



ACCOMPAGNER DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DANS LEUR APPROPRIATION DE L'ÉCRIT   L'AIDE DE LA LITTÉRATURE JEUNESSE

Isabelle Montésinos-Gelet, Marie Dupin de Saint-André and Robert Bourdeau

Volume 2, October 2015

La littératie illustrée, enseignement et apprentissage. Actes du 1  colloque international du LIMIER

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1047309ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1047309ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale

ISSN

2368-9242 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. & Bourdeau, R. (2015). ACCOMPAGNER DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DANS LEUR APPROPRIATION DE L'ÉCRIT   L'AIDE DE LA LITTÉRATURE JEUNESSE. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2. <https://doi.org/10.7202/1047309ar>

Article abstract

At the preschool, some students struggle with emergent literacy. To avoid these difficulties, some practices are effective. In this article, we talk about such practices through the study of five observations in a transition class welcoming six students who had not reached the expected minimum requirements at the end of their year of preschool. In Robert's transition class, they were engaged in frequent and highly diversified carefully planned practices around literary networks of quality works. They benefited from meaningful and cognitively demanding tasks allowing them to work the various reading skills, writing and oral, in an integrated manner and in context, while receiving a shoring supported by Robert and frequent feedback. The classroom environment was particularly buoyant with reading, writing and listening corners, and often used technological resources.

ACCOMPAGNER DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DANS LEUR APPROPRIATION DE L'ÉCRIT À L'AIDE DE LA LITTÉRATURE JEUNESSE

Isabelle Montésinos-Gelet, Professeure, Université de Montréal
Marie Dupin de Saint-André, Chargée de cours, Université de Montréal
Robert Bourdeau, enseignant, Commission scolaire de la vallée des Tisserands

Résumé

Certains élèves éprouvent des difficultés quant à leur entrée dans l'écrit dès le préscolaire. Pour éviter que ces difficultés se consolident, certaines pratiques d'éveil à l'écrit s'avèrent efficaces. Dans cet article, il est question de telles pratiques exemplaires à travers l'étude de cinq observations réalisées dans une classe de transition accueillant six élèves qui n'avaient pas atteint les exigences minimales attendues au terme de leur année de préscolaire. Dans la classe de transition de Robert, ils ont été engagés dans des pratiques fréquentes, très diversifiées et soigneusement planifiées autour de réseaux littéraires regroupant des œuvres de qualité. Ils ont bénéficié de tâches signifiantes et cognitivement exigeantes leur permettant de travailler les différentes habiletés de lecture, d'écriture et d'oral, de manière intégrée et en contexte, tout en recevant un étayage soutenu de la part de Robert et de fréquentes rétroactions. L'environnement de la classe était particulièrement porteur, avec ses coins lecture, écriture et écoute, et des ressources technologiques très souvent utilisées.

Abstract

At the preschool, some students struggle with emergent literacy. To avoid these difficulties, some practices are effective. In this article, we talk about such practices through the study of five observations in a transition class welcoming six students who had not reached the expected minimum requirements at the end of their year of preschool. In Robert's transition class, they were engaged in frequent and highly diversified carefully planned practices around literary networks of quality works. They benefited from meaningful and cognitively demanding tasks allowing them to work the various reading skills, writing and oral, in an integrated manner and in context, while receiving a shoring supported by Robert and frequent feedback. The classroom environment was particularly buoyant with reading, writing and listening corners, and often used technological resources.

Mots-clés: Enseignement; littérature jeunesse; pratiques exemplaires; éveil à l'écrit; élèves en difficulté

Keywords: Teaching; children's literature; best practices; emergent literacy; struggling students

1. Problématique et objectifs

Avant d'apprendre à lire et à écrire, l'enfant développe des connaissances, des habiletés et des attitudes par rapport à l'écrit (Giasson, 2003; Sulzby et Teale, 1991; Whitehurst et Lonigan, 1998). Compte tenu du caractère social et culturel de cette appropriation de l'écrit, à leur entrée au préscolaire, les élèves ont des expériences quant à l'écrit qui sont très diversifiées et leur rapport à cet objet est donc très varié (Observatoire National de la Lecture [ONL], 1998). Dès le préscolaire, certains d'entre eux vont éprouver des difficultés à s'approprier l'écrit. C'est le cas des six élèves qu'a suivis Robert Bourdeau dans le cadre d'un projet pilote de la Commission scolaire de la Vallée des Tisserands, qui a impliqué la création d'une classe de transition entre le préscolaire et la 1^{ère} année. Cet enseignant n'a pas été choisi au hasard. Ses pratiques d'enseignement sont considérées par ses pairs et les initiateurs de ce projet pilote comme étant de très grande qualité et susceptibles, de ce fait, d'agir sur le rapport à l'écrit d'élèves fragiles quant à leurs apprentissages littéraciques. C'est pourquoi, dans cet article, **nos objectifs** sont de les mettre en lumière en décrivant les pratiques observées lors de cinq matinées réparties au cours d'une année scolaire et de les analyser de manière à dégager en quoi elles permettent aux élèves de Robert de développer leur rapport à l'écrit. Cette analyse repose sur douze critères retenus lors d'une analyse de nombreux textes relatifs aux pratiques exemplaires en littératie (*evidence-based practices*). Mais avant de présenter ces douze critères, il importe d'offrir plus de précisions quant au contexte du projet pilote qui a permis la création de cette classe.

Contexte - La Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands est située en milieu principalement rural, à l'extrémité ouest de la Montérégie, et elle dessert 21 municipalités. Elle compte 37 établissements, dont 26 écoles primaires, et plus de 8200 élèves.

Ce projet pilote, développé conjointement par la commission scolaire et le syndicat des enseignants, consiste à créer un *Groupe adapté de développement cognitif, social et affectif* (GADCSA). Cette classe permet d'accueillir des enfants de 6 ans ayant fréquenté une classe préscolaire 5 ans, mais qui ne répondent pas aux attentes du *Programme de formation de l'école québécoise du préscolaire* (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2001) ou qui éprouvent de grandes

difficultés, notamment un manque d'autonomie, des difficultés affectives et sociales, et des difficultés dans l'acquisition des habiletés langagières et motrices.

Les objectifs poursuivis par cette classe sont les suivants:

1. stimuler les enfants en fonction de leurs besoins particuliers pour favoriser la poursuite de leur scolarité en milieu régulier;
2. développer des habiletés favorisant l'autonomie, la concentration, la mémoire, les habiletés sociales et la motricité;
3. consolider les apprentissages du programme d'éducation préscolaire en entamant celui de la 1^{ère} année afin d'outiller les élèves pour leur passage au primaire.

Ce dernier objectif implique de travailler les prescriptions de deux ordres d'enseignement : celles du préscolaire, qui misent sur le développement global de l'enfant, et celles du primaire qui, avec *La progression des apprentissages en français* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009), offrent des contenus littérariques précis à travailler en lecture, en écriture, en appréciation et en communication orale.

Cette classe a été attribuée à Robert Bourdeau, un enseignant qui utilise extensivement la littérature jeunesse dans le but de soutenir ses élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit.

L'objectif de cette étude est de décrire les pratiques d'enseignement de Robert quant à la lecture et à l'écriture, en prenant appui sur différents indicateurs tirés des recherches sur les pratiques exemplaires qui sont présentées dans la partie suivante.

2. Cadre relatif aux pratiques exemplaires en enseignement

Afin de déterminer des critères d'analyse des pratiques observées qui témoignent de leur qualité, nous avons pris appui sur différentes conclusions issues des travaux sur les pratiques exemplaires (*evidence-based practices*). Ce courant, principalement américain, inspiré de la recherche médicale, vise à déterminer des pratiques d'enseignement reconnues efficaces par la recherche

scientifique. Plutôt que d'énumérer toutes les conclusions de chacun des textes considérés, nous en avons dégagé douze caractéristiques qui sont présentées dans cette partie et qui servent de critères pour analyser les pratiques observées. Ces critères sont également parfois décrits à l'aide de contenus théoriques issus de travaux européens en didactique du français.

2.1. La planification

Selon Dufays, Bouhon, De Kesel et Plumet (2013), planifier :

...c'est se situer dans une triple temporalité : celle de la longue durée (le semestre et l'année, mais aussi le degré et le cycle), celle de la durée moyenne (la séquence didactique étalée sur quelques semaines) et celle de la durée courte et immédiate (l'heure de cours à préparer pour le lendemain... et à réguler au moment même où elle se déroule). C'est aussi articuler en permanence des choix personnels avec ceux, prescrits, de l'institution. (p.10)

Dans sa recension relative aux pratiques exemplaires de littératie au début de l'apprentissage, Hall (2003) souligne que les enseignants efficaces se démarquent par la qualité de leur planification de l'enseignement et que l'intégration de routines quotidiennes ou hebdomadaires contribue à cette planification. Elle ne précise pas si cette caractéristique des enseignants efficaces concerne la planification annuelle, la planification à court et à moyen termes, ou la triple temporalité impliquée dans la planification, mais la remarque relative aux routines indique que la planification de courte et de moyenne durée est très importante.

2.2. La fréquence

La fréquence des pratiques de lecture et d'écriture est constamment mise de l'avant dans les textes relatifs aux pratiques exemplaires. Pour progresser en lecture et en écriture, il convient de lire et d'écrire très fréquemment (Allington, 2002; Mohan, Lundeborg et Reffitt, 2008), c'est-à-dire plusieurs fois par jour, et c'est encore plus important lorsque les élèves sont jeunes et qu'ils éprouvent des difficultés. À ce sujet, Troia (2014) écrit :

...younger writers and those who struggle with writing will require greater explicitness, more practice, and enhanced scaffolding (e.g., repetitive modeling,

graphic aids, checklists, incremental goals, expectations) than older writers and those who do not struggle with writing. (p.10)

2.3. La variété des dispositifs d'enseignement

La variété des dispositifs d'enseignement est une autre caractéristique des pratiques exemplaires (Hall, 2003). Cette variété des dispositifs implique également la variété des types de regroupement (enseignement en groupe-classe, en petits groupes de guidage sous la supervision de l'enseignant, de manière autonome en petits groupes, en dyade, en tutorat avec l'enseignant ou de manière individuelle) (Graham, Olinghouse et Harris, 2009). La variété des dispositifs d'enseignement et des regroupements permet de doser le degré d'étayage offert aux élèves et de construire le « désétayage progressif » (Meirieu, n.d.) nécessaire au développement de l'autonomie des élèves. De plus, varier les types de dispositifs et de regroupements, c'est aussi donner différentes occasions aux élèves d'interagir entre pairs et avec l'enseignant autour de leurs lectures et de leurs écrits. Or, ces interactions sociales revêtent un caractère essentiel pour susciter la motivation des élèves à lire et écrire (Gambrell, Malloy, Marinak et Mazzoni, 2014).

2.4. L'usage de tâches cognitivement exigeantes

Dans une perspective socioconstructiviste, Vygotsky (1934/1997) soulignait déjà la nécessité de proposer aux élèves des situations d'apprentissage plus complexes que celles qui correspondent à leur niveau de développement afin d'agir dans leur « zone proximale de développement ». Les travaux sur les pratiques exemplaires mettent aussi de l'avant la nécessité de proposer aux élèves des tâches cognitivement exigeantes (Hall, 2003 ; Pressley, 2001). Ainsi, les tâches sont présentées dans toute leur complexité aux élèves qui reçoivent par contre l'étayage adéquat pour les réaliser (Bodrova et Leong, 2001).

2.5. L'importance de l'étayage et des rétroactions offertes aux élèves

La notion d'étayage a été développée par Bruner (1983) et se situe dans la veine des travaux de Vygotsky (1934/1997). L'étayage consiste alors « à fournir un soutien temporaire et sur mesure à l'apprenant afin qu'il puisse réaliser une tâche qu'il ne peut faire encore par lui-même » (Saint-

Laurent et Boisclair, 1995, p.6). Les recherches sur les pratiques exemplaires mettent en évidence l'importance et la haute fréquence de l'étayage de l'enseignant (Hall, 2003). De façon à étayer adéquatement les élèves, l'enseignant doit avoir une bonne connaissance du niveau de chacun d'entre eux et de la complexité de la tâche à effectuer de façon à s'assurer de leur fournir juste le soutien nécessaire (Pressley 2001, Pentimonti et Justice, 2010). Cet étayage diminuera donc au fil du temps en fonction du développement des compétences des élèves (Bodrova et Leong, 2001; Pentimonti et Justice, 2010).

2.6. La signifiante des tâches

Quand il s'agit d'apprendre à lire et à écrire, la motivation des élèves joue un rôle primordial (Gambrell *et al.*, 2014). Cette affirmation est d'ailleurs en accord avec les résultats du Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) (2011), dans lequel il a été remarqué que les élèves motivés à lire ou quelque peu motivés à le faire obtiennent des résultats en lecture supérieurs à ceux qui ne sont pas motivés à lire. Cela semble s'expliquer par le fait que, compte tenu de leur motivation pour la lecture, ces élèves lisent plus souvent, ce qui a un impact sur leurs habiletés en lecture (PIRLS, 2011). De façon à amener les élèves à développer leur motivation en littératie, Gambrell et ses collaborateurs (2014) soulignent, entre autres, la nécessité de proposer aux élèves des tâches signifiantes. D'une part, les élèves doivent comprendre pourquoi ils doivent réaliser une tâche en lecture ou en écriture (Gambrell *et al.*, 2014). Cet élément pourrait être rapproché du concept de *tissage* qui renvoie à la nécessité de «donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé» (Bucheton et Soulé, 2009, p.33). D'autre part, les tâches qui leur sont proposées doivent se rapprocher le plus possible des activités de lecture et d'écriture qu'ils devront mettre en œuvre dans leur vie, elles doivent donc avoir des fonctions variées (ex. : plaisir, recherche et transmission d'informations, communication, etc.) (Griffo, Madda, Pearson et Raphael, 2014). Il est ici question de l'authenticité de ces activités (Gambrell *et al.*, 2014). Dans un même sens, Hall (2003) relève l'importance de faire lire et écrire les élèves sur des sujets qui leur importent.

2.7. L'enseignement des habiletés et des processus en contexte

Selon Irwin (2006), la lecture implique cinq processus articulés : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Le MELS (2010), quant à lui, met l'accent sur quatre dimensions de la lecture : la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation. Si l'on se réfère au modèle d'Irwin, trois des quatre dimensions mises de l'avant par le MELS relèvent des processus d'élaboration. Les différents processus en jeu demandent aux élèves d'intégrer de nombreuses connaissances et habiletés. Par exemple, pour maîtriser les microprocessus, ils doivent notamment connaître les lettres, les correspondances entre les phonogrammes et les phonèmes, et être en mesure de réaliser des fusions.

Par ailleurs, l'écriture implique également de nombreux processus selon Hayes et Flower (1980) comme la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle. De plus, la mise en texte concerne à elle seule plusieurs aspects tels la conceptualisation (sélection d'idées), l'énonciation (formulation des idées), l'encodage (orthographe lexicale et orthographe grammaticale) et la matérialisation (graphomotricité et mise en page) (Montésinos-Gelet, 2013).

Les recherches sur les pratiques exemplaires insistent sur la nécessité d'accroître la conscience des élèves quant aux processus impliqués en lecture et en écriture et de les mettre en pratique dans des contextes authentiques et signifiants le plus fréquemment possible, plutôt que de les considérer isolément dans des tâches décontextualisées (Hall, 2003; Troia, 2014).

2.8. La mise en lien de la lecture, de l'écriture et de l'oral

Développer ses habiletés littéraciques, c'est apprendre à communiquer sous différentes formes (notamment, lire, écrire, écouter, s'exprimer) (Gambrell *et al.*, 2014). Depuis de nombreuses années, il est admis que les pratiques, qui soutiennent l'appropriation de l'écrit chez les enfants, doivent se rapporter aux deux facettes de la langue écrite, c'est-à-dire la lecture (Whitehurst et Lonigan, 1998) et l'écriture (Morin, 2007). Compte tenu des liens étroits qui existent entre la lecture et l'écriture, l'enseignant doit mettre en place des pratiques qui visent à les mettre en relation (PIREF, 2003). À ce sujet, Hall (2003) relève que les enseignants efficaces font un enseignement intégré de la lecture et de l'écriture. Par exemple, dans leur classe, les élèves

écrivent à partir des textes lus. Même si la nécessité de considérer l'oral dans le développement de la littératie est aujourd'hui clairement reconnue (Gambrell *et al.*, 2014), il existe moins de recherches sur ce sujet que sur la lecture et l'écriture (Nolin, 2014). Par contre, au Québec, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) met l'accent sur la nécessité d'établir des liens entre les compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement (Lafontaine, Bergeron et Plessis-Belair, 2008).

2.9. L'environnement propice à la lecture et à l'écriture

Pour amener les élèves à développer des attitudes positives par rapport à l'écrit, les enseignants efficaces offrent un environnement riche dans lequel la lecture et l'écriture sont à l'honneur (Mohan *et al.*, 2008). Parmi les écrits environnementaux doivent notamment se retrouver l'horaire de la journée, un calendrier, la météo du jour, un mur de mots et des affichages en lien avec le thème à l'honneur (Tracey et Morrow, 2014). De plus, il est recommandé que la classe soit organisée sous la forme de coins dédiés à différentes activités : **un coin lecture** comprenant, entre autres, des bibliothèques avec des livres variés, un tapis et des marionnettes pour faire le rappel d'histoires, **un coin écoute** avec des livres audios et des écouteurs, et **un coin écriture** avec du matériel varié pour écrire (Tracey et Morrow, 2014).

2.10. La qualité des textes

Dès leur plus jeune âge, les élèves doivent pouvoir être en contact avec des livres de qualité (Griffo *et al.*, 2014; Tracey et Morrow, 2014). En vue de faire découvrir aux élèves les diverses fonctions de la lecture, tant les œuvres narratives que les livres informatifs doivent avoir leur place en classe (Gambrell *et al.*, 2014). Plus précisément, au préscolaire, un coin lecture devrait contenir des albums contemporains, des contes classiques, des fables, des albums sans texte, des documentaires, des imagiers, des abécédaires, des chiffriers, des livres faciles à lire, des livres de poésie et des livres géants (Morrow, 2007).

2.11. L'implication des parents

L'importance de l'engagement des parents pour soutenir le développement de la littératie des enfants a été montrée dans de nombreuses études (cf. Paratore, Edwards et O'Brien, 2014, pour une description de celles-ci). Ainsi, il n'est pas étonnant de constater que les enseignants efficaces mettent en œuvre différents moyens pour établir des liens entre l'école et la famille (Hall, 2003). Voici quelques conditions qui favoriseraient l'engagement des parents : les parents sont invités par les enseignants à participer à certaines activités, ils prennent part à la définition des rôles et des responsabilités de chacun, et ceux-ci en fonction de leurs disponibilités, et enfin les enseignants leur offrent du soutien pour la réalisation de ces activités (Paratore *et al.*, 2014).

2.12. L'intégration des technologies

Comme les technologies occupent une place grandissante dans la société, les enfants doivent donc apprendre à se les approprier et à se servir de la lecture et de l'écriture pour les utiliser efficacement (Leu, Zawinlinski, Forzani et Timbrell, 2014). Pour ce faire, l'enseignant doit prévoir des interactions avec les technologies en classe pour que les élèves puissent lire et comprendre des productions numériques (ex. : lire des pages sur Internet, lire des textes numériques), produire des écrits grâce aux technologies et apprendre à naviguer dans des environnements numériques (McKenna, Conradi, Young et Yang, 2013, cités par Tracey et Morrow, 2014).

3. Méthodologie

3.1 Sujets

Les sujets de cette étude sont Robert Bourdeau et ses six élèves, trois garçons et trois filles. Cet enseignant, qui peut être qualifié d'expert, exerce sa profession depuis près de 30 ans dans les différents cycles du primaire. Titulaire d'une maîtrise en didactique du français, il participe régulièrement à des projets de recherche. Il a aussi été conseiller pédagogique en français.

3.2. Instruments et déroulement

D'octobre 2013 à juin 2014, cinq observations ethnographiques avec cueillette de photographies ont été réalisées (deux à l'automne, une à l'hiver et deux au printemps). Elles permettent notamment de décrire avec précision les pratiques observées. Joffe (2007) met de l'avant que la photographie a l'avantage d'attester de la « valeur de vérité » d'un événement, ce qui s'avère précieux pour étudier des pratiques. Cependant, 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. (para. 1)

Notamment, elles ne permettent pas d'éclairer comment Robert s'y prend pour planifier son enseignement ni même de rendre compte systématiquement de ses intentions pédagogiques. C'est pourquoi nous avons complété nos observations par des contenus tirés d'un texte réflexif produit par Robert tout au long de cette année scolaire pour témoigner de ce projet pilote et remis aux chercheuses en septembre 2014.

3.3. Méthode d'analyse des résultats

Les activités réalisées lors des cinq observations sont d'abord décrites à l'aide d'une narration en images. Ces activités peuvent impliquer différents contenus abordés à travers des tâches, des leçons et des dispositifs variés.

3.3.1 La planification

La manière dont Robert s'y prend pour planifier son année, ses étapes et ses journées sont décrites à l'aide d'une analyse des contenus de son texte réflexif.

3.3.2. La fréquence des pratiques de lecture et d'écriture

Le nombre d'activités de lecture et d'écriture dans lesquelles les élèves de Robert ont été impliqués est comptabilisé lors de chacune des cinq observations et au total.

3.3.3. La variété des dispositifs d'enseignement

Tous les dispositifs d'enseignement utilisés par Robert sont décrits en considérant les types de regroupement qu'ils impliquent. Le nombre de dispositifs différents est considéré lors de chacune des observations et au total. De plus, les dispositifs utilisés à plusieurs reprises sont indiqués.

3.3.4. Les tâches proposées aux élèves (signifiante et exigence cognitive)

Les tâches proposées aux élèves sont décrites et analysées de manière à dégager la façon dont Robert s'y prend pour les rendre les plus significatives possibles et pour en accroître la densité.

3.3.5. L'importance de l'étayage et des rétroactions offertes aux élèves

Des exemples sont fournis pour rendre compte de la manière dont Robert s'y prend pour offrir de l'étayage et des rétroactions.

3.3.6. L'enseignement des habiletés et des processus en contexte

La nature des habiletés et des processus abordés lors des leçons et des tâches proposées par Robert est décrite lors des narrations des observations. Les tâches relatives aux processus de bas niveau (qui peuvent s'automatiser) et aux processus de haut niveau sont comptabilisées dans le tableau relatif à la fréquence des activités.

3.3.7. La mise en lien de la lecture, de l'écriture, de l'oral et de l'appréciation

Le nombre d'activités qui impliquent des liens entre au moins deux contenus parmi la lecture, l'écriture, l'oral et l'appréciation est précisé.

3.3.8. L'environnement propice à la lecture et à l'écriture

Les différentes caractéristiques de sa classe qui en font un lieu propice aux apprentissages en lecture et en écriture sont décrites.

3.3.9. La qualité des textes

Les différentes œuvres exploitées lors des cinq observations sont présentées. Les éventuels prix qu'elles ont reçus sont indiqués.

3.3.10. L'implication des parents

Un relevé des traces qui témoignent de l'implication des parents est réalisé tant lors des observations que dans le texte réflexif de Robert.

3.3.11. L'intégration des technologies

Tous les usages des technologies observés lors des pratiques de classe sont décrits.

4. Résultats

Nos résultats sont présentés en deux parties. Dans un premier temps, les activités réalisées lors des cinq observations sont décrites. Par la suite, elles sont analysées à l'aide des douze critères présentés dans notre cadre.

4.1. Description

Dans cette partie, les activités réalisées lors des cinq observations sont narrées.

4.1.1. Observation 1 – Octobre (8h18-11:28)

Lors de cette matinée, Robert a soutenu ses élèves à travers huit blocs d'activités. Ce nombre élevé d'activités est une caractéristique de son enseignement. Il respecte les capacités attentionnelles de ses élèves et propose une importante densité de contenus.

Cette observation a eu lieu alors que Robert venait d'achever l'exploitation d'un réseau relatif aux superhéros et qu'il en commençait un à propos des sorcières.

Entretien de lecture et lecture individuelle (8:18-8:25)



Robert réalise un entretien de lecture avec un élève. Pendant ce temps, les autres élèves choisissent un livre et le lisent individuellement.

Partage d'un coup de cœur (8:26-8:30)



Deux élèves volontaires partagent un coup de cœur avec les autres

Rappel oral (8:31-8:33)



Robert revient sur le livre utilisé lors des entretiens de lecture en demandant aux élèves un bref rappel de son contenu. Un élève présente une page qui n'avait pas été

élèves. Robert les questionne afin qu'elles précisent et justifient leurs propos.

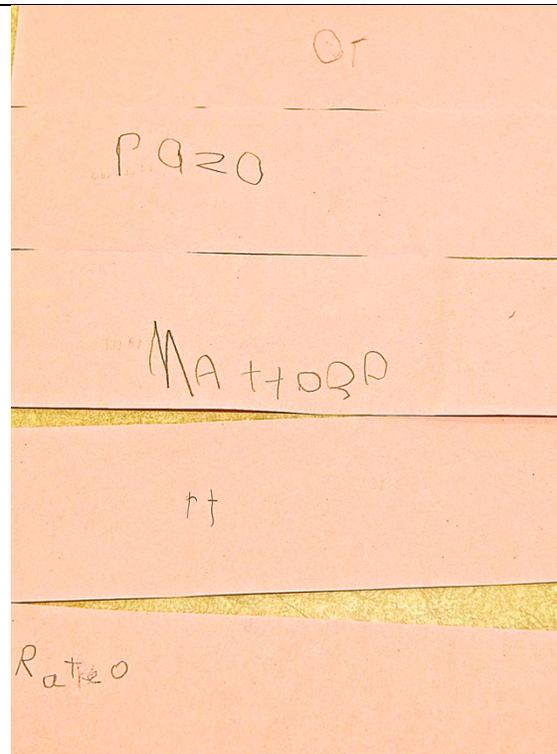
vue par les autres élèves, car elle était collée.



Routine du matin (8:34-8:36)

Un élève a la responsabilité de présenter la date du jour, la météo du jour (il a recours à l'ordinateur) et l'enquête du jour (en lien avec le réseau relatif aux superhéros).

Orthographes approchées (8:37-9:00)



Robert réalise des orthographes approchées avec ses élèves en respectant les six étapes de la démarche. Il propose d'écrire le mot « radio » choisi à cause d'une proximité phonologique avec le prénom « Mario » écrit précédemment à la demande d'un élève. Il active les connaissances stratégiques des élèves en leur demandant d'indiquer à l'aide de pictogrammes quelles stratégies ils peuvent utiliser pour écrire ce mot et en les invitant à dire dans leurs mots comment utiliser ces dernières. Les élèves écrivent ensuite leur nom au verso du feuillet remis par Robert et

indiquent la date du jour à l'aide d'un tampon encreur. Ils font ensuite une hypothèse individuelle.



Lors de la mise en commun, Robert leur demande d'expliquer comment ils sont parvenus à leurs hypothèses respectives et il les aide à prendre appui sur les syllabes et à isoler les différents phonèmes. Au fil de l'extraction réalisée par les élèves, il inscrit les lettres sur une tablette. La proximité phonologique conduit un élève à proposer un « t » comme attaque de la 2^e syllabe. Un autre élève a inscrit un « z », fruit d'un travail d'extraction pertinent, puisqu'en français québécois un phénomène d'affrication¹ dans la prononciation de ce mot. Il rend explicite la manière dont il fusionne les phonèmes pour former les syllabes. Il apporte lui-même la norme et il invite les élèves à comparer phonologiquement le mot « radio » avec le prénom « Mario ».

Exploitation de l'album « Cinq petites sorcières » (9:00-9:12)



L'album « Cinq petites sorcières » a déjà été lu. Il s'agit d'une relecture dans le but de préparer une lecture à haute voix des élèves destinée à la classe de maternelle. Chaque élève incarne l'une des sorcières et a la responsabilité d'un extrait du texte. Robert commence par réviser sur le texte affiché sur le chevalet les mots appris par cœur par les élèves (sorcière, araignée, crapaud, masque, voler) afin qu'ils puissent les reconnaître globalement. Puis, il révisé les noms des doigts qui correspondent aux noms des sorcières de l'histoire et il présente à nouveau les mots à l'étude, mais cette fois sur des étiquettes.



Les élèves viennent en alternance lire l'extrait sous leur responsabilité. Robert leur offre du soutien lorsqu'ils butent sur un mot. Puis, déguisés, ils pratiquent la mise en scène de leur lecture à l'aide du livre cette fois. Robert termine l'exploitation de cet album en présentant à nouveau les cinq mots à l'étude.

Message du matin (9:13-9:22)



Robert anime ensuite une lecture partagée du message du matin. Dans un premier temps, les élèves viennent encrer les mots qu'ils sont en mesure de lire. Un élève pense reconnaître le mot « voler » - vu dans l'activité précédente – là où le mot « voilà » est écrit. Robert prend alors l'étiquette du mot « voler » et la place sous le mot « voilà » de manière à ce que l'élève puisse comparer les deux mots. Un peu plus loin, le même élève croit reconnaître « super » à la place du verbe « suis ». Robert écrit « super » au-dessus de « suis » en invitant l'élève à comparer cette fois-ci encore les deux mots. Il fait remarquer à l'enfant que le début des mots est identique, mais qu'il faut porter attention à toutes les lettres du mot et non seulement à celle au

début.



Une élève fait observer que Robert s'est trompé en écrivant la date. Celui-ci le reconnaît en disant que lui aussi, il fait des erreurs parfois, ce qui fait réagir les élèves. Avant d'animer ensuite une lecture chorale du message, il leur demande « Est-ce qu'il y en a qui se rappellent quand il y a une phrase en rouge, c'est pourquoi ? [sic] ». Les élèves disent que c'est relié à l'histoire qui va être lue après.

Écriture à la manière de « Camille fait trop peur » (9:23-9:27, récréation, 10:04-10:57)



Dans le message du matin, l'extrait de « Camille fait trop peur » était « Ah ! voilà Camille ! – Ne m'appellez plus Camille, car ce soir je suis... ». Robert demande alors aux élèves de lui dire leurs hypothèses quant au costume de Camille et il écrit sous la dictée des élèves « costumée en squelette, en vampire, en sorcière, en monstre ». Il présente alors l'album en explorant son paratexte. Il demande aux élèves de lui indiquer ce que l'on trouve sur la première de couverture et il parle du titre, du nom de l'auteur/illustrateur, de la maison d'édition et de l'illustration. Il fait remarquer sur la 4^e de couverture les autres albums de la série dont il lit les titres. Il indique que les élèves pourront lire ces albums qui seront placés dans leur « sac voyageur », c'est-à-dire un sac de livres envoyés à la maison afin de soutenir les pratiques de littéracie familiales.



Robert commence par préparer la lecture en fournissant une intention de lecture : découvrir pourquoi Camille fait trop peur. Il fait une lecture interactive lors de laquelle il questionne ponctuellement les élèves afin qu'ils comprennent les inférences nécessaires. Il leur fait remarquer que tous les noms choisis par Camille et ses amies lorsqu'elles sont déguisées correspondent au nom de leur déguisement auquel est ajouté le son /a/ à la fin. Il écrit sous la dictée des élèves les noms des personnages déguisés. Il attire aussi leur attention sur la composition des illustrations : un fond noir, un personnage déguisé, des citrouilles au bas de l'image et la lune dans le ciel.



Il présente la feuille préparée pour l'écriture à la manière de cet album. Il y est écrit : « Ah ! voilà _____ ! – Ne m'appellez plus _____, car ce soir je suis _____ . »

Les élèves doivent donc écrire à deux reprises leur prénom, puis penser à un déguisement et trouver un nom pour le désigner auquel ils ajoutent le son /a/. Pour les aider à trouver des déguisements, Robert incite les élèves à consulter la planche thématique de l'Halloween. Il écrit sous leur dictée certains déguisements.



Les élèves écrivent individuellement. Ils consultent Robert lorsque vient le temps d'écrire leur déguisement. Robert apporte son soutien essentiellement à travers son questionnement. Un élève choisit un déguisement de chauve-souris, le mot est écrit sur le chevalet. Robert demande à l'enfant de le trouver et il l'invite à lui dire son nom de personnage une fois le son /a/ ajouté à la fin. L'enfant va ensuite copier le mot écrit auquel il ajoute un /a/ final.



Robert soutient ainsi tous les élèves. Il les incite à s'aider mutuellement et à avoir recours aux écrits environnementaux ou aux livres pour écrire. Tous les élèves utilisent l'écriture copie et parviennent à intégrer un /a/ final.



Lorsqu'ils ont terminé l'écriture, les élèves passent à l'illustration à la manière de Jacques Duquennoy. Robert offre des rétroactions aux élèves quant à leur illustration afin qu'elle contienne tous les éléments mentionnés lors de l'analyse. Les productions réalisées par les élèves ont été assemblées pour constituer un album qui a ensuite été envoyé dans les familles.

Période d'ateliers (10:58-11:28)



Robert anime un atelier de numération avec deux élèves, alors que les autres élèves réalisent des ateliers autonomes (un casse-tête consistant à placer les nombres en ordre et un jeu de cartes).

4.1.2. Observation 2 - Novembre (8:14-11:28)

Lors de cette matinée, Robert a engagé ses élèves dans de nombreuses activités. Plusieurs d'entre elles sont des routines quotidiennes et, après deux mois de classe, les élèves s'y consacrent de manière autonome.

Le réseau exploité par Robert à cette période de l'année concernait l'univers de l'auteur et illustrateur Eric Carle.

Première partie de la routine du matin (8:14-11:21)



Le matin, lors de leur arrivée en classe, les élèves s'occupent de leurs responsabilités respectives (aviser la secrétaire des absences, relever la météo, inscrire la date du jour). Ils ont aussi diverses petites tâches. Par exemple, ce jour-là, il y avait un exercice de graphomotricité et un mot à décoder au tableau. Robert rencontre chaque élève pour l'écouter décoder ce mot.

Entretien de lecture, lecture individuelle, lecture en tandem (8:22-8:28)



Lorsque les diverses tâches sont accomplies, les élèves vont lire seuls ou à deux pendant que Robert conduit un entretien de lecture.



Partage de coups de cœur (8:29-8:35)

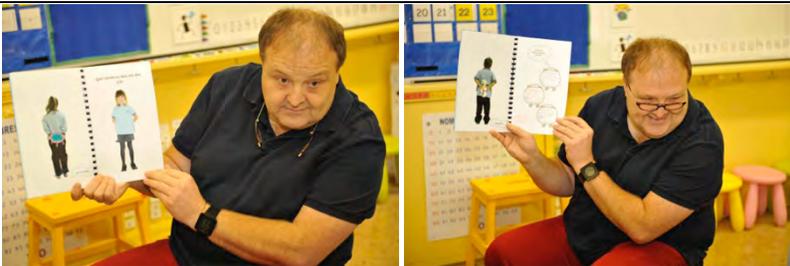
Au terme de la période de lecture, deux élèves viennent présenter des coups de cœur.

Robert les questionne afin qu'ils précisent leur appréciation.

Routine du matin deuxième partie (8:36-8:40)



Les élèves responsables de la date, de la météo et du sondage du matin les présentent aux autres élèves.



Lecture à haute voix (8:41-8:43)

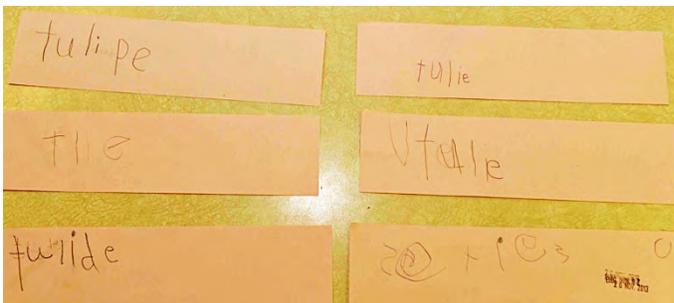
Un élève a rapporté son « sac voyageur » dans lequel il y avait un album créé par les

élèves. Son père a écrit un message à la fin du livre. Robert fait une lecture à haute voix de l'album en valorisant les élèves et il lit le message laissé par le père de l'élève à la grande joie de ce dernier.



Orthographe approchées (8:44-9:08)

Robert commence par questionner les élèves à propos des stratégies qu'ils peuvent utiliser pour faire des hypothèses orthographiques. Les élèves disposent de pictogrammes pour soutenir leurs propos.



Il propose d'écrire le mot « tulipe », qui contient des phonogrammes abordés avec les élèves peu de temps auparavant. Chaque élève fait une hypothèse individuelle, puis Robert anime le retour collectif en inscrivant les hypothèses en colonne au tableau. Il fait parler les

élèves à propos des stratégies qu'ils ont utilisées, il leur fait mettre en relief les ressemblances et les différences entre les hypothèses produites. En prenant appui sur les syllabes écrites, il fait identifier les phonèmes et il questionne les élèves afin que ceux-ci lui indiquent les phonogrammes adéquats pour ensuite les inscrire. Ce mot étant régulier, en procédant ainsi, sa production correspond à la norme orthographique.



Conscience phonologique (9:09-9:24)

Robert anime un jeu de découpage syllabique. Alternativement, chaque élève se voit proposer un mot, il doit prendre le nombre de jetons équivalent au nombre de syllabes écrites, à la suite de quoi Robert lui demande différentes tâches comme de localiser ou de soustraire

une syllabe au mot demandé.

Lecture partagée et conscience phonologique (10:05-10:32)

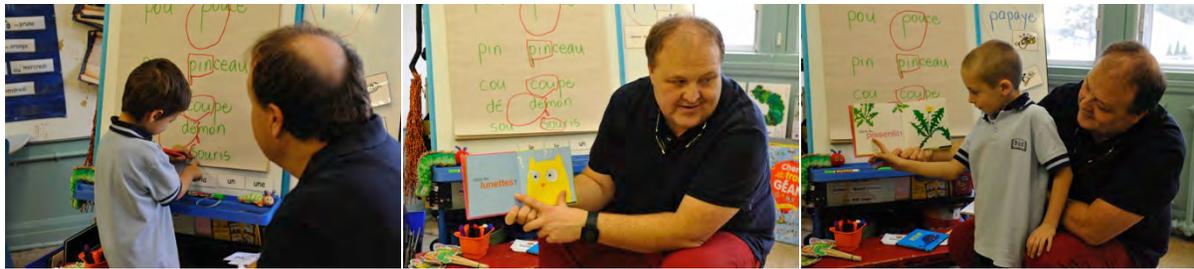


Robert offre aux élèves de choisir entre deux livres de Delphine Chedru celui qui sera lu. Ils choisissent « Y a-t-il un papa dans la papaye ? » Il explore avec les élèves le paratexte et il indique que les deux livres présentent des mots dans lesquels on peut découvrir un autre mot. Il écrit « papaye » au tableau et une élève vient entourer « papa ». Robert propose de s'exercer avec des étiquettes avant de lire le livre et il illustre la tâche en la réalisant avec un carton sur lequel les mots « tour » et « tournesol » sont inscrits.



Alternativement, les élèves reçoivent un carton sur lequel deux mots sont écrits, l'un étant inclus

dans l'autre, sans que toutefois il y ait de lien morphologique entre les deux mots. Robert les aide à déchiffrer. Il écrit sous la dictée des élèves les deux mots présents sur leurs cartons et à tour de rôle les élèves viennent encercler le petit mot dans le grand.



Lors de la lecture partagée de l'album, les élèves lisent alternativement les pages avec le soutien de Robert.

Retour sur le réseau à propos d'Eric Carle (10:33-10:52)



Robert montre différents albums d'Eric Carle qui ont été travaillés avec les élèves et il leur demande de nous parler de cet auteur. Les élèves nous indiquent que son livre le plus connu est « La chenille qui fait des trous » et qu'il s'intéresse beaucoup aux animaux, notamment à ceux menacés de disparition. Il commence à lire « Ours blanc, dis-moi ce que tu entends ? », album dans lequel les bruits produits par différents animaux sont présentés (ex. : *rugir*, *braire*, *feuler*, etc.). Il implique les élèves dans la lecture en leur demandant d'anticiper quel est le bruit produit et en les aidant à décoder le passage du texte où il en est question. Alors qu'il montre l'illustration d'un zèbre, un élève fait remarquer qu'il y a cette même illustration dans l'abécédaire produit par Eric Carle.



À la suite de la lecture, Robert sort des versions de « La chenille qui fait des trous » dans diverses langues. Les élèves vont les feuilleter avec intérêt.

Période d'ateliers (10:53-11:28)



Les élèves réalisent l'un des quatre ateliers autonomes différents : de la calligraphie sur un iPad, un jeu de reconnaissance de mots à l'ordinateur, un jeu de cartes de numération et un jeu mathématique (Mystéro). Robert circule auprès d'eux pour leur offrir du soutien et des rétroactions. Lorsqu'un élève termine son atelier, il peut aller dans le coin lecture ou dans le coin écriture.

4.1.3. Observation 3 - mars (8:30-10:42)

Trois mois se sont écoulés entre la deuxième et la troisième observation. Les élèves s'engagent toujours dans les activités des routines quotidiennes et ils ont beaucoup progressé.

Le réseau à l'honneur lors de cette observation concernait le personnage du loup.



Partage d'un coup de cœur et lecture à haute voix d'un élève (8:30-8:34)

Lorsque nous arrivons en classe, c'est le moment du partage d'un coup de cœur. Robert questionne l'élève afin qu'il précise son appréciation et il l'aide à en déchiffrer un extrait.



Routine du matin (8:35-8:41)

Les élèves responsables présentent la météo, la date et le sondage du jour.

Lecture interactive et mini cercle de lecture (8:42-9:15)



Robert commence la lecture interactive par une exploration du paratexte avec les élèves. Il les incite à lire le titre et le nom de l'auteur/illustratrice. Comme dans le cadre de ce réseau, l'objectif est de déterminer si le loup est gentil ou méchant, les élèves font de cet objectif leur intention de lecture. Robert lit la 4^e de couverture sur laquelle il est indiqué que, dans les histoires de loup, d'habitude le loup est grand et méchant. Robert demande aux élèves s'ils sont d'accord. Ils ne le sont pas et certains désignent des livres du réseau dans lesquels le loup est gentil.



Au début de cet album, un personnage hors cadre parle aux autres personnages. Robert demande à ses élèves d'émettre des hypothèses quant à son identité. Faisant un lien avec sa vie quotidienne, un élève dit qu'il s'agit d'un chauffeur d'autobus parce qu'il dit que tout le monde est bien installé. Un peu plus loin dans le texte Maxou, le personnage principal, indique qu'il espère ne jamais rencontrer de grand méchant loup. Robert demande à ses élèves de faire des hypothèses quant aux raisons de ce souhait. Il forme deux sous-groupes, un duo et un trio, et il écoute les discussions du trio et pose des questions de relance. Avant la reprise de la lecture, les élèves partagent leurs hypothèses.



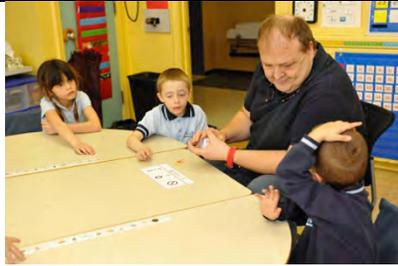
Robert fait un nouvel arrêt un peu plus loin, après la rencontre avec le grand méchant loup afin que les élèves fassent des prédictions. Cette fois, il guide les discussions du duo. Après un partage collectif, il reprend la lecture. Par une question - *Ça ressemble à quelle histoire?* – il fait remarquer aux élèves la référence implicite au *Petit Chaperon Rouge*.



Lors d'une troisième interruption de la lecture, il demande aux élèves de faire des hypothèses à propos de la proposition du grand méchant loup à Maxou. Il soutient la discussion du trio. Lors du retour collectif, il incite les élèves à justifier leurs hypothèses en prenant appui sur des indices présents dans l'illustration. Lorsqu'il montre la page sur laquelle le petit loup gris se développe, les élèves font l'hypothèse qu'il va devenir méchant.



Au terme de la lecture, Robert fait remarquer aux élèves le phylactère associé au grand loup. Il revient alors à la première page afin d'amener les élèves à comprendre que le personnage hors cadre était le grand loup. Il revient ensuite sur l'intention de lecture et, considérant le petit loup, les élèves concluent que c'est un loup gentil.



Conscience phonémique (9:16-9:28)

Robert anime un jeu de conscience phonologique dans lequel les élèves doivent

identifier le phonème /i/ ou /o/ dans des mots présentés sous la forme d'une image.



Période d'ateliers (10:04-10:42)

Les élèves réalisent des ateliers autonomes : trois en mathématiques et deux en conscience phonologique.

4.1.4. Observation 4 - avril (8:16-11:28)

Lors de cette quatrième observation, Robert exploitait avec ses élèves un réseau d'intégration des matières consacré aux arts. Robert s'avère un passeur culturel qui offre une très grande densité de contenus à ses élèves, bien au-delà des exigences minimales prescrites.

Entretien de lecture et lecture individuelle (8:16-8:26)



Robert réalise un entretien de lecture avec une élève. Ses questions concernent les quatre dimensions de la lecture, soit la compréhension,

l'interprétation, la réaction et l'appréciation.



Partage d'un coup de cœur et lecture à haute voix d'un élève (8:27-8:33)

Un élève vient lire un extrait du livre qu'il vient de lire individuellement et il fait part de son appréciation au groupe. Robert le soutient par son questionnement afin qu'il la précise.



Routine du matin (8:34-8:39)

Les élèves responsables présentent la météo, la date et le sondage du jour. Le sondage est relié à l'album Augustine, dans lequel les doudous du personnage principal occupent la 4^e de couverture.

Lecture feuilleton partagée et intégration des arts (8:40-9:22)



Lors de cette observation, Robert en est au cinquième épisode de sa lecture feuilleton. Les tableaux des peintres abordés jusqu'à présent sont affichés au tableau. Muni de fiches de synthèse relatives aux différents peintres, Robert commence par faire réaliser aux élèves un rappel oral des quatre épisodes précédents. Il les incite à faire état des connaissances qu'ils ont acquises à propos des artistes. Puisque, lors du dernier épisode, Augustine était dans un avion, Robert demande aux élèves d'anticiper ce dont devrait parler l'épisode suivant. Les élèves n'ont pas de mal à estimer qu'il sera question de son arrivée au Pôle Nord.



Robert commence par explorer avec les élèves la planche d'illustrations. On y représente

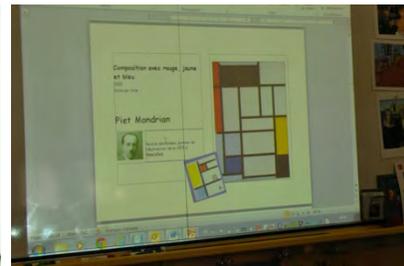
notamment un passeport et l'hôtel qu'habite Augustine et sa famille avant de trouver une maison. Pour la lecture du texte, Robert propose qu'elle soit réalisée en sous-groupes.



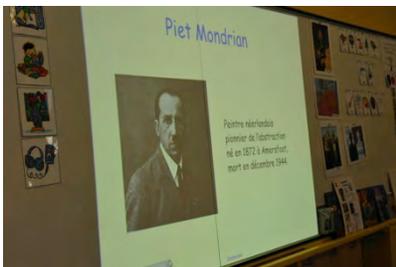
Il accompagne deux élèves dans une lecture guidée. Il offre un étayage très soutenu à la fois pour le décodage du texte et pour sa compréhension. Les trois autres élèves collaborent pour décoder et comprendre le texte.



Lors du retour collectif sur la lecture, Robert demande aux élèves un rappel oral du texte. Puis, une relecture est faite pas les élèves qui viennent en alternance lire le texte projeté au tableau.



Après cette relecture, Robert fait une mini-leçon relative à Piet Mondrian et à son œuvre. Le tableau original repris par Mélanie Watt est présenté, de même que le peintre et son pays d'origine.



L'évolution de son style de peinture est montrée aux élèves, de même que la postérité de son univers abstrait dans la réalisation de plusieurs produits (ex. : cube rubik, lunettes, robe, etc.).



Robert demande ensuite aux élèves de se prononcer quant à leur tableau préféré parmi les cinq abordés jusqu'à présent. Ce vote à main levée se fait les yeux fermés afin d'éviter que les élèves s'influencent (Mondrian=4 ; Van Gogh=1). Un peu plus tard dans la matinée, une élève fait remarquer que ses ciseaux sont inspirés par l'univers de Mondrian.



Lecture partagée du message du matin (9:23-9:32)



Au retour de la récréation, les élèves lisent le message du matin laissé par Robert. Dans l'exploration du texte, Robert met l'accent sur les phrases en demandant à une élève de repérer les majuscules et à un autre élève, les points.

Activités de conscience phonémique et de décodage (10:14-10:27)



Robert revient sur une activité relative aux rimes qui a été difficile pour les élèves et il leur demande de trouver des rimes pour quelques mots présentés à l'oral. Il fait ensuite une mini-leçon sur les phonogrammes /an/ et /en/. Un exercice à propos de la détection des phonèmes [z] et [â] est réalisé collectivement par les élèves.



Enfin, une dernière tâche concerne le décodage de non-mots.

Lecture d'images et identification d'émotions (10:28-11:12)



Robert exploite l'album *Mes sentiments*. Il commence par explorer les connaissances antérieures des élèves à propos des sentiments. Il présente ensuite les tableaux qui seront utilisés lors de l'activité.



Il les affiche au tableau. Puis, il présente sept sentiments : l'amour, la joie, la tendresse, l'ennui, l'étonnement, la peur et la colère. Par son questionnement, il permet aux élèves d'approfondir leur compréhension des nuances entre ces différents sentiments. Il présente la tâche confiée aux élèves : lire l'expression des personnages des tableaux de manière à les associer aux sentiments présentés.



Les élèves réalisent l'activité seuls. Robert circule auprès d'eux pour les observer et les questionner. Lors du retour collectif, il leur demande de faire part de leurs hypothèses. Il a recours au mime pour revenir sur les sentiments abordés. La correction de l'exercice est validée par une lecture à haute voix de l'album par Robert.



Certains sentiments comme l'étonnement, la colère et la peur ont posé problème à certains élèves. Une élève qui a réalisé l'activité plus rapidement que les autres présente un dessin qu'elle a fait pour représenter la colère. Un peu plus tard dans la matinée, une élève a repris spontanément l'album travaillé pour le feuilleter.



Période d'ateliers (11:13-11:34)



Robert présente aux élèves les nouveaux ateliers : un jeu de table relié au conte des trois petits cochons, deux ateliers mathématiques autonomes et un atelier d'écriture guidée à partir de la collection *Moi pas. Moi aussi.* de Mario Ramos.



Voici le texte produit à l'oral par l'élève et écrit sous sa dictée par Robert :

« Le chat marche à quatre pattes. Moi pas. Le chat boit dans un bol. Moi pas. Le chat miaule. Moi pas. Le chat se lèche pour se laver. Moi pas. Le chat aime les caresses. Moi aussi. »

4.1.5. Observation 5 (8:26-11:26)

Lors de cette dernière observation, Robert proposait à ses élèves un autre réseau d'intégration des matières consacré aux fonds marins.

Partage d'un coup de cœur et lecture à haute voix des élèves (8:26-8:35)



Les cinq élèves viennent à tour de rôle lire un extrait et partager leur appréciation d'un livre de leur choix. L'un des élèves présente un livre à mimer à la grande joie des autres qui exécutent

les consignes.



Routine du matin (8:36-8:40)

Les élèves responsables présentent la météo, la date et le sondage du jour.



Lecture à haute voix d'un texte écrit à la manière de *Drôles de poissons* (8:41-8:51)

Les cinq élèves viennent à tour de rôle lire leur production.



Conscience phonologique (8:52-8:55)

Une activité de découpage syllabique à partir de mots présentés par des illustrations est réalisée.

Lecture interactive et production à la manière de *Aujourd'hui je suis...* (10:02-10:58)



Robert commence par explorer le paratexte de l'album *Aujourd'hui je suis...* avec les élèves. Lors de la lecture interactive de cet album associant sur chacune des doubles pages un sentiment et l'illustration d'un poisson qui l'exprime, Robert travaille abondamment le vocabulaire et la lecture des images.



Il confie ensuite aux élèves la tâche de produire un poisson au pastel gras à la manière de Mies Van Hout en l'associant à un sentiment. Un élève demande à Robert de l'aide pour trouver un des mots utilisés par l'auteure pour dire que le poisson est fâché. Il cherche le mot « furieux », qu'il réinvestit sur sa production en le recopiant.



Période d'ateliers (10:59-11:26)



Lors de la période d'ateliers, deux élèves sont engagés dans des jeux mathématiques, un réalise des jeux sur l'ordinateur, une fillette identifie la présence de différents phonèmes dans des mots présentés sur des images et un autre lit librement dans le coin lecture. Ce dernier partage un coup de cœur à la fin de la période.



4.2. Analyse des observations

Dans cette partie, les différentes observations sont analysées à partir des critères développés dans le cadre de manière à dégager en quoi les pratiques de Robert peuvent être considérées comme exemplaires.

4.2.1. La planification

Parmi les neuf réseaux exploités lors de l'année scolaire par Robert et ses élèves, trois concernent un personnage stéréotype (les superhéros, les sorcières, le loup), trois, un thème unificateur (Noël, les arts, les fonds marins), un est relatif à un auteur/illustrateur (Eric Carle), un autre est un réseau hypertextuel autour du conte *La moufle*, qui permet également d'aborder un procédé d'écriture - la structure répétitive accumulative - et un autre procédé d'écriture - la correspondance - qui a fait également l'objet d'un réseau. Presque toutes les activités de classe sont intégrées au réseau, dont la durée varie de deux semaines (sur le thème de Noël) à un mois et demi.

Robert choisit les réseaux littéraires qu'il explore avec ses élèves en fonction de raisons variées. Les fêtes qui ponctuent l'année scolaire motivent quelques-uns de ses choix. Il s'est orienté vers le réseau sur les superhéros pour créer des liens avec ses élèves, établir les règles de vie de la classe et mettre les élèves en confiance quant à leur pouvoir d'apprendre. Sa volonté d'être un passeur culturel le conduit à proposer des réseaux comme ceux sur les arts, sur un conte classique, sur le loup, sur les fonds marins et sur Eric Carle. Ces trois derniers réseaux lui permettent d'approfondir les connaissances des élèves quant au monde animal. Enfin, les réseaux relatifs aux procédés d'écriture lui offrent l'occasion de faire prendre conscience à ses élèves des normes de certaines formes de textes.

4.2.2. La fréquence et la variété des dispositifs d'enseignement

Tableau 1 – Fréquence et variété des dispositifs utilisés lors des cinq observations

	Obs.1	Obs.2	Obs.3	Obs.4	Obs.5
Activités en groupe classe					
Mini-leçon	3	1	---	3	1
Lecture partagée	2	2	---	1	---
Lecture interactive	1	---	1	---	1
Lecture feuilleton	---	---	---	1	---
Lecture à haute voix (enseignant)	---	1	---	---	---
Lecture à haute voix (élèves)	---	---	1	1	2
Rappel oral	1	---	---	---	---
Partage d'un coup de cœur	1	1	1	1	2

Orthographes approchées	1	1	---	---	---
Écriture sous la dictée des élèves	3	---	---	---	---
Écriture à la manière d'une œuvre (modelage)	1	---	---	---	1
Activité de conscience phonologique	---	1	1	1	1
Activités autonomes en sous-groupe					
Lecture en tandem	---	1	---	---	---
Cercle de lecture	---	---	1	---	---
Lecture partagée	---	---	---	1	---
Activités guidées en sous-groupe ou en tutorat					
Entretien de lecture	1	1	---	1	---
Cercle de lecture guidé	---	---	1	---	---
Lecture guidée	---	---	---	1	---
Écriture guidée	---	---	---	1	---
Activités individuelles					
Lecture individuelle	1	1	---	1	1
Activité de décodage de mots	---	2	---	---	---
Écriture individuelle	1	---	---	---	1
Activité de graphomotricité	---	2	---	---	---
Activité de conscience phonologique	---	---	2	---	1

Au total, 24 dispositifs différents ont été utilisés lors des cinq observations. Sur ce nombre, la moitié correspond à un travail en groupe classe. Les dispositifs de lecture sont plus fréquents que ceux d'écriture, qui sont néanmoins variés tant au niveau des regroupements que des composantes de l'écrit abordées.

4.2.3. Les tâches proposées aux élèves

Un examen de l'attitude des élèves sur les photographies prises lors des cinq observations indique sans ambiguïté leur engagement dans les tâches proposées par Robert. Le travail en réseau permet aux élèves de faire émerger leurs connaissances antérieures, de les alimenter d'œuvre en œuvre en pouvant progressivement prendre appui sur des connaissances de plus en plus solides, ce qui contribue à leur sentiment de compétence et accroît leur engagement. De plus, les tâches qui leur sont proposées sont variées étant parfois guidées, parfois autonomes, et denses dans la mesure où elles articulent plusieurs contenus. Le tableau 2 ci-dessous précise les contenus abordés lors de chacune d'elles.

Tableau 2 – Nombre de tâches relatives à différents processus de bas et de haut niveaux proposées aux élèves lors des activités dirigées réalisées lors des cinq observationsⁱⁱ

	Obs.1	Obs.2	Obs.3	Obs.4	Obs.5
Processus de bas niveau	9(4)	9(4)	4(2)	5(2)	6(4)
Conscience phonologique	2	3	3	1	2
Décodage	4	3	1	4	2
Graphomotricité	1	2			1
Encodage	2	1			1
Processus de haut niveau	6(5)	6(5)	6(4)	7(6)	5(4)
Intégration et acquisition lexicale	2	1	1	2	1
Macroprocessus (compréhension)	1	1		1	
Réaction	1	2	2	1	1
Interprétation			1		1
Appréciation	1	1	2	1	2
Énonciation				1	
Conceptualisation				1	
Processus métacognitifs	1	1			

Au regard des données rapportées dans le tableau 2, force est de constater que les élèves de Robert bénéficient d'un enseignement d'une grande densité quant aux contenus abordés. En effet, les élèves réalisent des tâches qui relèvent de processus de bas et de haut niveaux. En début d'année (observations 1 et 2), les processus de bas niveau sont un peu plus présents. Après (observations 3 et 4), ce sont les processus de haut niveau qui sont un peu plus travaillés. Non seulement les tâches sont nombreuses (de 10 à 15 lors d'une matinée, selon les observations), mais elles concernent aussi des contenus variés (de six à neuf contenus différents). Même si les différentes composantes de l'écriture sont loin d'être négligées, il y a quatre fois plus de tâches qui concernent les différents processus de lecture (42 tâches de lecture, 10 tâches d'écriture, 11 tâches de conscience phonologique impliquée à la fois par la lecture et par l'écriture).

4.2.4. La mise en lien de la lecture, de l'écriture, de l'oral et de l'appréciation

L'exploitation des œuvres implique souvent l'articulation de la lecture aux autres compétences comme le tableau 3 en témoigne.

Tableau 3 – La mise en lien de la lecture et des autres compétences lors de l’exploitation des différentes œuvres

Œuvre exploitée	Lecture	Écriture	Oral	Appréciation
<i>Cinq petites sorcières</i>	X		X	
<i>Camille fait trop peur</i>	X	X	X	
<i>Y a-t-il un papa dans la papaye ?</i>	X		X	
<i>Ours blanc, dis-moi ce que tu entends ?</i>	X		X	X
<i>Petit loup gentil</i>	X		X	X
<i>Augustine</i>	X	X		X
<i>Mes sentiments</i>	X		X	
<i>Moi pas. Moi aussi.</i>	X	X	X	
<i>Aujourd’hui je suis...</i>	X	X	X	

4.2.5. L’importance de l’étayage et des rétroactions offertes aux élèves

Robert évalue quotidiennement ses élèves en les observant. De ce fait, il connaît leurs besoins et sait doser le degré d’étayage à leur fournir. Les photographies témoignent de son écoute et de son soutien. Toutefois, comme c’est à travers son questionnement qu’il étaye principalement ses élèves, ce sont les contenus verbaux de nos observations qui sont susceptibles d’illustrer la manière dont il s’y prend. Nous avons choisi un extrait pour en témoigner. C’est lors de la présentation d’un coup de cœur par une élève en début d’année. Le questionnement de Robert l’aide à préciser sa pensée.

Élève : voici le livre que je veux vous présenter.

Robert : pourquoi?

Élève : parce que tous les minous sont ensemble.

Robert : quelle page tu veux nous montrer ?

Élève : cette page-là, je l’aime parce qu’elle est belle.

Robert : qu’est-ce qui est beau dans cette page?

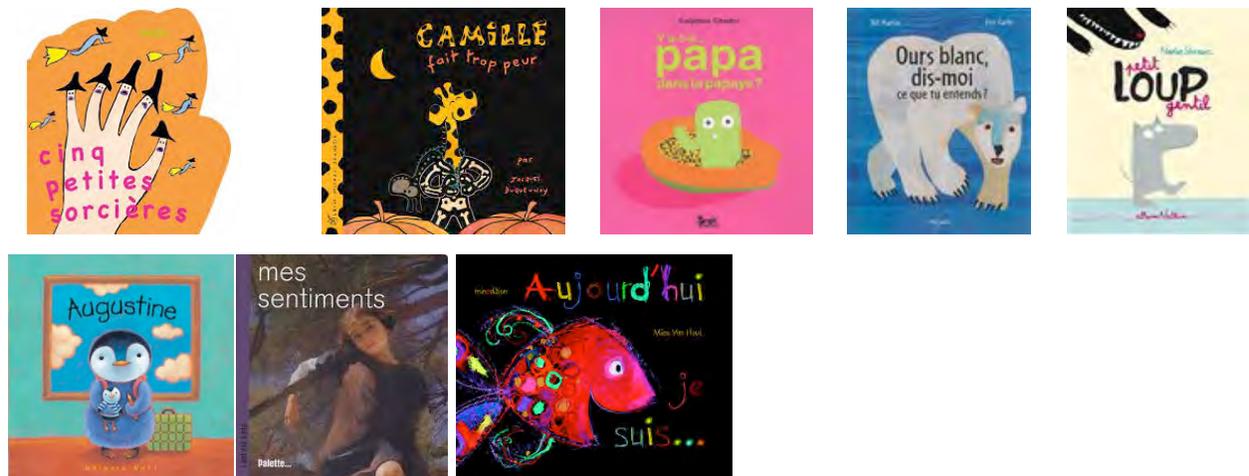
Élève : il y a une ligne.

4.2.6. L’environnement propice à la lecture et à l’écriture

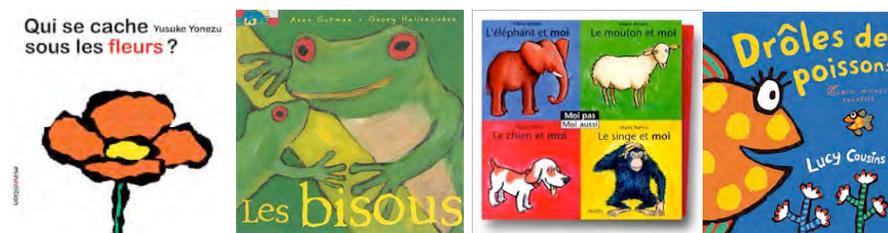
Comme les photographies en attestent, il y a de très nombreux livres dans la classe de Robert. Son coin lecture est invitant. Il y a également dans sa classe un coin écriture avec de nombreuses ressources pour soutenir les élèves, un coin écoute et des ordinateurs. Sur le tableau, il y a

systématiquement l'horaire de la journée, un calendrier, la météo du jour, un mur de mots et de nombreux affichages en lien avec le réseau en cours d'exploitation. Notamment, une carte conceptuelle sur le réseau, le sondage du jour, des mots en lien avec le réseau sont affichés et disponibles dans le coin écriture.

4.2.7. La qualité des textes



Lors des cinq observations, nous avons assisté à l'exploitation collective de huit albumsⁱⁱⁱ. Parmi ceux-ci, les textes qui présentent une structure répétitive sont les plus nombreux. En effet, si on intègre les deux textes relatifs aux émotions, qui sont des formes d'imagiers dans la mesure où l'émotion est associée à une illustration qui s'y rapporte, six des huit albums présentent une telle structure. Seuls *Petit loup gentil* (Shireen, 2012) et *Augustine* (Watt, 2006) sont des textes narratifs, même si l'album de Mélanie Watt présente également dans sa construction une organisation répétitive.



Lors des entretiens de lecture et de l'écriture guidée, Robert utilise encore des textes de structure répétitive. Lors de la dernière observation, les élèves ont présenté leurs productions inspirées par l'album *Drôles de poissons* (Cousins, 2010) qui lui aussi est de structure répétitive.

Par ailleurs, la qualité des œuvres choisies par Robert est attestée par le fait qu'elles sont nombreuses à avoir été sélectionnées par *Livres ouverts* (www.livresouverts.qc.ca), une ressource développée par le MELS pour identifier des œuvres de qualité à utiliser en classe. Elles sont variées tant au niveau des maisons d'édition que par l'origine de leurs auteurs.

4.2.8. L'implication des parents

Robert envoie régulièrement des livres à la maison dans le « sac voyageur ». Les différents albums écrits par les élèves à la manière d'œuvres de jeunesse circulent dans les familles munis d'espaces pour recueillir les commentaires des parents. Parfois, ces derniers sont invités à écrire à la manière de l'album mis en vedette.

4.2.9. L'intégration des technologies

Lors des cinq observations, les technologies ont été utilisées à de multiples reprises. La liste ci-dessous présente une description des situations qui ont impliqué un tel usage.

- Lors d'un entretien de lecture, Robert montre à quoi ressemble un ours polaire sur l'ordinateur à un de ses élèves.
- Lors de la routine du matin, les élèves consultent «météo média» pour s'informer à propos de la température du jour.
- Un atelier de calligraphie implique le recours à un iPad.
- Plusieurs ateliers de jeux de lecture sont réalisés sur les ordinateurs de la classe.
- Robert projette un album qu'il exploite avec les élèves.
- Les supports visuels de certaines mini-leçons sont projetés.
- À la fin de l'année, le message du matin est projeté.
- Lors de la dernière observation, Robert utilise le tableau numérique interactif (TNI) récemment installé dans sa classe pour présenter un album.

5. Discussion des résultats

L'analyse des résultats nous montre que les pratiques de Robert correspondent à différents égards aux pratiques des enseignants efficaces relevées par différents chercheurs, ce que nous allons discuter maintenant.

En ce qui a trait à la planification, les pratiques ainsi que son travail réflexif témoignent d'une planification d'une grande qualité. Celle-ci est, comme le suggèrent Dufays et ses collaborateurs (2013), pensée en fonction de la triple temporalité (planification quotidienne, planification mensuelle avec les réseaux et planification annuelle [types de réseaux variés]). De plus, à travers sa planification, il effectue des choix en fonction des besoins et des intérêts de ses élèves (ex. : thème accrocheur en début d'année) et des prescriptions ministérielles (ex. : évolution de son enseignement du préscolaire vers la 1^{re} année au fil des mois).

L'analyse des pratiques de Robert nous permet de conclure que ses élèves sont très fréquemment mis en situation de se servir de la langue écrite, comme le recommandent Allington (2002), Mohan et ses collaborateurs (2008) et Troia (2014). Elle nous montre également que ces contacts sont de nature variée puisque Robert utilise une grande diversité de dispositifs d'enseignement et, de ce fait, de regroupements tant en lecture qu'en écriture (Hall, 2003; Graham *et al.*, 2009). De plus, parmi les dispositifs choisis nombreux sont ceux qui permettent aux élèves d'avoir des interactions sociales autour de l'écrit (ex. : cercle de lecture, lecture partagée, lecture guidée, lecture interactive, lecture en tandem, écriture guidée, etc.) (Gambrell *et al.*, 2014).

À travers l'analyse des différentes observations, il apparaît très clairement que Robert amène ses élèves à travailler dans leur « zone proximale de développement » (Vygotsky, 1934/1997) tout en étant très présent grâce à un étayage pensé et différencié en fonction de leurs besoins (Pressley, 2011; Pentimonti et Justice, 2010). En effet, dès le début de l'année, il les met en situation de lecture et d'écriture en leur proposant des tâches qui présentent des défis qu'ils peuvent relever (Pressley, 2001; Hall, 2003). Ces tâches sont cognitivement exigeantes, mais ô combien motivantes et signifiantes pour ses élèves. Le choix des réseaux littéraires en fonction des intérêts des élèves et la diffusion tant de leurs lectures que de leurs écrits au sein de la

communauté (autres élèves et parents) sont notamment des facteurs motivants pour eux. Ainsi, ils apprennent à lire et à écrire dans des contextes authentiques (Gambrell *et al.*, 2014). En outre, dans la classe de Robert, les contenus d'enseignement sont très variés et touchent tant aux processus de bas niveau que de haut niveau, et ce, toujours tant en lecture qu'en écriture. Cet enseignement est le plus souvent contextualisé (Hall, 2003 et Troia, 2014) et en lien avec une œuvre de littérature jeunesse ou bien le réseau littéraire à l'honneur en classe. Enfin, dans sa classe, les quatre compétences que les élèves doivent développer en français sont constamment mises en lien. En effet, l'exploitation d'une œuvre est toujours utilisée pour travailler conjointement plusieurs compétences du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). Ce faisant, à partir des œuvres littéraires, les élèves développent leurs habiletés littéraciques en apprenant à communiquer sous différentes formes (lire, écrire, écouter, discuter) (Gambrell *et al.*, 2014).

L'étude des écrits environnementaux et de l'organisation de la classe de Robert nous amène à constater que cet enseignant offre à ses élèves un environnement très propice à la lecture et à l'écriture. En effet, les écrits environnementaux y sont très nombreux et nous avons pu constater au fil des observations qu'ils varient de façon à être adaptés aux thématiques à l'honneur en classe (Tracey et Morrow, 2014). De plus, l'organisation de sa classe en coins consacrés à la lecture, à l'écriture et à l'écoute témoigne de la grande place qu'il accorde à ces activités (Tracey et Morrow, 2014). Il met aussi à la disposition de ses élèves une grande diversité de livres en lien avec leurs intérêts et leurs besoins (Morrow, 2007). L'étude de la qualité des œuvres exploitées lors des observations tend à montrer que Robert les sélectionne avec soin.

Même si ses élèves sont distribués sur un large territoire, Robert trouve des moyens pour établir des liens entre l'école et la famille (Hall, 2003). Ainsi, afin d'engager les parents dans les pratiques de la classe, il les invite à participer à des activités (Paratore *et al.*, 2014). Cela se fait par contre à distance par l'entremise du «sac voyageur», qui contient le livre imité en écriture et une invitation à l'écriture à la manière de l'auteur pour les parents.

Pour conclure, à travers les différentes observations, nous avons pu constater que Robert utilise à de nombreuses reprises les technologies en classe et offre différentes occasions à ses élèves de s'en servir (McKenna, Conradi, Young et Yang, 2013, cités par Tracey et Morrow, 2014).

6. Conclusion

Dans cette étude, notre objectif était de décrire les pratiques d'un enseignant — considéré expert dans son milieu — qui œuvre auprès d'élèves en difficulté dans une classe de transition entre le préscolaire et la 1^{re} année. Mettre en lien l'analyse de ses pratiques avec les recommandations des chercheurs quant aux pratiques efficaces, nous a amenées à constater toute la richesse de ses pratiques. Comme bon nombre de savoir-faire professionnels d'enseignants expérimentés gagneraient à être élucidés sans nécessairement être modifiés, notamment pour être transmis aux enseignants novices (Goigoux, 2001, p.131), il nous semble que cette description détaillée des pratiques mises en œuvre par un enseignant pour soutenir l'appropriation de l'écrit de ses élèves en difficulté pourrait être d'une grande utilité pour former de futurs enseignants. En effet, avoir un modèle concret afin de mettre en relation des savoirs théoriques relatifs à la didactique du français avec des gestes pratiques d'enseignement s'avère un besoin important des enseignants novices.

De plus, les pratiques de Robert illustrent clairement comment exploiter des réseaux littéraires à des fins d'enseignement. En plus d'illustrer les étapes de réalisation des activités, l'approche ethnographique, appuyée par des photographies, témoigne de l'atmosphère de la classe et de l'engagement des élèves. Travailler les œuvres en réseau leur permet de consolider leurs connaissances à propos d'un personnage, d'un auteur ou d'un thème. L'expérience qu'ils acquièrent au fil du réseau contribue à leur sentiment de compétence, ce qui accroît leur engagement.

De nombreux enseignants souhaitent laisser une place plus grande aux œuvres littéraires au sein de leur enseignement, mais, trop souvent, ils ne savent pas comment les exploiter de manière variée. Le modèle offert par Robert constitue une ressource précieuse pour leur développement professionnel.

Références

Allington, R. (2002). What I've Learned about Effective Reading Instruction from a Decade of Studying Exemplary Classroom Teachers. *The Phi Delta Kappan*, 83(10), 740-747.

Bodrova, E. et Leong, D. (2001). *Tools of the mind: A case study of implementing the Vygotskian approach in America early childhood and primary classroom*. Genève, Suisse: International bureau of education.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3). 29-48.

Conord, S. (2002). Le choix de l'image en anthropologie : qu'est-ce qu'une " bonne " photographie ? *Ethnographiques*, 2. Récupéré du site de la revue : <http://www.ethnographiques.org/2002/Conord>

Dufays, J. L., Bouhon, M., De Kesel, M. et Plumet, J. (2013). *Préparer. Planifier. Une question clé pour la recherche et pour la formation en didactique des disciplines*. Louvain, France: Presses Universitaires de Louvain.

Gambrell, L., Malloy, J., Marinak, B. et Mazzoni, S. (2014). Evidence-based best practices for comprehensive literacy instruction in the age of the Common Core standards. Dans L. Gambrell et L. Morrow (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (p. 3-36). New York, NY: The Guilford Press.

Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique* (2^e éd.). Montréal, Canada: Gaëtan Morin.

Goigoux, R. (2001). Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture. Dans J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations* (p. 129-153). Pessac, France: Presses Universitaires de Bordeaux.

Graham, S., Olinghouse, N. G. et Harris, K. R. (2009). Teaching composing to students with learning disabilities: Scientifically supported recommendations. *Instruction and assessment for struggling writers*, 165-186.

Griffo, V. Madda, C., Pearson, D. et Raphael, T. (2014). Current issues and best practices in literacy instruction. Dans L. Gambrell et L. Morrow (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (p. 37-63). New York, NY: The Guilford Press.

Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school. Dans N. Hall, J. Larson and J. Marsh (dir.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (p. 315-326). Londres, Royaume-Uni: Sage.

Hayes, J.R. et Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L.W. Gregg et E.R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale, MI: L.E.A.

Irwin, J. W. (2006). *Teaching reading comprehension processes*. Boston, MA: Pearson.

Joffe, H. (2007). Le pouvoir de l'image: persuasion, émotion et identification. *Diogène*, 217, 102-115.

Lafontaine, L., Bergeron, R. et Plessis-Bélair, G. (2008). Vivre l'articulation oral-écrit en classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques* (p.3-5). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Leu, D., Zawinlinski, L., Forzani, E. et Timbrell, N. (2014). Best practices in teaching the new literacies of online research and comprehension. Dans L. Gambrell et L. Morrow (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (p. 343-364). New York, NY: The Guilford Press.

Meirieu, Ph. (n.d.). *Autonomie. Petit dictionnaire de pédagogie*. Récupéré de <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

Ministère de l'Éducation (MEQ). (2001). *Le programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *Progression des apprentissages au primaire – Français langue d'enseignement*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

MELS. (2010). *Quatre dimensions de la lecture*. Récupéré de http://www.vitrinefrançais.qc.ca/img/pdf/8quatre_dim_lecture100218.ppt.pdf

Mohan, L., Lundeberg, M. et Reffitt, K. (2008). Studying teachers and schools: Michaël Pressley's legacy and directions for future research. *Educational Psychologist*, 43(2), 108-118.

Montésinos-Gelet, I. (2013). Réflexion sur l'écriture: une compétence, différents aspects. *Le Pollen*, 10, 72-74.

Morin, M.F. (2007). Une vision globale de l'appropriation de l'écrit en maternelle. Dans A.-M. Dionne et M.-J. Berger (dir.), *Les littératies: perspectives linguistique, familiale et culturelle* (p.7-34). Ottawa, Canada : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Morrow, L.M. (2007). *Developing Literacy in Preschool*. New York, NY: Guilford Press.

Nolin, R. (2014). L'enseignement de l'oral pour favoriser le développement de la littératie des élèves du primaire. *Vivre le primaire*, 27(2), 37-39.

Observatoire National de la Lecture (ONL). (1998). *Apprendre à lire*. Paris, France : Odile Jacob.

Office québécois de la langue française (OQLF). (2002). Affrication. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré du site de l'OQLF : http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=4467

Paratore, J, Edwards, P. et O'Brien, L. (2014). Helping parents help children achieve the Common Core state standards: Reaching out in different ways. Dans L. Gambrell et L. Morrow (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (p.386-409). New York, NY: The Guilford Press.

Pentimonti, J. et Justice, L. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education*, 37, 241-248.

PIREF (2003). *L'enseignement de la lecture à l'école primaire : des premiers apprentissages au lecteur compétent – Recommandations du jury*. Récupéré (le 30 septembre 2008) du site Bien Lire du Ministère de l'Éducation Nationale en France: <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/recommandations.rtf>

Pressley, M. (2001, octobre). *Effective beginning reading instruction*. Communication présentée au National Reading Conference, Chicago, IL. Récupéré de <https://education.ucf.edu/mirc/Research/EffectiveBeginningReadingInstruction.pdf>

Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). (2011). *Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire*. Toronto, Canada: Conseil des ministres de l'Éducation.

Saint-Laurent, L. et Boisclair, A. (1995). Conception de l'enseignement-apprentissage à la base du PIER. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.J. Dionne et É. Royer (dir.), *Programme d'intervention auprès d'élèves à risque : une nouvelle option éducative* (p.3-12). Montréal, Canada: Gaëtan Morin.

Sulzby, E. et Teale, W. (1991). Emergent literacy. Dans R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal et D. Pearson (dir.), *Handbook of Reading Research* (p.727-757). New York, NY: Longman.

Tracey, D. et Morrow, L. (2014). Best practices in early literacy: Preschool, Kindergarten, and First Grade. Dans L. Gambrell et L. Morrow (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (p. 67-95). New York, NY: The Guilford Press.

Troia, G. (2014). Evidence-based practices for writing instruction. Récupéré du site du Ceedar Center :http://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/IC-5_FINAL_08-31-14.pdf

Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage* (F. Sève, trad., rééd.). Paris, France: La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934 sous le titre de *Myšlenije i reč*. Dans V. V. Davydov (éd.), *Sobranije sočinenij*, vol. 2, p. 5-361. Moscou, Russie : Iskusstvo).

Whitehurst, G. et Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

Bibliographie des œuvres citées dans le texte

- Chédru, D. (2008). *Y a-t-il un papa dans la papaye?* Paris, France : Seuil Jeunesse.
- Cousins, L. (2010). *Drôles de poissons*. Paris, France : Albin-Michel Jeunesse.
- De Lambilly, E. (2006). *Mes sentiments*. Paris, France : Palette.
- Duquennoy, J. (2003). *Camille fait trop peur*. Paris, France : Albin-Michel Jeunesse.
- Gutman, A. et Hallensleben, G. (2014). *Les bisous*. Paris, France : Hachette.
- Martin, B. et Carle, E. (2013). *Ours blanc dis-moi ce que tu entends?* Paris, France : Mijade.
- Nadja (2012). *Cinq petites sorcières*. Paris, France : L'école des loisirs.
- Ramos, M. (2014). *Moi pas. Moi aussi*. Paris, France : L'école des loisirs.
- Shireen, N. (2012). *Petit loup gentil*. Paris, France : Nathan.
- Van Hout, M. (2014). *Aujourd'hui, je suis...* Paris, France : Minedition.
- Watt, M. (2006). *Augustine*. Toronto, Canada : Scholastic.
- Yonezu, Y. (2012). *Qui se cache sous les fleurs ?* Paris, France : Minedition.

ⁱ Selon l'Office québécois de la langue française, « [d]ans le français parlé au Québec, les consonnes [t] et [d] sont généralement affriquées devant les voyelles [i] et [y] et sont prononcées [ts] et [dz], alors que devant les autres voyelles et les consonnes, elles sont normalement prononcées [t] et [d]» (http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=4467)

ⁱⁱ Entre parenthèses est indiquée la variété des activités. Ainsi, lors de la première observation, il y a eu neuf activités impliquant des processus de bas niveau de quatre types différents (conscience phonologique, décodage, graphomotricité et encodage).

ⁱⁱⁱ Les premières de couverture des albums proviennent des sites de leurs éditeurs.