LA LECTURE SCOLAIRE : TENTATIVE DE DEFINITION (A TRAVERS LE PRISME DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE)

Monica Vlad
Universitatea *Ovidius* Constanța

Lectura şcolară – încercare de definire (prin prisma transpoziției didactice)(Rezumat)

Lectura reprezintă o noțiune greu de definit într-un cadru epistemologic precis: elemente de psihologie, de lingvistică textuală, de sociologie dar şi de pedagogie sunt necesare pentru clarificarea conceptului. În acest articol sunt discutate constrângerile pe care le presupune transferul noțiunii de lectură pe teritoriul şcolar, constrângeri subordonate noțiunii de „transpunere didactică": problema multiplicității „cunoştințelor – sursă", problema vecțiunii cunoştințe savante – cunoştințe didactizate, problema statutului cunoştințelor didactizate. Lectura şcolară apare astfel redefinită într-un cadru epistemologic complex, util atât la nivelul conceptualizării didactice, cat şi la nivelul metodologiilor şcolare.

"La polysémie du terme [écriture] est l'objet d'un partage disciplinaire qui exprime tout à la fois la complexité de l'objet, la diversité des intérêts de connaissance qui y sont investis et, parfois, la perspective asymptotique d'une "grammatologie" positive, dont la nécessité est d'autant plus ressentie que les recherches empiriques paraissent éclatées, insuffisantes dans leur nécessité même"(Chiss, J.-L.; Puech, C., 1996, p. 100). "La multiplicité des acteurs qui interviennent dans le champ de l'écriture semble à la mesure du prisme très large qui irait des problèmes de l'alphabétisation aux questions posées par la critique des textes. Il n'est dès lors pas étonnant qu'une exploration de la lecture - écriture dans l'aire francophone mobilise historiens, linguistes, psychologues, sociologues, didacticiens et pédagogues" (*idem*, p. 105) Le constat de cette multiplicité de voix s'intéressant à l'écrit (et par là même à la lecture) ne peut que déconcerter le chercheur soucieux de rigueur scientifique, d'autant plus lorsque celui-ci se fixe comme objet d'étude la lecture scolaire (c'est-à-dire la lecture dans le cadre d'un contexte spécifique, l'école, contexte qui mobilise par sa complexité la plupart des discours sur l'écrit tenus dans la sphère sociale). Le choix qui se présente dans ce cas devant lui pourrait se définir comme suit:

- prendre le parti d'une seule discipline de référence en matière de lecture (psychologie cognitive, sociologie, analyse du discours, sémiotique

ISSN – 12223 – 7248 © Ovidius University Press

BDD-A3615 © 2002 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:58:31 UTC)

littéraire, etc.), lui appliquer le filtre du contexte scolaire et fournir le trajet (plus ou moins complet) d'une transposition didactique;

- partir de la complexité du contexte scolaire et interroger les disciplines "contributoires" les plus pertinentes afin de construire un "objet" lecture propre à l'institution scolaire, mais redevable de manière problématique à toutes les disciplines de départ interrogées (dans ce deuxième cas, le statut de la transposition didactique n'est plus le même, ne fût-ce qu'à cause de la difficulté d'établir un point de départ homogène).

Pour ce qui nous concerne, on a choisi de s'inscrire dans le deuxième mouvement, et ceci pour plusieurs raisons:

- il nous semble que réduire les contraintes du contexte de lecture à un filtre posé devant plusieurs disciplines constituées de manière épistémologique serait simplifier beaucoup la signification de la transposition didactique (lui assigner juste son présupposé de vection dans le cadre du parcours invention – exposition scientifique – exposition didactique - mise en oeuvre (Cf. Verret, M., 1975, cité *in* Bronckart, J.-P.; Plazaola-Giger, I., 1998).

- les discours mis en place par l'école pour parler de la lecture et pour enseigner la lecture (programmes scolaires, instructions officielles, manuels scolaires, cahiers d'exercices, etc.) sont en eux-mêmes très hétérogènes et se plient mal à une approche unilatérale. Seule une définition multiparamétrique de l'objet de discours "lecture scolaire" pourrait, à notre sens, offrir une entrée pertinente dans l'analyse de ces discours multiples;

- l'enseignement / apprentissage de la lecture à l'école est surdéterminé par l'évolution des méthodologies, ce qui nous oblige à repenser "la lecture" non seulement à l'intérieur des contraintes posées par certains paradigmes scientifiques, mais aussi, et surtout, à l'intérieur du système restrictif fourni par les éléments qui composent les formations méthodologiques : les objectifs généraux, les contenus linguistiques et culturels, les théories de référence et les situations d'enseignement observables à un moment donné (Cf. Puren, C., 1988);

- en français langue étrangère, le problème de la lecture ne peut se poser dans les mêmes termes qu'en français langue maternelle, ne fût-ce qu'à cause du fait que les apprenants en langue étrangère savent déjà lire dans une langue maternelle, et que dans ce cas ce qu'on leur apprend n'est plus exactement la

BDD-A3615 © 2002 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:58:31 UTC)

même chose que "la lecture", mais "l'entrée dans l'écrit d'une langue étrangère" (et alors, est-ce toujours de "lecture scolaire" qu'on parle ?), ce qui mobilise des savoirs-origine sensiblement différents.

Voilà pourquoi on s'est proposée, dans ce travail, d'interroger d'abord la définition de la lecture scolaire pour arriver ensuite à formuler une série de problèmes liés au statut de la transposition didactique dans ce domaine précis de passage de disciplines dites savantes vers la mise en place de la discipline scolaire lecture.

Travailler sur la lecture en général, et sur la lecture scolaire en particulier, implique tout d'abord un effort de limitation du champ et des concepts avec lesquels on opère, car l'objet se dérobe à travers des prises de position différentes, des angles d'attaque différents, des contextes d'application différents, des sujets différents; or, ces distinctions ne sont pas du même ordre et ne peuvent donc pas être traitées à l'intérieur d'un système de réflexion unique. Entre la lecture en langue maternelle et la lecture en langue étrangère, entre l'approche psycholinguistique de la lecture à travers tant et tant de positionnements à propos de l'acquisition du code et de la modélisation de la compréhension, entre l'approche sociologique de la lecture avec tous les renvois à l'illettrisme et à la littératie, entre l'approche textuelle de la lecture qui met en jeu les nombreuses facettes de la compétence textuelle, il est parfois difficile de faire la part des ... termes et surtout de construire la cohérence qui justifie l'emploi d'un terme unique. Où et comment se place la lecture scolaire à l'intérieur de tout ce champ de variables ? On va essayer de démontrer dans ce qui suit l'hypothèse selon laquelle l'école se sert de tous les angles d'approche de la lecture, mais elle se construit un "objet lecture" qui lui est propre, qui est plutôt proche de ce qu'on va appeler "une construction méthodologique" que d'une "construction disciplinaire" à proprement parler.

Le premier problème qui se pose devant la tentative de définition de la lecture scolaire est celui de son cadrage à travers (au moins) deux prismes de nature différente: celui du contexte de langue (on ne l'appellera pas linguistique, pour ne pas créer des confusions) et celui des disciplines connexes convoquées. Pour le premier, il s'agit de penser la lecture scolaire à l'intérieur des oppositions: lecture en français langue maternelle / lecture en français langue étrangère, lecture en roumain langue maternelle / lecture en français

BDD-A3615 © 2002 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:58:31 UTC)

langue étrangère (du point de vue de l'institution de la discipline au niveau scolaire, et du point de vue des recherches en la matière). Pour le second, le partage est plus complexe, et il se construit moins sous forme d'oppositions, que de mises en relation problématiques : la lecture dans une approche psycho-cognitive, la lecture dans une approche sociologique, la lecture dans une approche discursive, la lecture dans une approche textuelle, la lecture dans une approche sémiotique, etc. Il nous semble que si ces types de rapports ne mènent pas forcément vers *une* définition de la lecture scolaire, ils pourraient au moins avoir le mérite d'organiser de manière un peu plus cohérente un champ de recherches qui se réclame de la "lecture" mais qui a du mal à se construire un discours unitaire. C'est de cette deuxième approche de la lecture scolaire que nous avons choisi de parler dans ce qui suit.

Dans le jeu de variables qui cadre l'enseignement scolaire de la lecture, on va interroger le processus complexe de la transposition didactique, afin de voir dans quelle mesure les disciplines origine, issues de partages disciplinaires bien définis (disciplines telles la psycholinguistique, l'analyse du discours, la grammaire de texte, la sociologie, la pédagogie, etc.) arrivent et se transforment au point d'allimentation de la discipline scolaire "lecture". Pour ce faire, on va s'interroger sur le statut des savoirs-origine, le mouvement transpositionnel, le statut du savoir didactisé et le contrôle social de la lecture.

"Les processus en jeu dans la lecture et dans son acquisition sont nombreux et leurs relations complexes. Il faut admettre cette complexité, y compris à l'école. On doit également insister sur le fait que les différentes perspectives de recherches sur lesquelles l'enseignement serait censé s'appuyer ne constituent pas en soi des approches didactiques. Elles peuvent au mieux, et en général sur la base d'un travail de *transposition* qui suppose de nouvelles recherches, comporter des implications pédagogiques. Mais le passage de la théorie à la pratique reste délicat et on peut déplorer que les données des recherches récentes soient encore peu exploitées, ou qu'elles le soient souvent sur un mode appauvri, pour ne pas dire polémique" (Rieben, L., 1993, p. 137).

Ce passage entre les "perspectives de recherche" et l'enseignement, que Laurence Rieben qualifie de "appauvri" et "polémique" n'arrête pas de préoccuper, ces dernières années, le monde des didacticiens. Traité de "transposition didactique" ou, plus récemment, et avec des connotations et des

BDD-A3615 © 2002 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:58:31 UTC)

contextes d'application différentes, de "manuélisation" (cf. Puech, C., 1998), ce processus recouvre la tendance générale à vouloir reconfirmer le spécifique épistémologique d'une science didactique, qui se situe, certes, au carrefour de plusieurs disciplines théoriques, mais qui définit ses propres normes en fonction du système didactique.

Dans ce chemin complexe, balisé par des discours différents, "il ne s'agit évidemment pas d'instaurer un tribunal épistémologique, mais de reprendre les conceptualisations des rapports entre d'une part savoirs savants, comme l'on dit, et d'autre part savoirs et pratiques scolaires. Le chantier désormais ouvert aujourd'hui est de refondre des curricula, de bâtir des contenus pour la discipline "français", c'est-à-dire des cadres notionnels et des systèmes d'explication pour l'étude de la langue et des discours" (Chiss, J.-L., 1995, p. 88). C'est à l'intérieur de ce "noeud" de transformations de contenus, pour lesquels se pose l'exigence de cohérence et de validité, que la "culture de l'écrit" devrait définir sa place par rapport aux savoirs savants, évidemment, mais aussi par rapport à ses finalités sociales et éducatives.

On va reprendre ci-dessous quelques-uns des problèmes posés par la transposition didactique (cf. Bronckart, J.-P.; Plazaola-Giger, I., 1998) en les mettant en relation avec la situation spécifique de la lecture scolaire en français langue étrangère.

Le statut des savoirs-origines, problème situé "en amont" de la transposition didactique par J.-P. Bronckart, pose la distinction entre les "savoirs qui émanent des institutions de production scientifique, et qui se trouvent, pour cette raison, qualifiés de *savants*" (*idem*, p. 38) et le système didactique qui se les approprie de manière spécifique. Pour ce qui est de la lecture scolaire, ce statut des savoirs-origines est problématique de plusieurs points de vue :

- d'une part, il n'existe pas, dans les savoirs-savants, une discipline unique qui s'appelle "lecture" et qui puisse transférer sa réflexion dans le champ de la didactique: " la lecture, de surcroît, ne coïncide pas avec un domaine disciplinaire, comme on le dirait de l'histoire ou des mathématiques. Il n'y a guère, en effet, qu'à l'école qu'elle est regardée comme une "matière" (Foucambert, J., 1994, p. 95). Il s'agit à chaque fois de convoquer une pluralité

BDD-A3615 © 2002 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:58:31 UTC)

de savoirs de référence, et leur repérage n'est jamais aisé dans le discours qu'en fait l'école;

- d'autre part, la lecture représente une pratique sociale, parmi les "pratiques sociales de référence" dont parle Martinand (Martinand, J.-L., 1986, cité *in* Bronckart, J.-P.; Plazaola-Giger, I., 1998), et l'école ne peut pas faire économie des caractéristiques de cette pratique dans ses sources d'emprunt: "D'autres mécanismes d'emprunt existent donc, qui semblent orientés par une certaine vision des pratiques sociales à l'oeuvre chez les adultes chevronnés, et donc par une représentation des capacités pratiques dont on souhaite le développement chez les élèves" (*idem*, p. 40). Toutes les discussions à allure aussi bien sociologique que psycho-cognitive à propos du lecteur adulte (expert, habile) ne sont qu'une preuve à l'appui de cette remarque. L'emprunt n'est évidemment pas direct entre pratiques et système d'enseignement, mais il problématise le statut des savoirs de référence, en lui ajoutant une dimension supplémentaire;

- enfin, il a été remarqué "que les propriétés des objets de savoir étaient largement conditionnées par les types de pratiques discursives à l'oeuvre dans le champ scientifique" (*idem*, p. 41). Or, les discours prescriptifs à différents niveaux de l'école (qu'il s'agisse de programmes ou de manuels) ne pourront pas mettre en jeu le même type d'objet de savoir "lecture" que les discours d'exposition spécialisée se réclamant d'un certain champ de recherche, ou que les discours de vulgarisation à intention de publics plus larges. "[Les objets de discours] sont nécessairement soumis à un ensemble complexe de déterminations, qui tiennent pour une part au genre de texte dans lequel ils s'insèrent et aux indexations sociales dont ce genre est porteur (valeur d'appropriété et de pertinence eu égard aux situations d'action humaine), qui tiennent aussi aux propriétés des mondes fictifs que chaque type de discours met en scène (mode du raconter, de l'exposer, de l'interaction conversationnelle, etc.), qui tiennent encore à la manière dont sont gérés les mécanismes les plus techniques de textualisation (connexion, cohésion verbale et nominale), et qui tiennent enfin aussi à la nature et aux modalités de réalisation de la prise en charge énonciative. [...] A chaque modification de l'un de ces multiples paramètres, les objets de discours sont susceptibles de se transformer, entraînant inéluctablement une transformation des savoirs qu'ils

BDD-A3615 © 2002 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:58:31 UTC)

sémiotisent" (*idem*, p. 47). Les publics auxquels on s'adresse (concepteurs de programmes et de manuels, enseignants, élèves) marquent par leur inscription dans le système d'enseignement des contraintes discursives différentes, avec des constructions nuancées et hétérogènes de l'objet de discours "lecture" (non seulement il n'est pas investi des mêmes contenus, mais il fait l'objet de mises en discours différentes, en fonction s'il s'agit d'un programme à l'intention des enseignants, ou d'une préface de manuel à l'intention des enseignants et des apprenants, ou encore d'un manuel ponctué de textes à lire et de consignes, à l'intention des apprenants). "La problématique de la transposition requiert notamment une démarche d'analyse des genres de textes en usage dans les différentes sphères de production des savoirs; elle exige, en d'autres termes, un examen de l'économie des objets de discours, dans leurs cadres textuel et contextuel"(*idem*, p. 47).

Toutes ces remarques à propos du statut des "savoirs-origine" dans le domaine précis de la lecture convergent vers une conclusion commune: l'école s'approprie l'objet de savoir "lecture" à travers des prismes théoriques et discursifs différents, et elle le reconstruit en fonction, pareillement, de contraintes d'ordre scientifique, social et discursif. Le "démontage" de cet ensemble complexe de facteurs ne peut que servir à tous les acteurs du champ didactique, dans le sens de la "veille épistémologique" nécessaire et de la "contextualisation" des divers savoirs, "de la mise en perspective des concepts et des méthodes sous peine d'entretenir, sur le terrain de la formation et de l'enseignement, malentendus et confusions" (Chiss, J.-L., 1995, p. 91).

Le mouvement transpositionnel représente un autre point de discussion en matière de transposition didactique, et, pour la lecture, il se présente sous la forme d'un va-et-vient dynamique, ne fût-ce qu'à cause du grand impact social de l'illettrisme, et du fait que c'est l'école qui sollicite, périodiquement, des solutions en matière de savoir-lire aux disciplines connexes, celles-ci modifiant leurs points de départ et leurs méthodes d'investigation en fonction des contextes didactiques. "Alors que dans les sciences de la nature et de la vie, on reconnaît volontiers que le passage par l'enseignement, par la formulation transmissible des états de la recherche ne reste pas sans effet sur les infléchissements de ladite recherche, dans les sciences humaines la recomposition conceptuelle des savoirs, la redéfinition

BDD-A3615 © 2002 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:58:31 UTC)

des objets et de leurs approches possibles ne saurait ignorer les contraintes de l'enseignable et les avatars de la transmission" (*idem*, p. 98). On ne saurait pas parler, dans ce cas spécifique de la lecture, de conception "applicationniste" ou "descendante", vu, comme on l'a dit, la forte demande formulée par l'école, et la mise à l'épreuve permanente par celle-ci des théories que la science lui offre, avec des retours systématiques pour de nouvelles recherches. On va citer, juste pour exemple illustratif de cette conception "mouvante", une partie de l'introduction de E. Kintsch et W. Kintsch: "Enfin cet article se terminera par une brève discussion sur *les implications pédagogiques de cette recherche*. Il nous manque encore des recommandations particulières programmatiques pour les praticiens, mais nous espérons néanmoins stimuler la réflexion sur *un problème qui nous concerne tous : comment aider nos étudiants à acquérir les connaissances et les compétences que nous souhaitons qu'ils aient*" (Kintsch, E.& Kintsch, W., 1990, p. 14).

Pour ce qui est maintenant du **statut du savoir didactisé**, qui, dans la conception de Verret, présente des caractéristiques de désyncrétisation, de dépersonnalisation, de programmabilité, de publicité et de contrôle social, la lecture en tant que pratique, plus que savoir, demande des observations nuancées: s'il est vrai que par rapport aux savoirs-origine, dont elle s'alimente de toute évidence, elle apparaît comme "dépersonnalisée" (jamais dans les manuels d'apprentissage de la lecture on ne parle des recherches en matière de compréhension ou de typologie discursive), c'est surtout en matière de programmation et de contrôle social qu'on peut saisir ses particularités en tant que "savoir didactisé".

En effet, l'école est obligée de recourir à divers types de programmation didactique afin de rendre la pratique et le savoir enseignables, et la progression représente donc la base de la distinction entre temporalité de l'enseignement et temporalité de l'apprentissage. Cela même si l'articulation des contenus et surtout leur échelonnement n'ont pas fini de susciter des discussions: "Les programmes scolaires sont des produits historiques qui, au mieux, échelonnent les contenus d'enseignement selon une hiérarchie de complexité imaginée par les adultes. Mais de quels moyens disposent ces mêmes adultes pour évaluer les niveaux de capacités des élèves et les processus d'apprentissage qu'ils mettent en oeuvre ?" (Bronckart, J.-P.; Plazaola-Giger, I., 1998, p. 42). En

BDD-A3615 © 2002 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:58:31 UTC)

matière de lecture, E. Charmeux synthétise pour la LM: "La progression idéale apparaît aujourd'hui la suivante : commencer par mettre en place les compétences d'ordre sémiotique, installer des attitudes de recherches de signification liées à des projets, développer le raisonnement par déduction et par inférence, tout en favorisant la découverte progressive du fonctionnement spécifique de l'écrit, construire la notion de seconde articulation du langage, découvrir que les signes écrits n'ont pas de sens en eux-mêmes, mais ont la possibilité de traduire du sens par leur nombre et par leur ordre, pour construire à la fin ces lois de combinaison qu'on nomme la combinatoire, en découvrant au passage le rôle des marques orthographiques" (Charmeux, E.,1991, *in* Bentolila, A.; Chevalier, B.; Falcoz-Vigne, D. (coord.), p. 207). Mais articuler tant de composantes dans des programmes, et en plus, les concrétiser dans des manuels, reste au niveau des voeux, et ce n'est peut-être qu'en termes de stratégies et en progression de ces stratégies de lecture qu'on arrivera à discuter vraiment de la décomposition du savoir-faire lectoral (Deschenes, A.-J., 1991).

Pour le contrôle social de la lecture, on est dans un domaine très sensible et avec des connotations multiples au niveau de l'intégration des individus dans la société. L'école est souvent rendue responsable de l'échec dans l'apprentissage de la lecture; or la lecture représente une pratique fondamentale pour la socialisation. D'où tous les débats publics et tous les réquisitoires adressés tour à tour aux méthodes de lecture véhiculées par l'école, aux comportements envers l'acte de lire, au profil et à la formation des enseignants (Fijalkow, J., 1993). D'où aussi l'idée que l'approche actuelle de l'illettrisme est le résultat "d'une approche prioritairement scolaire des réalités sociales", et que "les représentations de l'écrit et les objectifs de maîtrise pensés par et pour l'école sont appliqués de manière non discutée à la société toute entière"(Chartier, A.-M.; Hebrard, J., 1992).

Toujours en relation avec cette première problématique du contrôle social des connaissances en matière de lecture, il faut au moins remarquer le grand nombre d'ouvrages consacrés à l'évaluation du savoir-lire, notamment dans l'espace de la langue maternelle (Boyer, J.; Dionne, J.-P., 1994). Les études consacrées à la littératie et le rehaussement des standards en matière d'usage de l'écrit obligent l'école à redéfinir ses modèles d'évaluation de la

BDD-A3615 © 2002 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:58:31 UTC)

lecture et à formuler de nouveaux postulats pour leur renouvellement (Pierre, R., 1994).

Encore une fois, la lecture se manifeste comme un savoir-faire à part, avec une transposition spécifique à l'intérieur de la didactique des langues, vu notamment ses retombées sur la vie sociale et ses relations avec les pratiques quotidiennes des individus. Les discours qui organisent le mouvement transpositionnel appellent eux aussi des remarques supplémentaires. Vu qu'il n'existe pas un seul et unique domaine d'emprunt pour la didactique de la lecture, on voit apparaître un "maillon discursif" supplémentaire entre les discours des savoirs-origines et les discours de l'objet didactisé: il s'agit des recherches "de reformulation", ou de "transposition didactique de premier degré" qui empruntent à plusieurs disciplines théoriques connexes afin de rendre plus cohérents des champs de recherche autrement difficiles à saisir par les acteurs du système didactique (qu'il s'agisse de concepteurs de programmes, d'auteurs de manuels ou d'enseignants).

La construction de l'objet de discours "lecture" se soumet donc à des "distorsions" successives, qu'il n'est pas aisé de faire apparaître, sinon par le moyen d'une analyse discursive détaillée qui prenne en compte non seulement les paramètres discursifs, mais aussi les contraintes épistémologiques et contextuelles. L'exercice de "décryptage" qu'on a essayé de faire dans les mécanismes de la transposition didactique en matière de lecture scolaire devrait pouvoir ouvrir de nouvelles pistes de réflexion pour tous les acteurs impliqués dans l'enseignement / apprentissage de la lecture: aussi bien concepteurs d'outils qu'enseignants, aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère. Si on la rapporte à des paramètres multiples et de nature différente, la "lecture de la lecture scolaire" devient une entreprise complexe et passionante.

BIBLIOGRAPHIE

Bentolila, A.; Chevalier, B.; Falcoz-Vigne, D. (1991): *La lecture*. *Apprentissage. Evaluation. Perfectionnement*, Paris : Nathan .

Besse, H. (1985): *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris: Didier Crédif.

Boyer, J.; Dionne, J.-P. (1994) : *Evaluer le savoir-lire*, Montréal: Les Editions Logiques.

Bronckart, J.-P.; Plazola-Giger, I. (1998): « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », in *Pratiques* nr. 97-98, Metz, pp.35-59.

BDD-A3615 © 2002 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:58:31 UTC)

Chartier, A.-M.; Hebrard, J. (1992): "Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme", in BESSE, J.-M.; GAULMYN DE, M.-M.; GINET, D.; LAHIRE, B. (dir.) : *L'illettrisme en questions*, Lyon : Pu de Lyon, pp. 19-47.
Chiss, J.-L. (1995): « Sciences du langage : le retour », in *Didactique du français, état d'une discipline*, Paris : Nathan Pédagogie pp. 81-98.
Chiss, J.-L.; Puech, C. (1996): "La genèse de l'écrit : constitution d'un objet de recherche et frontières disciplinaires", in *Etudes de Linguistique Appliquée* nr. 101, janvier-mars, pp. 99-111.
Deschennes, A.-J. (1991): "La lecture : une activité stratégique", in *Les Entretiens Nathan (Actes 1) : Lecture*, Paris: Nathan, pp. 29 –51.
Fijkalow, J. (1993): *Entrer dans l'écrit*, Paris : Magnard.
Fouchambert, J. (1994): *L'Enfant, le maître et la lecture*, Paris, Nathan.
Kintsch, E.; Kintsch, W. (1990) : "La compréhension des textes et l'apprentissage à partir de textes: la théorie peut-elle aider l'enseignement ?", in *Les Entretiens Nathan (Actes I) : Lecture*, Paris : Nathan.
Pierre, R. (1994): "Savoir lire aujourd'hui : de la définition ŕ l'évaluation du savoir-lire", in Boyer, J.; Dionne, J.-P.: *Evaluer le savoir-lire*, Montréal : Les Editions Logiques, pp. 275-308.
Puech, C. (1998): "Manuélisation et disciplinarisation des savoirs de la langue : l'énonciation", in Collinot, A.; Petiot, G. (coord.)*: Manuélisation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation*, Cahiers du CEDISCOR 5, Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.
Puren, C. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: Clé International, coll. Didactique des langues étrangères.
Rieben, L. (1993): "Production écrite en situation de classe et acquisition de connaissances lexicales", in Jaffre, J.P.; Sprenger-Charolles, L.; Fayol, M. (coord.): *Les Actes de la Villette, Lecture - Ecriture: Acquisition*, Paris: Nathan Pédagogie, p. 137 - 153.

BDD-A3615 © 2002 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:58:31 UTC)