} année	2 ^e année
	Nommer des lettres/sons des lettres	
	Conscience phonologique ¹	
		Lecture de mots/ mots inventés (non-mots)
		Lecture de phrases

¹ Les mesures de la conscience phonologique peuvent être utilisées pour les élèves de deuxième année et au-delà qui sont identifiés comme étant à risque d'éprouver des difficultés de lecture.

Les sous-tests inclus dans ÉCLAIR sont les suivants :

Conscience phonologique Pré-A1 → A1

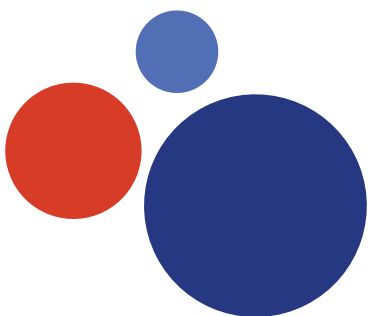
Pour les sous-tests de conscience phonologique, un script avec des exercices à pratiquer est fourni en trois étapes pour soutenir le format « Je fais, nous faisons, vous faites ». Il est important de faire appel à votre jugement professionnel lors de l'utilisation des consignes présentées dans le script pour les sous-tests de conscience phonologique. Si l'enfant comprend la tâche à l'étape « Je fais », vous pouvez passer directement aux items du test.

Notez l'utilisation de l'Alphabet phonétique international (API) tout au long des tâches d'évaluation de la conscience phonémique. Il s'agit d'un système de transcription dans lequel les phonèmes sont représentés par un seul symbole. Par exemple, le symbole /u/ correspond au graphème *ou* et /y/ au graphème *u*. Pour plus d'informations, consultez [Francisation phonétique](#) ou [La vitrine linguistique](#).

Les sous-tâches de la conscience phonologique sont les suivantes :

- Fusionner les phonèmes
- Isoler le phonème initial
- Isoler le phonème final
- Segmenter les phonèmes
- Taper les syllabes*
- Fusionner les syllabes*

**Veuillez noter que la prise de conscience des éléments plus larges du discours, tels que les syllabes, peut être intéressante lors de la collecte d'informations sur la sensibilité phonologique des élèves. Cependant, la recherche actuelle recommande de donner la priorité à l'enseignement à partir du niveau des phonèmes, car ces compétences soutiennent directement la lecture et l'écriture. ([International Dyslexia Association Building Phoneme Awareness: Know What Matters 2022](#))



Lecture de mots Pré-A1 → A2

Il est recommandé que chacun des sous-tests de cette série soit passé conformément à la règle de l'arrêt. Vous pouvez choisir de faire passer les sous-tests à des occasions distinctes. Veuillez lire les consignes qui accompagnent chaque tâche pour comprendre la règle d'arrêt. Les règles d'arrêt indiquent quand arrêter l'évaluation à un moment où il est peu probable que les élèves puissent poursuivre la tâche avec succès.

- Nommer des lettres Pré-A1 → A1
- Identifier le son des lettres Pré-A1 → A1
- Lecture de mots
 - Orthographe simple (1 lettre = 1 son/phonème) A1
 - Orthographe complexe (2 lettres = 1 son/phonème) A1
 - Orthographe complexe (3 lettres = 1 son/phonème) A1
 - Mots irréguliers A1
- Lecture de non-mots
 - Orthographe simple (1 lettre = 1 son/phonème) A1
 - Orthographe complexe (2 lettres = 1 son/phonème) A1
 - Orthographe complexe (3 lettres = 1 son/phonème) A1
- Lecture de phrases A1 → A2



Résumé de la littérature consultée

Cet inventaire d'études fournit au personnel enseignant une vue d'ensemble de la recherche qui examine la conscience phonologique et la lecture de mots chez les élèves d'immersion française au niveau élémentaire. La conscience phonologique est une compétence fondamentale essentielle qui favorise le décodage des mots et, par extension, la compréhension de la lecture.

La conscience phonologique est définie comme la conscience qu'un élève a des sons de la langue parlée et sa capacité à isoler et à jouer avec ces sons. La conscience phonologique est un terme générique qui englobe la conscience des syllabes, des attaques et des rimes, et des phonèmes.

La conscience syllabique est la capacité à isoler et à jouer avec les syllabes dans un mot (une syllabe est définie comme une partie de mot qui comprend un seul son vocalique mais qui peut également comprendre un ou plusieurs sons consonantiques). Par exemple, les élèves démontrent qu'ils sont conscients des syllabes lorsqu'ils peuvent « frapper dans les mains » les syllabes d'un mot (ex. lavabo : la-va-bo).

La conscience de l'attaque et de la rime est la capacité d'isoler l'attaque d'un mot et sa rime. L'attaque d'un mot (c.-à-d. la consonne ou le groupe de consonnes au début de la plupart des mots) et sa rime (les sons qui suivent l'attaque. Par exemple, dans le mot fleur, /fl/ est l'attaque et /œʁ/ est la rime.

La conscience phonémique est la capacité à isoler des phonèmes individuels (c.-à-d. la plus petite unité de sons). Par exemple, le mot anglais *bee* contient deux phonèmes (/bi/) alors que le mot français *jupe* en contient trois (/ʒu:p/). La conscience phonémique est la compétence la plus importante pour apprendre à lire les langues alphabétiques comme le français et l'anglais. En effet, dans un système d'écriture alphabétique, les mots imprimés sont essentiellement des séquences de lettres qui représentent des séquences de phonèmes. Les compétences en matière de conscience phonémique qui sont les plus importantes à maîtriser pour devenir des lecteurs et des écrivains compétents sont la fusion de phonèmes (/b/ /i/ → bee ; /ʒ/ /y/ /p/ → jupe) et la segmentation des phonèmes (bee → /b/ /i/ ; jupe → /ʒ/ /y/ /p/).

L'enseignement de la conscience phonologique, ainsi que l'enseignement de la dénomination des lettres et de la correspondance lettres-sons, établissent les fondements de l'enseignement de la phonétique. L'enseignement explicite de la phonétique renforce la relation entre les sons de la langue parlée et les lettres qui les représentent dans la langue écrite. L'apprentissage de la lecture nécessite la compréhension de cette relation. La méthode phonétique favorise le développement des compétences de décodage, grâce auxquelles les enfants utilisent leur connaissance de la correspondance lettre-son (ou graphème-phonème) pour décoder un mot écrit, en parole.

De nombreuses études soulignent l'importance d'enseigner et d'évaluer les compétences de conscience phonémique ainsi que la connaissance du nom des lettres et de leur son courant, dès les premières années de scolarisation. Elles soulignent également l'importance d'un enseignement systématique et explicite de la phonétique fondé sur les résultats de recherches pour soutenir le décodage. Bien que tous les apprenant.e.s bénéficient d'un enseignement systématique des compétences de base en matière de lecture et d'écriture et d'une évaluation continue des compétences, cet enseignement est essentiel pour les lecteurs à risque.

Annexe

Données de fiabilité

Les dix mesures d'ÉCLAIR ont été validées auprès de 776 élèves de la maternelle à la 3e année de six conseils scolaires de l'Ontario en été et en automne 2023. Tous les élèves ont débuté leur scolarisation dans les programmes d'immersion française à la maternelle et ont reçu un enseignement en français pendant 0,5 à 3,5 ans au moment du test. L'échantillonnage aléatoire en grappes a été effectué pour sélectionner un nombre relativement équivalent d'élèves qui ont fréquenté un programme d'immersion française depuis la maternelle et qui allaient participer à la validation de la version A, B ou C d'ÉCLAIR.

La fiabilité a été calculée à partir des données recueillies auprès d'un sous-échantillon de 224 élèves qui étaient scolarisés du jardin à la 3e année au moment de l'évaluation. Les résultats de fiabilité ont montré que les dix mesures avaient des valeurs alpha de Cronbach de très bonnes à excellentes, allant de 0,79 à 0,98. (très bon : 0,80-0,89; excellent : 0,90-0,99). La fiabilité élevée indique que les items mesurent le même concept sous-jacent dans chaque mesure et que des résultats cohérents étaient susceptibles d'être reproduits dans des échantillons et des contextes différents.

Mesure	Formulaire/carte	Nombre d'items	Nombre d'élèves	Fiabilité (alpha de Cronbach)
Taper les syllabes	A	10	51	0,89
	B	10	54	0,85
	C	10	59	0,85
Fusionner les syllabes	A	10	51	0,91
	B	10	54	0,86
	C	10	52	0,79
Fusionner les phonèmes	A	10	51	0,89
	B	10	54	0,90
	C	10	51	0,88
Isoler le phonème initial-final	A	10	50	0,90
	B	10	52	0,81
	C	10	51	0,84
Segmenter les phonèmes	A	10	51	0,86
	B	10	50	0,85
	C	10	51	0,83
Nom des lettres	Un formulaire	26	165	0,92
Son des lettres	Un formulaire	25	155	0,89

Mesure	Formulaire/carte	Nombre d'items	Nombre d'élèves	Fiabilité (alpha de Cronbach)
Lecture de mots	Formulaire A, cartes 1-3	36	47	0,98
	Formulaire B, cartes 1-3	36	43	0,96
	Formulaire C, cartes 1-3	36	43	0,96
	Carte 4	12	67	0,84
Lecture de non-mots	A	36	41	0,98
	B	36	41	0,97
	C	36	42	0,96
Lecture de phrases (tous les mots)	A	49	46	0,98
	B	49	46	0,96
	C	49	48	0,96
Lecture de phrases (mots-clés)	A	24	46	0,95
	B	24	46	0,93
	C	23	48	0,94



Ressources supplémentaires

Chiang, P., & Rvachew, S. (2007). English-French bilingual children's phonological awareness and vocabulary skills. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(3), 293-308. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/download/19747/21436>

Erdos, C., Genesee, F., Savage, R., & Haigh, C. A. (2011). Individual differences in second language reading outcomes. *International Journal of Bilingualism*, 15(1), 3-25. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1367006910371022?casa_token=geGJzWAT_LoAAAAA:p4Vdzi1dYFDBKPNLE9zbBBQdigiL3l8lBj6n8oUJ9ix7uB8ml85_ovyVYlFy4ysglmZ94cGUzQ

Erdos, C., Genesee, F., Savage, R., & Haigh, C. A. (2014). Predicting risk for oral and written language learning difficulties in students educated in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 35, (2), 371-398. <https://www.cambridge.org/core/journals/applied-psycholinguistics/article/abs/predicting-risk-for-oral-and-written-language-learning-difficulties-in-students-educated-in-a-second-language/82285859504DD2779101E3B32C846663>

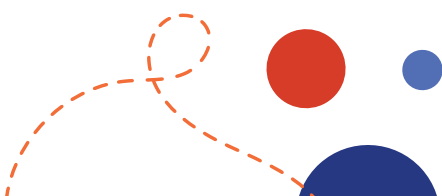
Genesee, F. (2007). The suitability of French immersion for students who are at risk: A review of research evidence. *Canadian Modern Language Review*, 63(5), 655-687. <https://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/Suitability%20of%20Immersion%20for%20At-Risk%20Students.pdf>

Genesee, F., Savage, R., Erdos, C., & Haigh, C. (2013). Identification of reading difficulties in students schooled in a second language. In Gathercole, V. (Ed.). *Bilinguals And Assessment: State of The Art Guide to Issues and Solutions from Around the World*. Clevedon: Multilingual Matters. https://www.researchgate.net/profile/Fred-Genesee/publication/324973808_2_Identification_of_Reading_Difficulties_in_Students_Schooled_in_a_Second_Language/links/5b02d8bc0f7e9be94bdaa2f0/2-Identification-of-Reading-Difficulties-in-Students-Schooled-in-a-Second-Language.pdf

Haigh, C., Savage, R., Erdos, C., & Genesee, F. (2011). The role of phoneme and onset-rime awareness in second language reading acquisition. *Journal of Research in Reading*, 34(1), 94-113. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-9817.2010.01475.x?casa_token=7ZDWm54XiGkAAAAA:mYcVqLkeEGW5LQJRWvpbnmtcepbOxkFx4pWPh1XW1D8cH6b81oERDXibJkRwzh-lbGq3CC1lbWjqw

International Dyslexia Association. (2022, June). International Dyslexia Association *Building Phoneme Awareness: Know What Matters*. <https://rsoptins.s3.us-east-2.amazonaws.com/Susan+Brady+PA+event+11-22/IDA+Fact+Sheet+Phoneme+Awareness.pdf>

Kuo, L. J., Uchikoshi, Y., Kim, T. J., & Yang, X. (2016). Bilingualism and phonological awareness: Re-examining theories of cross-language transfer and structural sensitivity. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 1-9. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X16000138?casa_to



ken=xQ2lrkuBXjUAAAAA:NPXeKXg6zYSWg2kfO2f0K-ze9l2guO6i5Xyf9P4t8eE3RomrvBbpiRYjdGrFi-rvoaCg7Eww

MacKay, E., Chen, X., & Deacon, S. H. (2022). Longitudinal predictors of French word reading difficulties among French Immersion children. *Annals of Dyslexia*, 1-17. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11881-022-00275-z>

Tingley, P. A., Dore, K. A., Lopez, A., Parsons, H., Campbell, E., Kay-Raining Bird, E., & Cleave, P. (2004). A comparison of phonological awareness skills in early French immersion and English children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33, 263-287. <https://link.springer.com/article/10.1023/B:JOPR.0000027965.77686.1b>

Wise, N., D'Angelo, N., & Chen, X. (2016). A school-based phonological awareness intervention for struggling readers in early French immersion. *Reading and Writing*, 29, 183-205. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-015-9585-9>



GUIDE DU PERSONNEL ENSEIGNANT



OUTIL D'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE