

**Titre : Le « Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture »
- un modèle novateur**

Depuis plusieurs années, des chercheurs se sont penchés sur l'épineuse question de la lecture, conscients de son importance critique dans l'avancée des connaissances (Baumann, 1987 ; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994) ; Irwin, 1986 ; Leclerc, 2001). Au Canada, en Ontario français, selon le rapport provincial sur le rendement 2000-2001, 41 pour 100 des élèves ont atteint ou dépassé la norme provinciale (niveau 3) en lecture. Pourtant, ce 41 % des élèves indique que les 59 % des autres élèves, soit une trop grande proportion, continuent d'éprouver des difficultés. La fréquence et l'ampleur des problèmes de lecture persistent donc toujours (Daniel, Lafortune, Mongeau & Pallascio, 2000 ; Leclerc, 2001 ; Van Grunderbeeck, 1997) et le nombre d'élèves en difficulté de lecture au cycle moyen (4e, 5e et 6e années) est encore trop important. Un changement de perspective s'impose dans la pratique pédagogique de sorte à refléter l'aspect affectif des élèves.

C'est pourquoi la chercheure présente un nouveau modèle de lecture visant à introduire le volet de l'*affectivité* au sein de trois modèles déjà existants. Il est question d'encadrer éducativement l'élève dans une atmosphère de confort, de confiance et de respect mutuel. Le but de l'étude est de présenter le « *Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture* » à savoir s'il permet à un élève en difficulté de lecture de changer sa représentation de l'acte de lire et de lui donner le goût de la lecture.

Cadre théorique

Dans le cadre du présent ouvrage est réalisée une étude en profondeur des trois modèles de compréhension du savoir-lire et des modèles d'enseignement de la lecture de J. Giasson (1995), N. Van Grunderbeeck (1997) puis de G. Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994). La chercheure arrête d'abord son choix sur le modèle de Giasson (1995) puisqu'il influence le plus l'apprentissage avec son processus avant, pendant et après de lecture. De plus, Giasson développe un modèle détaillé de compréhension prenant appui sur les recherches les plus récentes dans le domaine (Fielding et Person, 1994 ; McCauley et McCauley, 1992 ; Purcell-Gates, 1991 ; McIntyre, 1992 pour en nommer que quelques-unes).

Le modèle de Giasson (1995) adopte la perspective socio-constructiviste qui pose les prémisses suivantes : 1/ les tâches et les interventions doivent être enrichies afin de garder l'élève aux limites de son potentiel ; 2/ contrairement à ce qui se fait présentement, il faut présenter des textes complets à un élève en difficulté afin qu'il obtienne un portrait global de la tâche parce que l'élève apprend en construisant du sens ; 3/ l'importance d'assurer des échanges fréquents et significatifs entre les élèves à propos de leurs lectures de sorte à créer une communauté de lecteurs qui apprennent de leurs échanges à mieux comprendre et à développer leur pensée critique. De plus, Giasson propose d'augmenter le temps de la lecture car elle soutient d'une part, que plus un élève lit, plus de mots il rencontrera et mémorisera puis plus ces mots enrichiront son vocabulaire. Elle précise d'autre part qu'en augmentant le temps de lecture, l'élève s'améliorera grâce à la pratique. À force de voir des mots, il pourra ensuite les utiliser à nouveau, même si ce n'est que pour quelques-uns de ceux-ci.

D'un autre point de vue, le modèle linguistique de Van Grunderbeeck (1997) est utile pour dresser le profil d'un élève en difficulté de lecture. L'auteure décrit, de façon détaillée, quelles sont les caractéristiques propres à un élève en difficulté et ses propos sont d'autant plus pertinents qu'ils décrivent efficacement les élèves de notre époque. Pour donner du sens à un texte et procéder à la reconnaissance des mots, Van Grunderbeeck (Ibid.) présente trois stratégies de lecture dont le lecteur doit prendre conscience pour devenir un lecteur efficace. Il s'agit de : 1/ la reconnaissance visuelle immédiate 2/ le recours au découpage syllabique et aux correspondances grapho-phonémiques, et 3/ l'utilisation du contexte linguistique et extra-linguistique. À la lumière de ces trois stratégies, l'auteure constate que l'élève en difficulté s'enferme, à son insu, dans un des quatre profils suivants de lecteur : les surdécodeurs, les surdevineurs, les élèves chercheurs de mots, et les chevaucheurs de stratégies.

Le modèle de Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) repose d'une part sur le fait qu'il provient de la Belgique puis de l'intérêt à comparer un modèle de compréhension du savoir-lire et de l'enseignement de la lecture provenant d'un autre pays francophone. D'autre part, les assises théoriques de ce modèle sont hautement compatibles avec celles des deux modèles précédents. En effet, les démarches socio-constructivistes de la lecture s'appuient sur les mêmes principes que ceux établis au Canada. Chauveau & Rogovas-Chauveau (Ibid.) entérinent l'importance de rendre l'élève actif tout au long de son apprentissage. De plus, leur modèle insiste sur la nécessité que le lecteur prenne conscience des étapes qu'il franchit lors de sa lecture. Ces auteurs mettent aussi l'accent sur l'importance que les lecteurs saisissent le sens derrière leur lecture mais croient que pour y arriver, il importe non pas de s'attaquer au type de texte (lecture globale) mais plutôt aux connaissances cognitives qu'un lecteur doit posséder avant même de commencer à lire. C'est pourquoi ils dressent le résumé de chacune des étapes des stratégies de lecture tant au niveau cognitif que métacognitif et s'attardent à s'assurer que l'élève prenne pleinement conscience des stratégies qu'il met à contribution.

Étant dans l'enseignement depuis quelques années, il va sans dire que la chercheuse vit le contact avec les élèves sur une base journalière. Cette situation privilégiée la rend apte à établir des constats quant à l'aisance ou non de l'apprentissage d'une activité ainsi qu'à l'évolution des apprentissages en général des élèves. Cette expérience rend compte de l'importance d'examiner plus profondément les approches liées à lecture, forte du constat que les élèves non lecteurs connaissent de ce fait des retards d'apprentissage qui ne font que s'accroître au deuxième cycle de l'élémentaire. En portant un regard sur les collections d'ouvrages didactiques utilisées pour l'enseignement du français, les conseils scolaires travaillent avec des manuels très récents tel que *Capsule*, réalisé à partir du modèle de Giasson (1995). Ces manuels tiennent compte des stratégies de lecture et font interagir l'élève afin de le rendre actif dans son apprentissage. Ce qui surprend agréablement est l'effort consenti à définir clairement la manière dont il convient de présenter le livre à l'élève ainsi que décrire les stratégies d'enseignement et de lecture à favoriser. Compte tenu de cet effort, pourquoi avons-nous encore de nos jours des élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage en lecture ?

C'est pourquoi la chercheuse propose que la réponse ne réside pas uniquement dans les stratégies mais aussi au cœur de l'enfant. Il importe de trouver les moyens de rejoindre l'élève en utilisant les meilleures stratégies de lecture proposées, mais aussi en lui redonnant le goût et même le désir de lire un livre et d'utiliser ces compétences pour connaître, comprendre et apprendre. La

préoccupation présente vise à déjouer le désintéressement d'un élève en difficulté de lecture, en examinant de quelle manière les émotions que celui-ci ressent à l'égard de la lecture, affecte ses difficultés de compréhension et sa démarche de lecture. Pour ce faire, il importe de connaître d'une part, le niveau d'intérêt que l'élève en difficulté de lecture démontre pour un texte donné et d'autre part, de cerner à quel stade de compréhension de lecture cet élève est rendu. Or, ces deux aspects sont intimement liés. En effet, le fait de s'intéresser à un texte jusqu'à désirer se l'approprier influence indéniablement le niveau de compréhension de lecture ainsi que les stratégies de compréhension mobilisées (Deschênes, 1986 ; Giasson, 1990 ; Irwin, 1986 ; Langer, 1986). Il est tout aussi vrai d'affirmer que les stratégies d'enseignement mises de l'avant ont un impact indéniable sur le sentiment de compétence de l'élève. De la première à la troisième année de l'élémentaire, un élève apprend essentiellement à décoder et à reconnaître un nombre indéterminé de mots nouveaux (Giasson, 1995 ; Van Grunderbeeck, 1997). De la quatrième à la sixième, l'élève doit avoir acquis une banque de mots suffisante pour lire et comprendre un texte de son niveau scolaire.

Donc, à la lumière des trois modèles présentés, soit ceux de Giasson (1995), de Van Grunderbeeck (1997) puis de Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994), la chercheuse propose son modèle de l'enseignement de la lecture. Elle s'inspire également des études examinant les mécanismes d'acquisition des savoirs et compétences en lecture (Gauthier, 1999 ; Bath, 1994 ; Gardner, 1991) qui soulignent l'intérêt de cette pédagogie inspirée des écrits de pédagogues et théoriciens centrés sur l'apprentissage actif plus que sur la transmission de contenu (Dewey, 1938 ; Freinet, 1956 ; Piaget, 1935 ; Vygotsky, 1962). À cet égard, il importe de préciser que le modèle préconisé est basé en grande partie sur celui de Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) puisque ce modèle est le seul à faire abondamment référence à l'élément affectif, et aussi parce qu'il offre plusieurs pistes permettant de travailler le sens d'appartenance à la communauté de lecteurs. L'objectif de cette recherche est de concevoir un modèle d'enseignement de la lecture qui combine les composantes cognitives et affectives, et d'examiner comment il contribue au progrès d'un élève en difficulté de lecture. Ce dit modèle prend en compte les stratégies affectives qui œuvrent à augmenter la motivation, par l'entremise de l'encouragement après réussite, des échanges pour promouvoir les discussions aux trois temps de la lecture et de partage dans la réalisation de la lecture (élève lit seul ou accompagné par la chercheuse). L'adulte détient un rôle de modèle et de parrainage dans la présentation du processus de l'acte de lire.

Compte tenu de la recension des écrits et des modèles proposés, la thèse compte examiner deux éléments. Le premier est l'effet de l'intervention en lecture selon le nouveau modèle proposé par la chercheuse. La première question de recherche découlant de cet élément se lit comme suit :

Le « *Modèle mixte, cognitif et affectif dans l'enseignement de la lecture* » permet-il à un élève en difficulté de lecture de modifier son utilisation spontanée de stratégies cognitives pour lire ?

Le deuxième élément de recherche découle en fait du premier et y ajoute une précision quant aux changements attendus. Cet élément porte sur la composante affective en tant que composante inhérente à l'acte de lire. C'est pourquoi la seconde question de recherche tente de vérifier si l'implantation de ce modèle d'enseignement modifie l'attitude de l'élève face à la lecture. Elle se lit comme suit :

Le « *Modèle mixte, cognitif et affectif dans l'enseignement de la lecture* » permet-il à un élève en

difficulté de lecture de modifier positivement son concept de soi d'apprenti-lecteur dans l'acte de lire ?

Cadre méthodologique

L'étude de cas unique repose sur un élève fréquentant une classe de quatrième année dans une école élémentaire francophone de l'Ontario et se déroule sur une période de trente-trois jours ouvrables totalisant quarante-neuf heures et huit minutes d'intervention directe. Chacune des rencontres dure au moins une heure et se déroule à l'école de l'élève après les heures de classe. Parmi les critères recherchés, l'élève retenu doit souffrir de retards en lecture pour des raisons reliées essentiellement à la non maîtrise du processus de lecture. Les facteurs tels que les problèmes sensoriels (ouïe, vision), les retards de développement et la provenance d'une autre culture ne doivent pas expliquer ce retard. Par surcroît, l'élève doit éprouver non seulement une difficulté en lecture (composante cognitive propre à la question 1), mais percevoir l'acte de lire comme une situation d'impasse (composante affective propre à la question 2). En conséquence, cet élève doit éprouver un sentiment de rejet pour certaines activités de lecture et adopter une attitude d'évitement. La personne retenue doit déjà savoir comment lire car la question ne traite pas du comment apprendre à lire, mais plutôt examine en quoi les stratégies cognitives utilisées par l'enseignant et le climat relationnel établi entre ce dernier et l'élève affectent positivement ou non le geste de lecture de l'élève.

Parmi les instruments utilisés pour recueillir les données du comportement du lecteur, à l'égard aux éléments dérivés du Modèle, les outils sont : 1/ le questionnaire d'analyse d'attitudes administré avant et après la série d'interventions, permettant d'examiner les éléments reliés au concept de soi de l'apprenti-lecteur. La chercheuse utilise ce questionnaire de Daniel et al. (2002) et Berger (1994), pour connaître les sentiments de l'élève face à ses apprentissages, sa perception envers la lecture, ses préférences d'histoires, ses occasions de lire et ses stratégies de dépannage utilisées pendant les lectures ; 2/ l'enregistrement audio des entretiens semi-dirigés réalisés entre la chercheuse et l'élève permettant à l'intervenante d'être attentive à toutes les subtilités des propos élaborés entre les deux ; 3/ la fiche synthèse des entretiens (Huberman et Miles, 1991) permettant à la chercheuse de consigner ses observations quant aux réactions cognitives et affectives de l'élève face à la lecture de sorte à mieux planifier la prochaine rencontre ; 4/ enfin, une grille remplie par les parents lors de constats des comportements de lecteur de leur enfant en contextes spontanés. Empruntée de Berger (1994) puis modifiée par la chercheuse, elle permet de constater si l'élève adopte des comportements différents au cours de la série de rencontres et de voir si ces changements sont observables par un tiers parti hors des heures de l'étude de cas.

Fidélité de l'application du Modèle par la chercheuse

Le « *Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture* » est expérimenté auprès d'un élève en difficulté de lecture. Les résultats indiquent que le Modèle a été appliqué avec fidélité et l'analyse démontre les contributions bénéfiques du Modèle sur l'élève aux plans tant cognitif (usage de stratégies efficaces pour surmonter ses difficultés en lecture telles l'anticipation, la prédiction, l'application de stratégies de dépannage et la compréhension) qu'affectif (représentation améliorée du geste de lire et de ses compétences perçues suite à l'encouragement, l'imitation et les échanges).

Contributions bénéfiques du Modèle

Les résultats permettent d'affirmer que le « *Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture* » est un instrument qui assure une augmentation spontanée de l'utilisation des stratégies cognitives utilisées pour décoder puis de lire pour donner un sens au texte. De plus, les résultats permettent d'affirmer que les stratégies affectives de soutien offert par la chercheure permettent à l'élève en difficulté de lecture de modifier la représentation de ses compétences comme apprenti-lecteur. Tel que démontré par l'analyse des résultats de l'intervention, du verbatim de l'élève avant et après l'étude et des observations et commentaires des parents, l'intervention assure un niveau d'intérêt plus grand, une meilleure appropriation des raisons de lire et un transfert de cet investissement en contexte spontané. Le changement positif de réponses avec le début de la recherche où l'élève n'aimait pas lire et n'en voyait pas vraiment l'utilité, apparaît évident. La chercheure constate la satisfaction de l'élève de savoir lire les textes de *Capsule*, contrairement aux réactions négatives ressenties en classe. Ce manuel compte parmi ceux qu'il veut savoir lire. Par ses propos, grâce à l'accompagnement affectif, l'élève a découvert l'importance de lire des textes utiles qui visent à augmenter ses connaissances.

Nous pouvons conclure de ces résultats d'une part, que l'affectivité est essentielle dans l'apprentissage de la lecture pour rassurer un élève en difficulté et lui donner la confiance nécessaire pour oser se questionner au besoin, imiter l'adulte, discuter des stratégies de lecture et avec le temps, devenir autonome. Selon la théorie de Maslow, l'affectivité fait partie des besoins de base de l'humain. Il est donc très important et approprié d'en tenir compte lors de l'apprentissage de la lecture. La chercheure ajoute qu'il importe d'accompagner un élève en difficulté afin de l'aider à s'outiller et à percevoir la lecture comme un acte plaisant et instructif qui peut aussi divertir.

Le sujet de la validation des modèles pour l'enseignement de la lecture reste un sujet de pointe. En effet, de nombreux modèles sont développés, mais peu d'entre eux sont validés. De plus, compte tenu des prémisses théoriques sur lesquels ils se fondent, peu d'entre eux prennent en compte l'importance du volet *affectif*. Or, ce dernier volet est encore plus critique pour les élèves en difficulté en classe régulière comme le montrent les études récentes de la neuropsychologie et plus spécifiquement celles de LeDoux (2002) et de Damasio (2002). Comme en témoigne le rapport provincial de l'Ontario de 2000-2001, cet aspect est d'autant plus critique puisqu'encore de nos jours, un grand nombre d'élèves atteignent le deuxième cycle d'études élémentaires sans démontrer une maîtrise suffisante de leurs habiletés de lecture pour apprendre d'elles. Il va sans dire que la poursuite des recherches qui examinent les nouveaux modèles d'intervention en lecture et travaillent à les valider est nécessaire d'autant plus qu'elle affecte directement la réussite scolaire des élèves en difficulté.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES CLÉMENT, Nathalie

Baumann, J. (1984). The Effectiveness of a Direct Instruction Paradigm for Teaching Main Idea Comprehension. *Reading Research Quarterly*, VXX,no.1, (p.93-116).

- Baumann, J.F. et Bergeron, B.S. (1993). Story Map Instruction Using Children's Literature : Effects on First Graders' Comprehension of Central Narrative Elements. *Journal of Reading Behavior*. V25, no.4, (p. 407-437).
- Bédard, C. (2002). *Thèse. Étude des trois axes de l'assistance éducative parentale auprès des parents d'élèves en difficulté d'apprentissage à l'élémentaire*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélair, L.M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : ESF.
- Besse, J.-M. et l'ACLE. (2000). *Regarde comme j'écris !* Tournai, Belgique : Magnard.
- Bouffard, T. (1998). A Developmental Study of the Relationship between Reading Development and the Self-System. *European Journal of Psychology of Education*, Mars V12, no.1, (p. 61-74). Europe.
- Bourassa, M. (1997). Liminaire. *Éducation et Francophonie*. XXV, no.2.
- Bourassa, M. (2000). Élaborer un savoir sur soi à la formation enseignante. Dans M. Théberge (dir.), *Former à la profession enseignante*. (p. 53-92). Outremont, Québec, Canada : Logiques.
- Cambier, J. & Verstichel, P. (1998). *Le cerveau réconcilié- Précis de neurologie cognitive*. Paris : Masson.
- Cazabon, B. (1997). L'enseignement en français langue maternelle en situation de minorité. *Revue des sciences de l'éducation*. XXIII, 483-508.
- Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les études minoritaires. (2001). *L'école française en milieu minoritaire : revue documentaire*. Ottawa. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Changeux, J.-P. (2002). *L'Homme de vérité*. Paris : Odile Jacob. (p.373-390).
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Tournai, Belgique : Magnard.
- Cloutier, R. (2000). PsychoMédia. Comment peut-on classer les différents styles parentaux ? [En ligne]
- Collins, A. (2003). *Anne Collins Diet Weight Loss Plateau Effect*.
<http://www.annecollins.com/dieting/weight-loss-plateau.htm>
- Cormier, R. (1993). *Écrire autrement, Lire davantage, grandir organiquement*. Sherbrooke : Orthographe 2000.
- Cornfield, R.J., Coyle, K., Durrant, B., McCutcheon, K., Pollard, J., Stratton, W. (1994) *Construire la réussite L'évaluation comme outil d'intervention*. (Adaptation française de M.-J. Berger). Montréal : De La Chenelière.
- Damasio, A. (2003). *Le sentiment même de soi*. Paris : Odile Jacob.
- Daniel, M.-F., Lafortune, L., Mongeau, P. & Pallascio, R. (2000). Approche philosophique des mathématiques et affectivité. Dans L. Lafortune & R. Pallascio (Dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 181-208). Sainte-Foy, Québec, Canada : Presses de l'université du Québec.

- Deschênes, A.-J. (1986). *La compréhension, la production de textes et le développement de la pensée opératoire*. Thèse de doctorat présentée à l'école de psychologie de l'Université Laval, Québec.
- Freinet, C. (1956). *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. Paris : Bourrelle.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences : The Theory into Practice*. New York : Basic Books.
- Gauthier, C. (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Sainte-Foy, Québec : PUL.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville, Québec, Canada : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Boucherville, Québec, Canada : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives. *Éducation et Francophonie*, XXV2, 1-11.
- Goupil, G. (1997a). *Communications et relations entre l'école et la famille*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. (2e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Graves, D. (1983). *Writing : Teachers and Children at Work*. New Hampshire : Heinemann.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1991). Analyse pendant le recueil des données. *Analyse des données qualitatives, Recueil de nouvelles méthodes*. Traduit de l'anglais par De Backer, C. & Lamongie, V. (p.83-139). Université De Boeck, Bruxelles : Renouveau pédagogique.
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey : Prentice-Hall.
- Jensen, E. (2001). *Le cerveau et l'apprentissage Mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour mieux enseigner*. (Adaptation française de G. Sirois) Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Kapinus, B. et al. (1987). Effects of Practice in Retelling upon Reading Comprehension of Proficient and Less Proficient Readers. Dans J. Readence et R. Baldwin (Eds). *Research in Literacy : Merging Perspectives*. Thirty-sixth Yearbook of the National Reading Conference. Sibley Tower, 135-143.
- Lafortune et al. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste pour apprivoiser la réforme en éducation : métacognition et pratique réflexive*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- La Garanderie, A. De. (1990). *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris : Éditions du Centurion.
- Langer, J. (1986). Computer Technology and Reading Instruction: Perspectives and Directions. Dans J. Orasanu (Ed.). *Reading Comprehension: From Research to Practice*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 189-203.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- Leclerc, M. (2001). L'élève connaissant des difficultés en lecture. *Au pays des Gitans*. Montréal, Québec, Canada : Chenelière MacGraw-Hill, 1-45.
- LeDoux, J. (2002). *The synaptic Self. How our brains better who we are*. United States : Viking.

- Meirieu, P. (1996). Vers une école de la citoyenneté, In GFEN. *Construire ses savoirs construire sa citoyenneté*. Lyon : Chronique Sociale.
- Meyer, D.K. (1992). *What is scaffold instruction ? Definitions, distinguishing features, and misnomers*. Communication présentée à la conférence annuelle de la National Reading Conference. San Antonio, TX.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2001). *Lecture au primaire - Un guide sur l'établissement des cibles relatives au rendement des élèves, 2001*. Toronto.
- Noël, B. (1997). *La métacognition - 2^e édition*. Paris, Bruxelles : Université De Boeck.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. (2002). *Résultats au niveau de la province, du conseil scolaire et de l'école, mars 2002*. Toronto.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. (2003). *Résultats au niveau de la province, du conseil scolaire et de l'école, mars 2003*. Toronto.
- Pamalou, J. (1999). *Pour les ronds et les rondes*.
http://membres.lycos.fr/pamalou/journal4/pamjl4_07.htm
- Péladeau, I. & Saint-Pierre, L. (1996). *Capsule 4*. Mont-Royal, Québec, Canada : Modulo Éditeur.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décier dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Piaget, J. (1935). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchatel, Montréal : Delachaux et Niestlé.
- Poslaniec, Christian. (1990). *Donner le goût de lire*. Paris, France : Éditions du Sorbier.
- Simpson, M. (1987). Alternative Formats for Evaluating Content Area Vocabulary Understanding. *Journal of Reading*. V31, no.2, 20-28.
- Smadja, Isabelle. (2001). *Harry Potter, les raisons d'un succès*. Paris : PUF Sociologie d'aujourd'hui.
- Stahl, S. (1996). Three Principles of Effective Vocabulary Instruction. *Journal of Reading*. V29, no.7, 662-672.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Logiques.
- Tardif, J. (1999). On va à l'école pour acquérir un pouvoir de compréhension et d'action. *Vie Pédagogique*, avril-mai, 4-9.
- Taylor, B.M., Pearson, D.P., Clark, K.F., & Walpole, S.(2000). Effective Schools and Accomplished Teachers: Lessons about Primary-Grade Reading Instruction in Low-Income Schools. *The Elementary School Journal*, 101, 121-165
- Turcotte, C. (2001). *Mémoire. La relation entre le style d'intervention de l'enseignante en lecture et le progrès des élèves à risque en première année du primaire*. Laval : Presses de l'Université du Québec à Laval.

Van der Maren, J.-M.. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal De Boeck.

Van Grunderbeeck, N. (1997). De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention. *Éducation et Francophonie*, XXV2, 1-11.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*, Cambridge : MIT Press.