

**L'été, c'est fait pour lire !
Summer is for reading!
¡El verano está hecho para leer!**

Nathalie Chapleau, Fanie Lauzon and Jeanne Morissette

Volume 23, Number 3, 2021

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1092718ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1092718ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Chapleau, N., Lauzon, F. & Morissette, J. (2021). L'été, c'est fait pour lire !
Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 23(3), 118–138.
<https://doi.org/10.7202/1092718ar>

Article abstract

During the summer months, when literacy instruction ceases, learning declines. This study sets out to identify the effects of different contexts on reading skills during this period. The results show that students who completed reading activities in a day camp setting maintained their skills, while those who read to an animal in an animal shelter setting experienced improvements in reading accuracy and fluency; in contrast, the reading speed of students in the control group decreased. Consequently, reading activities in structured (day camp) and semi-structured (animal shelter) settings show that reading during summer vacation is conducive to maintaining student learning.

L'été, c'est fait pour lire!

Nathalie Chapleau

Fanie Lauzon

Jeanne Morissette

Université du Québec à Montréal

Résumé

Durant la période estivale, l'arrêt d'un enseignement en littératie entraîne un recul des apprentissages. Ainsi, cette étude vise à analyser les effets de différents contextes sur les acquis en lecture durant cette période. Les résultats démontrent que les élèves, ayant effectué des activités de lecture dans un contexte de camp de jour, ont maintenu leurs acquis alors que ceux ayant lu à un animal dans un contexte de refuge animalier ont connu des améliorations sur le plan de la précision et de la fluidité en lecture; tandis que la vitesse de lecture des élèves du groupe contrôle a diminué. Conséquemment, les activités de lecture dans un contexte structuré (camp de jour) et semi-structuré (refuge animalier) ont démontré que lire durant les vacances estivales favorisait le maintien des apprentissages par les élèves.

Mots-clés

maintien des acquis, lecture, élève de niveau primaire, période estivale, implication école-famille-communauté

Summer is for reading!

Abstract

During the summer months, when literacy instruction ceases, learning declines. This study sets out to identify the effects of different contexts on reading skills during this period. The results show that students who completed reading activities in a day camp setting maintained their skills, while those who read to an animal in an animal shelter setting experienced improvements in reading accuracy and fluency; in contrast, the reading speed of students in the control group decreased. Consequently, reading activities in structured (day camp) and semi-structured (animal shelter) settings show that reading during summer vacation is conducive to maintaining student learning.

Keywords

skill maintenance, reading, elementary student, summer, school-family-community involvement

¡El verano está hecho para leer!

Resumen

Durante el período de verano, la interrupción de la alfabetización (enseñanza de la lectoescritura) conduce a una disminución del aprendizaje. Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo identificar los efectos de diferentes contextos en el rendimiento lector durante este período. Los resultados muestran que los alumnos que realizaron actividades de lectura en un contexto de talleres de verano mantuvieron su aprendizaje. Aquellos que "leyeron a un animal", en un contexto de refugio de animales, experimentaron mejoras en términos de precisión y fluidez en la lectura; mientras que la velocidad lectora de los estudiantes del grupo control disminuyó. En consecuencia, las actividades de lectura en un contexto estructurado (talleres de verano) y semiestructurado (refugio de animales) han demostrado que la lectura durante las vacaciones de verano ayuda a los estudiantes a mantener su aprendizaje.

Palabras claves

mantenimiento del aprendizaje, lectura, alumno de primaria, periodo de verano, implicación escuela-familia-comunidad

1. Introduction

Lire et écrire sont des compétences essentielles à la réussite scolaire. En effet, il importe, pour chaque apprenant, de développer un niveau de littératie permettant d'accéder aux apprentissages dans les diverses matières scolaires et de faciliter son intégration sociale (Desrosiers et Robitaille, 2006; Janosz et al., 2013; Soares-Boucaud et al., 2007). Ainsi, dès l'entrée au primaire, beaucoup de temps est consacré à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, puis plusieurs approches sont utilisées afin de favoriser l'appropriation des connaissances et des stratégies par l'élève. Néanmoins, après les vacances estivales, il est fréquent d'entendre ce genre de commentaire de la part du corps enseignant: «Mais, ces élèves n'ont rien appris l'année précédente. Que s'est-il passé cet été? Ils ont tout perdu!» Alors, notre équipe de recherche a voulu en découvrir davantage sur la perte des acquis durant la période estivale. Cet article présente une brève recension concernant les recherches traitant de ce sujet ainsi que différents programmes visant le développement des habiletés en lecture durant la période estivale. Puis, la description du projet réalisé dans le cadre de cette étude, dont les contextes proposés aux participants, et quelques activités d'apprentissage sont décrits. Pour terminer, à la suite de la présentation des résultats concernant les apprentissages en lecture, des pistes d'interventions communautaires et scolaires sont proposées ainsi que des perspectives scientifiques.

2. La problématique

Lors de la lecture, le lecteur sollicite des habiletés associées au décodage et à la compréhension orale (Hoover et Tunmer, 2018). La compétence à lire des textes variés est évolutive. Ainsi, les apprentissages en lecture diffèrent d'une année scolaire à une autre. En effet, la compétence à lire des textes variés peut amener le lecteur débutant à lire de courts paragraphes composés de phrases simples afin de compléter un dessin. Alors que le lecteur plus âgé démontre sa compréhension en

dégageant l'essentiel du texte ou encore en réagissant aux informations transmises par l'auteur. Toutefois, peu importe l'âge chronologique de l'apprenant, l'arrêt d'un enseignement en lecture et en écriture entraîne un recul des apprentissages (Alexander et al., 2016; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008). En effet, lire et écrire moins régulièrement pendant deux mois ont un effet négatif sur le maintien des habiletés et des apprentissages de l'élève. Ce fait, constaté par plusieurs enseignants, a été nommé comme étant la «glissade de l'été» (Royer, 2012). Cette perte des acquis peut être constatée dans les différentes matières scolaires (Nicholson et Tiru, 2019). Néanmoins, étant donné l'importance de la lecture et de l'écriture pour les apprentissages et le cheminement scolaire des jeunes, il importe de développer des projets favorisant le maintien des acquis dans ces matières scolaires durant la période estivale (Lenhoff et al., 2020). Un des facteurs de risque lié au décrochage scolaire est le milieu socioéconomique. Afin de contrer cet effet, l'engagement communautaire envers l'école et des initiatives en matière de réussite éducative peuvent constituer des facteurs de protection et favoriser la persévérance scolaire (Rebeiz, 2018).

3. Le cadre théorique

Au Québec, les vacances estivales sont d'environ huit semaines. Cette interruption de la scolarité a des effets sur le maintien des apprentissages de l'apprenant (Cooper et al., 1996). De façon plus précise, la perte des acquis pendant l'été se mesure à la différence entre les résultats aux tests normalisés effectués à la fin d'une année scolaire et ceux réalisés au début de l'année scolaire suivante (Allington et McGill-Franzen, 2018). Selon des données de recherche, cette diminution équivaut en moyenne à au moins un mois d'enseignement (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008). Cet écart serait plus important auprès des élèves issus de milieux défavorisés, et ce, particulièrement en lecture (Burkam et al., 2004). Un des faits expliquant cette constatation est qu'en milieu défavorisé les élèves ont moins accès aux livres durant l'été (Allington et McGill-Franzen, 2017). Auprès de ces élèves, il est fréquent d'observer un retard des apprentissages en français et en mathématiques de deux à trois mois lors de la rentrée scolaire. Ainsi, dans le but de contrer la perte des acquis et de prévenir les retards scolaires, différentes mesures ont été mises en place par des groupes communautaires ou par le réseau scolaire avec la collaboration de chercheurs universitaires durant la période estivale.

3.1 Des programmes d'interventions spécialisées

Des programmes d'interventions ont fait l'objet d'évaluation, notamment des programmes dont le contexte est peu structuré suggérant aux élèves d'effectuer des activités à la maison durant l'été ou encore des programmes dont le contexte est structuré puisque les interventions sont animées par des intervenants spécialisés proposant des tâches scolaires. Dans leur méta-analyse, Kim et Quinn (2013) ont relevé 41 études réalisées entre 1998 et 2011 au Canada et aux États-Unis, portant sur l'intervention en lecture durant la période estivale auprès d'élèves de la 1^{re} à la 8^e année. L'évaluation de ces programmes permet de déterminer qu'un fonctionnement privilégiant de petits groupes ou un enseignement individualisé, la participation des parents ainsi qu'une supervision des interventions ont des effets plus marqués. Dans le cadre de cet article, quelques-uns de ces programmes sont présentés.

Parmi les programmes d'interventions peu structurés, l'effet de la lecture «à domicile», durant l'été, a été vérifié par certains chercheurs (Cooper et al., 2003; Kim et Quinn, 2013). Il s'agit de programmes simples et peu coûteux qui consistent à remettre une série de livres pour la lecture volontaire à la maison. Les résultats démontrent un maintien des acquis en lecture durant la période des vacances scolaires par cette simple initiative. Par ailleurs, les résultats de ces études révèlent que, comparativement aux élèves issus de milieux moyens, les élèves issus de milieux défavorisés amélioraient leur performance en lecture de façon plus importante. Pour Kim et Quinn (2013), ce genre de programme a un effet positif sur les capacités en lecture des élèves durant l'été et devrait être plus répandu, particulièrement auprès des apprenants issus de milieux défavorisés.

D'autres programmes, plus structurés, s'inscrivent sous le thème d'une «école d'été». Selon Royer (2012), ce genre de mesure a un effet positif pour tous les élèves, mais ceux qui ont des difficultés d'apprentissage au début du primaire en bénéficient davantage. Par exemple, une école d'été à Baltimore (Borman et Dowling, 2006) a été expérimentée durant trois années consécutives auprès de 438 élèves issus de milieux défavorisés. Les intervenants sont des enseignants qui ont reçu une formation d'une durée de trois semaines afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves de l'école d'été. Le programme, d'une durée de sept semaines, comporte des leçons de lecture et d'écriture, des activités physiques et d'autres en arts, des projets scientifiques ainsi qu'une visite hebdomadaire dans un musée. Les résultats démontrent que, comparativement aux élèves du groupe contrôle (N = 248), les élèves ayant participé à ce programme ont développé leur vocabulaire et ils ont amélioré leurs capacités en lecture (amélioration de 41 %). Conséquemment, pour les auteurs (Borman et Dowling, 2006), un

programme structuré durant la période estivale permet de maintenir les acquis et favorise la réussite des apprentissages lors du retour en classe puisque les élèves ont poursuivi leurs apprentissages.

Récemment, les résultats de l'étude de Nicholson et Tiru (2019), réalisée auprès de 72 élèves issus de milieux défavorisés dont 36 ont participé au programme d'école d'été, ont révélé des améliorations significatives concernant les mesures de conscience phonologique et de décodage. En revanche, il n'y a pas de différence significative entre les participants du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle concernant les résultats de la compréhension en lecture. Les auteurs précisent que les intervenants de ce programme, d'une durée de trois semaines, proposaient des séances quotidiennes individuelles d'une heure comportant l'enseignement de la reconnaissance globale de mots, de graphèmes, de règles orthographiques et de décodage. Ainsi, selon les auteurs, l'enseignement des habiletés associées au décodage devrait être combiné à un enseignement en contexte afin de faciliter le transfert des apprentissages et d'avoir des effets sur la compréhension en lecture.

Une autre étude portant sur un programme d'été montre d'importantes retombées au niveau de la compétence à lire, mais également au regard de l'implication parentale (Chaplin et Capizzano, 2006). Ce programme comporte des activités de lecture et de mathématiques encadrées en petits groupes, du mentorat avec un adulte jouant un rôle de modèle, des sorties éducatives et des activités communautaires. Ce qui distingue ce programme, c'est le soutien destiné aux parents afin d'accroître leur participation à l'éducation de leurs enfants ainsi qu'un suivi fréquent des apprentissages des élèves. Cette étude a été réalisée auprès de 1 087 élèves de la 1^{re} à la 7^e année dans les villes de Boston, New York et Washington. Une randomisation a permis de constituer le groupe expérimental et le groupe contrôle. D'après Chaplin et Capizzano (2006), les répercussions positives de ce programme concernent l'amélioration des résultats scolaires, de même que l'implication des parents puisque ces derniers ont instauré des activités en littératie avec les membres de la famille. Pour les auteurs, ce type de programme pourrait même être proposé durant l'année scolaire, particulièrement, en milieu socioéconomique peu élevé, favorisant ainsi l'implication de tous dans la scolarisation des jeunes.

3.2 Des programmes distincts

Pour plusieurs, la réussite scolaire des jeunes est une responsabilité qui peut être partagée par différents intervenants (Lenhoff et al., 2020; Whitten et al., 2009), notamment par la communauté. Conséquemment, certains programmes impliquent des interventions réalisées par des

regroupements proches de l'environnement de l'élève. Ils se distinguent de ceux réalisés avec la triade: enseignant-enfant-parent.

Par exemple, les bibliothèques municipales proposent des animations répondant aux caractéristiques des gens du quartier (Bertrand et al., 2013). Dans environ 30 % des bibliothèques du Québec, le personnel invite les enfants à l'atelier «l'heure du conte» (Belvèze, 2004). Cette animation récurrente peut prendre une forme différente en période estivale, par exemple des ateliers dans les parcs. Selon une enquête réalisée par l'auteur, un grand intérêt résulte de ces ateliers, mais l'effet sur les habiletés en lecture auprès des participants n'est pas mesuré.

D'autres programmes sont associés à des approches distinctes, comme la zoothérapie. Ce type d'intervention assistée par animal vise le bien-être de la personne (Lehotkay, 2015). Selon Arenstein et Lessard (2013), l'animal peut être une source de motivation ou de renforcement à l'accomplissement d'une tâche. Ainsi, la zoothérapie éducative constitue un contexte d'apprentissage dynamique favorisant le développement des compétences disciplinaires et l'estime de soi. À cet effet, l'étude de Bassette et Taber-Doughty (2013) permet de révéler des résultats prometteurs associés à l'implication d'un animal lors de la réalisation de tâches scolaires. Dans cette recherche, un protocole individuel a été privilégié afin de déterminer l'effet de la lecture à un chien par trois élèves, âgés de 7 à 11 ans, fréquentant une classe adaptée pour des difficultés d'apprentissage et de comportement. Ces participants devaient lire à voix haute à un chien durant 30 minutes chaque jour pendant quatre semaines. Le chien étant parfois enjoué, parfois calme, mais souvent affectueux est un animal propice pour apporter du réconfort à la personne (Beiger, 2008). Pour les trois participants, des effets significatifs sont relevés durant la phase d'intervention au regard de la compréhension en lecture. Par ailleurs, les chercheuses Bassette et Taber-Doughty (2013) rapportent que, selon les réponses au questionnaire post-intervention, les élèves aiment le programme de lecture avec les chiens. De plus, les élèves affirment ressentir des sentiments de «bonheur et de sécurité» lors de la période de lecture avec l'animal. Quant à l'enseignante, elle indique constater davantage de mobilisation de la part des élèves durant les activités de lecture¹.

1 D'autres études (Jalongo, 2005; Kotrschal et Ortbauer, 2003; Limond et al., 1997) impliquant des chiens auprès des apprenants ont révélé une meilleure concentration à la tâche, davantage de confiance et de motivation lors de la lecture. Également, l'étude de Jalongo (2005) permet d'observer que ce contexte entraîne des améliorations quant aux performances en lecture des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

3.3 Des éléments à retenir concernant ces programmes

Les élèves, particulièrement ceux issus de milieux défavorisés sur le plan économique, ont des pertes d'acquis en lecture au cours de l'été (Alexander et al., 2007). Afin de prévenir les retards et de favoriser l'égalité des chances au regard de la réussite éducative, il importe de proposer un soutien éducatif. Selon les résultats de certaines études (Alexander et al., 2001; Allington et al., 2018), les programmes de lecture durant la période des vacances estivales ont davantage d'effets auprès des élèves commençant leur scolarité et de ceux issus de milieux défavorisés. Aussi, des programmes structurés, visant l'enseignement d'habiletés précises, permettent de prolonger la lecture au cours de l'été et sont efficaces pour le maintien des apprentissages (Borman et Dowling, 2006; Nicholson et Tiru, 2019). Finalement, la lecture à un animal diminue l'anxiété associée à cette tâche, particulièrement pour l'élève ayant des difficultés d'apprentissage (Lehotkay, 2015). Conséquemment, des pistes d'interventions devraient être explorées auprès des élèves afin d'éviter la «glissade de l'été» au regard des apprentissages scolaires.

C'est dans cette perspective que notre équipe de recherche a voulu découvrir les effets de programmes estivaux en littératie auprès de jeunes issus de milieux défavorisés. Ainsi, la question de recherche découlant de cet argumentaire est: quelles sont les retombées d'activités en lecture, réalisées dans différents contextes lors de la période estivale, sur la fluidité en lecture et la motivation à lire des albums jeunesse d'élèves du primaire issus de milieux défavorisés?

3.4 La méthodologie du projet *L'été, c'est fait pour lire!*

Afin de favoriser la persévérance scolaire tout en unifiant l'expertise de différents partenaires interpellés par le sujet, l'équipe de recherche a souhaité expérimenter deux types de contexte d'activités en lecture. Les objectifs de ces interventions étaient 1) d'assurer le maintien des acquis en lecture auprès d'élèves issus de milieux défavorisés pendant la période estivale; 2) d'identifier des contextes d'activités de lecture permettant de maintenir les acquis durant la période estivale et 3) de développer une collaboration entre les milieux communautaires, scolaires et universitaires.

Pour réaliser l'étude, trois groupes de participants ont été constitués. Un premier groupe d'enfants participait au contexte d'activités de lecture *Apprendre en s'amusant au camp*. Dans ce contexte, les interventions

étaient structurées puisque des activités en littératie ayant pour objectif le développement de différentes connaissances et de stratégies en lecture et en écriture étaient proposées. Le second groupe, *Lire avec toutou*, participait à un contexte d'activités de lecture semi-structuré, qui consistait à faire la lecture à un chien dans un refuge animalier. Finalement, le troisième groupe de participants, le groupe contrôle, n'avait reçu aucune exigence concernant les activités en littératie. Ce groupe de participants est associé au contexte d'activités de lecture non structuré. Ces regroupements de participants ont permis de réaliser la comparaison entre un contexte structuré, semi-structuré et non structuré. Chacun de ces contextes ainsi que leurs participants sont décrits dans les prochaines sections.

4. Le contexte d'activités de lecture

Apprendre en s'amusant au camp

Afin d'offrir des activités de littératie ludiques aux enfants qui résident aux Habitations Jeanne-Mance, un regroupement d'habitations à loyer modique situé au centre-ville de Montréal, un partenariat a été établi par des professeurs de l'équipe de recherche avec l'organisme communautaire Go Jeunesse. Cet organisme communautaire, situé près de l'Université du Québec à Montréal, offre une programmation d'activités aux jeunes du quartier, dont un camp de jour estival. Nous avons proposé d'ajouter des ateliers de lecture et d'écriture ainsi que des activités au centre sportif de l'université afin de compléter leur programmation d'activités journalières.

Ainsi, au cours de l'été, 17 jeunes âgés de 6 à 12 ans fréquentant le camp de jour et résidant aux Habitations Jeanne-Mance ont participé au programme *Apprendre en s'amusant au camp* afin de participer à des ateliers structurés en littératie. Dans le but de faciliter les apprentissages, les participants étaient séparés en deux groupes selon leur âge chronologique (6 à 9 ans et 10 à 12 ans). Pour être retenus dans le cadre de l'étude, les jeunes devaient avoir participé à au moins dix rencontres. Conséquemment, à la fin du projet, seulement neuf participants ont été retenus pour les analyses statistiques. Toutefois, huit autres enfants, moins assidus, ont participé à différents ateliers au cours de l'été. Chaque groupe venait deux fois par semaine au Centre de services orthopédagogiques de l'Université du Québec à Montréal, pour des périodes d'activités d'environ une heure. Pendant ce temps, les autres enfants du camp de jour profitaient de l'accès au centre sportif de l'université. Les activités en littératie étaient créées et animées par deux étudiantes de deuxième année au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Ces intervenantes ont conçu des ateliers en lien avec les thématiques du camp de jour, tout en s'assurant de s'éloigner

du format habituel des tâches scolaires proposées en littérature. Leur objectif était de maintenir les acquis des élèves en lecture et en écriture tout en suscitant leur motivation. Un carnet de route permettait aux enfants et aux intervenantes d'écrire un commentaire après chaque atelier de littérature. Ce cahier de communication servait également de suivi afin de déterminer la fréquence des rencontres de chacun des participants ainsi que pour la présentation de quelques-unes de leurs réalisations.

4.1 Des activités inspirantes au camp de jour

Au cours de l'été, à partir des thématiques hebdomadaires du camp de jour, plusieurs activités ont été créées par les intervenantes. Ces activités sollicitaient les compétences à lire et à écrire des textes variés. Certaines d'entre elles visaient des capacités spécifiques comme le vocabulaire, les inférences ou encore la morphologie dérivationnelle, toujours selon une approche ludique.

Par exemple, pour la thématique «d'hier à aujourd'hui», une activité ayant pour thème les dinosaures a été proposée. Les enfants devaient créer leur propre animal préhistorique. Pour ce faire, ils remplissaient une fiche contenant des informations descriptives, dessinaient leur dinosaure et en déterminaient le nom à partir d'une banque d'affixes. Pour dégager le sens de ces petites parties de mots, ceux-ci ont été expliqués à partir de lectures sur les dinosaures. Un tableau avec des affixes et leur signification a été utilisé pour réaliser l'activité. Pour les scripteurs débutants, les affixes ont été présentés, individuellement, sur des affichettes. Enfin, les enfants exposaient leur dinosaure au reste du groupe en expliquant le nom de celui-ci. Par exemple, un participant a choisi de nommer son dinosaure «tétranynchus» puisqu'il s'agit d'un animal ayant quatre griffes (tétra = quatre; nychus = griffe). Ainsi, les jeunes ont été sensibilisés au sens que peuvent avoir les parties d'un mot sans faire des exercices formels de morphologie.

La deuxième activité développant les connaissances en morphologie dérivationnelle portait sur les sorts utilisés dans le monde d'Harry Potter. Dans un premier temps, l'intervenante a placé, d'un côté sur la table, des affichettes contenant plusieurs noms de sorts et, de l'autre côté, celles sur lesquelles étaient inscrits les effets de ces formules magiques. Les enfants lisaient le nom d'un sort et tentaient de l'associer à sa description. En plus de s'exercer à lire des pseudomots (la formule magique), les enfants décomposaient le terme représentant le sort en morphème afin de trouver des indices liés au sens de ces parties de mots pour en déterminer les effets. Par exemple, dans le sort «levicorpus», l'enfant devait repérer la première partie «levi» qui signifie «lever» et la deuxième partie «corpus» qui a

pour sens «corps». La compréhension de ces parties de mots permettait d'associer le sort «levicorpus» à sa signification: «soulever dans les airs la personne visée». Dans un deuxième temps, les enfants inventaient eux-mêmes des noms de formules magiques en se basant sur des propositions d'effets. Ainsi, ils poursuivaient le développement des unités de sens en construisant des pseudomots.

Dans le but de faire des ateliers d'écriture en contexte, les intervenantes ont conçu des activités à partir des productions écrites des enfants. Par exemple, lors de la thématique du cirque au camp de jour, les participants ont, dans un premier temps, observé des albums jeunesse de type «Cherche et trouve», puis les intervenantes ont modélisé la rédaction des indices dans un contexte phrastique. Ensuite, des images représentant des spectacles de cirque ont été distribuées aux enfants. Ces derniers choisissaient cinq objets ou personnages dans l'image et écrivaient une description en une phrase, ni trop précise ni trop vague, pour chacun des éléments retenus. L'activité se terminait par un échange des images et des indices «Cherche et trouve» afin que chacun puisse découvrir les objets et personnages mystères. De nouveau, cette activité a sollicité autant les habiletés en lecture qu'en écriture. Les apprentis lecteurs-scripteurs ont eu davantage de soutien de la part des intervenantes afin de finaliser la tâche.

Une autre thématique qui a été populaire auprès des enfants est celle des super-héros. D'abord, les intervenantes ont animé une activité de tri d'adjectifs (ex.: fort, courageuse, machiavélique). La zone de tri était divisée en quatre sections: super-héros, super-héroïnes, super-vilain et supervilaine. Chacun leur tour, les jeunes pigeaient un adjectif et le classaient selon une connotation positive ou négative et selon le genre féminin ou masculin. Les sens des adjectifs et la notion d'invariabilité ont été abordés lors de cette tâche. Ensuite, dans une seconde activité, les enfants écrivaient des groupes du nom représentant des personnages affichés sur un écran avec les adjectifs relevés précédemment. Par exemple, pour le héros Batman, l'intervenante a écrit «la chauve-souris courageuse». Ainsi, les indices permettent d'identifier le personnage auquel elle faisait référence. Les jeunes ont été amenés à utiliser les anaphores afin de substituer le nom du personnage choisi. Pour terminer cette activité, les jeunes partageaient leur production avec le groupe afin qu'ils découvrent le personnage à partir de ses qualificatifs. De nouveau, le vocabulaire des enfants a été enrichi par la réalisation de cette activité.

Finalement, un autre atelier qui a particulièrement suscité l'intérêt des participants a été la construction d'un abécédaire pour les enfants de la garderie de l'université. Dans cet atelier, chaque jeune était responsable de représenter une ou deux lettres. Ils devaient écrire deux mots commençant

par celle-ci et les illustrer sur une feuille cartonnée. Les produits finaux étaient affichés dans la baie vitrée du local qui faisait face à la cour extérieure de la garderie. Cette activité a été créée par les intervenantes puisque les jeunes du camp de jour voulaient entrer en contact avec les enfants de la garderie et cela nuisait à leur concentration. Les intervenantes ont eu l'idée d'utiliser cet intérêt de manière constructive et d'ajouter à leurs objectifs d'apprentissage l'adaptation du message au lecteur. Ces quelques activités démontrent que les élèves ont eu l'occasion, chaque semaine, d'exploiter leurs connaissances et leurs stratégies, selon leur niveau scolaire, afin de maintenir les apprentissages réalisés l'année précédente dans leur classe ordinaire.

4.2 Le contexte d'activités de lecture

Lire avec toutou

Avec ce groupe de participants, l'orientation de l'équipe de recherche était différente, un contexte d'apprentissage semi-structuré qui favoriserait le maintien des apprentissages en lecture était recherché. Aussi, l'incitation à lire de façon régulière a orienté le choix de ce deuxième contexte de réalisation des activités vers la fréquentation d'un refuge animalier pour faire la lecture à un chien.

Afin de constituer notre groupe de participants, le personnel d'une école située près du refuge animalier, dont la responsable avait accepté de participer au projet, a été sollicité. Les enfants ont été choisis en collaboration avec l'orthopédagogue de l'école en tenant compte de certains critères de sélection, dont celui de fréquenter une classe ordinaire de niveau 1^{er} cycle du primaire (CP et CE1), de provenir d'un milieu socioéconomique défavorisé et d'avoir la possibilité de se rendre au refuge animalier durant la période estivale avec un parent. Ainsi, 22 élèves qui répondaient à ces critères et qui avaient des difficultés d'apprentissage en lecture ont été invités à faire partie de ce groupe. L'engagement des participants et de leur parent était de fréquenter le refuge animalier durant minimalement cinq semaines durant l'été. La fréquence des visites devait être de deux rencontres de 45 minutes par semaine. De nouveau, un cahier de communication a été utilisé afin de valider la fréquence de participation. Dans ce cahier, l'enfant notait le livre qu'il avait lu et son appréciation. Également, les parents avaient un espace pour ajouter des commentaires après chaque rencontre. Aussi, ce cahier contenait le rappel des consignes concernant le déroulement des rencontres de lecture et un document présentant l'apparence des chiens et la signification de leurs comportements. Lors de leur arrivée au refuge animalier, le participant et son parent se présentaient à la responsable qui leur attribuait un chien.

L'enfant prenait quelques instants pour faire connaissance avec le chien puis il se dirigeait vers l'espace de lecture pour choisir son livre. Une sélection de 60 albums jeunesse, comportant des niveaux de lecture variés, étaient proposés. L'enfant pouvait s'installer sur des coussins près du chien ou encore sur une chaise et il lui faisait la lecture. Le parent devait demeurer sur le site, mais pas dans le même espace de lecture que l'enfant. Lorsque la période était terminée, l'enfant et le parent rangeaient le livre, notaient leurs commentaires dans le cahier et ramenaient le chien à la responsable du refuge. Deux assistantes de recherche ont supervisé le déroulement des rencontres. Puisque 9 participants ont fréquenté le refuge animalier moins de 10 fois durant l'été, seulement 13 participants ont été retenus pour les analyses statistiques.

4.3 Le contexte d'activités de lecture habituel: le groupe contrôle

Le troisième groupe était constitué de 18 élèves fréquentant la même école que les élèves du groupe *Lire avec toutou*, mais ils ne participaient à aucune activité particulière en lecture ou en écriture. Afin de vérifier les activités réalisées au cours de l'été, un questionnaire a été transmis aux parents. Seulement six parents ont rempli le questionnaire des pratiques en littératie. Ces parents ont confirmé avoir fréquenté la bibliothèque municipale, fait des sorties au musée ou avoir fait la lecture avec leur enfant durant la période estivale. Pour les analyses statistiques, 14 élèves ont été retenus, car lors du posttest, deux participants avaient déménagé et deux autres étaient absents.

Tableau 1. Caractéristiques des participants

Contexte d'activités de lecture	Nombre de participants	Garçons	Filles	Âge moyen (année, mois)
Structuré	9	6	3	8,10
Semi-structuré	13	5	8	8,5
Non structuré	14	9	5	7,5

5. Des résultats de cette recherche

Puisque nous voulions observer les effets de ces contextes d'activités de lecture, trois tests ont été utilisés. Dans le cadre de cet article, uniquement les résultats au test de lecture L'Alouette-R (Lefavrais, 2005) sont présentés. Ce test, utilisé autant par les milieux de pratique que de recherche, permet d'évaluer la vitesse de lecture et l'indice de précision en lien avec l'identification des mots écrits lors d'une lecture à voix haute d'un texte. De plus, il est utile pour dénombrer et analyser les erreurs commises afin de mieux intervenir auprès de l'élève. Dans le cadre de cette recherche, ce test, d'une durée de trois minutes, a été effectué en individuel comme mesure prétest (juin) et posttest (septembre). Les indices de vitesse, d'erreurs et de précision sont analysés.

Les résultats obtenus au test L'Alouette-R permettent de calculer un indice combiné prenant en compte le temps de lecture et l'exactitude d'identification des mots écrits. Les résultats concernant la vitesse de lecture révèlent que les participants du groupe *Lire avec toutou* ont des performances stables. En effet, les résultats aux évaluations réalisées au mois de juin comparativement à ceux des évaluations effectuées en septembre démontrent un score identique (voir tableau 2). En revanche, les participants du groupe *Apprendre en s'amusant au camp* ont un résultat moyen qui correspond à une diminution de 1,8 % (prétest: 171,0, posttest: 168,3 mots) et ceux du groupe contrôle ont un résultat moyen qui correspond à une diminution de 7,4 % (prétest: 149, posttest: 138 mots). Les résultats moyens de chacun des groupes ne présentent pas de différences significatives entre eux selon le test de Student (test t). Les résultats aux écarts-types, pour chacun des groupes, sont élevés, révélant des performances variables entre les participants.

L'auteur de ce test (Lefavrais, 2005) rappelle que plus l'indice combiné du temps de lecture et d'exactitude lors de l'identification des mots écrits est élevé, plus les performances de l'élève sont adéquates. Aussi, selon les normes de l'épreuve, pour les élèves de la première année du primaire (CP), cet indice correspond à une moyenne de 69, pour ceux de la deuxième année (CE1) l'indice correspond à 110, alors que pour ceux de la troisième année du primaire (CE2) le résultat moyen est de 198. En somme, les scores des participants s'apparentent à ceux des élèves de la deuxième année du primaire.

Tableau 2. Indice de vitesse de la lecture orale

Contexte d'activités de lecture	Prétest	Posttest	% d'amélioration	s/ss*	Test t s/ns	ss/ns
Structuré	171,0 (98,22)	168,3 (93,44)	-1,8			
Semi-structuré	145,4 (85,23)	145,0 (107,77)	0,0	0,83 (0,899)		
Non structuré	149,5 (68,50)	138,0 (84,17)	-7,4		1,12 (0,164)	0,15 (0,204)

* s : structuré; ss: semi-structuré; ns: non structuré.

Pour ce qui est du nombre d'erreurs, soit l'identification de mots écrits en respectant la phonologie, les élèves du groupe *Lire avec toutou* ont amélioré leur exactitude en lecture de 11 % puisqu'ils ont fait moins d'erreurs de lecture (prétest: 23,0, posttest: 20,4 mots; voir tableau 3). Ce résultat est supérieur aux normes attendues pour un élève de deuxième année car, selon les normes de l'épreuve, le nombre moyen d'erreurs lors de la lecture orale en première année est de 10, celui en deuxième année et en troisième année est de 14. Les participants du groupe *Apprendre en s'amusant au camp* ont amélioré leur performance de 8 % (prétest: 16,8, posttest: 15,4 mots). Selon l'analyse statistique réalisée par l'intermédiaire du test t, le résultat du groupe de participants au contexte d'activités de lecture semi-structuré se distingue de façon significative de celui du groupe de participants au contexte structuré ($p < 0,056$). Finalement, pour le groupe contrôle, une amélioration de 0,7 % est constatée entre le prétest et le posttest.

Tableau 3. Indice d'erreurs lors de la lecture orale

Contexte d'activités de lecture	Prétest	Posttest	% d'amélioration	s/ss*	Test t s/ns	ss/ns
Structuré	16,8 (7,85)	15,4 (7,00)	8,3			
Semi-structuré	23,0 (9,24)	20,4 (11,53)	11,3	-1,96 (0,056)		
Non structuré	13,7 (5,18)	13,6 (6,52)	0,7		1,21 (0,281)	3,49 (0,002)

* s : structuré; ss: semi-structuré; ns: non structuré.

Un autre aspect révélant le portrait de l'élève en lecture est l'indice de précision. Il s'agit de comparer le nombre de mots correctement lus par l'élève sur une possibilité de 265 mots contenus dans le texte. Cet indice permet d'obtenir un pourcentage de réussite concernant l'identification des mots écrits. Selon les moyennes obtenues par ce calcul, le groupe contrôle

est celui qui a perdu davantage de précision au niveau de l'identification des mots écrits. Au prétest, ce groupe a une moyenne de 89,7 % alors qu'au posttest la moyenne diminue à 86,9 % (voir tableau 4). Il s'agit d'une perte de 3,1 % concernant la capacité à identifier les mots avec précision. Pour les participants *Apprendre en s'amusant au camp*, cette diminution est de 0,9 % alors que pour les enfants du groupe *Lire avec toutou*, les résultats sont stables. D'après les normes de ce test, les résultats correspondent à ceux du premier cycle du primaire (première année/CP: 85, deuxième année/CE1: 87). Il est à noter que, selon l'âge chronologique des participants au contexte d'activités de lecture structuré, ces élèves présentent un retard plus important puisqu'il devrait correspondre à un résultat s'approchant de ceux de la troisième année (CE2: 93).

Tableau 4. Indice de précision lors de la lecture orale

Contexte d'activités de lecture	Prétest	Posttest	% d'amélioration	Test t		
				s/ss*	s/ns	ss/ns
Structuré	85,4 (14,50)	84,6 (18,39)	-0,9			
Semi-structuré	82,9 (10,25)	82,6 (10,85)	-0,4	0,55 (0,17)		
Non structuré	89,7 (6,15)	86,9 (10,29)	-3,1		0,87 (0,039)	2,06 (0,419)

* s : structuré; ss: semi-structuré; ns: non structuré.

6. Que retenir de ces résultats?

Cette recherche visait la réalisation d'activités de lecture d'élèves de niveau primaire, dans différents contextes, afin d'éviter le phénomène de la «glissade de l'été». L'arrêt de la fréquentation scolaire durant la période des vacances entraîne pour plusieurs élèves une perte des apprentissages (Royer, 2012). Ce constat est observé particulièrement auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou étant issus de milieux socioéconomiques défavorisés (Allington et McGill-Franzen, 2018; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008).

Inspirée par des résultats d'autres études (Borman et Dowling, 2006; Chaplin et Capizzano, 2006; Lenhoff et al. 2020), l'équipe de recherche a choisi de proposer un contexte structuré dont les interventions en littératie permettaient aux participants de poursuivre le développement de leurs apprentissages autant en lecture qu'en écriture. Les résultats au test de lecture ont démontré que ces élèves ont maintenu leurs apprentissages. Néanmoins, davantage de progrès étaient attendus de la part de ce groupe,

car l'enseignement était explicite. Nous avançons l'hypothèse qu'il n'y a pas eu de progrès concernant la lecture, mais que les participants ont peut-être développé d'autres capacités comme leur vocabulaire ou leur capacité réflexive. Aussi, lors d'une nouvelle étude, il serait pertinent d'ajouter des mesures permettant de vérifier ces aspects.

Puisque des résultats d'études en zoothérapie (Arenstein et Lessard, 2013; Bassette et Taber-Doughty, 2013) ont démontré des effets positifs sur la réalisation de tâches scolaires ainsi que sur la motivation des participants, l'association avec la directrice d'un refuge animalier permettait de proposer cet environnement comme milieu de recherche. Conséquemment, le deuxième contexte, qualifié de semi-structuré, mettait l'accent sur un environnement favorable à la lecture durant la période estivale. Les participants de ce groupe ont maintenu leurs apprentissages et ils ont même amélioré leur capacité à identifier les mots écrits de façon précise. En effet, leurs résultats concernant le nombre d'erreurs de lecture se sont distingués de façon significative comparativement à ceux des autres groupes. Cette observation amène à réaliser que la lecture autonome mais fréquente permet aux élèves de poursuivre leurs apprentissages durant la période estivale. Aussi, un contexte calme et sans interventions pourrait être facilitant pour l'élève ayant des difficultés d'apprentissage puisqu'il n'a pas à répondre aux attentes de l'adulte. Par ailleurs, effectuer une tâche scolaire avec un animal près de soi offrirait un contexte favorable aux apprentissages (Bassette et Taber-Doughty, 2013).

Finalement, pour les participants du groupe contrôle, les résultats sont plutôt stables ou affichent de légères diminutions. Il est important de souligner que les parents des enfants de ce groupe connaissaient les objectifs de cette recherche et certains nous ont mentionné avoir été sensibilisés à inciter leur enfant à lire durant la période estivale.

Selon les analyses statistiques, les participants réalisant des activités de lecture dans un contexte structuré et semi-structuré ont bénéficié des activités et maintenu leurs acquis. Toutefois, le groupe dont les activités de littératie se sont déroulées avec un animal a davantage progressé. Il serait intéressant de réaliser d'autres études comportant des programmes ayant des interventions peu structurées comme celui de Kim et Quinn (2013) dans lequel une série de livres est remise à l'enfant afin de déterminer si le contexte de la lecture à un animal a un effet bénéfique plus important.

Les cahiers de communication ont permis de relever des commentaires de participants. Ces énoncés démontrent l'importance des programmes de lecture durant l'été pour les enfants puisque certains ont dit: «J'aime venir ici parce que les activités ne sont pas trop comme l'école»; «J'aime aller à l'université!»; «J'aime lire aux gros chiens!»; «Je me trouve bonne quand je

lis aux chiens!»; «J'ai le goût de revenir parce que je ne sais pas à quel chien je vais lire. C'est comme une surprise!». Pour ce qui est des commentaires des parents, ils ont souligné l'importance de cette initiative et souhaité que leur enfant revive l'expérience. Enfin, des enseignants et l'orthopédagogue impliqués dans cette recherche ont mentionné que les élèves revenaient des vacances en ayant le goût de lire et qu'ils disaient vouloir refaire le projet lors des prochaines vacances. En somme, au-delà des résultats en lecture, cette recherche a été un apport positif pour l'ensemble des personnes impliquées dans ce projet. Toutefois, pour plusieurs familles, la participation au projet a représenté des défis en ce qui concerne l'organisation. En effet, dans les trois groupes de participants, nous avons eu des élèves qui ne répondaient plus aux critères à la fin de l'été (fréquentation du groupe limitée, déménagement). Plus précisément, une perte de 37 % est notée concernant le nombre de participants. Quelques parents ont mentionné: «Mon enfant et moi aimons le projet, mais c'est difficile à cause des autres activités et des vacances.» Ainsi, dans le cadre de futures études, cet aspect devra être pris en compte afin de retenir les participants lors de la période estivale et d'en augmenter le nombre.

7. Des perspectives scientifiques, communautaires et scolaires

Les résultats de cette recherche démontrent que les élèves ont maintenu leurs capacités en lecture ce qui est un incitatif déterminant pour la continuité de tels projets. Aussi, au niveau scientifique, il serait pertinent d'évaluer d'autres types de programmes (ex.: quelle est l'incidence des ateliers proposés dans les bibliothèques municipales comme l'heure du conte?). Également, dans cette recherche, un nombre important de participants n'a pas maintenu son engagement concernant la fréquence. Donc, il serait intéressant de valider les effets de ces contextes auprès d'un nombre plus important de participants. Puis, l'apport de ces interventions peut avoir des effets sur l'estime de soi, la motivation ou d'autres capacités associées aux apprentissages. Conséquemment, davantage de mesures devraient être prises afin d'observer les différents aspects évoluant chez le participant.

Par ailleurs, cette recherche a permis de consolider des liens entre les milieux de recherche, de pratique et communautaires. Ces collaborations permettent de mieux saisir les réalités et les besoins de chacun. Elles peuvent faire émerger d'autres projets pertinents pour la société.

Finalement, pour les apprentissages des élèves, cette étude a de nouveau confirmé le besoin de faire place à la lecture au quotidien, et ce,

même durant la période estivale. Il importe que l'environnement des jeunes encourage les programmes de lecture à la maison, à l'école, à la bibliothèque municipale ainsi qu'au camp de jour. Comme le souligne le Conseil canadien sur l'apprentissage (2008), la consolidation des apprentissages durant la période estivale freine la perte des acquis et favorise la réussite scolaire.

8. Conclusion

Afin d'apporter un facteur de protection et de favoriser la persévérance scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés, des contextes de réalisation d'activités de lecture ont été proposés à des élèves de niveau primaire, lors de la période estivale. L'évaluation de l'effet de ces contextes, qu'il soit structuré ou semi-structuré, révèle le maintien des apprentissages en lecture durant la période des vacances. Selon le pourcentage d'amélioration, les élèves du groupe semi-structuré obtiennent des résultats légèrement supérieurs comparativement aux autres participants. Ainsi, le contexte de réalisation des activités de lecture peut influencer les apprentissages. D'autres études devront être réalisées afin de vérifier cet effet. De toute évidence, puisque les capacités en lecture influencent le cheminement scolaire des jeunes, ce genre de projet revêt un caractère déterminant. En effet, si ces programmes permettent aux élèves de maintenir leurs apprentissages et de développer le plaisir de lire, alors ce sont des interventions menant au succès!

Références

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Olson, L. S. (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 171-191.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72, 167-180.
- Alexander, K., Pitcock, S. et Boulay, M. C. (2016). *The summer slide. What we know and can do about summer learning loss*. Teachers College Press.
- Allington, R. L. et McGill-Frazen, A. (2017). Summer reading loss is the basis of almost all the rich/poor reading gap. Dans Horowitz, R. et Samuels, S. J. (dir.), *The achievement gap in reading. Complex causes, persistent issues, and possible solutions* (p. 170-184). Routledge.
- Allington, R. L. et McGill-Franzen, A. (dir.). (2018). *Summer reading. Closing the rich/poor reading achievement gap*. Teachers College Press.
- Arenstein, G. H. et Lessard, J. (2013). *La zoothérapie. Nouvelles avancées*. Option Santé.

- Bassette, L. A. et Taber-Doughty, T. (2013). The effects of a dog reading visitation program on academic engagement behavior in three elementary students with emotional and behavioral disabilities: A single case design. *Child et Youth Care Forum*, 42(3), 239-256.
- Beiger, F. (2008). *L'enfant et la médiation animale. Une nouvelle approche par la zoothérapie*. Dunod.
- Belvèze, D. (2004). *L'animation en bibliothèque en France et au Québec*. Mémoire d'études. <http://enssibal.enssib.fr/bibliotheque/documents/dcb/belveze.pdf?q=bibliotheque/documents/dcb/belveze.pdf>
- Bertrand, A. M., Burgos, M., Poissenot, C. et Privat, J. M. (2013). *Les bibliothèques municipales et leurs publics. Pratiques ordinaires de la culture*. Éditions de la Bibliothèque publique d'information.
- Borman, G. D. et Dowling, M. N. (2006). Longitudinal effects of a multiyear summer school: Evidence from the Teach Baltimore randomized field trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28, 25-48.
- Burkam, D. T., Ready, D. D., Lee, V. E. et LoGerfo, L. F. (2004). Social-class differences in summer learning between kindergarten and first grade: Model specification and estimation. *Sociology of Education*, 77(1), 1-31.
- Chaplin, D. et Capizzano, J. (2006). *Impacts of a summer learning program. A random assignment study of building educated leaders for life (BELL)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493056.pdf>
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2008). La perte des acquis durant les vacances d'été. *Carnet du savoir*. http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/ccs/summer_learning_loss_fr/summer_learning_loss_fr.pdf
- Cooper, H., Charlton, K., Melson, A. et Valentine, J. C. (2003). The effects of modified school calendars on student achievement and on school and community attitudes. *Review of Educational Research*, 73, 1-52.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. et Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268.
- Desrosiers, H. et Robitaille, M. (2006). La scolarité: un élément clé des compétences en littératie. Dans *Développer nos compétences en littératie: un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)* (p. 77-105). Institut de la statistique du Québec.
- Hoover, W. A. et Tunmer, W. E. (2018). The simple view of reading: Three assessments of its adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304-312.
- Jalongo, M. R. (2005). What are all these dogs doing at school? Using therapy dogs to promote children's reading practice. *Childhood Education*, 81(3), 152-158.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire. Caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Institut de la statistique du Québec.

- Kim, J. S. et Quinn, D. M. (2013). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8: A meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research*, 83(3), 386-431.
- Kotrschal, K. et Ortbauer, B. (2003). Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom. *Anthrozoös*, 16(2), 147-159.
- Lefavrais, P. (2005). *L'Alouette-R*. Centre de psychologie appliquée.
- Lehotkay, R. (2015). Un chien pour la liberté. Dans G. Galli Carminati (dir.), *Les murs de la liberté* (p. 171-186). Médecine et Hygiène.
- Lenhoff, S. W., Somers, C., Tenelshof, B. et Bender, T. (2020). The potential for multi-site literacy interventions to reduce summer slide among low-performing students. *Children and Youth Services Review*, 110, 1-8.
- Limond, J. A., Bradshaw, J. W. et Cormack, M. K. (1997). Behavior of children with learning disabilities interacting with a therapy dog. *Anthrozoös*, 10(2-3), 84-89.
- Nicholson, T. et Tiru, S. (2019). Preventing a summer slide in reading: The effects of a summer school. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(2), 109-130.
- Rebeiz, A. (2018). *Rassembler les communautés pour mieux soutenir nos élèves*. Le réseau ÉdCan.
- Royer, É. (2012). *La réussite scolaire. Chroniques d'un passionné*. École et comportement.
- Soares-Boucaud, I., Cheynel-Alberola, M.-L. et Georgieff, N. (2007). La dyslexie développementale en pédopsychiatrie: diagnostic et prise en charge. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 55, 220-225.
- Whitten, E., Esteves, K. J. et Woodrow, A. (2009). *RTI success. Proven tools and strategies for schools and classrooms*. Free Spirit Publishing.