



*Communauté  
française de  
Belgique*

## **Conseil de l'Éducation et de la Formation**

**«On n'a jamais fini d'apprendre à lire/écrire :  
Des pistes pour agir»**

**AVIS N°73  
(Prolongement de l'Avis n° 57 du C.E.F.)**

**CONSEIL DU 22 SEPTEMBRE 2000**

### **Avertissement**

Ce document s'efforce de tenir compte des rectifications orthographiques proposées par le Conseil Supérieur de la Langue Française.

### **Préliminaire**

Ce document a été conçu dans le prolongement de l'Avis n°57 du C.E.F.

Il se veut, pour répondre à la demande des membres du Conseil, un outil pratique présentant des pistes concrètes destinées aux enseignants dans leur classe.

Le C.E.F. ne veut pas porter atteinte à la liberté pédagogique des réseaux et des enseignants : aussi ne prend-il pas attitude par rapport aux méthodes d'apprentissage initial de la lecture, telles qu'abordées dans le chapitre 2 de l'Avis susmentionné (à partir de la page 47).

Comme le dit l'Avis n°57, "il faut donc bien penser l'apprentissage de la lecture en dehors de la dichotomie traditionnelle "son/sens" mais plutôt conjuguer ces deux facettes".

## Sommaire

Introduction : Quelles sont les actions principales et spécifiques préconisées pour améliorer l'apprentissage de la lecture-écriture ?	p.04
1. Prendre conscience que la relation à l'écrit se construit avant l'école maternelle et en tenir compte dans les activités organisées	p.07
2. Susciter le gout de lire et d'écrire	p.09
3. Faire du développement des compétences en lecture et en écriture une priorité de chaque instant et de chaque enseignant, à tous les niveaux d'enseignement	p.12
3.1. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas réservé aux seules activités de français.	
3.2. L'apprentissage de la lecture doit se concevoir comme un apprentissage continu, tout au long de la scolarité.	
4. Donner un sens aux activités de lecture-écriture	p.22
5. Favoriser une approche du texte dans sa globalité	p.25
6. Apprendre à gérer l'implicite	p.27
7. Prendre en compte les stratégies cognitives des élèves	p.29
7.1. Susciter l'expression des représentations mentales	
7.2. Faire réfléchir sur les démarches mentales	
7.3. Favoriser l'interaction entre les élèves, tant à l'oral qu'à l'écrit	
8. Etablir une complémentarité entre l'oral et l'écrit	p.32
Annexes	p.34
Bibliographie générale	p.41

## Introduction

### **Quelles sont les actions principales et *spécifiques* préconisées pour améliorer l'apprentissage initial et continu de la lecture-écriture ?**

Les actions principales proposées dans cet avis concernent les grandes orientations de la formation à la lecture-écriture, de la maternelle à l'enseignement supérieur, dans la continuité de l'avis du CEF "On n'a jamais fini d'apprendre à lire". Ces grandes orientations sont illustrées par des exemples d'actions spécifiques plus concrètes (présentées en *italique*). Ces actions ne sont pas nécessairement originales ou innovantes; la plupart d'entre elles sont déjà pratiquées par de nombreux enseignants. Leur mention a pour but de conforter ces enseignants dans leurs pratiques, de renforcer celles-ci et de stimuler leur généralisation.

De quelles pratiques parlons-nous, en l'occurrence ? De celles qui, le plus souvent possible, consistent à recourir à la lecture et à l'écriture au sein même de la méthodologie des différentes disciplines : exploitations diverses de textes, schémas, cartes, panneaux, affiches, tableaux et autres documents directement issus de l'environnement scolaire et social ; recherches menées à la BCD; groupes de travail entre pairs pour mieux lire et comprendre des textes; production d'écrits fonctionnels dans une perspective de communication qui dépasse les limites de la classe; élaboration individuelle et/ou collective de résumés ou de synthèses sous la direction de l'enseignant, etc.

Ces pratiques, qui accordent à la langue écrite une place essentielle au sein des différentes disciplines scolaires, se fondent sur un certain nombre d'options pédagogiques.

Résumons-les brièvement.

#### **• Une approche intégrée de la lecture – écriture**

C'est clair désormais pour bon nombre de chercheurs et de praticiens : il s'agit de dépasser la notion de "méthodes " opposées les unes aux autres pour entrer dans une vision plus complexe de l'entrée des élèves dans l'écrit. Celle-ci repose simultanément sur la maîtrise progressive des composantes formelles de la langue écrite et sur la maîtrise progressive de mécanismes de compréhension et de construction de sens – questionnements, anticipations, rétroactions, révision, etc. Dès l'apprentissage initial, cet apprentissage simultané est à assurer par un enseignement approprié.

#### **• Une approche centrée sur l'apprenti lecteur-scripteur**

Cette approche relie entre elles les composantes cognitives, affectives, sociales, motivationnelles. On sait désormais que tous ces aspects sont réellement interdépendants, que l'élève ne peut pas recevoir ou produire des textes s'il ne s'investit pas dans la tâche avec une extrême attention, une motivation, un intérêt pour ce qu'elle lui apporte en termes de connaissances ou d'émotions nouvelles, une conscience aigüe que lire et écrire c'est savoir mais surtout *pouvoir* construire du sens. Cet engagement de l'élève n'est pas un " donné " d'avance : il se construit, se renforce, s'entretient, se stimule tout au long de la scolarité. Cela n'est possible qu'au travers de véritables projets qui donnent sens à la lecture et à la production de textes, en lien avec les intérêts et questions des élèves et à partir de situations de la vie réelle ou proches de celle-ci. Ces projets intègrent d'emblée tous les écrits, sociaux et scolaires, qui peuvent faire sens.

• **Une approche qui tient compte du “ cout cognitif ” de la lecture – écriture**

Lire et écrire sont des tâches cognitivement coûteuses, qui se maîtrisent progressivement grâce à un enseignement centré sur la manière dont chaque élève entre dans l'écrit et s'en approprie les mécanismes à travers des processus mentaux, des représentations, des stratégies variables. Or, ces processus et stratégies diffèrent bien souvent de ceux de l'enseignant. Celui-ci est donc amené, inévitablement, à associer des nécessités parfois difficiles à concilier : celles de l'enseignement à proprement parler (gérer une classe, des contenus, des étapes, en fonction d'objectifs à atteindre, de compétences et connaissances à développer) et celles de l'apprentissage (des processus variables d'un élève à l'autre, l'hétérogénéité des parcours individuels, les résistances à l'apprentissage...).

Il est donc essentiel d'organiser des mises au point systématiques : comment s'y prennent Jean, Julie ou Aïcha pour lire et écrire ? Qu'est-ce qui est efficace dans leur démarche, qu'est-ce qui l'est moins ? Qu'ont-ils chacun à acquérir pour progresser ? Au cours de ces mises au point, il importe d'associer constamment deux types de perspective, celle qui concerne les acquisitions formelles, les connaissances *sur* l'écrit, et celle qui consiste à construire des significations pertinentes (que veut-on dire dans tel texte, qu'y apprend-on, en fonction de quels enjeux, de quelles questions de départ, etc. ?). Les élèves sont amenés à se construire des représentations plus justes des utilisations de la langue écrite, qui dépassent le niveau des connaissances grammaticales et s'élaborent en lien constant avec les buts de lecture et d'écriture.

Ces mises au point sont l'occasion de questions ultérieures : quelles sont les connaissances préalables des élèves sur tel ou tel sujet abordé dans un texte à lire ou produire ? Comment ces connaissances favorisent-elles la tâche de lecture-écriture ? Comment le manque de connaissances (et donc le manque de questions nécessaires pour entrer dans la tâche) entrave-t-il le processus ?

• **Une approche qui fait de la classe un véritable environnement favorable à la lecture-écriture**

Recourir à l'écrit dans diverses situations d'apprentissage, construire un patrimoine d'informations et d'idées, ces opérations passent par de véritables interactions des élèves avec un milieu qui met des textes, des livres, des référentiels, etc., à leur disposition – pour autant que les situations pédagogiques créées par l'enseignant incitent à s'en servir : le coin-lecture, le coin-écriture, la BCD(R), les supports écrits accessibles sur des valves et les murs ... sont à cet égard des moyens incontournables.

• **Une approche qui fait la part belle à l'interaction sociale au sein de la classe**

Comment faire le point sur les connaissances préalables, les difficultés, les stratégies de chacun ? Comment stimuler toute une classe à s'engager dans des projets de lecture – écriture au service d'apprentissages divers ? Est-il possible d'atteindre de tels objectifs dans une relation seulement frontale entre l'enseignant et la classe ? Peut-on se passer de la richesse des interactions, lorsque l'on veut placer les élèves en situation de questionnement et de recherche ?

Lorsqu'elles se déroulent dans un climat réellement favorable à l'interdépendance et à la collaboration, lorsqu'elles dépassent la séquence classique des “ questions de l'enseignant-réponses des élèves – (dés)approbation de l'enseignant ”, les interactions multiples au sein de la classe sont simultanément motivantes et formatives.

Elles permettent aux élèves de coopérer dans une dynamique où la compréhension ou la production de textes s'apparentent à la démarche de “ résolution de problème ”.

Dans cette perspective “constructiviste”, l'expression individuelle ne permet pas seulement d'évaluer l'état de développement de l'élève par rapport à tel ou tel savoir, telle ou telle compétence; elle permet également de faire entrer chacun, y compris le lecteur ou scripteur plus faible, dans un projet auquel il peut contribuer tout en recevant l'aide de ses pairs et en ayant des possibilités d'apprendre à partir de questions ou stratégies que seul il ne mettrait sans doute pas en branle.

De telles interactions sont profitables à tous, à partir du moment où les textes proposés font appel à des opérations complexes (mobiliser des savoirs préalables, se poser des questions, lire entre les lignes, gérer une situation de communication écrite, fût-ce avec soi-même, faire le point sur de nouvelles acquisitions, etc.).

• **Une approche dans laquelle la lecture et la production de textes sont reliées**

On doit lire des textes sur tel ou tel sujet : commençons par noter les questions auxquelles on voudrait trouver des réponses dans ces textes . On lit un texte littéraire : et si on écrivait ses impressions, pour en discuter ensuite avec ses pairs et l'enseignant ? On a acquis de nouvelles connaissances scientifiques : c'est le moment d'écrire ce que l'on a compris. On vient de mettre au point une démarche de calcul : efforçons-nous de la décrire avec précision pour nous en souvenir ou la proposer à un tiers. On décide de rédiger un texte argumentatif : observons d'abord des textes d'experts pour analyser comment cela fonctionne ... Et chez les plus jeunes : on a vécu une activité, on la raconte oralement, l'enseignant écrit au tableau, “ sous la dictée ”, et puis, le lendemain, on retourne à ce texte, qui devient le support d'une activité de lecture. Tout au long de la scolarité, des textes produits par des élèves pourront utilement être donnés à lire à d'autres : les élèves peuvent s'aider mutuellement, grâce à des techniques appropriées d'interévaluation, et ainsi acquérir des procédures toujours plus efficaces pour mieux gérer le sens.

Les textes que l'on écrit en classe sont donc source non seulement d'amélioration des capacités rédactionnelles, mais également d'apprentissage d'une lecture toujours plus fine et exigeante.

Enfin, la lecture attentive et le recours à l'écriture pour conceptualiser, pour s'appropriier et transformer des connaissances dans les différentes matières, ont pour effet de développer **simultanément** l'expertise linguistique **et** l'expertise dans les domaines du savoir. À cet égard, la rédaction de textes, y compris le cheminement qui conduit du brouillon au texte final, est à concevoir comme un véritable processus de la pensée qui s'élabore. Cela aussi fait partie de la méthodologie de la langue écrite.

• **En conclusion : "on n'a jamais fini d'apprendre à lire et à écrire".**

C'est la raison pour laquelle ce document présente des pistes dès le premier cycle de l'enseignement de base (dès 5 ans), pour s'acheminer vers des propositions utiles pour former des lecteurs-scripteurs experts au-delà même du secondaire. La perspective proposée est celle d'un enseignement de la lecture-écriture selon un curriculum qui devrait traverser de façon continue, cohérente, “ en spirale ”, toute la scolarité.

Les différentes options qui viennent d'être résumées dans cette introduction sous-tendent la suite de ce document. Elles ont des implications sur la conception même du travail de l'enseignant aujourd'hui, dans un monde où le recours à l'écrit est devenu incontournable et la réalité de l'école plus complexe que jamais.

## **1. Prendre conscience que la relation à l'écrit se construit avant l'école maternelle et en tenir compte dans les activités organisées.**

Avant même que ne lui soit proposé un apprentissage systématique et ordonné de la lecture et de l'écriture, le jeune enfant se construit un premier ensemble de représentations et d'hypothèses sur l'écrit dont il s'agit de tenir compte au début de l'apprentissage. Il importe que les enseignants soient particulièrement attentifs à ces représentations précoces qui varient en fonction de l'histoire personnelle de l'enfant et de son milieu socio-familial.

Ces représentations se font tant sur le code que sur le sens et sur les pratiques sociales de l'écrit. Par exemple, sur le code, l'enfant considérera que le mot qui exprime quelque chose de grand est nécessairement long dans sa graphie et vice-versa. Toute compréhension de l'écrit – approche du sens – nécessite la formulation d'hypothèses sur celui-ci. Celles-ci dépendent des expériences familiales, sociales et culturelles de chacun. La diversité de ces expériences est souvent sous-estimée et pas suffisamment prise en compte alors qu'elle constitue une richesse pour l'apprentissage.

Certaines recherches ont révélé que l'inégalité est flagrante de ce point de vue entre les enfants qui ont bénéficié, avant l'école maternelle, d'échanges avec les parents autour de l'écrit et ceux à qui cette forme de fréquentation a manqué. Un des rôles de l'école maternelle est de réduire cette inégalité en fournissant à tous les enfants un ensemble d'expériences riches et variées de contact avec l'écrit sous toutes ses formes.

### **Pistes pour des actions spécifiques**

A l'école maternelle, l'enseignant mettra en place des actions diverses qui permettent à l'enfant :

- d'établir une relation motivante à l'écrit en lui faisant découvrir ses différentes fonctions.  
*Les diverses fonctions de l'écrit seront vécues au quotidien dans la classe maternelle de manière naturelle et spontanée – en tout cas, dans le chef de l'enseignant. Celui-ci recourra à l'écrit pour s'informer de manière manifeste en présence des enfants, en explicitant le sens de son geste, il utilisera l'écrit devant les enfants de manière démonstrative pour s'aider dans son travail (écrire un mot aux parents, à la direction, fixer une démarche, se donner un aide mémoire...). Il parlera de ses lectures, des informations qu'il trouve dans celles-ci, du plaisir qu'il a eu à lire une histoire, un poème...*  
*Il fera prendre conscience aux enfants des écrits qui les entourent à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, et les décodera avec eux (logos, publicités, magazines, courriers, documents administratifs, horaires, recettes...).*  
*Les enfants seront appelés à reconnaître progressivement un certain nombre de ces messages et à en produire eux-mêmes (voir les actions spécifiques du point 1.2.1.).*  
*C'est, a fortiori, auprès des enfants dont les familles ne sont pas familières de l'écrit, que cette imprégnation motivante devra être la plus développée.*
- de réaliser le passage entre les habitudes phonologiques de sa langue maternelle et celles de la langue de l'enseignement.  
*Le rapport grapho-phonétique a toute son importance dans l'apprentissage de la lecture-écriture, il faudra donc veiller à l'appréhension des caractéristiques phonologiques de la langue de l'enseignement et à y familiariser les enfants.*

*Pour tous les enfants, quelle que soit leur origine, les jeux de langage sont nécessaires pour mettre en évidence la différenciation des sons et leur utilisation correcte. D'ailleurs, les enfants apprécient les comptines farfelues, aiment jouer avec les mots en les transformant, en en inventant, en cherchant des consonances ... Ces activités impliquent l'articulation distincte des sons.*

*Les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français auront besoin d'exercices plus ciblés, inspirés par les spécificités de leur langue d'origine qui les mettent en difficulté pour prononcer le français.*

- de surmonter les difficultés de nature spatio-temporelle, qui font obstacle à l'appréhension de la langue écrite.

*Le langage écrit et oral s'inscrit dans le temps et dans l'espace : succession des lettres, des sons et des mots pour constituer le discours, orientation des éléments qui constituent les lettres et qui les distinguent, rythme(s) propre(s) à telle langue donnée. Pour être à l'aise avec le langage, les enfants doivent aussi être à l'aise avec leur corps et donc avoir établi leurs repères dans l'espace et dans le temps. Des exercices d'orientation spatiale et temporelle en psychomotricité globale et en psychomotricité fine sont indispensables pour tous. De tels exercices s'avèrent particulièrement pertinents pour les enfants dont la langue d'origine ne fonctionne pas selon le même modèle graphique que le français et se déploie autrement dans l'espace.*

- d'être attentif à des difficultés particulières dans le domaine de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

*L'enseignant de l'école maternelle a un rôle important à jouer dans le dépistage des enfants atteints de troubles instrumentaux (enfants malhabiles pour s'habiller, manger, descendre un escalier, découper, dessiner, colorier, en difficulté pour s'organiser dans le temps et dans l'espace, pour percevoir la latéralité...) et de troubles de l'attention. Ces enfants sont souvent considérés comme difficiles, inactifs, distraits, maladroits, nerveux, paresseux.*

*Ces troubles instrumentaux sont fréquemment en relation avec la vie émotionnelle : des difficultés dans ce domaine peuvent parfois rendre inutilisables des instruments qui, au départ, n'étaient que légèrement déficitaires.*

*Identifiés le plus tôt possible, la plupart de ces troubles peuvent être traités en pratiquant une pédagogie différenciée. S'ils persistent, en dépit de l'adaptation des apprentissages, ils ont un effet négatif sur les apprentissages scolaires de base : lecture, écriture, orthographe, calcul. D'autres types d'aides doivent alors être envisagés sans délai, fût-ce momentanément.*

#### Lectures conseillées :

1. N. ISSOUFALY – B. PRIMOT – *Phonorama* – Fédération Nationale des Orthophonistes – 2, rue des 2 Gares, 75010 PARIS – France (<http://www.fno.fr>)

*Phonorama* se présente sous la forme d'un classeur de 108 pochettes plastifiées dans lesquelles viennent s'insérer 108 fiches recto-verso. C'est un matériel qui permet de travailler la conscience phonologique reconnue primordiale dans le développement du langage écrit. Ce programme d'entraînement respecte les trois étapes du développement métaphonologique :

- la prise de conscience des rimes ;
- la segmentation des mots en syllabes ;
- la prise de conscience phonémique.



2. COLLECTIF - *Et vous, si vous étiez à l'école à Ankara, Rabat, Rome, Madrid ?* - Réf. : 518/1 – Ministère de l'Education nationale et de la Culture française – Direction générale de l'Organisation des Etudes.

Cette publication décrit les spécificités de ces diverses langues et les difficultés qu'elles entraînent pour l'enfant.

3. COLLECTIF, *Mains tendues vers l'enfant en difficulté*, Avis n°101 du Conseil supérieur de l'enseignement spécial.

Essentiellement destiné aux enseignants du maternel, ce document peut s'avérer d'une grande utilité, car il propose un très grand nombre d'observations à mettre en pratique en classe pour déceler très tôt les premiers signes de troubles dont un traitement précoce permettrait d'éviter des retards plus importants dans le développement de l'enfant.

4. COLLECTIF, *Quel suivi pour ceux qui rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de leur langue maternelle ?*, Dossier de la *Lettre de la DFLM* n°22, 1999.

Ce dossier présente diverses contributions intéressantes, notamment celles de Nicole VAN GRUNDERBEEK, qui propose divers profils de lecteurs en difficulté, à partir desquels elle suggère certaines pistes d'interventions spécifiques (pages 3 à 18).

## **2. Susciter le gout de lire et d'écrire**

Dès l'enseignement maternel, il est essentiel d'ouvrir les enfants au monde des livres et de l'écrit en général. Tout au long de l'enseignement primaire et secondaire il importe de continuer à créer un climat de classe favorable à la lecture, notamment par l'exploitation d'un coin lecture, la fréquentation d'une bibliothèque scolaire ou publique, la visite de librairies, les contacts avec des lecteurs et des auteurs, y compris via les nouvelles technologies...

A tous les niveaux de la scolarité, il convient de multiplier les échanges à propos des lectures, libres ou imposées. Une interaction doit s'installer entre l'enseignant et ses élèves ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes. Or, celle-ci ne peut être possible, crédible et efficace que si l'enseignant est lui-même lecteur, s'intéresse aux lectures de ses élèves et met en place des activités qui favorisent les échanges autour de celles-ci pour partager des émotions, élaborer et préciser des connaissances, développer l'esprit critique...

De même, en ce qui concerne l'écriture, il importerait de favoriser les échanges de textes produits par les élèves :

- sous la forme d'ateliers d'écriture à l'issue desquels chacun peut librement partager ses écrits,
- en mettant les écrits à la disposition de tous dans une bibliothèque ou un centre de documentation.
- vers des publics extérieurs
- en utilisant le courrier électronique et les autres possibilités du Net.

Il importerait en outre de faire de certains de ces textes de véritables objets d'observation et de susciter à leur sujet des interactions entre les élèves, tant sur le plan du contenu que de la structuration de la pensée.

Mais, pour donner le goût d'écrire aux élèves, il est essentiel, comme pour la lecture, que l'enseignant pratique lui-même l'écriture en classe et dans la vie, selon des besoins divers.

### **Pistes pour des actions spécifiques**

Dès l'enseignement maternel, entreprendre des démarches pour sensibiliser les enfants à l'écrit.

- *Familiariser les enfants avec la communication écrite élémentaire telle l'utilisation de symboles, de pictogrammes, de logos...*
- *Susciter la reconnaissance globale d'un certain nombre de graphies*
- *Faire découvrir diverses utilisations de l'écrit; les pratiquer de manière fonctionnelle pour organiser la vie quotidienne :*
  - ◆ *sur le plan de la lecture :*  
*entraîner à reconnaître les prénoms de la classe, décoder le tableau des charges, le calendrier, découvrir la correspondance reçue, lire des recettes culinaires, des fiches techniques de bricolage, le planning d'un projet, des notices, des règles de jeux ...*
  - ◆ *sur le plan de l'écriture :*  
*exercer à fixer des traces de diverses manières (dessins, logos, écriture alphabétique...), susciter l'écriture précoce en relation directe avec la vie quotidienne de la classe, avec les projets qui sont menés ou avec le simple plaisir de laisser sa trace : écrire son propre prénom, commenter son dessin par l'un ou l'autre mot, indiquer sur le calendrier les événements à retenir, fixer des consignes, des repérages d'ateliers, des organisations matérielles...*
- *Pratiquer le recours à la bibliothèque et faire profiter les enfants du plaisir que le livre procure*
- *Entraîner les enfants à la découverte du sens de l'écrit par la formulation d'hypothèses*
- *Sensibiliser les enfants aux spécificités de l'écrit notamment en pratiquant la dictée à l'adulte*
- *Exploiter un coin-lecture dans lequel les élèves peuvent lire et écouter, dans un climat de détente, des livres de niveaux de difficulté variés et classés de manière appropriée<sup>1</sup>*
- *Exploiter un coin écriture qui offre divers matériaux et supports (ordinateurs, papiers en tous genres, crayons de toutes sortes ...) ainsi que des fichiers de jeux, de thèmes pour amorcer l'imaginaire*
- *Favoriser l'interaction entre les élèves, tant à l'oral qu'à l'écrit (voir point 7.3.).*
- *Présenter aux enfants des ouvrages de littérature de jeunesse mettant en scène les premiers apprentissages en lecture et en écriture<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> La qualité d'un coin lecture peut être évaluée selon la grille proposée par Fractor et autres (1993) in «La lecture, de la théorie à la pratique » J. GIASSON - 1995. (voir document en annexe 3)

<sup>2</sup> Citons à titre d'exemple le remarquable album «La lettre mystérieuse» de R. KROMHOUT et A. VAN HAERINGEN (Ed. du Pépin, Bruxelles, 2000), qui constitue un véritable livre randonnée sur l'art de la lecture, accessible de quatre à sept ans.

Lectures conseillées

1. D. PENNAC - *Comme un roman* - Coll. Folio-Gallimard, Paris, 1992.

On est averti dès la première page : «On est prié (je vous supplie) de ne pas utiliser ces pages comme instrument de torture pédagogique» et les premières lignes du chapitre I : «le verbe lire ne supporte pas l'impératif». D. PENNAC a écrit dans un style alerte un ouvrage aux nombreux courts chapitres qui évoquent le rapport à la lecture sous différentes facettes, rappelant notamment «les droits imprescriptibles du lecteur».

2. Sophie GUILLOU – Préface de G. CHAUVEAU - *Comment va-t-il apprendre à lire ? - Itinéraire d'un apprenti lecteur* – Milan – Collection Les essentiels, Paris, 1999.

L'exergue révèle parfaitement le ton de ce petit ouvrage écrit par une journaliste sur l'enseignement-apprentissage de la lecture destiné tant aux parents qu'aux instituteurs : «On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire, on invente des bureaux, des cartes, on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie (...) Quelle pitié ! Un moyen plus sûr que tous ceux-là est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, toute méthode lui sera bonne». Signé ...Jean-Jacques ROUSSEAU !

3. COLLECTIF - *Il était une fois une B.C.D. + la cassette («BCD en action»)* produits par le Comité de coordination de l'enseignement fondamental organisé par la Communauté française dans le cadre de l'école de la réussite, AGERS, Centre technique de l'Enseignement de la Communauté française – Frameries, Bruxelles, 1995.

Un guide pédagogique, particulièrement concret conçu à partir de l'expérience de quelques écoles pour inciter d'autres équipes pédagogiques à installer et à gérer une B.C.D. Les exemples cités décrivent des cas vécus, avec force détails et de nombreuses photos. De plus, le document propose, en matière d'animations, une série de pistes à exploiter en classe et il présente des exemples d'activités destinées à découvrir l'espace et les ressources de la B.C.D., à intégrer la B.C.D. dans la vie scolaire, à découvrir les livres, à guider le choix des lectures, à prolonger celles-ci et à faire partager le plaisir de lire. Par ailleurs, les enseignants y trouvent des renseignements relatifs aux maisons d'éditions spécialisées dans la presse et la littérature enfantines ainsi qu'une sélection d'ouvrages susceptibles de les aider à promouvoir les activités liées aux livres.

4. Caroline GOLDER et Daniel GAONAC'H – *Lire et comprendre, psychologie de la lecture* – Hachette éducation (coll. profession enseignant), Paris, 1998.

L'ouvrage lève un faux dilemme : entre «lecture plaisir» et «lecture outil», il n'y a pas lieu de choisir. Le goût de lire vient aussi avec la maîtrise des outils qui permettent de déchiffrer, et c'est parce qu'avec l'entraînement ces outils savent se faire oublier que la lecture devient réellement un plaisir. L'analyse des mécanismes de la lecture est parfois austère, mais cet ouvrage tente de les présenter de façon claire pour tous ceux qui ont en charge d'apprendre à lire aux enfants. Citons quelques éléments du sommaire : décoder, c'est quoi ? (aspects visuels, mouvements oculaires, reconnaissance des mots, accès direct, médiation phonologique, code phonologique, code orthographique, lexique et rôle du contexte) – Comprendre – intégrer de l'information : les traitements syntaxiques, les aspects textuels – L'apprentissage de la lecture et ses difficultés, les phases de l'apprentissage, le débat sur les méthodes : encore ?

5. Marie-Aude MURAIL – *Nous on n'aime pas lire ...* » - éd. de la Martinière Jeunesse, Paris, 1996.

Auteur bien connu de romans pour les jeunes, Marie-Aude MURAIL relève le pari de s'adresser directement aux adolescents qui n'aiment pas lire ou qui éprouvent des difficultés en lecture. Dans un langage adapté au public visé, l'auteur parle de son métier d'écrivain pour la jeunesse, aborde les questions essentielles autour du savoir-lire et tente de démontrer l'utilité de ce savoir-faire. Ce petit livre inédit en son genre se termine sur une sélection d'ouvrages pour la jeunesse, qui donne envie de se plonger dans de nouvelles lectures.

Parmi les nombreux dossiers et revues pédagogiques présentant des possibilités d'exploitation d'œuvres de fiction, épinglons :

6. COLLECTIF (sous la direction de J.L. DUMORTIER) – *Dossier du professeur* – Espace Nord Junior – Labor, Bruxelles, 1999

Cet ouvrage gratuit propose 14 dossiers pédagogiques à propos d'œuvres d'écrivains belges de littérature de jeunesse. Chaque dossier comprend une présentation du livre (deux mots sur l'auteur, l'objet-livre, le cadre spatio-temporel, le caractère principal ; découverte de la couverture ...), une lecture tremplin (extrait visant à susciter l'envie de lire l'œuvre complète) et des suggestions de questionnement après une lecture intégrale.

### **3. Faire du développement des compétences en lecture et en écriture une priorité de chaque instant et de chaque enseignant, à tous les niveaux d'enseignement.**

#### **3.1. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas réservé aux seules activités de français : il concerne toutes les disciplines et implique une réflexion pluridisciplinaire sur la lecture et l'écriture.**

Dans la plupart des activités scolaires auxquelles participent les élèves, les compétences en lecture et en écriture sont nécessaires pour atteindre les objectifs d'apprentissage visés. Une compréhension précise et autonome des textes proposés dans le cadre de ces activités est en effet nécessaire à leur réalisation ou à la mémorisation de certaines informations. De même, la capacité de recourir à l'écrit comme instrument de pensée (y compris simplement pour soi-même, éventuellement dans une forme inachevée) mériterait d'être plus souvent utilisée par les enseignants comme un moyen de construction des savoirs et des compétences plutôt que comme seul instrument de contrôle des acquisitions.

Les connaissances actuelles sur l'apprentissage en général et sur ceux de la lecture et de l'écriture en particulier laissent penser que l'acquisition des compétences de compréhension et d'expression proprement dites ne peut être vraiment menée à bien qu'*en situation*, à propos de textes de tel ou tel genre particulier. La lecture ou l'écriture d'un texte dépendent effectivement du projet de lecture ou d'écriture dans lequel il intervient : l'usage que l'on fait du texte détermine également la façon dont on le lit ou l'écrit.

Les textes proposés dans ces différentes activités ont des spécificités liées à leur finalité, leur conception, leur structure ou leur genre : on n'écrit ni ne lit de la même façon un texte destiné à informer, à enjoindre, à persuader ou à donner du plaisir. On n'aborde pas de la même façon une consigne, une règle de jeu, un texte littéraire, une procédure, un énoncé de mathématique, un texte scientifique, une synthèse de manuel d'histoire, un graphique, un schéma, un tableau, une affiche, un message publicitaire...

Il est donc important que les élèves soient familiarisés progressivement avec les démarches qui assurent la compréhension et la production de ces différents genres d'écrits.

Tous ces apprentissages sont de la responsabilité de tous les enseignants qui ont recours à des écrits —non seulement lus mais également produits— au cours des activités qu'ils organisent.

## **Pistes pour des actions spécifiques**

### *D'un point de vue général*

- *Dans toutes les disciplines, proposer le plus souvent possible aux élèves des situations de lecture et d'écriture diversifiées correspondant à des projets précis. Dans ce cadre, favoriser l'utilisation de la BCDR (Bibliothèque centre de documentation et de recherche) et des nouveaux moyens de communication (Internet)*
- *Mettre les élèves en projet et les exercer à :*
  - *rechercher une information précise ;*
  - *synthétiser des informations disparates ;*
  - *communiquer des informations et/ou des résultats de recherche aux pairs, à l'enseignant, et aux personnes extérieures au groupe-classe (tableaux d'affichage, journaux scolaires, Internet).*
- *Veiller à la "lisibilité" des documents travaillés avec les élèves ou conçus pour eux, et sensibiliser les élèves à cette dimension essentielle de la communication pour les documents qu'ils seront amenés à produire à destination d'autres*
- *Attirer l'attention des élèves sur les variations subies par un même mot, un même concept ou un même type de texte dans des disciplines ou des champs différents*

### *En situation de lecture*

- *Veiller à "situer correctement" les textes utilisés en classe en précisant leurs sources, en explicitant ou en faisant découvrir le contexte d'énonciation, le champ de production; en présentant au besoin les raisons qui ont motivé la sélection par l'enseignant du texte proposé aux élèves*
- *Ne pas se limiter à ne fournir aux élèves que des extraits et des photocopies, mais leur présenter le plus souvent possible le livre, le magazine, le journal ou la brochure d'où est tiré le texte lu*
- *Varié les procédures de découverte des textes lus en classe (lecture silencieuse, lecture à voix haute assurée par l'enseignant ou par un élève à qui on a demandé, au préalable, de préparer cette tâche ; lecture globale, lecture des titres et sous-titres, lecture partie par partie, découverte progressive du texte; lecture commentée ou non)*

- *Le plus souvent possible, faire part de ses lectures personnelles, des informations qu'elles ont permis de recueillir, des impressions suscitées*  
*Se présenter comme un lecteur curieux et désireux de partager le fruit de ses lectures*

En situation d'écriture

- *Encourager les élèves à avoir recours si nécessaire aux "brouillons", aux écrits de travail ou écrits intermédiaires. Dans ce sens, les brouillons sont à considérer non pas comme des textes linéaires, qui correspondent simplement au premier jet des textes définitifs. Ce sont avant tout des textes instrumentaux où l'on organise les idées sous des formes diverses : énumération de phrases-clés (avec tirets, numéros, points-virgules, etc.), tableaux à deux colonnes, mise en lien d'idées entre elles (flèches, couleurs, etc.). Ces types de brouillons constituent de réels jalons pour la rédaction experte ultérieure. En outre ces brouillons constituent des traces essentielles de la construction des savoirs. Ils ont une fonction de liaison entre les pratiques orales et écrites.(Voir Annexe 1)*
- *Leur donner le temps de retravailler leurs écrits en plusieurs étapes, de la planification à la mise en texte, en utilisant au besoin des grilles d'évaluation formative*
- *Favoriser au maximum la prise de notes personnelle et y entraîner les élèves*
- *Exercer régulièrement la capacité de "transcodage", traduction d'un langage dans un autre. Par exemple : activités de lecture et d'écriture autour des schémas, graphiques, tableaux.*

Lectures conseillées :

1. COLLECTIF – *Ecrire pour apprendre* - Cahier du SeGEC n°2 – Licap, 1, rue Guimard - 1040 Bruxelles, 1995

Les vingt courts chapitres qui constituent cette brochure peuvent être parcourus par chaque lecteur à partir de multiples entrées, dans le sens et l'ordre qu'il souhaite et lui permettre non seulement de s'interroger sur ses propres réticences à faire écrire ses élèves, mais aussi d'imaginer l'une ou l'autre pratique liée à la/aux discipline(s) qu'il enseigne.

2. COLLECTIF – *Ecrire pour apprendre : activités d'éveil et de sciences*, Cahier du SeGEC, n°9, Licap, Bruxelles, 1998

Ce dossier s'efforce de défendre et d'illustrer la même thèse que le précédent par des exemples vécus dans des activités d'éveil et de sciences de l'enseignement fondamental et des deux premiers degrés de l'enseignement secondaire. L'essentiel du dossier est constitué de doubles pages qui illustrent, à partir de copies d'élèves, le rôle de l'écriture dans l'apprentissage des sciences.

3. COLLECTIF – *Décrire dans toutes les disciplines*, Cahiers pédagogiques, n° 373, avril 1999.

Ce numéro des «Cahiers pédagogiques» présente une vingtaine de comptes rendus de pratiques de classe mettant en jeu des textes descriptifs dans de nombreuses disciplines : français, sciences, langues vivantes, histoire, géographie, mathématique ...

4. M. ROMAINVILLE – *Ecrire pour apprendre les sciences* - in Forum-Pédagogies, Licap, Bruxelles, mars 1995 (pp. 18 à 20)

Dans cet article, l'auteur présente une importante publication parue en 1994 de l'association américaine pour la recherche dans l'enseignement des sciences qui confirme que l'écriture constitue un levier puissant et irremplaçable pour l'apprentissage des sciences.

5. M.C. FOURNIER et M. DENYER, *Lecture et commentaire de schémas*, De Boeck-Duculot, Bruxelles, 1997.  
M.C. FOURNIER et M. DENYER, *Je pratique la lecture et le commentaire de schémas – Exercices*, De Boeck- Duculot, Bruxelles, 1997.

Après une typologie claire et ouverte des schémas et des commentaires de schémas, Marie-Claude FOURNIER et Monique DENYER proposent une méthodologie d'apprentissage de la lecture de ce genre particulier.

Cette réflexion méthodologique aboutit à une élaboration didactique divisée en deux temps : d'une part, des «marches à suivre» pour chaque type de schéma et, d'autre part, des batteries d'activités regroupées en fonction des sous-habilités.

Les deux auteurs signent aussi un livre d'exercices destiné aux élèves où il s'agit de mettre en pratique la didactique élaborée dans le premier ouvrage.

### **3.2. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture doit se concevoir comme un apprentissage continu, tout au long de la scolarité.**

Il importe d'harmoniser les stratégies à mettre en place et d'assurer une action cohérente et complémentaire à travers et entre les différents niveaux d'enseignement, y compris l'enseignement supérieur.

Il est donc souhaitable que s'établisse une collaboration effective et efficace entre les enseignants de niveaux successifs, maternel et primaire, primaire et secondaire, secondaire et supérieur, et que s'instaurent entre les enseignants de chacun de ces niveaux des échanges suivis en vue d'harmoniser les attentes des uns et des autres et de donner à chacun une meilleure connaissance de l'amont et de l'aval de ses pratiques.

Plus concrètement, il faut multiplier les contacts et les actions pédagogiques (journées de formation commune, réalisation de projets communs, concertation...<sup>3</sup>) qui permettent d'assurer une meilleure collaboration entre ces enseignants. Une meilleure connaissance des priorités et des exigences de chacun devrait aider à rendre plus cohérentes et donc plus efficaces les actions menées en vue d'un meilleur développement des compétences de lecture-écriture.

Ces relations suivies doivent être établies notamment en vue de l'élaboration d'outils pédagogiques tant de formation que d'évaluation (épreuves d'évaluation externe), sur base des compétences socles et terminales.

---

<sup>3</sup> Cf. Avis 66 du CEF sur la *Concertation entre enseignants dans l'enseignement fondamental*

### **Pistes pour des actions spécifiques**

*Dès l'école maternelle et à chaque nouveau stade de la scolarité, faire le point sur les représentations et les pratiques de lecture-écriture des enfants - des élèves - aussi bien dans le domaine scolaire que privé ; récolter les informations à ce sujet de telle sorte que les enseignants comme les élèves prennent conscience des diverses pratiques et attitudes en la matière.*

#### **De la maternelle à l'école primaire et entre les différents cycles du fondamental**

- Assurer la continuité des pratiques de l'enseignement maternel :
  - en poursuivant à l'école primaire les activités fonctionnelles et formelles qui faisaient partie du quotidien à l'école maternelle et en les enrichissant au fur et à mesure des nouveaux apprentissages ;
  - en continuant à pratiquer la lecture de messages mixtes (lecture d'images avec ou sans texte) ;
  - en utilisant la dictée à l'adulte ;
  - en permettant aux enfants de « monter » en première primaire avec les traces de leurs apprentissages antérieurs : valises, portfolios, référentiels, dossiers d'apprentissage ...
- Concevoir l'apprentissage de la lecture au travers d'activités qui prennent en compte le travail sur la construction du sens et sur les composants morphosyntaxiques sans oublier la maîtrise du décodage graphophonologique.
- Par une concertation outillée entre enseignants du maternel et du primaire, établir cohérence et concordance entre toutes ces activités - les enseignants du primaire prenant mieux conscience des apprentissages qui peuvent avoir été mis en place et les enseignants du maternel effectuant des choix utilisables par les enseignants qui les suivent. Cette collaboration nécessite que les uns et les autres soient bien conscients des objectifs à poursuivre à l'intérieur de chacun de ces niveaux.
- Concevoir la conduite des groupes-classes de manière à favoriser le groupe vertical d'apprentissage dans lequel la collaboration entre grands et petits est sollicitée (à condition que ces activités ne soient pas exclusivement limitées à de l'expression concrète : peinture, bricolage, etc.).
- Pratiquer des activités de tutorat entre les aînés de l'école primaire et les plus jeunes, qui servent au développement des compétences des uns et des autres.

#### Lectures conseillées

1. J. BERNARDIN – *Comment les enfants entrent dans la culture écrite* – Retz, Paris, 1997

En donnant à découvrir «de l'intérieur» (documents authentiques à l'appui) la façon dont les enfants de ses classes de cours préparatoire et de cours élémentaire (CP et CE1) s'approprient progressivement le monde de l'écrit, l'auteur démontre avec brio que l'entrée dans ce monde ne se réduit pas à une maîtrise progressive de la lecture et de l'écriture mais suppose et à la fois provoque l'instauration d'un nouveau rapport au monde, aux autres, à soi, au langage et aussi au savoir.



2. V. PIRON et J. TONNEAU - *Construire son savoir lire, savoir écrire* - Erasme, 1990.

Après un premier chapitre consacré aux activités de lecture et d'écriture fonctionnelles, les auteurs font une série de propositions concrètes d'activités de grammaire textuelle aux plans suivants : global du texte, thématique, sémantique et syntaxique.

3. M. Le BOUFFANT - *Lectures et lecteurs à l'école* – Bertrand Lacoste, Paris, 1998.

Dans ce livre centré sur le développement des compétences en lecture dans les dernières années de l'enseignement primaire, l'auteur invite les enseignants à prendre en compte différentes dimensions de tout apprentissage de la lecture et à croiser approche instrumentale et culturelle. Il s'intéresse en particulier aux différents types de relations que l'enfant peut entretenir avec les textes et réserve un chapitre à une réflexion intéressante sur les différents modèles d'utilisation d'une BCD (Bibliothèque Centre de Documentation).

4. G. HINDRYCKX, M.C. NYSSSEN, avec la collaboration d'A.S. LENOIR – *La production écrite en question(s) ... pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans* - Service de pédagogie expérimentale – Université de Liège – Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, 1999.

En s'appuyant sur des expériences vécues par un groupe d'enseignants, ce document trace des pistes pour une méthodologie de l'écriture au cycle 5-8 ans, en proposant des outils tant pour l'organisation du travail en cycle que pour la mise en place d'activités de production écrite et la continuité des apprentissages relativement à ces activités.

5. J. FIJALKOW – *Entrer dans l'écrit* - Les guides Magnard, 1993.

Cet ouvrage vulgarise très clairement des apports scientifiques qui nous aident à comprendre comment l'enfant entre dans l'écrit et quelles sont les conditions cognitives et sociales de l'apprentissage de la lecture/écriture. Il est conseillé tant pour les instituteurs à l'affût d'informations scientifiques solides qu'aux formateurs d'enseignants.

6. A.M. CHARTIER, C. CLESSE, J. HEBRARD – *Lire-écrire, 2 tomes : tome 1 - Entrer dans le monde de l'écrit, tome 2 - produire des textes* - Hatier – Paris, 1997.

Deux volumes précieux pour guider les premiers apprentissages en lecture-écriture. De très pertinentes propositions de séquences didactiques construites par priorité autour des écrits sociaux que rencontrent les jeunes enfants en rue, à la maison ou à l'école.

### ***Du primaire au secondaire et entre les différents degrés du secondaire***

*Les enseignants du secondaire considèrent parfois trop rapidement que tous les enfants qui arrivent du primaire savent lire et écrire. Or, le niveau de l'illettrisme fonctionnel à lui seul prouve le contraire.*

*Ces enseignants, pour assurer un véritable continuum pédagogique, veilleront à connaître et à prendre en compte les connaissances, les représentations et les acquis en lecture et en écriture des enfants qu'ils accueillent et se considéreront comme responsables de l'amélioration de leurs compétences dans ces domaines.*

*Des exercices d'évaluation, des interviews, des échanges entre élèves à partir de leurs lectures et de leurs écrits ou la production d'impressions individuelles de lecture permettront aux enseignants de situer, dans un but explicitement formatif, les acquis de chacun et le travail à accomplir.*

*Pour continuer à développer les compétences en lecture/écriture :*

- *prendre appui sur les outils utilisés en primaire, les enrichir progressivement en multipliant les questions d'inférence et en stimulant de plus en plus la prise de conscience par l'apprenti-lecteur (tout élève du secondaire reste un apprenti-lecteur) des stratégies diversifiées qu'il utilise pour comprendre des textes;*
- *partir des genres de textes déjà utilisés et produits au primaire, tout en veillant à en élargir l'éventail;*
- *poursuivre la pratique de la dictée à l'adulte dans un objectif de structuration d'un texte collectif (résumé, synthèse, compte rendu d'expériences...);*
- *continuer à susciter la production de textes dans le cadre notamment d'ateliers d'écriture.*

*Comme la valise qui accompagne l'enfant du maternel au primaire, un portfolio des activités de langue française (productions auxquelles les élèves tiennent et/ou référentiels, fiches outils...) pourrait suivre l'élève du primaire au secondaire et à travers tout le secondaire.*

Lectures conseillées :

1. J. GIASSON – *La lecture : de la théorie à la pratique* - De Boeck et Larcier, Bruxelles, 1997

Ouvrage de vulgarisation de la recherche destiné aux enseignants du primaire. L'auteur élabore, à partir de bases théoriques, des propositions méthodologiques et illustre son propos par des suggestions d'activités, des exemples, des grilles d'observation ou d'évaluation, des propositions de projets ou d'exercices. On trouvera en fin de volume de ce véritable «outil pour enseigner» une liste de ressources pour la lecture sous forme d'une riche bibliographie.

2. G. GOUPIL – *Portfolios et dossiers d'apprentissage* - Chenelière/Mc Graw-Hill, Montréal-Toronto, 1998.

L'ouvrage explique, exemples nombreux à l'appui, ce qu'est un portfolio, comment l'organiser, comment l'utiliser et surtout comment en faire un outil d'autoévaluation et d'apprentissage pour l'élève, tout au long de la scolarité de base. Même s'il dépasse les seules compétences de lecture/écriture, le portfolio soutient l'usage de l'écrit comme source d'autoévaluation et de réflexion dans toutes les disciplines. Le livre contient des feuilles reproductibles destinées aux formateurs.

3. R. FARR, B. TONE, adaptation française de P. JALBERT – *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation* - Chenelière/Mc Graw-Hill – Montréal-Toronto, 1998

L'ouvrage s'adresse explicitement «aux enseignantes et enseignants désireux de transmettre à leurs élèves le désir d'apprendre et de maîtriser l'art de s'autoévaluer» grâce au portfolio. Fidèle à ce projet, l'ouvrage ne comporte pas moins d'une trentaine de feuilles reproductibles destinées à l'élève et à l'enseignant : questionnaires, grilles d'évaluation... Bibliographie commentée.

Il convient pour l'école fondamentale mais est adaptable au début du secondaire.

4. J.L. DUMORTIER – *Les lecteurs apprenants en difficulté, approche didactique* – premier, deuxième et troisième degrés - Centre d'autoformation (CAF) – Tihange-Huy, 1996.

Ce dossier fait le point sur la recherche concernant les composantes de l'acte de lecture et sur leur incidence sur les pratiques pédagogiques concernant les élèves en difficultés : il traite des causes des difficultés en lecture et envisage une série de remèdes à cet état de faits.

5. J.L. DUMORTIER – *Faire lire la littérature de jeunesse : pour agir en connaissance de cause* - Centre d'autoformation (CAF) – Tihange-Huy, 1996.

Ce dossier insiste sur le rôle que peut jouer la littérature de jeunesse dans la formation littéraire des adolescents. Il fournit une série d'informations et de suggestions destinées à guider l'action pédagogique : il envisage, entre autres, un grand nombre de pratiques de classe, de projets et d'exploitations concrètes susceptibles de développer le goût de la lecture chez les jeunes lecteurs.

6. H. POISSANT – *L'alphabétisation - Métacognitions et interventions* – Ed. Logiques – Montréal, 1994

Dans cet ouvrage, l'auteur propose un entraînement à la réflexion et à l'analyse de diverses tâches. Les exercices portent sur six champs de compétences indispensables pour l'acquisition de la lecture : attention, perception/observation/comparaison, classification/sérialisation/analogie, mémoire, résolution de problèmes, logique et inférence.

### ***Du secondaire au supérieur***

*Les enseignants du supérieur sont unanimes pour considérer que la maîtrise insuffisante de la langue (notamment écrite) est une cause importante des échecs des étudiants, tant en première année que dans les années ultérieures.*

*Devant de telles faiblesses, il importe que chaque enseignant, tant dans le secondaire que dans le supérieur et quelle que soit sa discipline, soit soucieux de ne pas dissocier l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de l'acquisition de compétences proprement disciplinaires, mais au contraire de considérer cet apprentissage comme un instrument essentiel de l'acquisition de ces compétences. Dans ce but il veillera notamment*

- à mettre l'accent dans toutes les disciplines sur la variété des genres de textes en usage selon les diverses situations de communication ;
- à entraîner régulièrement les élèves à la lecture et à l'écriture de textes de ces différents genres ;
- à mettre en évidence l'organisation générale, les connecteurs logiques, le vocabulaire particulier, les conventions liées à chaque genre et chaque situation et notamment le degré de l'implication de l'auteur ;
- à doter les élèves d'un bagage littéraire et, plus largement, culturel (connaissance, par un contact direct avec les textes, des mythes et récits fondateurs, ainsi que des grands courants artistiques et philosophiques de la civilisation européenne et mondiale), qui leur permette de disposer de repères pour lire, de manière critique, les oeuvres et le monde d'aujourd'hui et d'hier, d'ici et d'ailleurs ;

Lectures conseillées

1. J.L. DUFAYS, L. GEMENNE, D. LEDUR – *Pour une lecture littéraire – Approches historique et théorique – Propositions pour la classe de français* - De Boeck, Duculot, Bruxelles, 1996.

Après une première partie théorique, la deuxième, à orientation résolument pratique, présente dans le détail des activités visant entre autres à prendre en compte les lectures réelles et les représentations des élèves, à initier au jeu des hypothèses, ainsi qu'à la diversité des niveaux de lecture, à apprendre à repérer des types de textes, des genres et des stéréotypes, à aborder le texte par l'image.

2. K. CANVAT, *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire (Savoirs en pratique)*, De Boeck-Duculot, Bruxelles, 1999.

Karl CANVAT réalise ici un état de la question sur la notion de genre littéraire, en adoptant différentes perspectives, pour aboutir à une formalisation cohérente et souple de cette notion.

Ces considérations sont illustrées par des propositions didactiques mettant en jeu différents genres et sous-genres (le roman sentimental, le sonnet, la comédie...) et croisant diverses entrées (institutionnelles, formelles, historiques...)

3. M.C. PENLOUP, *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, E.S.F., Paris, 1999.

L'ouvrage présente les résultats d'une vaste enquête réalisée auprès de deux mille jeunes adolescents français sur leurs usages de l'écriture en-dehors de l'école.

Sont également envisagés les enjeux et la méthodologie d'une prise en compte didactique de ces écritures extrascolaires.

Des propositions concrètes d'exploitations sont faites pour les journaux intimes, les listes, les histoires drôles et les différentes pratiques de copies.

4. COLLECTIF, *36 activités de français pour le 3<sup>ème</sup> degré de l'enseignement professionnel*, AGERS, Centre technique de l'Enseignement de la C.F. de Frameries, Bruxelles, 1999.

Ce dossier comporte diverses activités proposées par des enseignants, adaptées au public de l'enseignement professionnel et destinées à développer de nombreuses compétences dans les quatre axes de la communication.

5. R. DENOZ et S. VANHULLE, *Apprentissage de la rédaction technique en langue française dans l'enseignement secondaire technique et professionnel : implantation dans le curriculum de formation (cours de technique et de français) – Recherche AGERS – Rapport 1998-1999*, Université de Liège – Service de pédagogie expérimentale, 1999.

6. BAYE et R. DENOZ, *L'écriture en actes. Apprentissage de la rédaction technique en langue française dans l'enseignement secondaire technique et professionnel : implantation dans le curriculum de formation (cours de technique et de français) – Recherche AGERS – Rapport intermédiaire 1999-2000*, Université de Liège – Service de pédagogie expérimentale, 2000.

Cette recherche a pour objet l'élaboration et l'expérimentation d'une didactique de la rédaction technique.

La notion de texte(s) technique(s) y est traitée en lien avec celle de genres et types de textes, compte tenu de la dimension sociale qui définit les textes techniques. Cette notion explicitée, il s'agit de passer à une didactique. Celle-ci est envisagée dans le cadre d'un «projet pédagogique» interdisciplinaire associé à des séquences structurées. Des outils didactiques présentés dans ces rapports sont facilement adaptables par les professeurs du secondaire.

### **Au niveau du supérieur**

- *Continuer à mettre l'accent dans chaque discipline sur les caractéristiques langagières propres à chacune d'elles, selon les différents genres de textes : structure générale d'un texte de longueur variable (d'un paragraphe à un syllabus complet), indices de cohérence du texte (connecteurs, substituts...), définition des concepts, degré de l'implication de l'auteur dans le texte ..*
- *Entrainer les étudiants à la production d'écrits professionnels, respectant les conventions (organisation, niveau de langue, vocabulaire...) des genres auxquels ils se réfèrent.*
- *Mettre en place des concertations entre les enseignants du supérieur et du secondaire pour favoriser l'ajustement de leurs démarches et la construction d'outils.*

### Lectures conseillées :

1. S. VANHULLE et A. SCHILLINGS : *Rapports de recherches pour la formation initiale des instituteurs : les pratiques interactives de lecture et d'écriture dans le curriculum de l'enseignement supérieur pédagogique – I. Rapport général de la recherche-action ; II. Fascicule 1 : des transactions du lecteur aux cercles de lecture – Fascicule 2 : construire des connaissances en groupe*  
Direction générale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique – Université de Liège, 1998.

Un autre document est en préparation : *Le portfolio, un instrument au service de la littératie des enseignants* (Sortie prévue en automne 2000).

Ces rapports présentent des outils conçus pour la formation des enseignants en ce qui concerne leur propre maîtrise en lecture/écriture. Ils proposent en même temps des outils didactiques qui ont été conçus et expérimentés par les normaliens dans des classes primaires : cercles de lecture littéraire ; portfolio. Ils peuvent ainsi servir doublement aux professeurs des Départements Pédagogiques des Hautes Ecoles.

2. O. DEZUTTER et F. THYRION, *Quel(s) français de référence pour les étudiants qui entament des études universitaires ?* Dans *Le français de référence : construction et appropriation d'un concept*, Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain (C.I.L.L.), à paraître fin 2000.

Cet article présente les résultats d'une recherche portant sur les différentes stratégies de compréhension des discours didactiques universitaires mises en œuvre par les étudiants qui se préparent à entrer à l'université.

3. J.M. DEFAYS, M. MARECHAL, S. MELON, *La maîtrise du français, du niveau secondaire au niveau supérieur*, De Boeck, Bruxelles, 2000.

L'ouvrage rassemble une trentaine de contributions sur la question.

#### **4. Donner un sens aux activités de lecture-écriture**

Le sens d'une activité de lecture-écriture doit se construire dans le contexte d'un projet dont les objectifs sont très proches des pratiques sociales de référence : habituellement on lit ou on écrit pour son plaisir et/ou pour s'informer, pour agir, pour forger ou nuancer son jugement ou pour persuader. Toute activité de lecture-écriture s'inscrit donc dans une situation de communication, fût-ce avec soi-même, pour éclaircir sa pensée par exemple.

Une des principales difficultés que rencontrent notamment les jeunes élèves dans la pratique de l'écriture provient de ce qu'ils ne perçoivent pas toujours très clairement (ou oublient au cours de l'activité) dans quelle situation de communication ils sont placés : pourquoi lisent-ils ou écrivent-ils, à quel titre, dans quel contexte, dans quel but? Autant de questions qui demandent des réponses précises avant toute écriture proprement dite.

Il n'est donc pas souhaitable de faire lire ou écrire un texte à des fins purement formelles (par exemple, comme matériau destiné à faire acquérir des connaissances orthographiques et grammaticales) sans connexion préalable et/ou parallèle avec son sens général et avec la situation de communication dont il est issu. Bref, face à une activité de lecture ou d'écriture, les élèves doivent être invités à entrer dans une attitude de questionnement, à interroger le texte pour mieux le comprendre ou la situation de communication pour mieux y adapter l'expression de leur pensée.

Cette recommandation n'exclut cependant pas le recours, à certains moments, à des activités plus ou moins décontextualisées, au cours desquelles les élèves sont amenés à prendre des distances par rapport à la situation de communication complexe pour observer, analyser ou exercer tel ou tel aspect particulier du texte ou du système langagier.

Il importe d'arrêter de temps à autre les activités fonctionnelles pour faire le point sur tel ou tel aspect technique ou formel de la langue en fonction des objectifs d'apprentissage.

Ces activités ne trouvent leur sens et leur aboutissement que dans la mesure où les connaissances engrangées sont réinvesties dans des pratiques en contexte.

#### **Pistes pour des actions spécifiques**

- inscrire l'apprentissage de la lecture/écriture dans des projets
- favoriser l'interaction entre les élèves, tant à l'oral qu'à l'écrit (voir point 7.3.)
- intégrer l'apprentissage de la lecture/écriture dans des séquences d'apprentissage

### *Descriptif d'une séquence*

*Celle-ci comporterait les étapes suivantes, dont le nombre et l'ordre ne doivent pas être considérés comme intangibles mais dans lesquelles l'articulation entre des activités globales en contexte et des activités plus ciblées et décontextualisées constitue sans doute la dimension fondamentale.*

**1°** *Lecture de textes du même genre que celui qui doit être produit.*

*Pour écrire un texte d'un genre donné, il faut nécessairement en lire ou en avoir lu : il est en effet bien difficile, pour n'importe qui, d'écrire un texte sans avoir une représentation préalable de la structure générale et des caractéristiques essentielles du genre de texte à produire. Cela ne signifie nullement qu'une longue théorisation doive retarder le moment d'écriture : bien souvent la lecture de quelques textes de scripteurs experts ou encore de textes réussis de jeunes de son âge permettra à l'élève de se faire une représentation intuitive, mais suffisamment claire, de la tâche à réaliser.*

**2°** *Activité d'écriture proprement dite en référence à une situation de communication clairement identifiée (cf. ci-dessus).*

*Il s'agit du premier jet : l'élève le réalise seul en classe, soit avec l'aide de ses outils de référence, soit spontanément, comme première étape de l'activité.*

**3°** *Evaluation formative des premières productions.*

*Cette évaluation, qui peut être réalisée par l'enseignant et/ou par les élèves n'a d'autre but que de déterminer les points forts et les points faibles des productions et de préciser les aspects sur lesquels seront organisés les apprentissages systématiques qui suivent.*

**4°** *Activités plus ou moins décontextualisées.*

*Le choix de ces activités peut donner lieu à des ateliers de travail plus spécifiques, en liaison étroite avec l'évaluation formative, c'est-à-dire que celles-ci sont motivées par les besoins — individuels ou collectifs — des élèves. Lorsque ces activités ne portent pas directement sur les textes produits par les élèves, on veillera à ce que les élèves réinvestissent ces apprentissages décontextualisés dans leurs propres textes : il est essentiel, en effet, que les élèves voient clairement en quoi tel ou tel exercice peut leur être utile pour mieux écrire.*

*Ces activités peuvent prendre des formes diverses, mettant en œuvre différents types d'opérations mentales, notamment :*

- la relecture-réécriture ciblée de son propre texte par l'élève dans le cas où il n'a pas utilisé un savoir-faire déjà acquis auparavant parce qu'il devait faire face simultanément à trop de dimensions du travail (par ex. : le choix et l'organisation des idées, la présentation, les aspects linguistiques...);*
- l'observation-théorisation de telle ou telle caractéristique du genre textuel dans des textes du même genre : par exemple, la structure, le champ lexical, le point de vue narratif... ;*

- la conceptualisation de certaines notions de grammaire de la phrase, de grammaire du texte, du système morphologique du verbe, de structuration du vocabulaire, en veillant particulièrement à ce que le lien entre ces notions et ses besoins reste évident pour l'élève;
- la métacognition, c'est-à-dire la réflexion de l'élève sur ses propres démarches : par exemple, comment il s'y prend pour trouver des informations, pour résoudre certains problèmes d'orthographe en faisant appel, par exemple, à la commutation, pour se relire efficacement.

#### 5° Nouvelle activité d'écriture en contexte

Les activités décontextualisées qui précèdent n'ont d'efficacité que si elles sont réinvesties dans de nouvelles activités globales en contexte. Selon les cas et les compétences dont ont fait preuve les élèves dans leur production initiale, il pourra s'agir

- pour certains, de la réécriture de leur premier texte, amélioré suite aux activités décontextualisées,
- pour d'autres, de la production d'un texte du même genre,
- pour d'autres encore, d'un sous-genre plus complexe, d'une variante, notamment parodique...

#### 6° Evaluation sommative des nouvelles productions d'élèves

C'est sur cette nouvelle production en contexte que porte l'évaluation sommative : à la différence de l'évaluation formative, qui sert à réguler les apprentissages, elle a pour fonction de "mesurer" les compétences acquises au cours de celle-ci ou lors d'apprentissages antérieurs.

Mais si cette évaluation se situe obligatoirement au terme de la séquence, elle n'en constitue pas pour autant le but. Le but de séquence est l'apprentissage de l'écriture, non son évaluation en vue d'un bulletin. Des modalités d'auto-évaluation, invitant l'élève à faire personnellement le point sur la qualité de sa production et à prendre conscience de ses progrès et de ses lacunes, sont sans doute à explorer.

#### Lectures conseillées :

1. L. ALLAL, D. BAIN et Ph. PERRENOUD, *Evaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Neufchâtel, Paris, 1993.

Après une première partie théorique, l'ouvrage rend compte d'une série d'expériences de terrain dans des classes du fondamental et du secondaire, fondées sur des démarches d'évaluation formative. Mentionnons-en deux parmi d'autres.

Sous le titre *En observant l'apprenti-lecteur* (p.145 à 159) Nicole ELLIOTT présente une analyse des difficultés rencontrées par des lecteurs débutants et propose trois exemples concrets d'aides interactives qu'elle a élaborées à leur intention.

Dans le chapitre intitulé *Ecrire ... à haute voix* (p.172 à 196) Béatrice BERSET-FOUGERAND propose des démarches d'évaluation formative de l'orthographe envisagée dans le cadre de la production écrite. Ces démarches sont de deux types : les unes impliquent des interventions de l'enseignant, les autres découlent d'échanges entre pairs.



2. J. JOLIBERT (Groupe de recherche d'ECOUEN), *Former des enfants producteurs de textes* – Hachette éducation, Paris, 1988-1994.

Cet ouvrage, bien connu de nombreux enseignants, présente, après un chapitre d'orientation générale plus théorique, sept ateliers très concrets consacrés aux genres de textes suivants : lettres, affiches, fiches prescriptives, comptes rendus, récits de vie, nouvelles (science fiction) et poèmes.

3. C. BARRE – DE MINIAC, *Vers une didactique de l'écriture. Pour approche pluridisciplinaire*, Coll. Pratiques pédagogiques, De Boeck Université, Bruxelles, 1996.

Elaborer une didactique de l'écriture qui permette à chaque scripteur de devenir véritablement l'auteur de ses écrits, tels sont les paris et l'enjeu de ce livre.

Il s'agit de donner le pouvoir de se servir de mots à des fins d'expression personnelle autant que de conquête des savoirs.

Historiens, sociologues, anthropologues, didacticiens, linguistes et psychologues sont convoqués dans ce livre, incités à s'interroger sur l'apport de leur discipline à la définition d'une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenti scripteur.

## **5. Favoriser une approche du texte dans sa globalité**

En vue de développer les compétences qui permettent la lecture experte<sup>4</sup> et la formation de lecteurs autonomes et critiques, il est indispensable de centrer tout processus d'apprentissage sur la compréhension du message contenu dans l'écrit observé. En premier lieu, il convient donc de privilégier la dimension de la compréhension globale du texte : d'abord prise de conscience de son contenu essentiel, de sa fonction principale, de son organisation générale, de ses composantes, et ceci dès la maternelle.

Tous les indices favorisant cette compréhension, quels qu'ils soient (indices d'ordre matériel, graphique, sémantique, lexical, syntaxique, orthographique, indices de ponctuation, indices typographiques, caractéristiques liées aux spécificités des textes, caractéristiques de mise en page et d'organisation, etc. ) sont à considérer comme des moyens pour mieux saisir le sens du message.

Il existe de multiples façons d'interroger les lecteurs sur leur compréhension globale, mais un moyen particulièrement intéressant paraît être le questionnement sans le texte avant tout autre mode de questionnement.

Trop souvent, les épreuves d'évaluation de la lecture portent bien plus sur des aspects ponctuels du texte plutôt que sur sa fonction, sa signification ou son organisation générale.

De même, il n'est guère possible d'entreprendre l'écriture d'un texte sans avoir une idée générale de l'intention de communication, du genre de texte que l'on souhaite produire et de ses caractéristiques essentielles.

---

<sup>4</sup> Dans le chapitre II de l'Avis n° 57 du CEF intitulé **On n'a jamais fini d'apprendre à lire – Comment favoriser le développement des compétences en lecture** adopté le 4 septembre 1998, cette conception est largement développée.

Les enseignants qui ne se contentent pas de «donner un sujet de rédaction» à leurs élèves, mais qui s'assurent que ceux-ci disposent de cette connaissance générale — et qui, le cas échéant, remédient à certaines lacunes en ce domaine en leur fournissant divers exemples concrets d'écrits du même genre— sont souvent aussi ceux qui se disent les plus satisfaits des performances de leurs élèves au cours des activités d'écriture qu'ils organisent.

En matière d'évaluation, il est également important de ne pas limiter celle-ci à des aspects ponctuels de surface comme l'orthographe ou la grammaire de la phrase, pour prendre en compte des dimensions plus larges ou générales du texte produit.

### **Pistes pour des actions spécifiques**

*Il est essentiel d'entraîner très tôt l'élève à retenir ce qui est important après la lecture d'un texte dont il a trop souvent pris l'habitude de ne garder en tête que certains détails qui l'ont frappé particulièrement.*

*Ainsi, comme l'explique bien J. GIASSON<sup>5</sup>, les informations considérées comme importantes par un lecteur sont généralement celles qui sont nouvelles pour lui. La confusion s'installe souvent entre les informations importantes présentées comme telles par l'auteur du texte et les informations jugées importantes par tel ou tel lecteur, en fonction de son propre projet de lecture et des connaissances qui sont les siennes.*

*C'est pourquoi une fois encore il est bon de privilégier l'interaction entre les élèves pour les aider à déterminer les idées principales d'un texte. A cet effet, plusieurs méthodologies sont possibles. En voici quelques-unes qui peuvent déjà être abordées dans l'enseignement fondamental mais qui doivent être exploitées de manière régulière dans l'enseignement secondaire.*

- **Le tour de table incluant le passage à l'écrit**

*A la suite d'une première lecture ou de l'audition d'un texte, les élèves notent sur une fiche personnelle ce qu'ils ont retenu d'important dans le texte. Ensuite, l'analyse des réponses dans le cadre d'un échange oral avec retour continué au texte doit permettre de déterminer les facteurs qui ont présidé au choix effectué par chaque élève (choix basé sur l'intention de l'auteur, sur l'organisation générale du texte, sur le rapport entretenu par le lecteur ou l'auditeur avec le texte, l'effet qu'il fait sur lui, etc.). Il est alors possible de procéder à une observation plus objective du texte qui permet de déboucher sur les concepts de sujet du texte et celui d'idée(s) principale(s).*

*Il est évidemment conseillé de commencer l'apprentissage par l'analyse de textes courts. Il s'agit d'une activité essentielle pour initier au résumé et à la synthèse. Cette analyse doit, bien entendu, tenir compte des spécificités des textes (intention, structure, organisation...).*

- **Le questionnaire de compréhension sans le texte suivi d'une vérification avec le texte**

*Suivant la spécificité des textes envisagés, et préalablement à l'observation plus fine du texte, il est souvent très utile de concevoir quelques questions auxquelles les élèves répondront sans le texte, ces questions devant pour bien faire être préparées dans la même situation (ce qui est plus rare qu'on ne le croit, le professeur préparant souvent ce genre de questionnaire avec le texte sous les yeux ...).*

---

<sup>5</sup> J. GIASSON, La compréhension en lecture, De Boeck, coll. Pédagogies en développement, 1992,

*Ces questions doivent cerner l'essentiel du texte et s'adapter aux caractéristiques du genre. Si l'on habitue les élèves à passer par cette phase d'activité, ils en viendront progressivement à mieux appréhender la compréhension globale du texte.*

- **L'observation de plusieurs résumés d'un même texte et la sélection du résumé le plus fidèle aux idées essentielles du texte**

*Après lecture d'un texte, une telle activité qui suppose que, dans un premier temps, les élèves s'y adonnent sans le texte, s'avère extrêmement efficace et elle est plus accessible que les deux précédentes aux plus jeunes et aux lecteurs en difficulté.*

### Lectures conseillées

1. A. LEROY et J. LEROY – *Apprendre à lire à l'articulation du primaire et du secondaire* Enjeux n°31, mars 1994.

Cet article propose une série d'activités visant à développer les compétences des élèves en compréhension à la lecture, particulièrement en ce qui concerne l'organisation générale et la cohérence de textes de type explicatif ou informatif (pages 63 à 88).

2. J. GIASSON – *La compréhension en lecture* - col. «Pédagogie en développement» - De Boeck Université, Bruxelles, 1992.

Cet ouvrage s'ouvre par une présentation d'un modèle de la compréhension en lecture mettant en évidence différentes composantes de processus de lecture (qui correspondent en gros aux différents niveaux proposés dans nos socles de compétences). Chacun des chapitres qui suivent présente des propositions concrètes d'«enseignement explicite» de ces diverses composantes. Sont ainsi abordés : la reconnaissance des mots, la lecture par groupes de mots, l'utilisation des connecteurs, les inférences, l'identification, des idées principales, le résumé, l'utilisation de la structure du texte, les prédictions, l'imagerie mentale, le lien avec les connaissances, l'identification et la réparation de la perte de la compréhension ...

## **6. Apprendre à gérer l'implicite.**

Au-delà de la compréhension ou de la production d'informations strictement littérales, la lecture et l'écriture requièrent avant tout une capacité à gérer l'implicite. La lecture exige que l'on sache lire "entre les lignes", dans les "blancs du texte". Le lecteur doit savoir inférer tout ce que le texte ne dit pas explicitement, à partir d'indices qu'il interprète, vérifie, et relie entre eux tout au long de sa lecture.

L'écriture impose de doser l'information dans le texte qu'on produit en fonction de destinataires et enjeux déterminés, en tenant compte des connaissances des lecteurs visés autant que de ce qu'ils sont censés apprendre par ce texte. Ainsi, la lecture implique nécessairement une capacité inférentielle de la part du lecteur, tout comme l'écriture implique de laisser à la personne à qui on s'adresse la possibilité d'exercer elle-même cette capacité inférentielle. C'est à travers la gestion de l'implicite que s'installe un véritable dialogue avec les textes.

Mais il s'agit d'une opération mentale complexe, puisqu'elle oblige le lecteur ou le producteur d'un texte à mobiliser ses connaissances préalables sur le sujet, à garder en mémoire des informations et des indices antérieurs, à vérifier sa compréhension, à mettre des idées en texte, de manière dynamique, non linéaire et attentive.

Cet apprentissage fondamental nécessite du temps, et doit s'ancrer dans la rencontre précoce avec des textes – comme dans la production de textes – relativement chargés d'implicite – avec un degré de complexité croissante d'un degré à l'autre, bien entendu.

A cet égard, le recours aux échanges, aux interactions entre les élèves, et entre les élèves et leurs enseignants, ne peut que s'avérer fructueux : il permet de construire de réels comportements de lecteurs-producteurs de textes, qui ensemble s'interrogent, font des hypothèses, les vérifient, acquièrent une attention critique face aux mots, construisent du sens et formalisent les stratégies utilisées dans ces différentes démarches.

### **Pistes pour des actions spécifiques**

*La lecture du niveau de sens implicite des textes est extrêmement coûteuse sur le plan cognitif. Comme les élèves aiment généralement échanger leurs idées et impressions sur les textes, on peut recourir aux interactions au service de la construction de sens à partir des textes, qu'ils soient littéraires, d'idées ou documentaires. C'est surtout à partir de la deuxième année de l'enseignement primaire que les enfants deviennent vraiment aptes à se décentrer de leur propre point de vue pour collaborer avec leurs pairs.*

*Cela n'exclut pas de les laisser interagir dès la maternelle, et encore moins de les faire participer très activement à la compréhension collective d'un texte (décoder tous ensemble les indices qui permettent de comprendre le sens d'une affiche ; anticiper sur les suites possibles d'une histoire lue à voix haute par l'enseignant(e), etc.).*

*On trouvera en annexe 2, un descriptif de trois types d'activités permettant la gestion de l'implicite : cercles de lecture, classe-puzzle et enseignement mutuel.*

#### Lectures conseillées :

1. A. LAFONTAINE, S. TERWAGNE, S. VANHULLE – *Les cercles de lecture chez les 8-12 ans* - 1. Discuter pour mieux comprendre les textes de fiction – 2. Discuter pour mieux comprendre les textes d'opinion.

Film réalisé par A. LAFONTAINE et S. TERWAGNE ; brochure du film rédigée avec la collaboration de S. VANHULLE. Service de pédagogie expérimentale Université de Liège – Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique (AGERS), 1999.

Les chercheurs ont modélisé à partir de leurs expériences menées durant deux années avec les instituteurs en place, des séquences de discussions sur des textes littéraires et d'opinion. Les deux films, de 30' chacun, présentent les procédures, les outils et les étapes qui permettent de gérer les échanges dans la classe de façon à amener chaque enfant à augmenter ses compétences de compréhension en lecture.

2. S. TERWAGNE et N. WIDART, *Les chemins de la compréhension* - Film + brochure d'accompagnement – Service de pédagogie expérimentale – Université de Liège. - Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique (AGERS), 1996.

La lecture est comme un jeu de parcours où il s'agit de trouver son chemin vers une destination qui change d'une partie à l'autre, en évitant les embûches de toutes sortes. Il s'agit d'apprendre aux enfants à affronter la diversité des situations de lecture et à adapter ses stratégies en fonction des projets que l'on poursuit. Le film d'environ 30' montre par le menu comment guider la lecture des enfants des 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> degrés du primaire, à travers un enseignement explicite des stratégies et des pratiques interactives. Des fiches-synthèses sont proposées dans la brochure explicative (Renseignements au SPE : 04/366 20 75).

## **7. Prendre en compte les stratégies cognitives des élèves**

### **7.1. Susciter l'expression des représentations mentales**

La prise en compte des représentations mentales des élèves peut, dans un grand nombre de cas, permettre non seulement d'affiner le projet de lecture correspondant aux attentes des lecteurs (vérification d'hypothèses émises avant ou au fur et à mesure de la lecture, relation entre les informations découvertes et celles qui font déjà partie de la base de connaissances antérieures et du vécu de chacun), mais également de mieux évaluer le rapport entre les connaissances préalables à la lecture et celles qui sont construites à l'occasion de celle-ci.

En ce qui concerne l'écriture, l'expression des représentations mentales, lors d'échanges oraux, permet de vérifier si les élèves ont une idée plus ou moins nette des caractéristiques du genre de texte qu'ils sont invités à produire, ainsi que du contenu à propos duquel ils s'expriment et de l'intention de communication.

### **7.2. Faire réfléchir sur les démarches mentales**

Tout le monde s'accorde aujourd'hui à reconnaître l'importance pour le développement des compétences des élèves du processus de métacognition<sup>6</sup>, par lequel ils *prennent conscience* de leur démarches mentales et apprennent peu à peu à *les contrôler*.

On retrouve ces deux composantes en ce qui concerne la lecture. La première concerne les connaissances qu'a le lecteur au sujet de cette activité. Nous avons déjà évoqué plus haut l'importance des représentations précoces sur l'écrit et sur les pratiques sociales qui y sont liées. Il est bon d'amener les apprentis lecteurs à exprimer ce qu'il savent ou pensent à propos de l'activité de lecture elle-même (*qu'est-ce que lire ? qu'est-ce qu'un bon lecteur ? est-il plus rapide de lire oralement ou de lire silencieusement ? ...*), de manière à faire évoluer ces représentations.

La seconde composante porte sur le contrôle que le lecteur exerce sur ses propres processus. Pour exercer ce contrôle, le lecteur doit d'abord vérifier si le processus se déroule bien, c'est-à-dire réaliser qu'il comprend ce qu'il lit ou au contraire qu'il ne le comprend pas, qu'il a oublié certaines informations, que certaines informations manquent dans le texte ... Il doit ensuite utiliser des stratégies efficaces pour gérer sa lecture : par exemple, anticiper, activer ses connaissances, relier le texte à ses connaissances, se faire une image mentale, résumer, interpréter ...

Plusieurs chercheurs ont mis l'accent ces dernières années sur l'enseignement de ces stratégies. «Dans ce type d'enseignement, l'objectif consiste à faire acquérir aux élèves des habiletés spécifiques qui sont utilisées par les bons lecteurs, mais qui ne sont pas évidentes pour tous les élèves. Par exemple, on enseignera aux élèves à se faire une image mentale à partir d'une description dans le texte (...). Ce type d'enseignement comprend également des indications sur «quand» et «pourquoi» utiliser telle ou telle stratégie.

---

<sup>6</sup> «La métacognition est habituellement définie comme la connaissance que quelqu'un possède sur son fonctionnement cognitif et les tentatives qu'il met en œuvre pour contrôler ce processus» (Jocelyne GIASSEN, La métacognition en lecture, in COLLECTIF, *Métacognition et éducation*, Peter Lang, 1999, p. 211)

Par exemple, se faire une image mentale d'un personnage ou d'une situation peut être utile dans un récit ou dans une description, mais cette technique sera plus ou moins appropriée dans un texte plus abstrait ...»<sup>7</sup>

Il est bon également d'entraîner les élèves à pratiquer la méta-compréhension aussi bien à partir de leurs bonnes réponses que des mauvaises. Le questionnement métacognitif est en effet le seul moyen dont nous disposons pour remonter aux sources des erreurs. Par ailleurs, une telle analyse, effectuée en interaction par les élèves eux-mêmes, des démarches qu'ils ont utilisées pour produire une réponse ne peut qu'être bénéfique à tous, - les stratégies mises en place par les bons lecteurs profitant ainsi aux autres.

De même, en ce qui concerne l'expression écrite, la maîtrise progressive (et toujours inachevée) des diverses dimensions de cette activité complexe exige que soient élucidées les représentations et les démarches particulières de chaque scripteur à leur sujet. On ne peut donc trop souligner l'importance de la réflexion sur les démarches mentales du scripteur, depuis la prise de conscience de la situation de production de son écrit (pour qui écrit-il ? à quel titre ? dans quel but ? dans quel contexte ? en référence à quel genre de texte ?) jusqu'à l'orthographe (comprendre le mécanisme de telle ou telle erreur est bien souvent la condition sine qua non de sa non-répétition) en passant par la recherche des idées, l'organisation générale du texte, l'enchaînement des phrases et des paragraphes, le choix des mots ...

### **7.3. Favoriser l'interaction entre les élèves, tant à l'oral qu'à l'écrit**

Pour améliorer la capacité d'inférence, pour développer progressivement chez tous les élèves un jugement plus nuancé ainsi qu'un esprit critique et pour prendre en compte les processus de métacognition, une démarche méthodologique particulièrement efficace, comme cela a déjà été évoqué à plusieurs reprises, consiste à recourir à l'interaction collective.<sup>8</sup>

Mais il faut insister sur le fait que les échanges doivent générer de véritables apprentissages. Par exemple, la confrontation des différentes significations ou interprétations construites amène chacun à se référer le plus souvent possible au texte, pour pouvoir argumenter ses dires mais aussi pour étayer sa propre compréhension. Cela conduit donc à lire plus finement l'implicite, pour discuter en profondeur avec autrui.

Ensuite, relayant l'interaction, des activités de structuration plus individuelles et ponctuelles peuvent être organisées (par exemple, sur les techniques explicatives, narratives, descriptives, argumentatives). Il importe dès lors de porter la plus grande attention à la gestion même de la classe et des interactions, de manière à approfondir notamment la relation d'échange sur les textes – qui se limite souvent à des questions/réponses/approbations ou non des réponses.

La classe doit devenir en quelque sorte un lieu de travail où les élèves partagent des connaissances, des compétences et des significations.

D'autres pistes pour susciter l'interaction entre les élèves seront développées plus loin.

---

<sup>7</sup> Jocelyne GIASSON, La métacognition en lecture, in COLLECTIF, *Métacognition et éducation*, Peter Lang, 1999, p. 222

<sup>8</sup> Ibid.

## **Pistes pour des actions spécifiques**

*Mettre régulièrement les élèves en situation d'échange structuré tant à propos d'écrits d'auteurs ou personnels qu'à propos de situations-problèmes de leur vie quotidienne :*

- *les bibliothèques de classe permettent de partager les lectures appréciées par certains en présentant le livre proposé de façon à susciter sa lecture par d'autres.*
- *la réunion de mandants, organisée dans la classe de français, dans le cadre du relais des préoccupations des élèves au Conseil de participation, permet de travailler l'écoute, l'argumentation, la reformulation orale et écrite, le résumé, la structuration de la pensée tant à l'oral qu'à l'écrit (ordre du jour – compte rendu).*
- *l'élaboration commune de textes écrits ayant une utilité pour le groupe (résumés, lettres, motions...) favorise l'appropriation et l'apprentissage par chaque élève des démarches nécessaires à la rédaction.*

*Favoriser les échanges au travers de pratiques telles que*

- **des groupes coopératifs**, au cours desquels deux ou plusieurs élèves s'engagent dans une tâche de lecture identique. Soit ils réalisent toutes les étapes du travail et s'entraident tout au long de la tâche. Soit ils remplissent chacun des fonctions spécifiques telles que faire des prévisions avant la lecture, vérifier la compréhension de l'écrit, résumer les éléments principaux du texte ;
- **des cercles de lecture**, au cours desquels quatre à six élèves qui ont lu le même livre, le commentent selon leur point de vue, argumentent leurs opinions et dirigent la discussion. Ces cercles visent le partage de la discussion plutôt que la réalisation d'une tâche précise (voir annexe 2).
- **le tutorat**, au cours duquel, un élève plus habile aide un élève moins habile dans un travail coopératif organisé par l'enseignant. Il peut être réalisé entre des élèves d'une même classe ou entre des élèves d'âges différents.
- **le défi lecture**<sup>9</sup>, au cours duquel chaque enfant de la classe lit un certain nombre d'oeuvres complètes au cours de l'année scolaire. En fin de parcours, les élèves lancent le défi à d'autres classes ou d'autres écoles de répondre aux questions de toute nature qu'ils auront composées au fil de leurs lectures.

*Evaluer un travail en commun permet d'avoir accès à d'autres formes de réflexion et d'apprentissage que la sienne propre.*

### Lecture conseillée

C. BARRE-DE MINIAC, F. CROS, J. RUIZ, *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*, ESF-INRP, Paris, 1993

Un recueil passionnant des représentations entretenues autour de l'écriture par de jeunes collégiens, leurs parents et leurs enseignants.

---

<sup>9</sup> Cf. Ch. MERON – JJ. MEGA, *Le défi lecture*, Labor

## **8. Etablir une complémentarité entre l'oral et l'écrit**

Comme on l'a vu tout au long des pages qui précèdent, l'accent mis sur l'importance de l'expression écrite en classe ne doit pas remettre en cause le caractère essentiel des échanges oraux. Même si ces deux modes d'expression sont radicalement différents<sup>10</sup>, l'oral et l'écrit sont d'ailleurs tout à fait complémentaires : l'accès à la langue écrite nécessite – en même temps qu'il permet – un usage élaboré de la langue orale.

Les difficultés que connaissent certains élèves dans leur relation avec l'écrit proviennent, notamment, d'un usage rudimentaire, strictement familier, de la langue orale, sans une mise à distance suffisante par rapport à la situation concrète de communication.

En classe, l'oral et l'écrit s'épaulent et contribuent à leur développement mutuel. Les activités d'écriture sont d'autant plus efficaces qu'elles ont été préparées par des pratiques intensives d'organisation et de reformulation : échanges à propos de la situation dans laquelle on doit écrire, recherche d'idées... D'autre part, les productions écrites peuvent être le point de départ de nombreux échanges oraux: "Comment pourrait-on exprimer cette idée autrement?", "Les liens entre ces deux informations sont-ils suffisamment apparents?"...

Il importe donc de laisser à l'expression orale la place fondamentale qui lui revient, en particulier dans ses emplois moins contextualisés, comme outil de réflexion et de mise à distance du réel.

### **Pistes pour des actions spécifiques**

*Mettre les élèves en situation de travailler l'oral et l'écrit autour d'un même sujet pour qu'ils utilisent la complémentarité des deux démarches. Par exemple, rédiger un argumentaire après une discussion, un compte-rendu de réunion sur base de notes... L'oral permet la production d'échanges rapides et spontanés alors que l'écrit sert à réorganiser, à structurer les arguments, à prendre de la distance par rapport à la production orale, à affiner et fixer les idées tout en y permettant un retour ultérieur plus objectif.*

*Utiliser l'oral pour expliciter l'écrit. Par exemple, reformuler oralement des consignes écrites, échanger à propos des informations implicites d'un texte ...*

### **Lectures conseillées**

1. A. GRISAY, *Mettre en jeu le français : de l'improvisation orale à la littérature : 20 situations d'apprentissages pour faire aimer le français*, Coll. Le français, mode d'emploi, Labor, Bruxelles, 1985.

Ce livre propose une série d'exercices attractifs pour des adolescents destinés à les guider vers des apprentissages précis. Ces activités mobilisent de nombreux savoir faire et développent des compétences essentielles dans le domaine de l'écoute, de la lecture et de la communication orale et écrite.

<sup>10</sup> « Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière, qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage oral que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé. Le langage écrit permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage. » Lev VYGOTSKI, *Pensée et langage*, La Dispute, Paris, 1997.



2. RINNE M., *L'invention narrative : de l'improvisation orale à la littérature*, Labor, Coll. Le Français, mode d'emploi, Bruxelles, 1985

Comment passer d'une compétence spontanée à pratiquer la narration dans la vie quotidienne à une véritable maîtrise de toutes les formes du récit : c'est ce que s'emploient à exercer les différentes activités proposées pour éveiller ou réveiller la créativité. Celles-ci peuvent se pratiquer seul, ou en classe, ou en groupe d'animation culturelle et sont passionnantes, tant pour des adolescents que pour des adultes.

3. COLLECTIF (sous la direction de D. DE KEYZER), *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte – méthode naturelle de lecture – écriture pour les apprenants illettrés débutants – guide méthodologique et pratique*, Retz, Paris, 1999.

Centrée sur l'apprenant et sa parole, introduisant dès le départ la production d'écrits, cette approche permet de surmonter les échecs scolaires en reconstruisant l'estime de soi et en sentant que «l'on a son mot à dire» en étant en mesure d'agir de façon de plus en plus autonome.

Guide méthodologique très concret, il permettra tant aux formateurs d'adultes qu'aux enseignants une mise en œuvre directe. A titre d'exemples, le chapitre 5 est consacré à la construction du système graphophonologique, le chapitre 6 aux activités et outils de renforcement du savoir écrire et le chapitre 7 à l'amélioration du savoir lire.

## ANNEXE 1

### Les brouillons, véritables outils d'écriture en classe.

À la suite d'Alcorta<sup>11</sup>, nous considérons le brouillon comme un instrument psychologique : dans ce sens, il fait partie intégrante d'une activité et ne peut être pris comme un objet isolé et non exploitable dans la progression de la tâche.

Alcorta distingue deux sortes de brouillons qu'elle définit comme des *instruments de développement des compétences scripturales* :

- le **brouillon linéaire**, qui "permet un retour réflexif sur l'activité d'écriture: on peut se relire et réécrire. Il constitue une étape intermédiaire dans la mesure où il n'est pas encore le texte définitif, mais un texte en attente de corrections, d'amendements et d'améliorations".

---> Avec ce type de brouillon, le scripteur inscrit plus ou moins sa démarche dans un travail de communication. Mais le problème est que les scripteurs peu performants voient rarement comment aller au-delà du premier jet : ils considèrent que celui-ci est déjà un texte définitif.

- le **brouillon instrumental**, qui "instaure une double mise à distance, permettant une préparation réflexive de l'activité qui intervient avant sa réalisation finale. Il constitue comme le brouillon linéaire une étape intermédiaire, mais au-delà du fait qu'il n'est pas un écrit définitif, il se caractérise surtout par la fonction "médiatrice" qu'il exerce dans la production écrite.

---> Contrairement au brouillon linéaire qui installe d'emblée le texte dans une version quasi-définitive, le brouillon instrumental est un écrit qui agit dans un contexte de communication où énonciateur et destinataire se confondent : "c'est un écrit pour soi" : un outil, donc de préparation, de contrôle et de construction du texte.

Sur le plan de l'écriture et de la présentation spatiale des brouillons, le premier suit les règles traditionnelles de l'écriture de textes (linéaire, etc.); le second recourt à des instruments d'organisation du raisonnement (listes, tableaux, etc.)

Brouillon linéaire	Brouillon instrumental
- utilisation linéaire de l'espace graphique - phrases complètes - respect des règles conventionnelles d'écriture	- utilisation bidimensionnelle et hiérarchique de l'espace graphique sous formes de structures tabulaires : listes et tableaux - morceaux de phrases, mots isolés ou groupes de mots - outils graphiques : flèches, tirets, numéros, accolades, etc. : gestion spatiale du brouillon

<sup>11</sup>ALCORTA, M., Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit : le brouillon, un outil pour écrire ?, in BROSSARD, M. et FIJALKOW, J., *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkienne*. Presses universitaires de Bordeaux, 1998.

Les recherches montrent qu'au fur et à mesure que les compétences cognitives et linguistiques augmentent, les élèves utilisent de plus en plus les brouillons instrumentaux : cela se manifeste en particulier à partir de 14-15 ans pour se confirmer par la suite. Cette évolution concerne surtout les textes informatifs mais aussi les textes argumentatifs.

Ces brouillons instrumentaux peuvent être particulièrement utiles dans l'enseignement technique et professionnel ; ils permettent

- a. de visualiser, d'organiser, de présenter hiérarchiquement des contenus;
- b. de préparer certains types de textes bien spécifiques pour les techniciens : tableaux, listes, présentations schématisées, procédures, etc., en plus de la rédaction de textes traditionnels.

À tous les niveaux d'enseignement, et de manière privilégiée dans le technique-professionnel, le brouillon instrumental nous semble un outil à insérer le plus tôt et le plus souvent possible dans la didactique des cours techniques/ scientifiques comme dans la didactique de la langue.

Deux pistes :

- 1° Ces brouillons apparaissent dans des moments où les interactions orales sont sollicitées : on prépare une discussion, on crée des fiches, on schématise un problème et sa solution, etc. Ils servent alors à formaliser les étapes orales d'un apprentissage; on peut proposer aux élèves de s'en servir pour la préparation et la rédaction de textes écrits ensuite, collectivement ou individuellement.
- 2° Ces brouillons sont des outils de travail et d'apprentissage : il faut les conserver. Le portfolio est le support dans lequel on peut les insérer pour poursuivre le travail et les reprendre là où on les a laissés, pour progresser et pour passer d'un cours à l'autre dans une perspective interdisciplinaire.

### **Comment concevoir alors le recours aux brouillons, ou le "brouillonnement" dans la classe ?**

- Comme une manière de penser, de préparer puis de structurer ses réflexions par écrit, en vue par exemple, d'une intervention orale, d'une participation à un groupe de travail. Les brouillons sont alors laissés à l'organisation propre de l'élève, quitte à lui donner des conseils.
- Comme un apprentissage à proprement parler : on apprend à préparer une intervention, un exposé, une participation à un groupe de travail, en listant des points à ne pas perdre de vue et à hiérarchiser selon leur importance ou leur impact possible, à classer des idées, des arguments (pour ou contre, par exemple), etc.
- Comme une méthode de travail collectif, où les idées proposées sont collectées dans un coin du tableau, en vrac, puis organisées. Les techniques d'utilisation de l'écrit comme instrument de travail sont infinies : schémas en tous genres, petits papiers que l'on fixe à l'aide d'une colle provisoire sur un grand papier *craft*, et qu'on peut déplacer facilement pour créer des catégories, etc.
- Comme une habitude indispensable dans la vie de l'étudiant : faire prendre note après une leçon de ce qu'on a compris, retenu, apprécié, ou de ce qui étonne; écrire les questions en suspens, les incertitudes, etc. Certains enseignants pratiquent ainsi dès la première année primaire en invitant leurs élèves à écrire, après chaque leçon, dans un cahier d'apprentissage. On peut aussi faire noter les observations, les hypothèses, les prédictions, les révisions de jugement, etc., dans les cours les plus divers, en sciences, en histoire, en mathématiques, etc.

Ces écrits réflexifs, ces "brouillons" sont ainsi des écrits intermédiaires, entre le simple "écrire pour soi" et "l'écrire pour l'autre", car ils stimulent l'abstraction, la mise à distance, la pré-organisation, préparant ainsi à des opérations essentielles mais difficiles qui doivent intervenir dans l'écriture experte.

## ANNEXE 2

### **Cercles de lecture, classe-puzzle, enseignement mutuel.**

*Nous développerons ici des activités qui peuvent être menées dès le début du deuxième degré de l'enseignement primaire et qui peuvent se complexifier jusqu'à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire. Ces activités sont de trois sortes : il s'agit de "cercles de lecture" (littéraire plus particulièrement), de la "classe-puzzle" (lecture documentaire), et de l'enseignement mutuel" pour développer notamment des stratégies de compréhension en lecture. Chacun de ces groupes d'activités possibles connaît plusieurs variantes et adaptations. Nous allons ici les présenter schématiquement.*

#### **1° Des cercles de lecture littéraire, pour apprendre à multiplier des clés d'interprétation pertinentes à travers les interactions avec les pairs et l'enseignant.** («favoriser l'interaction des élèves tant à l'oral qu'à l'écrit»)

*Le point central d'un cercle de lecture littéraire est la discussion entre pairs et avec l'enseignant sur un livre de littérature de jeunesse ou de littérature plus classique, que tous les élèves ont lu, si possible en classe. Cela dit, le cercle se différencie tout de même d'une simple discussion.*

*La méthodologie du «cercle de lecture» est originale en ce sens qu'elle articule non seulement la lecture et l'expression/ l'écoute à travers la discussion, mais aussi la lecture et l'écriture. En effet, en cours de lecture ou après, et en vue de préparer la discussion, on demande aux enfants d'écrire (et/ou dessiner suivant l'âge) leurs impressions, idées, questions, etc. à propos d'un livre, des personnages, de l'art de l'auteur, de l'histoire, etc : ils rédigent ainsi des pistes dites "semences de discussion" qu'ils pourront proposer ensuite à la classe ou à leurs groupes de pairs.*

*Certaines «semences» seront choisies et approfondies et pourront donner lieu ensuite à des échanges sur tel ou tel aspect du livre (les personnages, le vocabulaire du suspense, etc.) ; après la discussion, on pourra même renvoyer les élèves à leurs premières productions pour qu'ils en rédigent de nouvelles.*

*La consigne est ensuite de discuter à partir de certaines «semences», non pas seulement pour échanger des impressions, des idées, des sentiments sur ce livre, mais bien pour aller plus loin dans l'interprétation. Cela implique qu'il faut :*

- étayer ses dires en se servant du livre, en se basant sur le texte ;*
- inviter ses pairs à chercher, à creuser des pistes interprétatives en "lisant entre les lignes" ;*
- se servir de ses impressions subjectives et personnelles de lecture pour aller au-delà, quitte parfois à modifier sa première interprétation ;*
- entrer dans une démarche qui consiste donc à construire ensemble des interprétations qu'on ne trouverait peut-être pas tout seul.*

*Comme on le voit, le «cercle de lecture» a pour finalité principale de faire travailler les enfants à partir de l'implicite du texte. Ainsi, par exemple, des enfants discutent du livre "Le goût des mûres", de B. SMITH (Gallimard). Ce livre parle implicitement du deuil et de la douleur de perdre un ami. C'est à travers une série d'indices (des comportements du personnage particulièrement) que l'on comprend cette douleur. Le repérage de ces indices en groupe permettra de mieux comprendre le personnage.*

*Une variante intéressante du «cercle de lecture» peut être la correspondance littéraire d'une classe à l'autre. On peut également recourir à un "journal dialogué" dans lequel chaque élève et l'enseignant communiquent par écrit à propos du livre. Ce type de communication différée peut également être organisé à travers un réseau intra ou internet.*

*Signalons enfin que ces «cercles» peuvent porter également sur des textes informatifs assez complexes pour être propices à la discussion, ou sur des textes d'opinion. On peut très utilement aider les enfants à organiser leur lecture et rédaction de "semences" à partir de guides ou questions qui suscitent la recherche ou la réflexion plutôt que le dépistage d'une seule réponse "juste" (on évite ainsi la traditionnelle lecture silencieuse).*

## **2° La classe-puzzle, pour construire des connaissances à partir de textes documentaires**

*Le principe coopératif ici n'est plus dans l'échange des différents points de vue possibles, mais dans l'interdépendance entre les lecteurs.*

*On part d'une question, d'intérêt scientifique par exemple, comme "Comment les animaux se protègent-ils du froid ?".*

*On fait le point sur tout ce qu'on sait, suppose, se demande, etc. à propos de cette question.*

*Il va s'agir ensuite de rechercher des informations précises sur le sujet. Suivant les classes ou l'âge des élèves, l'enseignant peut tantôt préparer lui-même un portefeuille de textes, tantôt inciter les élèves à rassembler des documents (écrits, et lorsque c'est possible, informatisés) en recourant à la BCD(R), à une bibliothèque externe, et aux cybermédias accessibles.*

*Le fondement de la méthode est de répartir les tâches de lecture entre différents groupes, et entre les individus à l'intérieur des groupes. Entre les groupes : l'un sera chargé de s'informer sur tel animal, le deuxième sur tel autre et ainsi de suite. Entre les individus à l'intérieur des petits groupes : chaque enfant devient expert d'une partie de la question. L'un cherche les informations relatives aux aspects physiologiques, l'autre les informations relatives aux comportements de l'animal pour se protéger du froid, etc. Lorsque chacun a pu rassembler des informations sur la partie de la question qu'il doit traiter, chaque petit groupe prépare une synthèse. Enfin, en séance plénière, on rassemble les résultats sur un grand panneau.*

*Dans tout ce processus, l'écriture, pour apprendre, gérer des informations et les communiquer, occupe une fonction centrale ; cela n'exclut pas que cette activité s'inscrive dans un projet plus large qui fait appel à d'autres outils d'expression.*

## **3° L'enseignement mutuel au service des stratégies de lecture**

*Ici encore, c'est l'interaction qui est à la source de l'apprentissage d'une lecture experte. Elle est orientée vers l'acquisition de stratégies de lecture (questionner le texte, clarifier, résumer, prédire). Le processus, basé sur un dévoilement progressif du texte, peut être résumé de la manière suivante : les élèves, travaillant en groupe, découvrent peu à peu un texte fragmenté par le professeur. A chaque stade de la discussion, un meneur-élève est désigné par ses pairs : il doit lancer la discussion en posant une question et la terminer en proposant un résumé avant de prédire la suite du texte. Cela suppose un temps de réflexion au sein du groupe lors de l'analyse de chaque segment de texte. A partir de la question posée par le meneur, les participants échangent leurs avis sur l'interprétation du texte. L'enseignant peut intervenir à tout moment pour aider à résoudre des problèmes de compréhension. Le résumé à la fin de chaque segment aide les lecteurs à faire le point afin de mieux préparer l'examen du suivant.*

**Dans ces activités, quel est le rôle de l'enseignant ?**

*Tout d'abord, il conçoit sa classe comme une "communauté d'apprenants" qui échangent des connaissances (cf. BROWN et CAMPIONE, 1995).*

*Cela signifie, d'une part, qu'il gère la classe dans ce sens. Il veille à créer un cadre qui favorise les conditions spatiales (lieux propices à la lecture, l'écriture, et la discussion) et temporelles (régularité des activités interactives, temps de chaque séquence : phase préparatoire, phase de discussion et d'apprentissage en groupe, phase de structuration(s) et synthèses nécessaires.*

*Il suscite le recours à la BCD(R) ou autre source de documentation et d'accès aux livres dans la méthodologie. Il crée un climat favorable au travail en groupe : par exemple en faisant régulièrement le point avec ses élèves sur les conditions, les règles, les comportements indispensables pour bien travailler ensemble : chacun est responsable de ce bon fonctionnement. Ces différents aspects de gestion sont bien plus qu'on ne le croit des facteurs motivants pour les élèves parce qu'ils les amènent à s'impliquer réellement, personnellement dans les activités proposées.*

*D'autre part, l'enseignant ajuste ses propres interventions. Non content d'organiser le cadre, le "format" dans lequel les communications se déroulent, il est sensible également à la nature même de ces communications. Il veille, entre autres, à relancer les échanges pour que les élèves aillent plus loin; il renvoie au texte; il questionne; il reformule les propositions diverses; il lance des débats en mettant les divergences en évidence, etc.*

*En somme, loin d'imposer des réponses univoques sur les textes, il amène les élèves à traiter les textes et leur compréhension comme des problèmes qu'il faut résoudre en recourant à des interactions et des stratégies appropriées, et la lecture comme une construction progressive de sens.*

*Enfin, il importe que chaque enfant puisse également à certains moments se passer des interactions pour développer ses compétences de lecteur, de manière à ce que chaque nouvelle activité collective permette de répondre à des exigences plus élevées, dans un mouvement spiralaire. A cette fin, il existe des instruments qui permettent de gérer les différences individuelles. Le journal dialogué cité plus haut, ou encore le portfolio individuel dans lequel chaque élève garde des traces de ses productions (ses impressions ou notes de lecture, etc.) font partie de ces instruments.*

## ANNEXE 3

### Grille d'évaluation de la qualité d'un coin lecture (selon GIASSON, 1993)

<i>Un coin lecture de base</i>	<i>Un bon coin lecture</i>	<i>Un excellent coin lecture</i>
<i>contient au moins un livre par élève ;</i>	<i>contient au moins 4 livres par élève ;</i>	<i>contient au moins 8 livres par élèves ;</i>
<i>peut accueillir facilement 3 élèves ;</i>	<i>peut accueillir facilement 4 élèves ;</i>	<i>peut accueillir facilement 5 élèves ou plus ;</i>
<i>est tranquille et bien éclairé ;</i>	<i>est tranquille et bien et bien éclairé ;</i>	<i>est tranquille et bien et bien éclairé ;</i>
<i>possède un tapis ou des sièges ;</i>	<i>possède un tapis ou des sièges ;</i>	<i>possède un tapis ou des sièges ;</i>
	<i>offre de l'intimité par l'ajout d'une séparation ;</i>	<i>offre de l'intimité par l'ajout d'une séparation ;</i>
	<i>met en évidence la couverture de quelques livres ;</i>	<i>met en évidence la couverture de quelques livres ;</i>
	<i>possède un tableau d'affichage avec des jaquettes de livres attrayantes et des affiches ;</i>	<i>possède un tableau d'affichage avec des jaquettes de livres attrayantes et des affiches ;</i>
		<i>utilise une forme de classement des livres ;</i>
		<i>est identifié par un nom.</i>



## BIBLIOGRAPHIE GENERALE

- ADAM G., DAVISTER J. et DENYER M. – *Lisons futé* – De Boeck et Larcier, Bruxelles, 1998.
- ALLAL L., BAIN D. et PERRENOUD Ph., *Evaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Neufchâtel, Paris, 1993.
- BAAR M. et LIEMANS M. – *Lire l'essai* – De Boeck et Larcier, Bruxelles, 1999.
- BACCINO T. et COLE P. – *La lecture experte* – P.U.F., Paris, 1995.
- BARRE-DE MINIAK Chr. – *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire* – De Boeck Université, Bruxelles, 1996.
- BARRE-DE MINIAK F., CROS J. et RUIZ J. – *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires* – ESF-INRP, Paris, 1993.
- BAUDELLOT C., CARTIER M. et DETREZ C. – *Et pourtant, ils lisent ...* - Le Seuil, Paris, 1999.
- BAYE A. et DENOZ R. – *L'écriture en actes. Apprentissage de la rédaction technique en langue française dans l'enseignement secondaire technique et professionnel : implantation dans le curriculum de formation (cours de technique et de français)* – Recherche AGERS, Rapport intermédiaire 1999-2000, Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale, 2000.
- BENTOLILA A. – *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier* – Plon, Paris, 1996.
- BENTOLILA A., CHEVALIER B. et FALCOZ-VIGNE D. – *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement* – Nathan, Paris, 1991.
- BERNARDIN J. – *Comment les enfants entrent dans la culture écrite* – Retz, Paris, 1997
- BERTHIER P. – *Le second apprentissage de la lecture* – Anthropos, Paris, 1999.
- BOURGUEIL A., KLEES M., *Cet enfant n'apprend pas à lire comme les autres... et pourtant il est intelligent*, Bruxelles, 1997.
- BOYER J.Y., DIONNE J.P. et RAYMOND P. – *Evaluer le savoir-lire*, Les Editions Logiques, Montréal, 1994.
- BRAUN A., FORGES G., WLOMAINCK P., *Ecrire en français au primaire. Quelles performances pour les enfants issus de l'immigration ?* De Boeck Université, Paris-Brunelles, 1997.
- BRUNER J. – *L'Education, entrée dans la culture* – Retz, Paris, 1998.
- BUCHETON D. – *Conduite d'écriture au Collège et au Lycée professionnel*, 1998.

- BUCHETON D., DAVID J. – *Le développement du langage écrit chez l'enfant – Réfléchir sur la langue pour enseigner le français* – Delagrave, 1998.
- CANVAT K. – *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire* – De Boeck-Duculot, Bruxelles, 1999.
- CAVALO G. et CHARTIER R. – *Histoire de la lecture dans le monde occidental* – Le Seuil, Paris, 1997.
- CHARTIER A.M., CLESSE C., HEBRARD J. – *Lire-écrire, 2 tomes : tome 1 - Entrer dans le monde de l'écrit, tome 2 - produire des textes* – Hatier, Paris, 1997.
- CHAUVEAU G. – *Comment l'enfant devient lecteur* – Retz, Paris, 1997.
- CHELARD-MANDROUX I. et TAUVERON A.M. – *Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au Lycée* – Armand Colin, Paris, 1998.
- CICUREL F. – *Lectures interactives en langue étrangère* – Hachette, Paris, 1991.
- COIRIER P., GAONAC'H D. et PASSERAULT J.M. – *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Armand Colin, Paris, 1996.
- COLLECTIF – *36 activités de français pour le 3<sup>ème</sup> degré de l'enseignement professionnel* – AGERS, publication du Centre technique de l'enseignement de la C.F. de Frameries, Bruxelles, 1999.
- COLLECTIF, *Il était une fois une BCD + la cassette « BCD en action »*, produits par le Comité de coordination de l'enseignement fondamental organisé par la C.F. dans le cadre de l'école de la réussite, Bruxelles, 1996.
- COLLECTIF – *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux. Analyse, réflexions, proposition (rédigé sous la direction de J. MORAIS et G. ROBILLART)* – Observatoire National de la Lecture, Centre national de documentation pédagogique, Editions Odile Jacob, Paris, 1998.
- COLLECTIF – *Décrire dans toutes les disciplines*, Cahiers pédagogiques, n° 373, avril 1999
- COLLECTIF – *Ecrire pour apprendre - Cahier du SeGEC n°2* – Licap, 1, rue Guimard 1040 Bruxelles, 1995
- COLLECTIF – *Ecrire pour apprendre : activités d'éveil et de sciences*, Cahier du SeGEC, n°9, Licap, Bruxelles, 1998
- COLLECTIF - *Et vous, si vous étiez à l'école à Ankara, Rabat, Rome, Madrid ? - Réf. : 518/1* – Ministère de l'Education nationale et de la Culture française – Direction générale de l'Organisation des Etudes.
- COLLECTIF – *Il était une fois une BCD...* - AGERS, Centre technique de l'Enseignement de la C.F., Frameries, 1995.
- COLLECTIF – *Les entretiens Nathan. Lecture* - Nathan, Paris, 1991.

- COLLECTIF - *Mains tendues vers l'enfant en difficulté* - Avis N°101, Conseil supérieur de l'enseignement spécial.
- COLLECTIF – *On n'a jamais fini d'apprendre à lire* – Hatier, Paris, 1990.
- COLLECTIF – *Quel suivi pour ceux qui rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de leur langue maternelle ?* – Dossier de la *Lettre de la DFLM*, 1999.
- COLLECTIF, *A l'école fondamentale - Les enjeux avant 6 ans* - MERF, Bruxelles, 1995
- COLLECTIF, *Accueil des enfants non francophones et collaboration entre adultes*, Service de pédagogie générale, Université de Liège, 1995.
- COLLECTIF, *L'enfant apprenti lecteur : l'entrée dans le système écrit*, l'harmattan, INRP, 1993.
- COLLECTIF, *Réflexions didactiques et recommandations pédagogiques pour les professeurs de français*, CAF, Tihange, 1998
- COLLECTIF, *Regard sur les programmes de français du réseau d'enseignement organisé par la Communauté française*, CAF, Tihange, 1998.
- COLLECTIF (sous la direction de D. DE KEYZER), *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte – méthode naturelle de lecture – écriture pour les apprenants illettrés débutants – guide méthodologique et pratique*, Retz, Paris, 1999.
- COLLECTION «Ecrilire», sous la direction des Inspecteurs LAURENT Alain et PECRIAUX Danielle - Inspection de l'enseignement fondamental de la C.F.
- CRAHAY M. – *Psychologie de l'Education* - Seuil, Coll. Premier Cycle, Paris, 1999.
- DEFAYS J.M., MARECHAL M. et S. MELON – *La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur* – De Boeck, Bruxelles, 2000.
- DELAXHE A., TERWAGNE S., MASSOZ D., *Agir et interagir avec le langage écrit*, Labor, Bruxelles, 1989.
- DEMONT E., GOMBERT J.E., *Activités métalinguistiques et acquisitions de l'écrit*, in «éduquer et former» n°s 3-4.
- DENHIERE G. et BAUDET S. – *Lecture, compréhension de texte et science cognitive* – P.U.F., Paris, 1992.
- DENOOZ R. et VANHULLE S. – *Apprentissage de la rédaction technique en langue française dans l'enseignement secondaire technique et professionnel : implantation dans le curriculum de formation (cours de technique et de français)* – Recherche AGERS, Rapport 1998-1999, Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale, 1999.
- DENYER M., FOURNIER M.C. - *Lecture et commentaires de schémas et de graphiques* - De Boeck/Duculot, Bruxelles, 1997.
- DESCOTTES M. – *Lire méthodiquement des textes* – Bertrand-Lacoste, Paris, 1995.

- DEZUTTER O. et THYRION F. – «*Quel(s) français de référence pour les étudiants qui entament des études universitaires ?*», dans *le français de référence : construction et appropriation d'un concept* – Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain (CILL), à paraître fin 2000.
- DOLZ J. et SCHNEUWLY B. – *Pour un enseignement de l'oral – initiation aux genres formels à l'école* - ESF éditeur, Paris, 1998
- DUFAYS J.L., GEMENNE L., LEDUR D. – *Pour une lecture littéraire – Approches historique et théorique – Propositions pour la classe de français* - De Boeck/Duculot, Bruxelles, 1996.
- DUMORTIER J.L. – *Faire lire la littérature de jeunesse – pour agir en connaissance de cause* - Centre d'autoformation (CAF) – Tihange-Huy, 1995.
- DUMORTIER J.L. – *Les lecteurs apprenants en difficulté, approche didactique – premier, deuxième et troisième degrés* - Centre d'autoformation (CAF) – Tihange-Huy, 1993.
- DUQUESNE D. – *Lecture méthodique, lecture littéraire* – CRDP des Pays de Loire et CDDP de Maine et Loire, Angers, 1994.
- ERLICH M.F. – *Mémoire et compréhension du langage* – P.U.L., Lille, 1994.
- Evaluation externe, *Lire et Ecrire un texte narratif*, Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation.
- Evaluation externe, *Lire et Ecrire une lettre*, Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation – janvier 1998.
- FARR R., TONE B., adaptation française de P. JALBERT – *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation* - Chenelière/Mc Graw-Hill, Montréal-Toronto, 1998
- FAYOL M., GOMBERT J.E., LECOCQ P., SPRENGER-CHAROLLES L. et ZAGAR D. – *Psychologie cognitive de la lecture* – P.U.F., Paris, 1992.
- FIJALKOW J. – *Entrer dans l'écrit* - Les guides Magnard, 1993.
- FIJALKOW J. – *Sur la lecture - Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture* – Col. Didactique du français, E.S.F. Editeur, Paris, 2000.
- FIJALKOW J. – *Note critique intitulée «Un coup pour rien» à propos du livre de l'O.N.L. «Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux – analyses, réflexions et propositions»*
- FINTZ C., RISPAIL M. – *Le français dans le supérieur* - Ellipses, Fiches méthodologiques, Paris, 1997.
- FOUCAMBERT J. - *L'enfant, le maître et la lecture* – Nathan, Paris, 1994.
- FOURNIER M.C. et DENYER M. – *Je pratique la lecture et le commentaire de schémas. Exercices 1<sup>ère</sup>/2<sup>ème</sup>* – De Boeck-Duculot, Bruxelles, 1997.
- FRAISSE E. – *Les étudiants et la lecture* – P.U.F., Paris, 1993.
- GERVAIS B. – *A l'écoute de la lecture*, VLB et Bertrand Gervais, Montréal, 1993.

- GIASSON J. – *La compréhension en lecture* - col. «Pédagogie en développement» - De Boeck Université, Bruxelles, 1992.
- GIASSON J. – *La lecture : de la théorie à la pratique* - De Boeck et Larcier, Bruxelles, 1997
- GIRY M. – *Apprendre à raisonner, apprendre à penser* - Coll. «Pédagogies pour demain. Nouvelles approches» – Hachette Education, Paris, 1994.
- GOLDENSTEIN J.P. – *Lire le roman* – De Boeck et Larcier, Bruxelles, 1999.
- GOLDER C. et GAONAC'H D. – *Lire et comprendre, psychologie de la lecture* – Hachette éducation (coll. profession enseignant) – Paris, 1998.
- GOUPIL G. – *Portfolios et dossiers d'apprentissage* - Chenelière/Mc Graw-Hill, Montréal-Toronto, 1998.
- GRAMMATICOS E. et KLEES M. (Dessins de NOTERDAEM A.) – *Dyslexie, où est la différence ?* – 1999  
I.P.E.J. (Initiatives Pour l'Enfance et la Jeunesse) a.s.b.l. – 37, rue Falise – 1470 Baisy-Thy
- GRISAY A. – *Mettre en jeu le français : de l'improvisation orale à la littérature : 20 situations d'apprentissage pour faire aimer le français* – Labor, Coll. Le Français, mode d'emploi, Bruxelles, 1985.
- GRISAY A. et DELANDSHERE G. pour le tome 1 (7-13 ans)  
GRISAY A. et BOUSMAN H.R. pour le tome 2 (10-16 ans) – *Trente situations pour l'apprentissage de l'expression orale* – Labor, Coll. Le français, mode d'emploi, Bruxelles, 1995.
- GUILLOU S. – Préface de G. CHAUVEAU - *Comment va-t-il apprendre à lire ? - Itinéraire d'un apprenti lecteur* – Milan, Coll. Les essentiels, Paris, 1999.
- HERMAL F., *La lecture à l'école fondamentale*, in L'Ecole fondamentale, dossiers 41 et 42, sept-oct et nov-déc. 1992.
- HINDRYCKX G., NYSSSEN M.C., avec la collaboration d'A.S. LENOIR – *La production écrite en question(s) ... pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans* - Service de pédagogie expérimentale – Université de Liège – Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, 1999.
- ISSOUFALY N. – PRIMOT B. – *Phonorama* – Fédération Nationale des Orthophonistes – Paris.
- JAMET E. – *Lecture et réussite scolaire* – Dunod, Paris, 1997.
- JOHANNOT Y. – *Illettrisme et rapport à l'écrit* – P.U.G., Grenoble, 1994.
- JOLIBERT J. (Groupe de recherche d'ECOUEN), *Former des enfants producteurs de textes* – Hachette éducation – 1988-1994.
- JOUVE V. – *La lecture* – Hachette, Paris, 1993.

- KLEIN J.P. et PIERRET J.M., *La pratique du français au seuil de la première année universitaire - L'insécurité lexicale d'étudiants belges francophones*, CILL 20, Louvain, 1994.
- LAFONTAINE A., TERWAGNE S., VANHULLE S. – *L'enseignement stratégique au service du développement des pratiques de bibliothèque aux 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> degrés de l'enseignement primaire* - Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège, 1996-1997.
- LAFONTAINE A., TERWAGNE S., VANHULLE S. – *Les cercles de lecture chez les 8-12 ans* - 1. Discuter pour mieux comprendre les textes de fiction – 2. Discuter pour mieux comprendre les textes d'opinion – Service de pédagogie expérimentale, Université de Liège.
- LAFONTAINE D. – *Performances en lecture et contexte Educatif* - De Boeck, Bruxelles, 1996.
- LAHIRE B. – *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire* – P.U.L. – Lyon, 1993.
- LAURENT A. et PECRIAUX D., *L'enfant et l'écrit – Quelques mises au point en guise d'introduction*, Bruxelles, 1984.
- Le BOUFFANT M. - *Lectures et lecteurs à l'école* – Bertrand Lacoste, Paris, 1998.
- LECOINTRE J., SERNICLAES W., *Impact des difficultés précoces de langage sur la conscience phonologique et les performances à l'écrit*, in «rééducation orthophonique, 33» n°184 (1995).
- LEON R. – *La littérature de jeunesse à l'école* – Hachette, Paris, 1994.
- LEROY A. et LEROY J. – *Apprendre à lire à l'articulation du primaire et du secondaire* – Enjeux n° 31, mars 1994.
- MARTINS D. – *Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes* – P.U.F., Paris, 1993.
- MAUGER G., POLIAK C.F. et PUDAL B. – *Histoires de lecteurs* – Nathan, Paris, 1999.
- MEIRIEU P. – *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. 1. La promesse de grandir* – ESF, Paris, 1999.
- MORAIS J. – *L'art de lire* – Editions Odile Jacob, Paris, 1994.
- MURAIL M.A. – *Nous on n'aime pas lire ...* » - éd. de la Martinière Jeunesse, Paris, 1996.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (O.N.L.) , 1, rue Descartes – Bâtiment Joffre – 75231 Paris Cedex 05 – Publications disponibles :
  - *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, 1996.
  - *Communication et découverte de l'écrit à l'école maternelle*, 1997.
  - *Lecture, informatique et nouveaux médias*, 1997.
  - *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux – Analyses, réflexions et propositions*, 1998.
- OLSON David R. – *L'univers de l'écrit* – Retz, Paris, 1998.

- PENLOUP M.C. – *L'écriture extrascolaire des collégiens, Des constats aux perspectives didactiques* – ESF, Paris, 1999.
- PENNAC D. - *Comme un roman* - Coll. Folio-Gallimard, Paris - 1992.
- PIRON V. et TONNEAU J. - *Construire son savoir lire, savoir écrire* - Erasmé, 1990.
- POISSANT H. – *L'alphabétisation - Métacognitions et interventions* – Ed. Logiques – Montréal, 1994
- POLLET M.C., *Quels savoirs pour quelles valeurs dans la formation aux discours universitaires ?* dans Actes du 7<sup>ème</sup> colloque D.F.L.M.
- POSLANIEC C. – *De la lecture à la littérature* – Editions du Sorbier, Paris, 1992.
- POSLANIEC C. – *Donner le gout de lire* – Editions du Sorbier, Paris, 1992.
- POULAIN M. – *Lire en France aujourd'hui* – Editions du Cercle de la Librairie, Paris, 1993.
- PREFONTAINE C. et LEBRUN M. – *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* – Les Editions Logiques, Montréal, 1992.
- PREFONTAINE C., GODARD L. et FORTIER G. – *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture* – Les Editions Logiques, Montréal, 1998.
- PRENERON C., MELJAC C. et NECHTINE S. – *Des enfants hors du lire* – Bayard, Editions de l'INSERM et CTNERHI, Paris, 1994.
- REUTER Y. – *La description* – ESF, Coll. «didactique du français», Paris, 1999.
- RICHAUDEAU F. – *Sur la lecture* – Bibliothèque Richaudeau et Albin Michel, Paris, 1992.
- RINNE M. – *L'invention narrative : de l'improvisation orale à la littérature* – Labor, Coll. Le Français, mode d'emploi, Bruxelles, 1985.
- ROMAINVILLE M. – *Ecrire pour apprendre les sciences* - in Forum-Pédagogies, Licap, Bruxelles, mars 1995.
- SCHNEUWLY B., BRONCKART J.L. – *Vygotsky aujourd'hui* - Delachaux et Niestlé, Paris 1985.
- SINGLY F. – *Les dossiers Education et Formations, n° 24, Les jeunes et la lecture* – M.E.N.C., D.E.P., D.L.L., Paris, 1993.
- SPRENGER-CHAROLLES L. et CASALIS S. – *Lire, lecture et écriture, acquisition et troubles du développement*, P.U.F., Paris, 1996.
- TARDIF J. - *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* - ESF Editeur – Paris, 1998.
- TERWAGNE S. et GODENIR A., *Au pied de la lettre - Comment aider l'enfant à s'approprier la langue écrite ?* Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège, 1992.

- TERWAGNE S. et WIDART N., *Les chemins de la compréhension* - Film + brochure d'accompagnement – Service de pédagogie expérimentale – Université de Liège. - Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique (AGERS) ,1996.
- TERWAGNE S., *Former des lecteurs accomplis* - Ecole 2 000, nov.-déc. 1996.
- VANHULLE S. et SCHILLINGS A. : *Rapports de recherches pour la formation initiale des instituteurs : les pratiques interactives de lecture et d'écriture dans le curriculum de l'enseignement supérieur pédagogique – I. Rapport général de la recherche-action ; II. Fascicule 1 : des transactions du lecteur aux cercles de lecture – Fascicule 2 : construire des connaissances en groupe* – Direction générale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique – Université de Liège, 1998.
- VYGOTSKI L.S. – Trad. F. Sève : *pensée et langage* – La dispute, Paris, 1985.



Ont participé aux travaux de la commission «lecture»

	BIRON-GODON Marie-Françoise
	BREWAEYS Christiane
	DE MAYER Nicky
Mesdames	GERARD Micheline
	PIRON Anne
	ROELAND Annie
	STERCQ Catherine
	VAN HULLE Sabine
	DEZUTTER Olivier
Messieurs	GEWELT Luc, Président
	LEROY Albert
	VAN SCHOORISSE Daniel