

Les pratiques exemplaires de Julie : étude de cas d'une enseignante de 1^{ère} et 2^e année du primaire

Isabelle Montésinos-Gelet, professeure,
Université de Montréal, Québec.

Marie-France Morin, professeure,
Université de Sherbrooke, Québec.

Natalie Lavoie, professeure,
Université du Québec à Rimouski, Québec.

Depuis de nombreuses années, plusieurs recherches ont contribué à mettre de l'avant les pratiques d'enseignement susceptibles de soutenir les apprentissages des élèves en lecture et en écriture. Toutefois, parmi celles-ci, selon Goigoux (2001), les recherches qui visent à décrire, sans les modifier, les pratiques des enseignants sont trop peu fréquentes en didactique du français. Pourtant, *bon nombre de savoir-faire professionnels d'enseignants expérimentés gagneraient à être élucidés sans nécessairement être modifiés* (Goigoux, 2001, p.131). C'est pourquoi dans cet article, l'objectif sera de décrire et commenter les pratiques d'enseignement de lecture et d'écriture à partir d'œuvres de jeunesse d'une enseignante québécoise, Julie, qui intervient au 1^{er} cycle du primaire. Le choix de cette enseignante s'est imposé puisque, parmi près d'une cinquantaine de classes suivies dans le cadre d'un projet sur le développement graphomoteur et ses liens avec la production textuelle et l'orthographe, les élèves de Julie ont montré une progression de leurs résultats en écriture très impressionnante et significativement supérieure à la moyenne des élèves des autres classes.

Comment expliquer la progression des élèves de Julie en écriture ? La réponse à cette question de recherche conduira à une description détaillée des caractéristiques de ses pratiques d'enseignement à partir d'œuvres de jeunesse.

Les données qui seront présentées ont été recueillies lors de l'année scolaire 2008-2009 dans le cadre de deux projets de recherche : l'impressionnante progression en écriture des élèves de Julie et ses pratiques déclarées ont été documentées dans un projet

financé par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada¹ et le volet ethnographique illustrant ses pratiques effectives est associé à un projet financé par le Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture².

Julie est une toute jeune enseignante, il s'agissait pour elle de sa première année d'enseignement au premier cycle du primaire et de sa deuxième année d'enseignement depuis son diplôme, un Baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire. Il ne s'agit donc pas d'une enseignante expérimentée, mais ses pratiques gagnent néanmoins à être mises en lumière. Elle travaille dans une école très défavorisée d'un milieu rural situé près de la frontière américaine à 37km de Montréal. Les enseignants de cette école sont impliqués depuis plusieurs années dans une formation relative à l'utilisation de la littérature de jeunesse pour favoriser le développement des compétences en lecture et en écriture et ils ont largement soutenu Julie dans la mise en œuvre de ses pratiques. Son groupe d'élèves a été mis sur pied au mois d'octobre en prélevant 6 élèves d'un groupe de première année en sureffectif et 6 autres élèves d'un groupe de deuxième année. Ainsi, il s'agissait d'un groupe multi-

¹ Montésinos-Gelet, I., Morin, M.F. et Lavoie, N. (2006-2009). Le rôle de la composante graphomotrice de l'écriture dans le développement des compétences du jeune scripteur. Subvention CRSH.

² Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007-2009). Les méthodes d'enseignement pour favoriser l'entrée dans l'écrit : la place de la différenciation pédagogique et le rôle accordé à l'interaction lecture/écriture. Subvention FQRSC Programme de Persévérence et réussite scolaires, volet 2.

niveau constitué de 12 élèves plutôt faibles initialement en lecture et en écriture.

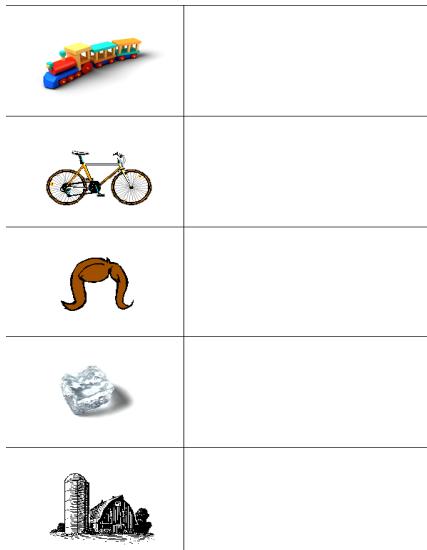


Figure 1 : exemple de mots proposés

Dans un premier temps, la progression des élèves en écriture dans le cadre de deux tâches (une dictée de mots et la production d'un résumé) sera décrite et les résultats des élèves de Julie seront comparés à ceux des élèves des autres classes impliquées dans la recherche de manière à attester de l'importance de leurs acquisitions.

Dans un deuxième temps, les fondements conceptuels des pratiques de Julie seront exposés.

Dans un troisième temps, les caractéristiques des pratiques de Julie seront mises en relief par la présentation de photographies.

LA PROGRESSION DES ÉLÈVES EN ÉCRITURE

La tâche de dictée de mots a été réalisée en début et en fin d'année. Deux grilles de 20 noms, dont diverses caractéristiques linguistiques ont été contrôlées (fréquence lexicale, nombre et composition syllabique, variété phonologique) de manière à être équivalentes, ont été présentées aux élèves sous la forme d'affiches présentant une illustration et le mot écrit en scripte. Lors de la présentation, les élèves étaient invités à mémoriser l'orthographe des mots et étaient informés qu'ils auraient à les écrire. Un rappel des différentes stratégies de mémorisation était fait lors de la présentation de la tâche. Après la présentation des 20 mots, les affiches étaient soustraites à la vue des enfants et ils avaient 3 minutes pour écrire le plus de mots possible sur des feuilles présentant les illustrations des différents mots (Figure 1). La progression des élèves a été établie en calculant la différence entre le nombre de mots lexicalisés en fin d'année et celui en début d'année.

La tâche de production de texte a également été réalisée en début et en fin d'année. De courts textes (tirés du recueil 1000 ans de contes d'animaux) ont été lus à haute voix. Un rappel oral des personnages et des principaux événements a été animé collectivement avant que les élèves soient invités à écrire en 10 minutes l'histoire qu'ils venaient d'entendre. Ce que nous allons considérer afin de décrire la progression des élèves relève de trois aspects de la production : le nombre de mots, l'orthographe lexicale (calculée en considérant le nombre de mots lexicalisés sur le nombre de mots produits) et les idées, soit la présence des personnages et des événements principaux (les textes proposés en début et en fin d'année comptent le même nombre de descripteurs). Dans tous ces cas, la progression résultera du calcul de la différence entre ce qui est observé en début et en fin d'année.

Tableau 1 : présentation des résultats des élèves de 1^{ère} année

	Production de mots	Production de texte		
		Nombre de mots	Orthographe	Idées
La progression moyenne des élèves de Julie	13,8 (3,19)	19,4 (15,4)	0,38 (0,14)	4,4 (3,6)
La progression moyenne des élèves de 12 autres classes (N=174)	7,82 (4,13)	6,9 (10,8)	0,21 (0,26)	2,0 (3,0)

Les différences de moyennes quant à la progression en écriture sont toujours en faveur des élèves de Julie. Pour ce qui est de l'épreuve de production de mots, le test t réalisé ($t=3,2$) atteste d'une différence significative ($\text{sig.}<.01$). En production de texte, si deux

comparaisons de moyenne sont tendancielle (orthographe et idées), le test t concernant la progression du nombre de mots produits ($t=2,6$) témoigne d'une différence significative ($\text{sig.}<.01$).

Tableau 2 : présentation des résultats des élèves de 2^e année

	Production de mots	Production de texte		
		Nombre de mots	Orthographe	Idées
La progression moyenne des élèves de Julie	8,0 (3,79)	23,2 (16,2)	0,17 (0,13)	1,9 (1,3)
La progression moyenne des élèves des 45 autres classes (N=718)	1,1 (3,08)	13,9 (25,5)	0,03 (0,14)	0,6 (1,9)

En deuxième année également, la progression moyenne des élèves de Julie est toujours supérieure à celle des autres élèves. Tous les tests-t réalisés sont significatifs (selon les mesures de $t=3,81$ à $t=3,97$, $\text{sig.}<.001$ dans tous les cas).

LES FONDEMENTS CONCEPTUELS DES PRATIQUES DE JULIE

Ce que nous allons présenter dans cette partie a été alimenté par les deux entretiens semi-directifs conduits avec Julie. Le premier entretien a permis de mettre à jour les représentations de Julie quant à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, ce qui, selon Lefebvre (2005), s'avère essentiel pour comprendre les pratiques mises en œuvre. Le second entretien décrit en termes de fréquence les différents dispositifs d'enseignement de la lecture et de l'écriture mobilisés par Julie.

Les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture mise en œuvre par Julie présentent toutes les caractéristiques de l'enseignement intégré et équilibré tel que le définit Pressley (2006). En effet, Julie travaille explicitement le code du français écrit et ses normes, tout en impliquant les élèves dans des usages de la langue écrite significatifs. Elle intègre la lecture et l'écriture constamment dans son enseignement en incitant les élèves à lire pour apprendre à mieux écrire (Olness, 2005) et écrire pour mieux comprendre les textes lus (Chabanne et Bucheton, 2002). Les stratégies de compréhension de texte sont abordées de manière concomitante à celles de reconnaissance de mots. Son enseignement est le plus souvent explicite, elle cherche à développer la réflexivité de ses élèves par rapport à la langue et aux stratégies qu'ils déplient pour comprendre et produire des discours.

Julie enseigne la lecture et l'écriture essentiellement à partir de livres de jeunesse. Les dispositifs d'enseignement qu'elle mobilise sont inspirés de Boushey et Moser (2008) qui suggèrent une alternance de mini-lessons et de périodes d'autonomie consacrées à la lecture et l'écriture qui, tout en favorisant l'autorégulation des élèves, libèrent l'enseignante afin qu'il se consacre au guidage avec des petits groupes de besoins (lecture guidée, écriture guidée, analyse d'œuvres, discussion d'appréciation) et aux entretiens de lecture. Ce type de fonctionnement offre aux élèves une variété de dispositifs pour intégrer et exercer leurs

apprentissages littéraciques et présente l'avantage de regroupements très diversifiés (classe entière, sous-groupes, trios, tandems, travail individuel). Puisque les différents dispositifs sont présents quotidiennement dans des routines connues des élèves, le temps de transition est réduit et la gestion de classe est facilitée.

Son exploitation des œuvres doit beaucoup aux travaux relatifs aux *6 traits d'écriture*, notamment à Olness (2005), de même qu'à Tauveron et Sève (2005). Ainsi, à partir d'observations d'œuvres littéraires, elle soutient les élèves afin qu'ils repèrent et réinvestissent dans leurs productions les idées et les détails, les structures, le vocabulaire choisi par les auteurs, leur voix, le rythme et la fluidité des textes, les *aires de jeu* qu'ils offrent à leurs lecteurs et les moyens qu'ils mobilisent pour réussir à produire tous ces effets. Ainsi, ses leçons sont d'une grande densité et poursuivent des buts multiples (Wharton-McDonald, Pressley et Hampston, 1998). Bien qu'elle planifie soigneusement, elle n'hésite pas à recourir à un enseignement opportuniste lorsque les élèves l'orientent vers un problème de lecture ou d'écriture, ce qui relève d'une sensibilité à ce que Block (2000) appelle le « *teachable moment* ». Au niveau des gestes d'enseignement, Julie recourt très fréquemment à la modélisation et à l'étayage des élèves (Morrow, 2005).

LES CARACTÉRISTIQUES DES PRATIQUES EFFECTIVES DE JULIE

Deux cueillettes de données ethnographiques avec prises de photographies ont été réalisées dans sa classe, une en début d'année et l'autre en fin d'année. Elles permettent notamment d'illustrer la variété des dispositifs mis en œuvre, l'intégration de la lecture et de l'écriture, l'engagement des élèves dans les tâches et l'étayage constant de Julie.

Avant de les présenter, il est important de mettre en relief les avantages et les limites de ce moyen de décrire les pratiques effectives. Joffe (2007) met de l'avant un avantage de la photographie pour étudier les pratiques qui est celui d'attester de la « valeur de vérité » d'un évènement. Toutefois, selon Conord (2002) « d'un point de vue méthodologique, il ne suffit pas de considérer le procédé photographique comme un moyen d'enregistrer des données relatives à des éléments visibles du terrain observé et de l'utiliser

ensuite à des fins illustratives sans autre forme d'interrogation. L'image n'est pas miroir du réel, mais plutôt un « objet construit ». Le cadre photographique est déterminé par les choix du sujet photographiant qui définit au moment de la prise de vues une manière de montrer certains aspects des réalités observées ». De plus, il ne faut pas oublier, comme le souligne Bru (2002), que « les pratiques observées ne sont pas toujours assimilables aux pratiques habituelles d'un enseignant, ce sont seulement des pratiques constatées sous les conditions de l'observation ». Toutefois, la triangulation de nos données (les deux entretiens qui indiquent que de nombreuses pratiques observées sont des routines quotidiennes et la consultation des travaux des élèves et des écrits environnementaux qui témoignent de la fréquence des pratiques) offre une

certaine validité aux pratiques observées. De plus, l'attitude des élèves montrait qu'ils étaient habitués à ce fonctionnement. Le contrat didactique semblait très clair pour eux dans la variété des dispositifs de travail.

Pour présenter les deux observations, deux tableaux chronologiques de synthèse offrent une vision d'ensemble. Certaines pratiques seront détaillées par la suite pour mettre en relief trois caractéristiques des pratiques de Julie : la variété des dispositifs mobilisés, l'importance de l'intégration de la lecture et de l'écriture et l'omniprésence de l'étayage.

Tableau 3 : présentation chronologique de l'observation 1

1 ^{ère} période 13h à 13h30	Lecture personnelle ou en tandem des élèves alors que Julie soutient le choix de livres et conduit deux entretiens de lecture. Une élève part faire la lecture aux élèves de la classe de maternelle.
2 ^e période - Lecture 13h30 à 13h38 - Écriture 13h38 à 14h - Oral 14h à 14h05 - Lecture 14h05 à 14h15 - Écriture 14h15 à 14h40 - Oral 14h40 à 14h45	Lecture à haute de Julie de l'album québécois « Un gnome à la mer » de Marie-Danielle Croteau et Rogé, édité chez Dominique et compagnie en 2002. Julie suspend sa lecture à un moment de la narration propice à une prédiction et les élèves vont fixer leur hypothèse à l'écrit dans un écrit intermédiaire. Julie offre beaucoup d'étayage aux élèves lors de leur production, tant pour les soutenir au niveau de l'élaboration de leur hypothèse que pour les aider à la transcrire à l'écrit. Comme le rythme de production est variable d'un enfant à l'autre, ceux qui ont terminé lisent ou écrivent librement. Lorsqu'ils ont tous terminé, ils partagent à l'oral leurs hypothèses et Julie reprend la lecture. Les hypothèses proposées sont validées ou invalidées en cours de lecture. À la fin de l'album, le personnage principal indique que le livre dans lequel se trouve l'histoire des gnomes est ce qu'il a de plus précieux. Julie en profite pour amener les élèves à écrire ce qui est pour eux le plus précieux. Une fois encore, les productions seront partagées à l'oral.
3 ^e période 14h45 à 14h55	Préparation des sacs, choix de livres pour la lecture à la maison.
4 ^e période 14h55 à 15h05	Lecture à haute voix de deux tandems d'élèves (une œuvre narrative et un documentaire) avec questionnement des autres élèves et évaluation par les pairs des caractéristiques de la lecture.

Tableau 4 : présentation chronologique de l'observation 2

1 ^{re} période 13h à 13h20	Lecture personnelle. Julie conduit quatre entretiens de lecture.
2 ^e période 13h20 à 13h45	Lecture à un autre (en tandem ou en trio). Julie observe alternativement les équipes.
3 ^e période 13h45 à 13h55	Choix de livres et écriture des titres des livres lus.
4 ^e période - Dictée 13h55 à 14h04 - Négociation 14h04 à 14h17 - Partage 14h17 à 14h22 - Mini-leçons 14h22 à 14h37	La phrase du jour Présentation et dictée d'une phrase « coup de cœur » issue d'une œuvre lue par une élève (chaque jour, un élève différent propose une phrase copiée dans son carnet mémoire de lecture). Négociation en tandem d'une hypothèse orthographique commune pour la phrase dictée. Partage des hypothèses : un tandem volontaire va écrire au tableau son hypothèse, les autres élèves y réagissent. Julie met en relief les mots pour lesquels il y a consensus (souvent les mots outils qui sont lexicalisés), elle incite les élèves à expliquer les raisons de leurs choix pour les autres mots. L'élève qui a dicté la phrase donne la norme. Julie en profite pour expliquer certains faits de langue (par ex. les règles

	de positionnement pour le c dur ou doux). Les élèves recopient la phrase corrigée.
5 ^e période 14h45 à 14h55	Préparation des sacs.
6 ^e période 14h55 à 15h05	Lecture à haute voix de trois élèves des albums qu'ils ont produits à la manière de « C'est moi le plus fort » de Mario Ramos.

La variété des dispositifs 3

Tableau 5 : illustrations de la variété des dispositifs

	
<p>Lecture personnelle</p>	<p>Lecture en tandem</p>
	
<p>Entretien de lecture</p>	<p>Soutien pour le choix de livres</p>
	
<p>Lecture à haute voix de l'enseignante</p>	<p>Lecture à haute voix d'un élève</p>

³ Les photographies ont été prises par Marc Gelet © 2008, 2009.



Partage oral



Écriture copie



Écriture sous la dictée



Production de texte



Comparaison d'hypothèses orthographiques



Écriture au tableau

L'intégration de la lecture et de l'écriture lors de la mobilisation des œuvres

Dans la classe de Julie, la lecture et l'écriture sont constamment intégrées. Lors des périodes de lecture personnelle, les élèves qui en éprouvent le besoin copient des passages dont ils veulent se souvenir ou qu'ils souhaitent partager ultérieurement dans leur carnet mémoire de lecture. Ils relèvent également les titres des livres lus et leur classement. Toutes les classes de 1^{er} cycle de l'école (1^{re} et 2^e année du primaire) partagent des livres qui ont été classés dans des caisses par les enseignants selon leur complexité. Des codes couleurs distinguent les caisses et les élèves choisissent les livres dans la caisse correspondant à leur niveau de lecture. Ce dernier est très régulièrement évalué par Julie lors des entretiens de lecture.



Figure 2 : choix de livres

Lors de ses lectures à haute voix, il est fréquent que Julie demande aux élèves de produire des écrits intermédiaires (Chabanne et Bucheton, 2002). Lors de la première observation, il s'agissait de proposer une hypothèse dans le cadre d'une prédiction

(Tauveron, 2002) et de faire des liens avec le vécu des élèves (Giasson, 2003). Ce type d'écrit est généralement au service de la lecture.



Figure 3 : élève présentant fièrement son album

Julie soutient également les élèves afin qu'ils prennent appui sur la lecture pour écrire. C'est le cas notamment lorsqu'elle propose aux élèves d'écrire à la manière d'un auteur. Lors de la seconde observation, quelques élèves ont partagé les albums qu'ils ont créés à la manière de Mario Ramos. Pour préparer cette production, Julie a fait observer les caractéristiques de l'œuvre source : l'idée centrale de l'œuvre (un loup qui veut s'entendre dire qu'il est le plus fort), les détails des épisodes (l'intertextualité omniprésente par la présence de personnages issus d'autres œuvres), la structure répétitive du texte (en deux temps, un monologue dans les bois et un dialogue lors de la rencontre avec les personnages secondaires), les choix lexicaux de Ramos (verbes forts, reprises anaphoriques nombrées, surnoms péjoratifs donnés aux personnages rencontrés), la tonalité du texte (humour, chute surprenante), le rythme et la fluidité des phrases. Elle a soutenu les élèves lorsqu'ils ont mis en scène le même loup qui cette fois voulait s'entendre dire une autre qualité (rapide, agile, élégant...). Chaque élève a produit un nouvel album, l'a illustré et l'a partagé dans la classe, dans l'école et à la maison. Leur fierté face à leur création était palpable.

Un autre dispositif d'enseignement proposé en routine quotidienne offre aux élèves de nombreuses mises en relation entre la lecture et l'écriture. Il s'agit de la phrase du jour qui constitue une forme d'orthographies approchées (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Tous les jours, un élève vient présenter aux autres une phrase qu'il a particulièrement aimée lors de l'une de ses lectures. Il indique le livre d'où elle provient et explique les raisons de son appréciation. Ce bref moment de partage d'un coup de cœur permet de faire la promotion de l'œuvre. Ensuite, l'élève dicte aux autres cette phrase. Si elle est très longue, Julie en écrit une partie au tableau sous la dictée de l'élève et seule une portion de la phrase est écrite par les enfants. L'élève qui dicte doit ajuster sa lecture au rythme d'écriture des autres. Pendant que les élèves comparent leurs productions et s'entendent sur une hypothèse commune, il bénéficie d'un moment de lecture libre. Julie soutient les élèves lors de cette période de comparaison et de négociation. Les outils de référence sont souvent spontanément utilisés par

les élèves. Un tandem volontaire va écrire son hypothèse orthographique au tableau. Les autres élèves y réagissent et proposent des hypothèses alternatives. Julie les incite à justifier leurs choix. Elle encercle les mots pour lesquels il y a consensus. Après une discussion sur les différentes hypothèses, l'élève qui a dicté la phrase donne la norme que Julie écrit au tableau. Afin de pouvoir donner la norme, les élèves doivent copier sans erreur les phrases extraites des œuvres dans leur carnet mémoire de lecture, il s'agit pour eux d'un défi « copie parfaite » qui trouve sa justification dans ce rôle de dépositaire de la norme lors de la phrase du jour. Julie profite souvent de la phrase du jour pour enseigner de manière opportuniste des faits de langue en jeu dans la phrase proposée.

L'étagage



Figure 4 : étagage de Julie



Figure 5 : étagage entre pairs

Parmi les gestes d'enseignement mis en œuvre par Julie, l'étagage est omniprésent. Il ne s'agit pas uniquement d'un étagage individuel, mais également de tandem ou de trio d'élèves. Son soutien concerne toutes les sphères de la langue. Elle s'ajuste aux élèves afin qu'ils se retrouvent actifs dans leur zone proximale de développement. Elle prend en charge une partie de la tâche, en modélisant, et leur permet progressivement d'accroître leur autonomie. Les élèves entre eux s'inspirent du type de soutien offert par Julie et s'aident spontanément de manière très fréquente.

CONCLUSION

Les pratiques exemplaires de Julie ne sont pas sans liens avec son importante propension à la réflexivité quant à son enseignement. Elles s'inscrivent également dans une volonté collective de bonification des pratiques d'enseignement de l'ensemble des enseignants de cette petite école de milieu défavorisé. Les enseignants partagent leurs stratégies d'enseignement. Ils s'efforcent d'offrir une certaine continuité, notamment à travers l'exploitation des œuvres littéraires. Il est fréquent de voir des élèves aller lire ou mener des activités dans d'autres classes.

Cette année, Julie n'est pas titulaire d'une classe. Comme beaucoup de jeunes enseignants au Québec, elle n'a pas encore de poste fixe et connaît généralement quelques jours avant la rentrée scolaire le niveau des élèves auxquels elle va enseigner. Toutefois, elle a la chance d'être dans la même école où elle assure une journée dans quatre classes de niveaux différents (2^e, 3^e, 5^e et 6^e année), en plus d'être enseignant ressource pour la bibliothèque et le local informatique. Cette situation peut paraître aberrante, mais elle permet à Julie de se familiariser avec des élèves de niveaux différents et de communiquer sa passion des œuvres à un plus large public encore.

BIBLIOGRAPHIE

- Block, C.C. & Pressley, M. (2000). It's not scripted lessons but challenging and personalized interactions that distinguish effective from less effective primary classrooms. Paper presented at the *National Reading Conference*, Phoenix, December.
- Boushey, G. & Moser, J. (2008). *Les 5 au quotidien*. Montréal : Duval Éducation.
- Bru, M. (2002). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? In J. Donnay & M. Bru (Ed.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 133-154). Bruxelles : De Boeck.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Conord, S. (2002). Le choix de l'image en anthropologie : qu'est-ce qu'une "bonne" photographie ? *Ethnographiques*, 2. [Version électronique]. Consulté le 5 mars 2010 dans <http://www.ethnographiques.org/2002/Conord>
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique* (2e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Goigoux, R. (2001). *Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture*. In J.-P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations* (pp. 129-153). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Joffe, H. (2007). Le pouvoir de l'image : persuasion, émotion et identification, *Diogène*, 217, 102-115.
- Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2006). *Les orthographies approchées au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière.
- Morrow, L.M. (2005). *Literacy development in the early years: Helping children read and write* (5e éd.). Boston : Allyn and Bacon.
- Olness, R. (2005). *Using literature to enhance writing instruction: A guide for K-5 teachers*. Newark, DE : International Reading Association.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3e éd.). New York : Guilford.
- Tauveron, C. & Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M., and Hampston, J.M. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms : teacher characteristics and student achievement. *Elementary School Journal*, 99(2), 101-128.