

Compréhension de Lecture et Inférences au Primaire



**Matériel pédagogique pour soutenir le
langage réceptif des élèves lors des activités de lecture**

LE JEU DE CARTES PRATIQUES: Les Inférences



Isabelle Touchette, Amélie Carrier & Marie-Catherine St-Pierre

Pour toute information et pour découvrir nos publications en libre accès,
consultez notre site web :
<http://lel.crires.ulaval.ca>

Illustration source utilisée selon les termes de la licence CC BY-SA 2.0 :



Certains droits réservés par 350, org

Conception graphique et mise en page : Édith Julien

ISBN : 978-2-921559-37-9

Ce matériel pédagogique a été réalisé sous la direction de Marie-Catherine St-Pierre, Ph.D., avec la collaboration de Chantal Desmarais, Ph.D.

Pour citer cet ouvrage :

Touchette, I, Carrier, E, & St-Pierre, M-C (2020). *Boîte à outils CLIP : le jeu de cartes pratiques- les inférences*. Québec : Livres en ligne du CRIRES.
En ligne : http://lel.crires.ulaval.ca/public/Touchette_Carrier_St-Pierre_2020.pdf

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES),
Québec : mars 2020



Cette création est mise à disposition selon les termes de la
Licence Creative Commons Attribution – Pas d'Utilisation
Commerciale – Pas de Modification 4.0 International.



AVANT-PROPOS

Lire permet d'accéder à une diversité d'univers. Qu'ils soient littéraires ou documentaires. Lire permet d'apprendre. Des connaissances de nature scolaire tout comme d'autres sur le monde qui nous entoure.

Mais lire, d'abord et en bout de piste, c'est comprendre. Comprendre le sens du message que véhicule le texte écrit.

La compréhension en lecture repose sur des habiletés langagières et cognitives qui sont d'abord construites à l'oral. La réussite d'un élève dans une activité en compréhension en lecture repose sur l'ampleur de son vocabulaire, son aisance avec les phrases complexes (morphosyntaxe) et sa capacité à déduire de l'information nouvelle (faire des inférences). La capacité à faire des inférences, soit à « lire entre les lignes », mène l'élève à comprendre l'information qui est implicite. Cette capacité est à la base de la réussite de nombre d'objectifs d'apprentissages dans la scolarisation primaire, tels que faire des liens entre des informations contenues dans le texte ou déduire une information nouvelle, sous-entendue ou implicite.

Dans le développement de la compétence à lire, le 2^e cycle du primaire est une étape charnière du parcours d'un élève. La direction du lien entre la compréhension de lecture et les apprentissages y est à ce moment inversé, car les élèves ne doivent plus apprendre à lire, mais plutôt lire pour apprendre. À cet effet, les études longitudinales mettent en relief depuis plus de vingt-cinq ans que les performances en lecture des enfants obtenues en début et milieu primaire en lecture sont prédictives de celles qu'ils obtiendront au cours de leur cheminement scolaire, et ce, jusqu'au secondaire.

La recherche actuelle confirme que les pratiques pédagogiques en lecture orientées vers les habiletés langagières ont des impacts fort positifs sur les apprentissages des élèves lorsque l'enseignant.e possède les connaissances nécessaires à leur réalisation. Les comportements adoptés peuvent enrichir considérablement les interactions avec les élèves en termes de soutien aux apprentissages.

Il existe actuellement très peu de matériel offrant des pistes d'actions tangibles en soutien aux apprentissages qui ciblent les habiletés langagières.



La trousse que nous proposons comporte trois avantages majeurs :

- 1) Elle est fondée sur les données de la recherche.
- 2) Elle a été développée dans une démarche de co-construction avec des enseignantes de différents cycles du primaire afin qu'elle puisse répondre aux besoins de l'enseignement en classe et nourrir les pratiques mises en place.
- 3) Elle a été revue par des enseignantes et conseillères pédagogiques extérieures au processus de création pour en assurer la clarté et le caractère clé en main.

Ont participé, de près ou de plus loin, à la réalisation du matériel :

Amélie Desmeules, étudiante au doctorat en psychopédagogie et chargée d'enseignement en formation pratique (Université Laval). Coordinatrice de la communauté de pratique ECRIT lors de la recherche-action ECRIT, elle a piloté l'élaboration du napperon de planification du matériel CLIP en collaboration avec les enseignantes participant au projet de recherche et l'a conceptualisé.

Chantal Desmarais, professeure en orthophonie (Université Laval), chercheuse régulière au CIRRI, chercheuse associée au CRIRES et membre du réseau PÉRISCOPE. Co-chercheuse de la recherche-action ECRIT, elle a activement pris part aux discussions et aux multiples relectures et révisions du guide accompagnateur et des jeux de cartes pratiques du matériel CLIP.

Cathy Ainsley, enseignante, CS des Appalaches

Manon Bruneau, enseignante, CS des Laurentides

Lise Cayouette, enseignante, CS René-Levesque

Karine Godin-Tremblay, enseignante, CS des rives du Saguenay

Brigitte Léonard, enseignante, CS des Laurentides

Julie Turcotte, enseignante, CS des rives du Saguenay

La réalisation de ce matériel a été possible grâce au soutien financier des Fonds de recherche du Québec – société et culture par le biais d'une recherche-action subventionnée (St-Pierre, Desmarais, Hamel, Laferrière, & St-Pierre, FRQ-SC 2014-2018)



PRÉSENTATION

La boîte à outils CLIP a été élaborée de façon à reposer sur les connaissances scientifiques les plus récentes. Elle a pour objectif de favoriser la mise en place de pratiques pédagogiques reconnues comme optimales par la recherche. Elle a été réfléchie pour soutenir les intervenantes et les intervenants du milieu scolaire dans l'intégration de ces pratiques à leurs actions quotidiennes auprès des élèves.

LA BOÎTE À OUTILS SE DÉCLINE EN TROIS OUTILS :



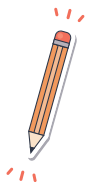
Le jeu de cartes Pratiques

Divisé en deux sections - l'une sur les inférences et l'autre sur les comportements facilitateurs pour aider la compréhension de lecture - il permet un accès rapide aux notions théoriques abordées et à des exemples concrets.



Le guide d'Accompagnement

Il met en contexte la compréhension de lecture et permet d'approfondir les notions d'inférences et de comportements facilitateurs.



Le napperon de Planification

Proposé afin de faciliter la planification des activités de lecture, il permet à l'enseignante et à l'enseignant de décrire la situation d'apprentissage tout comme de sélectionner les comportements facilitateurs à mettre en place auprès des élèves et les types d'inférences à travailler par le biais du texte choisi.

Dans le jeu de cartes *Pratiques*, chaque section et sous-section (comportements facilitateurs; types d'inférences) est rapidement repérable par une couleur qui lui est propre.

ORGANISATION

MISE EN CONTEXTE :

Les inférences et la compréhension de lecture

1. INFÉRENCES NÉCESSAIRES

- 1.1 Inférence anaphorique
- 1.2 Inférence lexicale
- 1.3 Inférences causales
 - 1.3.1 En lien avec le schéma narratif :
 - 1.3.1.1 Problème ou objectif du protagoniste
 - 1.3.2 En lien avec les autres types de texte

2. INFÉRENCES OPTIONNELLES

- 2.1 Inférence pragmatique
 - 2.1.1 Inférence thématique
 - 2.1.2 Inférence prédictive
 - 2.1.2.1 En lien avec le schéma narratif
 - 2.1.2.1.1 Prédiction de la suite de l'histoire
 - 2.1.2.1.2 Tentatives pour résoudre le problème
 - 2.1.2.2 En lien avec un autre type de texte

3. INFÉRENCES NÉCESSAIRES OU OPTIONNELLES SELON LE CONTEXTE

- 3.1 Inférence logique
- 3.2 Inférence de divers types de contenu
 - Lieu
 - Temps
 - Agent
 - Objet
 - Sentiment ou état

LÉGENDE



: Ce que c'est



: À quoi ça sert



: Liens avec l'enseignement



: Exemples



MISE EN CONTEXTE

Les inférences et la compréhension de lecture

La compréhension de lecture repose sur un ensemble d'habiletés que doit développer l'élève afin de bien réussir dans son parcours scolaire. Une section est dédiée au processus complexe qui sous-tend la compréhension de lecture dans le guide accompagnateur de la boîte à outils CLIP.





INFÉRENCE



L'inférence correspond à toute information qui n'est pas explicitement formulée dans le discours / texte et qui est activée ou créée par l'individu au cours de l'activité de compréhension (orale ou écrite). Elle repose sur la mise en relation d'informations ciblées du discours / texte avec les connaissances qu'il possède.



Inférences nécessaires

Inférences
optionnelles

Inférences
nécessaires ou
optionnelles selon le
contexte





L'inférence nécessaire est une inférence qui doit obligatoirement être générée pendant la lecture afin de bien comprendre le texte.



Elle permet à l'élève d'établir des liens entre les différentes propositions du texte. Ainsi, la représentation qu'il s'en fait est plus cohérente. Il existe différents types d'inférences nécessaires : l'inférence anaphorique, l'inférence lexicale et l'inférence causale.

1.1. INFÉRENCE ANAPHORIQUE





L'inférence anaphorique est la mise en relation d'un pronom avec un mot ou groupe de mots présenté le plus souvent antérieurement dans le texte. Elle se situe à un niveau grammatical. Le pronom et le groupe nominal font alors référence au même concept.



Par un beau matin d'été, Luce et Théa sont assises sur le quai. Elles sont en train d'écrire un message.

- Qui/que désigne le pronom « elles » ?

Réponse : Le pronom « elles » désigne Luce et Théa.



Quand il va chez son père, Mathieu est toujours heureux.

- Qui/que désigne le pronom « il » ?

Réponse : Le pronom « il » désigne Mathieu.

1.2. INFÉRENCE LEXICALE





L'élaboration d'une inférence lexicale peut se réaliser par deux processus :

- 1) la déduction de la signification d'un mot inconnu qui est élaborée à partir des éléments inclus dans le texte et des connaissances de l'élève;
- 2) la mise en relation de deux groupes nominaux faisant référence au même concept (aussi appelée anaphore lexicale).

L'inférence lexicale peut être générée à partir d'informations situées à proximité du mot inconnu, à partir du contexte de manière plus générale et à partir des connaissances antérieures.

- * Attention : ce ne sont pas toutes les inférences lexicales qui sont nécessaires à la compréhension du texte.



Toute l'année, Sophie attendait le mois de septembre avec impatience. Elle adorait aller cueillir des pommes avec sa famille. Elle prenait un plaisir particulier à fouiller les livres de cuisine de sa mère pour trouver de nouvelles recettes à concocter lors de son retour à la maison. Lorsqu'elle arriva dans le verger, la fillette fut impressionnée par le nombre de pommiers qui se dressaient devant elle.

- D'après toi, que signifie « verger »?

Réponse :

Un verger est un terrain où l'on cultive des arbres fruitiers.



Fido saute de joie à l'arrivée de Nicolas. Il sait que son jeune maître l'amènera avec lui.

- Qui/que désignent les mots « jeune maître »?

Réponse : Les mots « jeune maître » désignent Nicolas.



1.3. INFÉRENCE CAUSALE





L'inférence causale réfère à l'origine ou à l'explication d'une situation décrite. Elle requiert la compréhension d'un lien de causalité entre cette situation et son origine. Il existe deux types d'inférence causale. L'un est directement en lien avec le schéma narratif, l'autre peut être généré dans une variété de types de textes.

1.3.1 INFÉRENCES CAUSALES EN LIEN AVEC LE SCHÉMA NARRATIF :



Benoît aura un examen de mathématiques demain. En ouvrant son sac d'école pour prendre son manuel de mathématiques, Benoît s'aperçoit qu'il l'a oublié à l'école. Il est découragé.

D'après ce que nous avons lu jusqu'à présent :


- Pourquoi Benoît veut-il prendre son manuel de mathématiques?
Qu'est-ce qu'il veut?
- Pourquoi Benoît est-il découragé? Qu'est-ce qui ne va pas?

Réponses possibles :

- En lien avec le but : parce qu'il veut étudier son examen de mathématiques; parce qu'il veut réviser la matière.
- En lien avec le problème : parce qu'il a oublié son manuel et ne peut donc pas étudier, réviser, se préparer pour son examen; parce qu'il craint d'échouer son examen.



1.3.2 INFÉRENCES CAUSALES EN LIEN AVEC D'AUTRES TYPES DE TEXTES :

 Des militants protestent contre l'utilisation de pesticides dans le jardin derrière l'hôtel de ville, craignant pour la vie de la faune.

- Pourquoi craindrait-on que l'utilisation de pesticides mette en jeu la vie de la faune?

Réponses possibles :

Les pesticides contiennent des agents chimiques potentiellement dangereux pour la vie des animaux; les animaux peuvent être en contact avec les pesticides lorsqu'ils mangent les plantes ou entrent physiquement en contact avec elles; les insectes se nourrissent des plantes; etc.





Inférences optionnelles

Inférences
nécessaires ou
optionnelles selon
le contexte

Inférences
nécessaires





Il existe différents types d'inférences optionnelles. Elles enrichissent un texte, mais elles ne sont pas essentielles à sa bonne compréhension.



Les inférences optionnelles permettent à l'élève d'approfondir sa compréhension d'un texte en complétant avec des informations tirées de ses connaissances antérieures. Elles permettent d'élaborer sur le texte sans toutefois être absolument nécessaires à sa bonne compréhension. Les inférences optionnelles incluent les inférences pragmatiques, qui se divisent en inférences thématiques et inférences prédictives.

2.1. INFÉRENCE PRAGMATIQUE



L'inférence pragmatique énonce un résultat plausible ou probable. Elle est élaborée à partir des connaissances que l'individu a du sujet traité.



L'inférence pragmatique permet à l'élève d'émettre des hypothèses en fonction des informations disponibles et de ses connaissances antérieures.



2.1.1 INFÉRENCE THÉMATIQUE



L'inférence thématique est une forme d'inférence pragmatique. Elle amène à préciser le thème du texte, c'est-à-dire le sujet ou les idées principales sur lequel il porte.



Des milliers de petits diamants tombent du ciel et forment un épais tapis blanc qui fera la joie des enfants.

- D'après toi, sur quoi portera le texte?

Réponses possibles : La neige, Noël, les sports d'hiver, les vacances d'hiver, le réveillon, etc.



2.1.2 INFÉRENCE PRÉDICTIVE





L'inférence prédictive est une forme d'inférence pragmatique. Une inférence prédictive est produite lorsque l'individu émet une hypothèse sur la suite ou sur le contenu du texte. Lors de la lecture d'un texte narratif il peut, par exemple, se questionner sur la suite de l'histoire qu'il est en train de lire et élaborer des scénarios plausibles. Un individu qui lit le titre d'un texte informatif fait une inférence prédictive lorsqu'il anticipe le contenu du texte avant de l'avoir lu. Dans les deux exemples, l'individu appuie sa réflexion sur ce qu'il a lu et sur ses connaissances antérieures.

2.1.2.1 INFÉRENCES PRÉDICTIVES EN LIEN AVEC LE SCHÉMA NARRATIF :

Prédiction quant à la suite de l'histoire :



Mathias et Alexandre jouaient au hockey à la patinoire du quartier. Ils s'amusaient comme des petits fous quand soudain, Mathias envoya accidentellement son bâton en direction de son copain.

- D'après toi, qu'est-ce qui va arriver ?

Réponses possibles :

Alexandre va esquiver le coup de bâton; Alexandre va recevoir le coup de bâton, mais comme il porte un équipement de protection, il ne sera pas blessé; Alexandre va être blessé; etc.

Tentative pour résoudre un problème ou atteindre un but :



Benoît aura un examen de mathématiques demain. En ouvrant son sac d'école pour prendre son manuel de mathématiques, Benoît s'aperçoit qu'il l'a oublié à l'école. Il est découragé.

- Qu'est-ce que Benoît pourrait faire pour régler son tracas ?

Réponses possibles :

Retourner chercher son livre à l'école; demander l'aide d'un ami; demander l'aide de ses parents, etc.

2.1.2.2 INFÉRENCES PRÉDICTIVES EN LIEN AVEC D'AUTRES TYPES DE TEXTES :

Un enfant prend un livre dont le titre est « À la conquête du monde sous-marin ». Il pourrait émettre une hypothèse sur le contenu du livre en se servant des indices à sa disposition. En lisant le titre et en regardant les images, il pourrait déduire que le livre portera sur la faune sous-marine. De plus, à l'aide de sa connaissance des fonds marins, il pourrait supposer que le requin, la baleine et le dauphin figureront parmi les animaux abordés.



3. Inférences nécessaires ou optionnelles selon le contexte

Inférences
nécessaires

Inférences
optionnelles

3.





Certaines inférences sont nécessaires dans certains contextes, mais optionnelles dans d'autres. Il s'agit des inférences logiques et des inférences de divers types de contenu (lieu, temps, agent, objet, sentiment ou état).



Il n'existe pas de « règle » permettant de déterminer si une inférence est optionnelle ou nécessaire, outre le fait que son absence génère ou non une incompréhension d'éléments significatifs dans le texte.



3.1. INFÉRENCE LOGIQUE





L'inférence logique est une déduction qui donne lieu à un résultat certain. Elle est générée à partir des informations fournies antérieurement dans le texte.

Inférence logique nécessaire :



- *Est-ce que Simba pourra revoir son père?*

Réponse : Non, car il est décédé au début de l'histoire.

Inférence logique optionnelle :



Lors d'une expérience de science, le lecteur ou la lectrice doit lire le protocole et le comprendre afin d'en réaliser les étapes correctement. Voici un exemple d'un protocole de laboratoire sur les changements d'état de la matière :

1. *Verser 300 g de glace concassée dans un bécher de 500 mL.*
2. *Plonger un thermomètre au milieu du contenu du bécher et le fixer à l'aide de la pince et du pied statif.*
3. *Chauffer le bécher sur la plaque chauffante à 300 F.*
4. *Mesurer et noter la température du mélange à toutes les 30 secondes pendant 20 minutes.*

Un élève qui lit ce protocole peut par exemple inférer que la température du mélange va augmenter tout au long de l'expérience ou encore que la glace va fondre puis que l'eau va bouillir et s'évaporer. Ces inférences ne sont toutefois pas obligatoires pour comprendre le texte ni pour réaliser l'expérience.



3.2. INFÉRENCE DE DIVERS TYPES DE CONTENU





L'inférence de divers contenus est une déduction pouvant porter sur différents éléments du texte: le lieu, le temps, l'agent, l'objet, l'instrument et le sentiment. Elle permet de déduire diverses informations pertinentes à l'histoire tel que l'environnement physique où se déroule l'histoire, l'époque, le personnage décrit, l'identité d'un objet, le sentiment d'un personnage, etc.

Le lieu :



Justin suivait le sentier, heureux de se retrouver enfin dans un endroit calme. Le bruit du vent dans les feuilles l'apaisait. Alors qu'il admirait le paysage, il vit deux écureuils se faire la cour, puis disparaître entre deux branches.

- D'après toi, où se trouve le personnage? Qu'est-ce qui te permet de penser cela?

Réponse : Justin se trouve dans la forêt, parce qu'il suit un sentier, puis il y a des arbres et des écureuils autour de lui.

Le temps :




Florence était émerveillée devant la beauté du paysage. Les couleurs des feuilles passaient du doré au rouge vif, en passant par l'orange brûlé. Les citrouilles et les épouvantails ornant les galeries des maisons donnaient un air festif au village.

- D'après toi, à quel moment de l'année se déroule l'histoire? Qu'est-ce qui te permet de penser cela?

Réponse : Il s'agit de l'automne. En effet, les feuilles des arbres ont commencé à changer de couleur. Puis, les maisons sont décorées pour l'Halloween.




L'agent :

 *L'homme vêtu de rouge s'approcha, entra par la cheminée et déposa les cadeaux au pied de l'arbre, en tentant de ne pas réveiller les enfants.*

- D'après toi, de qui est-il question dans ce passage?

Réponse : Il s'agit du Père Noël, qui distribue les cadeaux durant la nuit de Noël.

L'objet :

 *L'énorme engin, gracieux comme un oiseau, fendit l'air pour atteindre les nuages.*

- D'après toi, quel est cet objet?


Réponse : Il s'agit d'un avion qui vient de décoller.

 *Julie était en train de couper les cheveux de sa sœur.*

- Quel instrument Julie utilise-t-elle?

Réponse : Julie utilise des ciseaux.

Le sentiment ou l'état :

 *Julie avait les yeux rouges. Des larmes coulaient sur ses joues et ses lèvres tremblaient.*

- D'après toi, comment se sent Julie? Qu'est-ce qui te permet de penser cela?

Réponse : Julie est triste. Lorsque quelqu'un est triste, il arrive qu'elle pleure et que ses lèvres tremblent.

Note : L'inférence portant sur le sentiment ou sur l'état est parfois appelée « réponse interne du personnage ». Les deux appellations réfèrent à la même inférence. De façon générale, l'inférence portant sur le sentiment ou l'état réfère à un détail (inférence optionnelle), alors que l'inférence portant sur la réponse interne du personnage doit être générée pour comprendre la cause des agissements d'un personnage (inférence nécessaire).





REMERCIEMENTS

Ce matériel n'aurait pu être possible sans la participation et la collaboration de toute une équipe, composées de gens tous aussi dynamiques et passionnés par le langage et les apprentissages.

Un immense merci aux enseignantes (Cathy Ainsley, Manon Bruneau, Lise Cayouette, Karine Godin-Tremblay, Brigitte Léonard et Julie Turcotte) qui ont jeté les bases du matériel CLIP en réfléchissant avec nous (Amélie Desmeules, Édith Lambert-Bonin, Marie-Catherine St-Pierre), à l'intérieur de la communauté de pratique de la recherche-action communément appelée « ÉCRIT » (St-Pierre et al., 2017).

Un grand merci à Édith Lambert-Bonin, Justine Bruneau et Véronique Landry, orthophonistes, qui se sont également impliquées au début de cette grande aventure. Leur travail rigoureux dans l'élaboration de la formation de base inhérente à la communauté de pratique a permis, entre autres choses, la conceptualisation des figures et des exemples relativement aux types possibles de difficultés langagières en compréhension de lecture du présent guide (Mise en contexte – Compréhension de lecture).

Un merci tout particulier à nos relectrices, Mme Monique Arteau, orthophoniste, pour sa relecture rigoureuse du matériel et ses commentaires constructifs de même que Mmes Catherine Doré, Nancy Doré et Lise Cayouette, enseignantes au primaire, pour leurs précieux commentaires afin que le format de ce matériel de même que l'appropriation de son contenu soient le plus adaptés possible au monde de l'enseignement.

Nous tenons également à remercier le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) et les Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC). Le financement Actions concertées Persévérance et réussite scolaire a permis l'actualisation de la recherche-action jusqu'à ce manuel pédagogique.



NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

Isabelle Touchette est orthophoniste et passionnée du développement langagier des élèves d'âge scolaire. Désireuse de jumeler la recherche à la pratique clinique, elle a travaillé sur différents projets de recherche pendant et après ses études. Elle est d'ailleurs coauteure de *L'intervention en réadaptation auprès de familles immigrantes : les constats de neuf dyades parents-intervenants*. Aujourd'hui, elle travaille dans une école primaire auprès d'enfants de 5 à 12 ans et dans une école spécialisée auprès d'élèves de 4 à 21 ans présentant une surdité ou un trouble sévère du langage.

Amélie Carrier est orthophoniste et œuvre en milieu scolaire auprès d'élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ayant des besoins particuliers (déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme, déficience motrice, etc.). C'est en tant qu'assistance de langue au Royaume-Uni au début des années 2000 qu'elle a développé une passion pour l'éducation, qui s'est concrétisée autant dans ses loisirs comme animatrice scout que dans ses choix professionnels. Pendant une dizaine d'années, alors qu'elle était enseignante au secondaire, elle a accru son intérêt pour l'accompagnement des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Marie-Catherine St-Pierre est professeure titulaire au programme de maîtrise en orthophonie de l'Université Laval et orthophoniste. Elle est chercheuse régulière au centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale (CIRRIS), chercheuse associée au CETREQ et membre du réseau Périscope. Son expertise, en recherche et en enseignement, s'inscrit dans le domaine des troubles du langage oral et écrit à l'âge scolaire. L'évaluation et l'intervention langagières sont au centre de ses travaux qui visent le développement de pratiques guidées par les faits scientifiques. Elle s'intéresse tant à la qualité de l'intervention auprès des élèves qu'au développement professionnel continu auprès des enseignants et professionnels scolaires. Ayant à cœur le transfert des connaissances, elle est coauteure de nombreux chapitres de livres et matériels d'intervention.

