

Retombées sur l'apprentissage de pratiques d'observations et de régulations d'enseignement auprès de lecteurs novices^{1 2}

■ André Moreau, Martine Leclerc
Université du Québec en Outaouais

Au Canada, plusieurs organismes publics reconnaissent un rôle de premier plan à la collecte de données d'apprentissage³ lors du processus d'enseignement et d'apprentissage (Secrétariat de la Littératie et de la Numératie, 2007). En plus d'informer l'élève de la progression de ses apprentissages, les données d'apprentissage sont vues, par le personnel enseignant, comme un moyen pour susciter le questionnement et pour prendre des décisions éclairées au regard des interventions.

INTRODUCTION

Les travaux réalisés par notre équipe depuis les huit dernières années nous ont conduits à travailler avec les milieux scolaires francophones canadiens afin de rehausser la réussite scolaire de tous les élèves en contexte d'écoles inclusives (Rousseau, 2010). Ces écoles inclusives accueillent les élèves ayant un handicap ou des difficultés d'adaptation et d'apprentissage; elles reflètent la diversité des personnes qui caractérisent leur communauté. Dans ces écoles accueillant tous les enfants, le problème de l'enseignement à des groupes d'élèves hétérogènes constitue un défi important sachant que les compétences en littératie représentent des capacités essentielles à la réussite pour toute la vie. Pour concrétiser cet objectif, nos travaux de recherche nous ont permis d'implanter un mode de fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle et d'optimiser les meilleures pratiques d'enseignement de la lecture par une démarche systématique d'observation et de régulation d'interventions (Crahay, 2000; McCardle, Chhabra et Kapinus, 2008; National Reading Panel (NRP), 2000).

1 Cette recherche a été financée par le Conseil scolaire de district du Centre-Sud, Toronto, Ontario (Recherche en littératie 2008-2009) et l'Équipe de recherche en littératie et inclusion - ÉRLI de l'Université du Québec en Outaouais.

2 Cet article est également publié dans les actes de la Conférence européenne sur la lecture - Mons 2011.

3 L'expression « données d'apprentissage » désigne les éléments observés chez un élève lors de ses activités d'apprentissage : comportement et verbalisation pouvant décrire un élève dans ses essais d'apprentissage. Ces éléments sont des représentations d'information sous forme conventionnelle (données qualitatives ou quantitatives) pour en faciliter le traitement. Ces données s'inscrivent dans une démarche de collecte des données réalisées en cours d'activités d'apprentissage (Legendre, 2005, p. 88 et p. 437; Table ronde des experts, 2005, p. 21).

Ce texte a pour premier objectif de décrire les résultats d'une recherche corrélative qui vise à connaître le parcours d'apprentissage en lecture chez ces élèves à risque et à préciser le lien de corrélation avec les pratiques d'enseignement. Le concept de risque provient des études épidémiologiques et se réfère à des facteurs qui accentuent (facteurs de risque) ou diminuent (facteurs de protection) les probabilités d'apparition d'états déficients ou de difficultés, ainsi que les processus qui les sous-tendent. L'identification de ces facteurs aide à mieux comprendre ces élèves à risque qui éprouvent des problèmes ou ayant des difficultés d'apprentissage. Décrire le parcours d'apprentissage de ces élèves et leur contexte constitue une des premières étapes visant à mieux comprendre ces derniers. Un deuxième objectif concerne les changements de pratiques observés à la suite de l'implantation d'un programme d'accompagnement auprès des enseignants. Ces résultats nous permettent d'alimenter la discussion sur les pistes de formation et d'accompagnement des enseignants.

COMMENT OBSERVER LA CAPACITÉ À LIRE ?

Clay (1982, 1993, 2003) s'est intéressée aux premiers apprentissages essentiels du savoir lire-écrire où la lecture de livres jeunesse est au centre du développement des compétences en littératie. Ses travaux l'ont menée à valider une démarche d'observation des comportements de jeunes lecteurs publiée dans *Le sondage d'observation en lecture-écriture* (Clay, 2003). Ce manuel intègre différents outils d'évaluation en lecture et propose une démarche d'évaluation d'apprentissage en lecture et en écriture. Cette démarche implique l'usage de la «Fiche d'observation individualisée» (FOI) (Clay, 2003 ; Nelley et Smith, 2003). Les travaux de recherche de Clay ont mené à valider une démarche d'observation des comportements de ces jeunes lecteurs à partir de cette «Fiche d'observation individualisée». Clay (2003) suggère que les progrès des élèves soient observés fréquemment pour déterminer les interventions à privilégier. Ces données d'observation des comportements du lecteur font ressortir les points de convergence et de divergence entre les élèves et ont pour fonction d'informer l'élève des éléments essentiels de connaissances, de stratégies et de comportements à s'approprier quant au développement de sa compétence à lire. L'analyse de ces données par le personnel enseignant incite à dégager des interventions pédagogiques concrètes pour que tous les élèves puissent progresser ; c'est ce que nous appelons ici la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage.

COMMENT FAIRE DES LIENS ENTRE LES OBSERVATIONS ET LES ACTIONS DE RÉGULATION ?

La *régulation*, en tant que représentation synthétique du processus d'enseignement-apprentissage, s'opère par la prise de conscience des enchaînements procéduraux d'une démarche d'enseignement-apprentissage, où s'observe une séquence d'actions de prises de décision planifiées liées à l'intention ciblée. La régulation s'inscrit dans la capacité de

l'enseignant d'analyser les actions fines et d'ajuster les prises de décision propres à la planification et au pilotage des interventions de sa leçon (MEQ, 2001). Pour assurer une régulation effective, l'enseignant doit disposer de renseignements pertinents et fiables sur l'apprentissage, pour les interpréter correctement et inférer les étapes d'apprentissage subséquentes ou les difficultés à surmonter de la part de l'élève et ainsi pour imaginer les interventions appropriées et plausibles qu'il pourra piloter efficacement (Perrenoud, 1998, p. 91). Pour que la régulation soit effective, elle passe, d'une part, par des observations de qualité, fiables et pertinentes collectées par un enseignant formé et instrumenté (Perrenoud, 1998). D'autre part, l'observation doit être cohérente, en continuité et en adéquation au regard des interventions régulatrices à instaurer. Enfin, cette régulation effective rend accessible à l'élève une rétroaction ou, au plus, un étayage par des questions, des renseignements ou des suggestions qui le guident vers une progression optimale de son apprentissage (Perrenoud, 1998). Cette capacité d'analyser les actions pédagogiques et de réguler s'inscrit dans la poursuite de l'appropriation des liens théorie-pratique amorcée lors de la formation initiale en enseignement et, d'une façon plus précise, de l'appropriation de principes et de règles pédagogiques. Partant de ces connaissances, comment une organisation scolaire peut-elle assurer des conditions éducatives permettant une régulation effective de l'enseignement-apprentissage? Le travail en équipe collaborative prend ici tout son sens.

De plus en plus de chercheurs insistent sur des modèles d'organisation pédagogique qui prônent le travail en équipe collaborative structuré dans une organisation fonctionnant en communauté d'apprentissage professionnel. Ce fonctionnement assure au personnel un temps de qualité et un contexte de travail d'équipe centré sur l'analyse des données d'apprentissage afin d'identifier les interventions les plus susceptibles de faire progresser les élèves (Leclerc et Moreau, 2009, 2010; Moreau et Leclerc, 2011; McCardle, Chhabra et Kapinus, 2008). Ces rencontres collaboratives nécessitent

- a) d'accorder du temps de qualité pour les réaliser (rencontre d'une durée de deux heures récurrente durant quatre à six semaines),
- b) de soutenir une animation structurée (ordre du jour, thèmes choisis par le groupe d'enseignants, rôles distribués et procès-verbal assurant le suivi),
- c) d'accorder la priorité à l'analyse des données d'apprentissage d'élèves éprouvant des difficultés (discussion de cas d'élève ou de profil de classe) et, enfin,
- d) d'assurer un leadership partagé (participation active des enseignants et de la direction).

QUELQUES PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

Sur une période de trois ans, les enseignants de huit écoles (58 enseignants) de la maternelle (quatre ans) à la troisième année ont observé l'apprentissage de leurs élèves. Ils ont en moyenne 38 ans d'âge et une moyenne de 12,6 ans d'expérience. Les élèves (cohortes des années scolaires 2007 à 2010)

sont au nombre de 668 (38 groupes-classes) provenant d'écoles de milieux urbains et semi-urbains. Chez la majorité de ces élèves, le français constitue la deuxième langue (l'anglais est la langue parlée à la maison).

Les outils d'observation dont les «Fiches d'observation individualisée» en lecture (FOI) (Clay, 1993, 2003 ; Nelley et Smith, 2003) intégrées dans le logiciel ont permis de documenter la progression des apprentissages des élèves. Ces fiches d'observation de la prestation de lecture à haute voix sont utilisées de façon continue de sorte que, lorsqu'un élève démontre une progression dans ses apprentissages, l'enseignant peut l'observer avec la FOI. Dans le cadre de cette recherche, les dernières observations trimestrielles ont été analysées. Quant aux données liées aux observations des pratiques chez les enseignants, des entretiens individuels et de groupe, deux questionnaires (autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement en lecture et autoefficacité en enseignement) et des observations dans les classes ont permis de documenter les pratiques en enseignement de la littérature.

Lors des activités de régulation en équipe collaborative, les enseignants ont réfléchi sur ce qu'est un programme équilibré d'enseignement de la lecture (Giasson, 2011 ; MEO, 2003) et comment intégrer dans leur enseignement les pratiques efficaces en lecture. Ces enseignants ont porté une attention aux éléments du programme équilibré soit

- a) l'environnement et la gestion de la salle de classe,
- b) l'implantation de situations de lecture (autonome, partagée, guidée et lecture aux élèves),
- c) l'utilisation des données d'observation en lecture comme regrouper les élèves lors des activités en sous-groupe et,
- d) l'horaire quotidien équilibré d'activités en communication orale, en lecture et en écriture de diverses matières. Afin de soutenir ces réflexions, le personnel enseignant a bénéficié de l'appui d'un programme d'accompagnement déployé par les conseillers pédagogiques.

RÉSULTATS D'ANALYSES DES DONNÉES D'APPRENTISSAGE ET DES OBSERVATIONS DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN LITTÉRATIE

L'ANALYSE DES DONNÉES D'APPRENTISSAGE EN LECTURE

Un premier objectif de recherche vise à connaître la trajectoire d'apprentissage des élèves âgés de 6 à 9 ans. L'analyse des données de la « Fiche d'observation individuelle » (FOI) en lecture suggère une trajectoire de la progression du niveau de lecture (FOI) d'un score moyen de 12,5 de niveau de lecture des élèves en fin de première année scolaire (7 ans), de 19,5 pour ceux en fin de deuxième année (8 ans), et de 25,2 pour ceux en fin de troisième année (9 ans). Une zone de passage vers la réussite se situe entre les niveaux de lecture 19 et 26 en fin de troisième année.

Une deuxième question visait à savoir si les deux parcours d'élèves à risque et ceux qui réussissent progressaient de la même façon.

L'analyse multivariée (GML – modèle linéaire général d'analyse de données corrélées⁴ de comparaison entre les résultats des mesures répétées en lecture issus de la « Fiche d'observation individualisée » (FOI) confirme que les niveaux de lecture ont évolué de façon significative d'une année scolaire à l'autre chez les élèves entre la première (6 ans) et la deuxième année de scolarité (7 ans), ainsi qu'entre la deuxième et la troisième année de scolarité (8 ans). Cette progression est semblable, et ce, quel que soit le groupe auquel les élèves appartiennent, à risque ou non. En somme, les élèves à risque et non à risque progressent de la même façon d'une année d'études à l'autre. Bien que les deux parcours d'apprenants montrent la même évolution, les écarts entre les niveaux de lecture de ces deux groupes restent significativement semblables d'une année à l'autre.

L'ANALYSE DES RÉSULTATS SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Concernant les connaissances et compétences en enseignement de la littératie, les analyses (ANOVA – analyse de variance⁵ et GLM – modèle linéaire général) indiquent une relation positive entre le niveau d'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement de la littératie et les séances de formation et d'accompagnement dont les enseignants ont bénéficié. Ces analyses montrent que ces enseignants obtiennent un score plus élevé de leurs représentations à l'égard de leurs connaissances et de leurs compétences en enseignement de la littératie 28 mois après le début de la recherche. Or, après avoir reçu des séances de formation et d'accompagnement, les enseignants des huit écoles disent avoir plus de connaissances et de compétences dans l'enseignement de la littératie. Ils se sentent plus à l'aise pour appliquer en salle de classe les pratiques reconnues comme étant efficaces. Ce changement significatif des représentations suggère, par exemple, que les enseignants estiment et croient être plus à l'aise dans les composantes à réaliser des situations de lecture aux élèves, de lecture partagée et de lecture guidée.

Quant au sentiment d'autoefficacité qui désigne la croyance qu'un enseignant a en sa capacité à mobiliser ses ressources et à accomplir des actions requises pour répondre aux exigences de l'enseignement, l'analyse ANOVA suggère qu'après avoir bénéficié des séances de formation et d'accompagnement, les enseignants des huit écoles ont un sentiment d'autoefficacité professionnelle plus élevé tant dans leur sentiment d'efficacité personnelle que dans celui d'efficacité générale. La tendance de ces résultats montre que ces enseignants ont une plus forte croyance en leur capacité à influencer l'apprentissage des élèves. En quelque sorte, les enseignants manifestant un sentiment plus élevé

⁴ Cette procédure GML à mesures répétées fournit à la fois une analyse univariée ou multivariée et est réalisée lorsque la même mesure est effectuée plusieurs fois sur l'une ou plusieurs variables (apprentissages) avec les mêmes participants.

⁵ ANOVA – L'analyse de variance consiste à un calcul des estimations à l'aide des sommes de carrés et produit des estimations de variance. Elle permet de comparer les moyennes de deux groupes afin de préciser une relation entre ces groupes de participants.

d'autoefficacité ont tendance à penser qu'il est possible que les élèves ayant des difficultés puissent apprendre et réussir. Ce sentiment d'autoefficacité plus élevé du personnel enseignant façonne en quelque sorte les croyances des élèves en leur propre capacité d'apprendre (Bandura, 2003).

À la fin de chacune des années, des observations dans les écoles et les classes ont permis de documenter les nouvelles pratiques implantées dans chacune de ces écoles et classes. À la fin de la troisième année de la recherche, les résultats des observations des nouvelles pratiques montrent un plus grand nombre de stratégies d'enseignement intégrées dans la pratique et indiquent un rehaussement de la qualité des enseignements observés quant à la gestion de l'environnement, à la communication orale, aux situations de lecture et à l'évaluation-observation.

Globalement, une appréciation générale pour les observations de 2010 comparée à celle de 2008 signale un changement appréciable sur l'ensemble des éléments observés. Par exemple, l'indicateur « climat de la classe » obtient un score très élevé, ce qui signifie qu'en général, le personnel de ces classes encourage les élèves à la réflexion, à la communication et à la prise de risque en plus de favoriser leur engagement par des activités authentiques et motivantes. L'indicateur « gestion des ressources » obtient également un score moyen très élevé. De même, l'analyse détaillée des résultats de la composante « situation de lecture » suggère également une amélioration appréciable quant à l'enseignement de la « lecture aux élèves », de la « lecture guidée » et de la « lecture partagée ». Toutefois, les résultats de la « lecture autonome » indiquent une faible variation d'une année à l'autre.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Une trajectoire de la progression d'apprentissage selon le niveau de lecture (FOI) observée (score moyen de 12,5 de niveau de lecture des élèves âgés de 7 ans, de 19,5 pour ceux âgés de 8 ans, et de 25,2 pour ceux âgés de 9 ans) et une zone de passage vers la réussite en lecture (niveaux 19 et 26 à l'âge de 8 ans) a permis de mieux connaître le rythme d'apprentissage de ces élèves et de préciser des parcours d'élèves qui réussissent et ceux à risque. Ces données encouragent les enseignants à intervenir de façon ciblée auprès de tous les élèves, y compris ceux qui sont à risque, soit ceux qui se situent dans la zone de passage ou près de celle-ci (Giasson, 2011, Ecalle et Magnan, 2010). Par ailleurs, une progression significative du niveau de lecture d'une année scolaire à une autre est observée tant chez les élèves à risque que les autres élèves. Ces résultats confirment la prémisse que les élèves à risque, tout comme les autres, bénéficient des changements de pratiques mis en place, soit les pratiques d'observation et de régulation. Sans vouloir ignorer les facteurs personnels tels que l'histoire d'apprentissage des élèves et les facteurs liés aux environnements familiaux et socio-économiques (Lonigan et Shanahan, 2010; Rochelle Dail et Payne, 2010; Shanahan et Lonigan, 2010), ces résultats démontrent que les changements de pratiques en enseignement opérés dans le cadre d'activités de régulation ont un impact sur la réussite des

apprentissages en littératie des élèves ayant des parcours différenciés, soit les élèves à risque et ceux qui réussissent. Ces résultats vont dans le sens des écrits de Dufour et Eaker (2004), d'Eaker et collaborateurs (2004) et de Fullan (2001).

Au cours de ces trois années de recherche, les activités de formation et d'accompagnement ont permis aux enseignants de savoir comment utiliser avec finesse les fiches d'observation individualisées, d'analyser et de réguler en équipe collaborative leur intervention. Par exemple, les enseignants avaient une meilleure connaissance du niveau de lecture et des acquis quant aux stratégies de compréhension chez leurs élèves. Plusieurs enseignants ont été ainsi en mesure d'identifier les stratégies et les comportements en lecture qui n'ont pas été maîtrisés par leurs élèves, d'intervenir tôt chez ceux à risque et ce, dans une démarche de régulation de leurs interventions (Clay, 2003 ; Perrenoud, 1998).

Ces changements s'expriment également chez les enseignants par une meilleure connaissance et une compréhension rehaussée des pratiques efficaces en enseignement de la lecture compte tenu des défis spécifiques à relever chez les élèves ayant des parcours différents. À la fin de ces trois ans, les enseignants affirment se sentir plus à l'aise pour utiliser en salle de classe ces stratégies reconnues comme étant efficaces. Ce changement significatif de leurs représentations signifie que les enseignants croient être plus à l'aise dans les composantes de leur tâche et, particulièrement, pour réaliser des situations de lecture aux élèves, de lecture partagée et de lecture guidée.

À titre d'illustration, dans la plupart des écoles, les caractéristiques des animations de la lecture partagée étaient respectées. Ainsi, les élèves sont rassemblés devant un grand texte que tous peuvent voir et parfois manipuler. Ce contexte permet un enseignement explicite d'une stratégie de lecture. Quelquefois, l'enseignant clarifie le vocabulaire du texte avant d'en entreprendre l'exploitation pour en assurer une meilleure compréhension. Après cet enseignement en grand groupe, les élèves ont la possibilité de travailler en dyades pour consolider leur apprentissage. Une autre illustration, soit l'animation d'une lecture guidée, consiste à rencontrer un petit groupe d'élèves ayant en main une copie d'un texte à lire et à leur présenter de façon explicite une stratégie de lecture non maîtrisée. Ces élèves ont l'occasion de discuter, de réfléchir sur un contenu et de mettre en application la stratégie ciblée; l'enseignant leur fournit ensuite une rétroaction individuelle. Les autres élèves du groupe classe travaillent dans des centres de littératie ou bien s'exercent en lecture autonome pendant que l'enseignant fait l'enseignement guidé avec le petit groupe. En outre, les séances de formation et d'accompagnement dont les enseignants ont bénéficié ainsi que le travail en équipe collaborative ont permis aux personnels des écoles participantes de s'appropriier ces nouvelles pratiques.

Somme toute, les analyses des observations de ces milieux ont permis aux

équipes collaboratives d'identifier des pistes de besoins de formation ou, du moins, de consolidation de certaines connaissances et compétences en enseignement de la lecture et de l'écriture. Enfin, ces changements observés dans ces milieux expliquent l'amélioration constante des résultats d'apprentissage en lecture observée chez les élèves.

CONCLUSION

Implanter des pratiques efficaces pour améliorer la réussite des élèves en littératie constitue certainement l'un des plus grands enjeux des écoles d'aujourd'hui. Les résultats de cette recherche établissent des relations entre les résultats d'apprentissage des élèves et les changements de pratiques quant à la capacité de régulation de l'enseignement-apprentissage réalisée par des équipes collaboratives fonctionnant en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP).

Dans ces écoles participantes, les activités de régulation en rencontres collaboratives sont réalisées périodiquement et servent de lieux privilégiés pour analyser des résultats d'élèves sous la modalité d'étude de cas, afin de questionner, d'ajuster ou de planifier de nouvelles interventions. Quoique ces changements de pratiques en enseignement soient prétexte à expliquer les impacts sur les résultats d'apprentissage en lecture, d'autres recherches de type longitudinal ou de type expérimental avec groupe témoin devront être réalisées pour apprécier le niveau d'influence de ces pratiques de régulation sur le rendement en lecture. Par contre, cette recherche présente des limites à la généralisation des résultats : il faut faire preuve de prudence et comprendre que les conclusions se limitent à notre échantillon d'élèves d'un milieu minoritaire francophone canadien.

BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A. (2003). *L'auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Clay, M. M. (1982). *Observing Young Readers: Selected Papers*. Auckland : Heinemann.
- Clay, M. M. (1993). *Reaning Recovery: a Guidebook for Teachers in Training*, Auckland : Heinemann.
- Clay, M. M. (2003). *Le sondage d'observation en lecture-écriture*. Montréal : Chenelière/McGraw-hill.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Dufour, R. & Eaker, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : Méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington (IN), National Education Service, et Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ecalte, J. & Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.

Eaker, R., Dufour, R., & Dufour, R. (2004). *Premiers pas : Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington : National Educational Service.

Fullan, M., (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd Ed). NewYork : Teachers College Press.

Giasson, J., (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, Chenelière éducation.

Leclerc, M. & Moreau, A.C. (2010). La diffusion de l'expertise au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle comme levier de réussite des élèves, *Le Point en administration de l'éducation*, 12(4), 22-28.

Lonigan, C.J. & Shanahan, T. (2010). Developing Early Literacy Skills : Things W Know We Know and things We Know We Don't Know. *Educational Researcher : An Official Journal of the American Educational Research Association, Special issue*, 19(4), 340-346.

McCardle, P., Chhabra, V., & Kapinus, B. (2008). *Reading Research in Action : A Teacher's Guide for Student Success*. Baltimore : Maryland Brookes Publishing Co.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^e année*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation à l'enseignement*. Consulté en août 2007.

En ligne <http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/forminit.html>.

Moreau, A.C. & Leclerc, M. (2011). Intervention centrée sur l'élève et retombées sur les apprentissages en lecture et écriture. *Revue Lettrure*, 1, 25-41.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read : an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction : Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754) Washington, DC : US Government Printing Office.

Nelley, E. & Smith, A. (2003). *Trousse d'évaluation en lecture GB+*. Laval, Québec : Groupe Beauchemin.

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.

Rochelle Dail, A. & Payne, R. L. (2010). Recasting the Role of Family Involvement in Early Literacy Development : A Response to the NELD Report. *Educational Researcher : An Official Journal of the American Educational Research Association, Special issue*, 19(4), 330-333.

Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Piste d'action pour apprendre tous*, 2^e édition. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Secrétariat de la littératie et de la numératie (2007). *Cadre pour l'efficacité des écoles : un processus collectif d'amélioration continue de l'efficacité des écoles élémentaires de l'Ontario*. Projet pilote de mise en œuvre, septembre 2007 à septembre 2008.

Shanahan, T. & Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel : A Summary of the Process and the Report. *Educational Researcher : An Official Journal of the American Educational Research Association, Special issue*, 19(4), 279-283.