001_007_ANAE_125_BOUGNERES_125 15/01/14 13:22 Page1

La pédagogie préventive à l'école, les avancées actuelles et à venir

A. BOUGNERES*, L. CROS**

* Chargée de mission, 38, rue Jean-Mermoz, 75008 Paris, France. Email : abougneres@agirpourlecole.org
** Délégué général d'Agir pour l'école, 38, rue Jean-Mermoz, 75008 Paris, France. Email : lcros@agirpourlecole.org

RÉSUMÉ : ***La pédagogie préventive à l'école, les avancées actuelles et à venir***
Une pédagogie adaptée permet de réduire fortement le nombre d'élèves en difficulté dans les premières classes de l'école primaire, ce qui est souhaitable pour réserver les réponses paramédicales aux élèves les plus faibles. Les expérimentations récentes avec groupe témoin, en France (projet Lecture d'Agir pour l'école) ou à l'étranger, montrent la nécessité d'un diagnostic précoce, notamment sur la phonologie, suivi d'un entraînement renforcé des compétences de pré-lecture et de lecture. Les pédagogies les plus prometteuses sont les pédagogies structurées, qui évaluent fréquemment les compétences des élèves et ciblent correctement leurs besoins. Une organisation améliorée du temps scolaire est aussi indispensable pour obtenir des résultats élevés.
Mots clés : *Lecture – Difficulté scolaire – Temps scolaire – Enseignement structuré – Expérimentation – École primaire.*

SUMMARY: ***Preventive pedagogy at school, current and future progress***
Appropriate teaching methods are crucial in reducing the number of students struggling in the first years of primary school. Other solutions such as speech therapies can therefore be reserved for the children with the most difficulties. Recent trials with control groups, as those seen in France (Agir pour l'école's project) or abroad show that early diagnoses are a necessity, particularly for phonology. They should be followed by strengthened practice of pre-reading and reading skills. The most promising teaching methods are those that are structured, that frequently assess the children's abilities and are appropriately focused on their needs. Better organization of the teaching timetable is also crucial when expecting strong results.
Key words: *Reading – Academic difficulties – School time – Structured Education – Experiment – Elementary school.*

RESUMEN: ***La Pedagogía preventiva en el colegio, los avances actuales y futuros***
Una pedagogía adaptada permite reducir en gran medida el número de alumnos con dificultades en los primeros cursos de primaria, lo que es deseable para reservar las respuestas paramédicas a los alumnos más flojos. Los estudios recientes con grupos control, tanto en Francia (proyecto Lectura de la asociación Agir pour l'école) como en el extranjero, muestran la necesidad de un diagnóstico precoz, especialmente en fonología, seguido por una ejercitación reforzada de las competencias de prelectura y de lectura. Las pedagogías más prometedoras son las pedagogías estructuradas, que con frecuencia evalúan las competencias de los alumnos y determinan correctamente sus necesidades. Para obtener mejores resultados, también es imprescindible organizar mejor el tiempo escolar.
Palabras clave: *Lectura – Dificultad escolar – Tiempo escolar – Enseñanza estructurada – Estudio – Educación primaria.*

© copyright Anae

001_007_ANAE_125_BOUGNERES_125 15/01/14 13:22 Page2

L'échec scolaire, compris comme un niveau en lecture, écriture et calcul trop faible pour permettre de suivre les enseignements proposés au collège, est aisé à pronostiquer dès l'entrée au CP. Il concerne aujourd'hui un élève sur cinq, et jusqu'à un sur trois dans certaines zones défavorisées.

Massif, précoce, l'échec scolaire est aussi réductible, par des moyens pédagogiques. Le diagnostic et le traitement peuvent intervenir à l'école primaire, en classe, et conduire ainsi à des progrès considérables sur une population importante d'enfants dont les difficultés d'apprentissage ne sont pas de nature pathologique. Pour réduire de 40 % à 5 % le taux d'enfants en échec scolaire, une intervention pédagogique précoce et structurée est une solution dont de nombreux pays se sont déjà saisis et qui commence à porter ses premiers fruits en France. La Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale a ainsi mis en évidence l'augmentation du niveau de performances des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 parallèlement à l'orientation prise par l'école maternelle vers la préparation des futurs apprentissages (Le Cam, Rocher & Verlet, DEPP B2). Les résultats positifs et significatifs obtenus dans le cadre du projet Lecture, à grande échelle, sont également gage d'espoir quant à la possibilité de l'école maternelle de permettre à de nombreux élèves d'accéder à la lecture[1].
Avant d'envisager la voie thérapeutique pour un élève qui présente des difficultés d'apprentissage de la lecture, il faut épuiser les leviers pédagogiques. Le nombre d'individus touchés par des troubles des apprentissages est trop important pour que la voie de la prise en charge hors de l'école soit la seule envisagée. Par ailleurs, nous disposons d'une école maternelle capable d'offrir à la plupart de ces enfants une prise en charge conforme à leurs besoins.
D'après une enquête conduite par le Ministère de l'éducation nationale, un enseignant sur trois dit se sentir impuissant face à la difficulté scolaire[2]. La plupart d'entre eux y sont pourtant confrontés quotidiennement. Si la formation des enseignants exalte la nécessaire différenciation des pratiques en fonction du niveau de chaque élève, et la nécessité d'une prise en charge spécifique des besoins particuliers des élèves les plus faibles, peu de ressources sont mises à leur disposition pour les guider vers une prise en charge efficace des troubles, tant en formation qu'en matériel pour la classe.
Pour que la pédagogie se substitue de façon préventive à la prise en charge d'ordre thérapeutique pour la plus grande partie des élèves en difficulté, il faut s'inspirer des projets de recherche concluants qui ont effectivement permis de réduire à l'école la proportion d'élèves en difficulté. Ces projets nous indiquent un protocole à suivre, les clés d'une évolution des consciences sur le rôle de l'école, et d'un changement des pratiques à l'école. C'est la démarche empruntée par le projet Lecture de l'association « Agir pour l'école », inspiré de programmes étrangers, qui a ainsi permis de réduire de moitié le nombre d'élèves en grande difficulté dans les classes dans lesquelles le protocole a été mis en œuvre de façon rigoureuse.

LA PRÉVENTION PÉDAGOGIQUE DE LA DIFFICULTÉ SCOLAIRE : QUEL PROTOCOLE ?

Au-delà des principes et des recommandations, la formation et l'accompagnement des enseignants ne fournissent pas de clés suffisantes aux premiers professionnels capables de diagnostiquer et de traiter la difficulté scolaire. Les enseignants sont pourtant, dès la maternelle, non seulement exposés aux premières difficultés d'apprentissage des enfants, essentiellement sur des compétences liées au langage qui trahissent très tôt d'énormes disparités selon les enfants, mais aussi capables d'y remédier.
Par la mise à disposition de ressources pédagogiques adaptées aux besoins des plus faibles, le projet Lecture de l'association Agir pour l'école est conçu pour aider les enseignants à garantir l'accès aux apprentissages à un maximum d'élèves. Cette démarche d'accompagnement des enseignants repose sur deux piliers : l'aide au diagnostic et l'assistance dans la mise en œuvre de séances qui correspondent aux besoins différenciés ainsi identifiés.

La première étape du traitement pédagogique : le diagnostic précoce des difficultés qui prédisent très tôt les troubles à venir

On peut identifier dès la grande section de maternelle la plupart des futurs faibles lecteurs. Le niveau de langage des enfants à cinq ans prédit leur niveau de lecture et leur destin scolaire. En effet, un mauvais lecteur au CP le restera. Et le niveau à l'entrée au CP influe d'autant plus fortement sur la carrière scolaire des élèves qu'ils ont des acquis initiaux plus faibles (Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz, & Fletcher, 1996 ; Torgesen, & Burgess, 1998 ; Stanovich, 1986). Un bon diagnostic précoce permet donc à l'enseignant de concentrer son attention sur les progrès de certains élèves en particulier, capables comme les autres d'entrer dans la lecture, mais déjà lestés par un niveau de langage trop insuffisant.

La question s'est posée avec une acuité particulière au début des années quatre-vingt aux États-Unis de savoir comment identifier tôt les élèves susceptibles de développer des troubles de l'apprentissage de la lecture, suite à l'adoption du « *Education for All Handicapped Children Act* » de 1975. L'application de cette loi exigeait de pouvoir déterminer quels élèves étaient éligibles à une prise en charge spécifique pour apprendre à lire du fait d'une différence trop importante observée entre leurs aptitudes cognitives et leur niveau constaté. Les enfants visés n'étaient donc pas ceux qui avaient besoin d'une prise en charge de nature paramédicale, mais bien exactement ceux qui pouvaient progresser davantage avec un soutien d'ordre pédagogique.

[1] DEPP, EMC, IREDU, « *Note d'étape annuelle d'évaluation du projet Lecture de l'association Agir pour l'école* » http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/RE_NE_HAP11-2.pdf
[2] DEPP, mars 2007, « *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants - Année scolaire 2005-2006* » http://media.education.gouv.fr/file/91/3/4913.pdf (page 13).

© copyright Anae

001_007_ANAE_125_BOUGNERES_125 15/01/14 13:22 Page3

Or les critères étaient à l'époque assez incertains pour les enfants les plus jeunes : si un retard en lecture de deux années de scolarité était un critère simple et aisément observable chez des élèves lecteurs (même mauvais), il était particulièrement difficile de prédire des difficultés à venir en lecture chez des enfants trop jeunes. De nombreuses études (Jorm, Share, MacLean, & Matthews, 1984 ; Felton,, 1993) ont alors cherché à établir des relations entre des caractéristiques déjà observables chez les jeunes enfants et le niveau de lecture qu'ils atteignaient quelques années plus tard. Elles ont toutes abouti à une conclusion : parmi les nombreuses capacités mesurables en maternelle, la conscience phonémique était le prédicteur le plus fort du niveau de lecture à venir. Dans les années qui ont suivi, ce prédicteur a été précisé : le lien entre les capacités de segmentation phonémique et le niveau de lecture ultérieur a été bien établi (Juel, 1988 ; Perfetti, Beck, Bell, & Hughes, 1987 ; Share, Jorm, Maclean, Matthews, 1984). Certaines études ont établi la nature causale de ce lien (Lundberg, Frost, & Petersen, 1988 ; Wagner, Torgesen, Rashotte, Hecht, Barker, Burgess, Donahue, Garon, 1997).
La précision des prédictions établies sur l'évaluation du niveau de conscience phonémique n'est certes pas totale. Ainsi, les « faux négatifs », qui manifestent des difficultés plus tard alors qu'ils n'avaient pas été identifiés comme « à risque », représentent en moyenne 20 % des individus qui finissent en grande difficulté (Torgesen, 1998). Il s'agit tout de même d'un outil de repérage très fiable pour une grande majorité d'enfants exposés à des troubles d'apprentissage alors que leurs capacités ne les en privent pas.

Notre capacité à identifier les enfants qui ont, dès la maternelle, besoin d'une attention particulière pour avoir une chance d'apprendre à lire, repose donc principalement sur l'usage de tests d'évaluation de la conscience phonémique (Torgesen, 1998). La difficulté en France tient à ce qu'il n'existe pas de tests normés à grande échelle permettant de définir avec certitude la zone à risque. Il est cependant possible, en retenant les individus situés à plus de 0.8 ou 1 écart-type en deçà de la moyenne obtenue par une population même assez réduite, d'identifier les élèves concernés. Le diagnostic s'établit rapidement et simplement en proposant à l'oral à chaque élève une série d'une dizaine de syllabes composées d'un son consonne et d'un son voyelle et en leur demandant de segmenter chaque syllabe en deux sons distincts. Il s'agit d'un test très discriminant qui peut être effectué dès la grande section de maternelle. Suivant les zones, cela représentera entre 2 et 12 enfants par classe.

La deuxième étape : l'entraînement ciblé des compétences orales préalables à la lecture

La démarche de l'enseignant est simplifiée : ce sont les compétences qui trahissent un risque de troubles d'apprentissage – la conscience phonologique essentiellement et la connaissance des lettres – qu'il faut entraîner en classe pour prévenir ces risques. La relation entre le niveau de conscience phonologique et le niveau de lecture ultérieur est en effet causale, d'après un consensus parfaitement établi par de multiples travaux de recherche. L'entraînement de la conscience phonologique favorise l'apprentissage de la lecture (Olofsson, & Lundberg, 1983 ; Lundberg, Frost, & Petersen, 1988)[3].
Ces progrès perdurent bien au-delà du terme de l'apprentissage. Ceci a été observé pour des élèves initialement faibles, moyens et forts et concerne tout particulièrement les élèves les plus faibles (Notari-Syverson, O'Connor, & Vadasy, 1998).
L'entraînement systématique de la conscience phonologique constitue une étape indispensable vers l'apprentissage de la lecture pour les élèves présentant un déficit en conscience phonologique. Si la plupart des enfants accèdent à la lecture sans qu'un travail explicite et intensif sur la conscience phonologique ne soit nécessaire, pour les plus faibles, essentiellement pour ceux qui ne bénéficient pas d'un environnement langagier suffisamment riche, une intervention spécifique à l'école est nécessaire, avant de débuter l'apprentissage de la lecture (décodage), c'est-à-dire avant le CP. « Permettre à ces enfants dès la petite section de maternelle d'acquérir à l'école ce qu'ils n'ont pas pu apprendre dans leur environnement suppose de faire avec eux à l'école ce que d'autres ont la chance de faire intensément à la maison[4]. »
L'association Agir pour l'école a mené, avec plusieurs centaines d'enseignants volontaires, trois projets reposant sur ce type d'entraînement précoce et ciblé sur les progrès en phonologie auprès d'élèves faibles. Des progrès satisfaisants, c'est-à-dire autorisant l'accès à l'apprentissage de la lecture, ont été mesurés chez la grande majorité des élèves initialement faibles et susceptibles de développer des troubles en lecture.
L'observation minutieuse du protocole d'entraînement a permis d'identifier précisément la durée nécessaire d'entraînement pour parvenir à un niveau qui permette de sortir de la zone à risque. Une douzaine d'heures d'entraînement en petits groupes de niveau homogène sont suffisantes. Le protocole est donc évidemment utilisable en classe, soit en grande section de maternelle, soit en tout début de CP. Il est toutefois relativement exigeant. La fréquence quotidienne des séances durant quelques semaines et le temps global d'implication des élèves dans les tâches proposées sont des conditions incontournables d'efficacité du dispositif.

LES RÉSULTATS POSITIFS D'UN PROJET DE DIFFUSION D'UN PROTOCOLE STRUCTURÉ D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN GRANDE SECTION DE MATERNELLE EN FRANCE

À la rentrée 2011, le projet « Lecture » de l'association Agir pour l'école a été déployé dans200 classes de grande section de maternelle de 6 académies : Lille, Créteil,

[3] National Reading Panel https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf
[4] Voir notamment Zorman, M. *Le langage oral à la maternelle*. Intervention journées ZEP Académie de Grenoble. Novembre 1999 http://www.cognisciences.com/IMG/Langage_Oral_intervention_CRDP_99.pdf

© copyright Anae

001_007_ANAE_125_BOUGNERES_125 15/01/14 13:22 Page4

Versailles, Paris, Orléans-Tours et Clermont-Ferrand. Trois entités ont participé à l'évaluation externe du programme qui portait sur trois académies : Lille, Créteil et Versailles. La Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective du Ministère de l'éducation nationale (DEPP), l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU) et le laboratoire d'étude des mécanismes cognitifs de l'Université Lyon 2 ont élaboré un protocole d'évaluation mesurant l'impact du projet sur les compétences des élèves.

Quels tests ?

Le laboratoire d'étude des mécanismes cognitifs de l'Université Lyon 2 (Jean Écalle) a construit les tests d'évaluation du niveau des élèves entrant en grande section de maternelle. L'évaluation élaborée mesure quatre compétences prédictives du niveau de lecture : la connaissance des lettres, le vocabulaire, la conscience phonologique et la compréhension orale en début et en fin de grande section, ainsi que les deux procédures en lecture, phonologique (décodage) et orthographique (lexicale directe), et les mathématiques en fin de grande section. La collecte et le traitement des données ont été assurés par les évaluateurs.

Quelle méthode ?

La méthode d'évaluation qui a été retenue consiste à comparer les résultats des élèves qui bénéficient du programme, le « groupe expérimental », à ceux d'élèves qui n'en bénéficient pas, le «groupe témoin». Il faut que les élèves soient parfaitement comparables au début de l'expérimentation, pour éviter que des différences initiales entre les élèves ne faussent l'analyse. C'est la raison pour laquelle les élèves du « groupe témoin » ont été choisis pour avoir, en moyenne, les mêmes caractéristiques que ceux du « groupe expérimental » (catégorie socioprofessionnelle des parents, taille des écoles et proportion d'écoles situées en zones d'éducation prioritaire). L'ensemble des élèves a été évalué en novembre 2011, pour disposer d'un point de départ permettant de comparer les progressions de chaque groupe.
3 673 élèves ont participé aux deux sessions d'évaluation, groupe test et groupe témoin confondus.

Des résultats positifs, variables selon le niveau initial des élèves et selon le degré de mise en œuvre du dispositif en classe
Les analyses sur les données disponibles montrent un résultat positif sur les compétences travaillées pendant l'année. Ainsi, en une année, suivant les compétences, les élèves faibles du groupe expérimental rattrapent en moyenne 20 à 40 % de leur retard sur un élève moyen du groupe témoin.
La proportion d'élèves en grande difficulté en phonologie est passée de 15 % à 10 %. Les élèves ayant bénéficié du dispositif ont également beaucoup progressé en lecture (voie non lexicale) par rapport au groupe témoin.
Les élèves les plus faibles progressent plus que les autres en phonologie. En compréhension, les effets ne sont positifs que pour les élèves faibles.
La mise en œuvre du dispositif a été variable selon les classes. Là où le protocole a été mis en œuvre le plus rigoureusement, en termes de volume et d'intensité des séances notamment, le dispositif a eu pour impact de réduire la proportion d'élèves en difficulté de 15 % à 7 %. L'effet est de 80 % d'écart-type là où les pratiques enseignantes observées étaient conforme au protocole, et de 30 % là où l'application était moyennement conforme.

CRÉER LES CONDITIONS D'UNE ÉVOLUTION DES PRATIQUES À L'ÉCOLE

Rationaliser l'organisation du temps scolaire

Le premier obstacle rencontré dans l'ensemble des projets de recherche qui ont pour objectif l'introduction d'un protocole structuré destiné à prévenir ou à résoudre une partie des troubles des apprentissages est le manque de temps allégué par les acteurs intervenant auprès des enfants. C'est aussi le premier levier de progrès.
Ainsi, dans le projet conduit par l'équipe de Joseph Torgesen dans l'école élémentaire de *Hartsfield* en Floride fréquentée par des élèves de milieu modeste entre 1995 et 1999, le vecteur principal d'une utilisation de la pédagogie pour réduire l'échec fut l'optimisation du temps de travail en lecture. À l'arrivée de l'équipe de recherche dans l'école, elle a constaté que certains enseignants avaient leur classe entière moins d'une heure par jour, du fait du temps consacré à l'art, à la musique et à l'éducation physique, et des pertes de temps liées aux multiples déplacements entre les salles de classe. Le protocole, qui a conduit à une division par huit de la proportion d'élèves en grande difficulté (de 32 % à 4 %), reposait notamment sur la maximisation du temps d'enseignement de la lecture délivré à chaque élève (King, & Torgesen, 2006).
Dans le cadre du projet Lecture de l'association Agir pour l'école, la résistance initiale de certains acteurs était également liée au temps dont ils pensaient manquer, en grande section de maternelle comme en CP. À ces deux niveaux clé dans l'apprentissage de la lecture, il a toutefois été possible de rationaliser les emplois du temps et de réserver des créneaux nombreux à la mise en place du protocole, jusqu'à 3 heures par jour, dans le respect des programmes nationaux. Pour parvenir à ce résultat, il a fallu proposer aux enseignants des solutions pour qu'une partie de la classe travaille en autonomie pendant qu'ils se consacrent à un petit groupe d'élèves faibles. Il a également fallu convaincre du rôle crucial et du pouvoir important attachés à leurs interactions avec les élèves les plus faibles sur leurs progrès en lecture.

Sensibiliser les enseignants aux vertus de l'enseignement structuré reposant sur l'évaluation continue des progrès des élèves

Dès le CP, la plupart des enseignements sont délivrés en frontal face à l'ensemble de la classe, alors même que les disparités de niveaux, notamment en vocabulaire, langage, et compréhension orale, privent les élèves qui en auraient le plus besoin de l'accès au discours de l'enseignant. L'enseignement structuré, qui repose sur une connaissance fine

© copyright Anae

001_007_ANAE_125_BOUGNERES_125 15/01/14 13:22 Page5

des besoins de chaque élève ou groupe d'élèves, permet d'ajuster son intervention aux capacités de chacun, et ainsi d'éviter le décrochage des plus faibles tout en optimisant les apprentissages des plus avancés.

C'est également la clé pour être capable de définir des objectifs concrets et réalistes de progrès pour chaque élève et de mesurer si et quand ces objectifs sont atteints.

C'est sur ce point que tous les projets de recherche de prévention efficace de la difficulté en lecture ont concentré leur attention. À l'école de *Hartsfield* par exemple, les différences de niveau entre les élèves s'étaient creusées brutalement, en quelques années. Alors que certains élèves étaient capables, à l'entrée en grande section de maternelle, de lire des mots simples, d'autres ne connaissaient pas une seule lettre de l'alphabet et ne distinguaient pas les lettres des chiffres. Les enseignants, auparavant habitués à enseigner à des élèves de niveau relativement homogène issus des classes moyennes, n'étaient pas préparés à différencier leur enseignement en fonction du niveau de chaque élève. Ce fut une petite révolution, rendue possible par l'évaluation trimestrielle du niveau des élèves dans chacune des compétences clés de prélecture.

Un autre exemple est à trouver dans le protocole *Success for All* (Slavin, & Madden, 2006). fondé sur une évaluation des progrès des élèves toutes les huit semaines. À l'issue de chaque « *Eight-week assessment* », chaque élève est affecté à un nouveau groupe en fonction des progrès réalisés et de ses nouveaux besoins ainsi identifiés.

RÉFÉRENCES

FELTON, R. H. (1993). Effects of instruction on the decoding skills of children with phonological-processing problems. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 583-589.

FRANCIS, D.J., SHAYWITZ, S.E., STUEBING, K.K., SHAYWITZ, B.A. & FLETCHER, J.M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology, 88*, 3-17.

JORM, A.F., SHARE, D.L., MACLEAN, R. & MATTHEWS, R. (1984). Phonological recoding skills and learning to read: A longidudinal study. *Applied Psycholinguistics, 5*, 201-207.

JUEL, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children fromfirst through fourth grades. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 437-447.

KING, R. & TORGESEN, J. K. (2006). Improving the effectiveness of reading instruction in one elementary school: A description of the process. In P. Blaunstein & R. Lyon (Eds.), Why kids can't read: *Challenging the status quo in education*. (pp. 151–174). Lanham, MD: Scarecrow Press.

LE CAM, M., ROCHER, T. & VERLET, I., DEPP B2. *Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011*.

LUNDBERG, I., FROST, J. & PETERSEN, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly, 23*, 263–284.

NOTARI-SYVERSON, A., O'CONNOR, R.E. & VADASY, P.F. (1998). *Ladders to literacy*: A preschool activity book. Baltimore: MD: Paul H. Brooks.

OLOFSSON, Å. & LUNDBERG, I. (1983). Can phonemic awareness be trained in kindergarten? *Scandinavian Journal of Psychology, 24*: 35–44.

PERFETTI, C., BECK, I., BELL, L. & HUGHES, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal, *Merrill-Palmer Quarterly, 33*, 283-319.

SHARE, D.L., JORM, A.F., MACLEAN, R. & MATTHEWS, R. (1984). *Journal of Educational Psychology*, Vol 76(6), Dec 1984, 1309-1324.

SLAVIN, R. E. & MADDEN, N. A. (2006). *Success for All: Summary of research on achievement outcomes*. Baltimore, MD: Success for All Foundation

STANOVICH, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly 21*(4): 360–407.

TORGESEN, J. K. & BURGESS, S. R. (1998). *Consistency of reading-related phonological process throughout early childhood: Evidence from longitudinal-correlational and instructional studies.* In J. Metsala & L; Erhi (Eds.). Word Recognition in Beginning Reading. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

TORGESEN, J. K. (1998). Catch them before they fall. Identification and Assessment to prevent reading failure in young children. *American Educator*, Spring/Summer 1998, 32-39.

WAGNER, R. K., TORGESEN, J. K., RASHOTTE, C. A., HECHT, S. A., BARKER, T. A.,BURGESS, S. R., DONAHUE, J. & GARON, T. (1997). *Developmental Psychology*, Vol 33(3), May 1997, 468-479.

© copyright Anae