



Lire et Ecrire

Pour former des lecteurs et des auteurs...

Les choix de Lire et Ecrire

Analyse - Pratiques d'alphabétisation
Pratiques et pédagogies émancipatrices

Catherine STERCQ
Novembre 2006



Avec le soutien de la Communauté française - Direction générale de la Culture-
Service de l'Éducation Permanente

Comme nous l'avons vu dans l'article présentant les méthodes de l'écris pas. Cherchez... » Un troisième propose 'pognon'. « *Pognon, oui... mais c'est pas trop joli, pas trop français. Je ne l'écris pas. Il ne me plaît pas trop.* » Le suivant dit 'mignon'. « *Celui-ci je l'écris, c'est plus joli.* » On voit dans cet exemple, récurrent dans les recherches basées sur des observations de pratiques de formation, qu'il se joue bien autre chose que la tâche phonologique. Se joue aussi une vision de ce qui est 'beau' ou 'pas beau', 'bien' ou 'mal', 'légitime' ou 'illégitime'. Se travaille aussi, de manière implicite, un registre sémantique qui, en donnant de la légitimité à certains mots et pas à d'autres, relève de la disqualification de l'enfant et de sa famille. De plus, l'introduction implicite de la variable 'niveau de langue' produit un brouillage sur la tâche explicitement demandée, ce qui peut la rendre incompréhensible pour l'élève et le décourager à jamais de chercher à comprendre comment tout cela fonctionne.

Des intentions politiques, une philosophie et une éthique sociale

Si nous n'avons jamais directement abordé dans *Le journal de l'alpha* la question des méthodes de lecture, *Lire et Ecrire* a par contre clairement défini ses intentions politiques : « *l'alphabétisation comme un outil d'émancipation, susceptible de provoquer lecture, la question de l'apprentissage de la lecture n'est pas d'abord une question de méthodes. Elle est d'abord celle d'un positionnement pédagogique. Soit, pour reprendre la définition de la pédagogie proposée par Le Grain, « un discours systématique et raisonné sur l'apprentissage comprenant non seulement des méthodes et un dispositif organisant leur application, mais aussi des intentions politiques reposant sur une philosophie et une éthique sociale. »*¹

De fait, les pratiques des enseignants et des formateurs sont directement influencées – le plus souvent implicitement – par leurs valeurs, par la manière dont ils perçoivent leur rôle et animent les groupes, par leur conception de la manière dont s'acquièrent les connaissances,... Aucun manuel n'est innocent. Aucune pratique n'est neutre, comme l'illustre cet exemple, cité par Jean-Yves Rochex². Il s'agit d'une enseignante qui travaille avec ses élèves sur une tâche classique : citer des mots avec le son [gn]. Un élève cite 'vigne'. « *Très bien, répond l'enseignante, je l'écris.* » Un autre dit 'vignette'. « *Très bien, mais je ne des ruptures dans l'ordre établi et de participer à la modification des rapports sociaux qui induisent les analphabétismes* » ainsi que sa philosophie et son éthique sociale : « *celles des pédagogies émancipatrices* ». ³

Pour *Lire et Ecrire*, se placer dans le champ des pédagogies émancipatrices, c'est :

« - *s'interroger sur les relations formateurs/apprenants, sur son pouvoir de formateur, sur sa volonté de sortir des rapports de domination maître/élèves ;*

- *construire et animer des situations d'apprentissages rigoureuses et cohérentes basées sur la co-construction des savoirs, dans la coopération, la confrontation et la solidarité ;*

- *développer une pédagogie socioconstructiviste qui se centre sur le sens des apprentissages, reconnaît les savoirs existants comme point de départ, fait opérer des déplacements, oblige le formateur à se positionner autrement que dans une 'classe' ;*

- *se confronter à la réalisation de projets et d'actions collectives ;*

- *travailler tant sur la dimension matérielle (les outils, les techniques) que sur les dimensions sociologique, psychanalytique et politique ;*

- *être sensible aux différences culturelles, aux manifestations de pouvoir, à l'imprévu, à la négociation et à l'imagination. »*⁴

C'est aussi poser, en même temps, le **principe d'éducabilité** : « *tout le monde peut apprendre et nul ne peut jamais décider, pour une personne donnée, qu'un apprentissage est définitivement impossible* ». Et le **principe de liberté** : « *l'apprentissage ne se décrète pas... et rien ne permet de l'imposer à quiconque. Tout apprentissage s'effectue, pour chacun, à sa propre initiative et requiert de sa part un engagement personnel.* »⁴

En ce qui concerne les méthodes de lecture, *Lire et Ecrire* se situe dès lors naturellement dans le champ **des approches centrées sur le sens**, soit celles qui **mettent en avant la culture de l'écrit, travaillent sur la compréhension de texte et sur les interactions lecture/écriture.**

Une manière d'envisager l'apprentissage

En cohérence avec nos choix politiques et pédagogiques, ceux de l'émancipation, nous défendons et cherchons à développer une conception socioconstructiviste de l'apprentissage.

Dans cette perspective, l'apprentissage est un processus dans lequel⁵ :

- les connaissances sont construites et non pas transmises ;
- elles se construisent par l'individu, à partir de ce qu'il est et de ce qu'il a, par intégration personnelle d'éléments nouveaux, déstabilisateurs, dans le cadre de démarches expérimentales, de démarches documentaires, de démarches d'auto-socio-construction des savoirs⁶,... ;
- elles sont temporairement viables et non pas définies une fois pour toutes ;
- elles sont situées dans des contextes et des situations et non pas décontextualisées.

Par rapport à l'apprentissage de la lecture, Jacques Fijalkow⁷ distingue deux visions opposées dans la manière dont on acquiert les connaissances, une vision empiriste et une vision constructiviste :

- Pour l'empirisme, l'**accent** est mis sur l'enseignement, la méthode, le maître. Pour le constructivisme, il est mis sur l'apprentissage, le sujet, les activités cognitives de l'apprenant.
- Pour l'empirisme, l'**erreur** est une faute (un manque de connaissances), elle est due au hasard. Pour le constructivisme, elle est significative, c'est une méprise, liée à un raisonnement et l'application de règles logiques originales construites (exemple : *le plafond s'effritent*. On met *ent* parce qu'il y a beaucoup de morceaux).
- Pour l'empirisme, le **formateur** contrôle de manière normative (bien ou mal, connu ou pas connu). Pour le constructivisme, le rôle du formateur est de soutien, de médiation et d'évaluation (état de la situation, analyse des difficultés).
- Pour l'empirisme, l'**attitude de l'apprenant** est passive, basée sur le conditionnement, l'imitation, la généralisation. Pour le constructivisme, l'attitude de l'apprenant est active : il catégorise, établit des relations, construit des hypothèses, cherche des régularités, réinvente la langue écrite...
- Pour l'empirisme, la **progression dans l'apprentissage** va du facile au difficile, du simple au complexe, du concret à l'abstrait. Pour le constructivisme, elle s'effectue à partir des intérêts, connaissances, logiques, de la personne qui apprend.

Une manière de définir la lecture et l'écriture

Nous emprunterons à Jocelyne Giasson⁸, la conception suivante de la lecture, qui peut au moins en partie être transposée à l'écriture.

- La lecture est un processus de communication

Elle implique la volonté de l'auteur et du lecteur de communiquer l'un avec l'autre.

Lire n'est jamais un acte gratuit. La lecture a toujours une fonction. Une fonction utilitaire (lire pour se débrouiller), une fonction intellectuelle (lire pour s'informer, lire pour

comprendre, pour agir, etc.), une fonction esthétique centrée sur les émotions et les sentiments, une fonction patrimoniale,...

- La lecture est un processus interactif

La lecture est un processus interactif entre un lecteur, un texte – l'intention de son auteur et son contenu – et un contexte psychologique, social et matériel. Plus le degré de relation entre le lecteur, le texte et le contexte est grand, meilleure sera la compréhension.

- La lecture est un processus de construction de sens

Le lecteur construit le sens à l'aide de ses connaissances, de ses expériences, de ses émotions. Un même texte est compris différemment selon les expériences antérieures du lecteur. La compréhension nécessite de pouvoir établir des ponts entre le nouveau texte inconnu et ses connaissances antérieures. La compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien à quoi le lecteur puisse rattacher les informations fournies par le texte.

- La lecture est un processus actif

Le lecteur n'emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres : il traite le texte c'est-à-dire qu'il fait constamment des hypothèses et essaie de les vérifier en cours de lecture. Et ce, en traitant simultanément de multiples indices de différents types : indices syntaxiques (ordre des mots dans la phrase, marques orthographiques, terminaison des verbes, petits mots fréquents,...), indices sémantiques (sens de la phrase, du contexte, expressions courantes), indices paralinguistiques et graphiques (ponctuation, mise en page, taille, police et couleur des caractères, tracé des lettres,...).

L'activité de lecteur est une activité de prédiction, de confirmation et d'intégration des indices syntaxiques, sémantiques et graphiques.

- La lecture est un processus indivisible

Elle n'est pas la mise en œuvre d'un ensemble de sous-habilités qui auraient été enseignées les unes après les autres de façon hiérarchique. Au contraire, ces habilités sont interdépendantes et c'est de leur interaction que naît la capacité de lire.

- La lecture est un processus de langage

Langue orale et langue écrite ont des points communs mais elles ne se superposent pas. Comme le souligne André Ouzoulias⁹, les textes écrits, c'est de la langue mise en espace, de la langue qui se voit. Le lecteur a la possibilité d'aller voir la fin du texte avant le début. Il peut revenir en arrière à tout moment. Il ne pourra par contre pas faire appel à l'auteur pour une explication supplémentaire. Il y a dans l'écrit toute une série de marques (espaces entre les mots, paragraphes, ponctuations,...), une typographie (gras, souligné, italiques,...), qui n'existent pas à l'oral et qui ne sont pas une traduction de la variété des intonations. L'écrit, c'est de la langue retravaillée, élaborée, formulée,... Ainsi « *moi, Vanessa mon dessin e'm l'a déchiré* » va être transcrit (dans le 'cahier de râclages' de la classe) « *je proteste contre Vanessa qui a déchiré mon dessin* ». L'écrit n'est pas un simple encodage de l'oral, et entrer dans l'écrit, c'est entrer dans un autre rapport au langage, dans un rapport au temps, à la culture, etc.

Apprendre à lire et à écrire, une question de pédagogie

Pour *Lire et Ecrire*, il s'agit de former de véritables lecteurs et auteurs pouvant utiliser l'écrit comme outil de compréhension, de réflexion, d'analyse, de création, et d'action.

De véritables lecteurs, soit des personnes capables de traiter efficacement des textes.
De véritables auteurs, soit des personnes capables de rédiger des textes, capables de s'exprimer et de communiquer grâce à l'écrit.

Comme nous l'avons vu, la lecture et l'écriture sont des processus qui mettent en jeu de multiples facteurs. Le lecteur donne du sens à un écrit en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et du contexte (intérêt, projet de lecture, interactions sociales,...).

Apprendre à lire et à écrire sont donc des apprentissages complexes qui vont nécessiter :

- des connaissances sur le monde, dont des connaissances sur le 'monde de l'écrit' ;
- des connaissances sur la langue orale et écrite ;
- une mobilisation affective et un investissement : projet de lecture ou d'écriture, centres d'intérêts, questionnements... ;
- une mobilisation cognitive, une mise en recherche personnelle, une perception de soi comme acteur de son apprentissage ;
- des relations sociales.

Et qui vont entraîner des ruptures et des réaménagements de la manière de se percevoir, de percevoir le monde et d'y prendre sa place.

Toutes ces dimensions devront être prises en compte par le formateur pour que l'apprenant puisse « *se faire œuvre de lui-même* » (Pestalozzi) et « *participer à la modification des rapports sociaux qui induisent les analphabétismes* » (Foucambert).

Une pédagogie institutionnelle et politique

« Etre lecteur, c'est vouloir rencontrer ce qui se passe dans la tête d'un autre pour mieux comprendre ce qui se passe dans la sienne. Mais cette attitude implique, tout à la fois, la possibilité de s'extraire de l'événement pour tenter d'en prendre une vue du dessus, l'évidence d'un surcroît de pouvoir sur le monde et sur soi à travers ce détour théorique et le sentiment d'appartenance à une communauté de préoccupations qui vous pose, au-delà même d'un destinataire, comme un interlocuteur de ce que l'auteur produit. C'est tout cela qui constitue le statut de lecteur. Et c'est à partir de ce statut, préalable et inconditionnel, que chacun peut développer les réponses techniques qui lui permettent de l'exercer. Le statut précède le savoir. Ce qui caractérise les (...) non-lecteurs c'est qu'ils se trouvent exclus de toutes les raisons de participer à des réseaux de communication écrite (...) L'obstacle ne réside pas dans un manque de technique mais dans l'absence de raison de se doter de ces techniques. »¹⁰

C'est souvent le cas des personnes en formation d'alphabétisation, exclus de tout réseau culturel de communication écrite.

Comment dès lors, dans le cadre de l'alphabétisation, permettre à chacun d'expérimenter des situations nouvelles de pouvoir ? De développer un statut de lecteur ? A quel réseau nouveau de communication écrite les apprenants sont-ils intégrés ? Les considère-t-on comme destinataires d'écrits dès l'instant où, débutants, ils franchissent la porte ? Quels documents reçoivent-ils de l'association, du formateur ? Quelles relations construisons-nous ?

Entamer et mener à bien un processus d'apprentissage implique une démarche dynamique active qui nécessite, comme préalable, un certain niveau de participation sociale. Il n'y a pas de lecture et d'écriture sans pratiques sociales nécessitant ces savoirs. Il y a un rapport constant entre ce que l'on s'autorise à faire, à être et la place, le pouvoir que le corps social, que l'école, nous attribue, nous reconnaît.

On construit son savoir lire et écrire à travers une multitude d'échanges interpersonnels sur et autour de l'écrit grâce aux médiations, aux coopérations, aux soutiens d'un grand nombre de partenaires. « *C'est à plusieurs qu'on apprend à lire tout seul* », comme le dit une affiche de l'AFL.

L'apprentissage de l'écrit nécessite **une pédagogie interactive et sociale**. Les apports de la **pédagogie institutionnelle, de la pédagogie du projet, de la pédagogie du chef-d'œuvre**,... ainsi que d'intenses pratiques d'expression orale (dire, parler sur, raconter, échanger, donner son opinion,...) seront indispensables pour former des lecteurs et des auteurs.

Une pédagogie culturelle

L'éducation à l'écrit est une action culturelle qui nécessite un statut – nous venons d'en parler – et un projet de lecteur.

Une action culturelle

« On pourrait la définir comme un voyage organisé dans la Galaxie Gutenberg. Or, sa galaxie se caractérise non seulement par son étendue et sa multitude mais aussi par sa dualité : dualité entre culture écrite 'ordinaire' (celle de la vie de tous les jours) et culture écrite 'savante' (celle de la vie intellectuelle et cultivée), entre l'effort et le plaisir, entre les écrits courts et les écrits longs, entre les techniques classiques (papier crayon, imprimé) et les techniques nouvelles (ordinateurs, sms). »¹¹

Cela implique donc de travailler **les compétences d'orientations dans l'univers du lire/écrire** : la connaissance et le fonctionnement des 'lieux où on lit' (bibliothèques, librairies, au travail, chez soi,...), des 'objets à lire' (livres, journaux, courrier, ouvrages de référence,...), des 'lieux où l'on écrit' (ateliers d'écriture, au travail, chez soi,...) et des 'objets à écrire' (crayons, ordinateurs, papiers, mais aussi nouvelles, poèmes, récits,...).

Alphabétiser, ce n'est pas qu'apprendre l'alphabet, c'est former des citoyens à la culture de l'écrit. Pour cela « *il faut avoir un rapport amical avec l'écrit, avoir confiance dans sa propre capacité à dévoiler le sens d'un texte ainsi qu'à produire des textes qui ont du sens, circuler dans le monde de l'écrit comme on circule dans sa propre maison, et, en même temps avoir conscience que l'alphabétisation est un processus qui n'a pas de fin.* »¹²

Un projet de lecteur

« On ne peut séparer l'acte de lire et d'écrire du projet personnel qui le motive. Lire n'est jamais un acte gratuit, c'est, dans tout les cas, une prise d'information en vue de la réalisation d'un projet. »¹²

C'est parce que l'on a des questionnements en rapport avec un projet et des hypothèses préalables que l'on peut se mobiliser pour construire du sens. C'est parce qu'on sait pourquoi lire et écrire qu'on peut se mobiliser pour savoir comment fonctionne l'outil, chercher à découvrir et à maîtriser les règles de codage de l'écriture. Lire, ce n'est pas seulement comprendre un texte, c'est aussi réagir à ce texte, l'analyser et/ou utiliser les informations qui s'y trouvent et dont on a besoin.

On ne devient lettré qu'en devenant un pratiquant de la culture écrite, en fréquentant des livres et toutes sortes d'écrits, en questionnant des textes fort variés, en communiquant avec des auteurs très différents, en produisant des textes écrits.

Ceci implique d'entraîner les apprenants à un comportement de lecteurs et d'auteurs en situation réelle, avec des supports et dans des lieux variés, sur diverses formes d'écrits, avec des intentions ou des projets divers...¹³

Une pédagogie conceptuelle

« Il ne suffit pas d'être motivé et de savoir parler pour savoir lire. Il faut aussi que l'apprenant considère la langue – orale et écrite – comme un objet d'étude ou de connaissance. Il s'agit d'aider l'apprenant à considérer l'écrit et la lecture comme des objets de réflexion et de recherche, à prendre du recul par rapport à ses activités sur/avec l'écrit, à se regarder faire, à examiner les processus cognitifs à l'œuvre chez autrui etc. »¹³

Il s'agira donc de développer les **compétences langagières** (codes et spécificités de la langue écrite) ainsi que des compétences de recherche de sens, les **compétence sémiotiques** (raisonnement, hypothèses, doute, vérification,...) :

- identification de l'objet à lire, de la situation de communication, de l'intention ;
- exploration visuelle et maîtrise de l'organisation spatiale et graphique : indices paralinguistiques (mise en page, taille, police et couleurs des caractères, ponctuation,...) et linguistiques (espaces, ordre des mots, marques orthographiques) ;
- reconnaissance des mots, lecture par groupes de mots, identification de l'information importante de la phrase ;
- utilisation des référents¹⁴, des connecteurs¹⁵, des inférences ;
- identification des idées principales, utilisation de la structure du texte, résumé ;
- prédictions, utilisation d'images mentales, émotions, intégration de l'information nouvelle à ses connaissances antérieures, raisonnement.

Apprendre à lire et à écrire, c'est mobiliser et développer – à partir de la pratique de l'écrit et non pas à partir d'exercices décontextualisés ! – l'ensemble de ses ressources conceptuelles : attention ; perception, observation et comparaison ; classification, sériation et analogie ; mémoire ; résolution de problème ; logique et inférence.¹⁶

Apprendre à lire et à écrire, ce n'est pas travailler un code, mais travailler l'intégration de codes : des codes culturels, des codes graphiques, un code orthographique, un code alphabétique,...

Apprendre à lire et à écrire, ce n'est pas acquérir une 'conscience phonologique'¹⁷. C'est acquérir plusieurs niveaux de conscience : conscience politique, conscience culturelle, conscience cognitive et métacognitive, conscience graphique, conscience orthographique,... C'est apprendre à penser !

Une pédagogie de l'écriture

Même si nous ne l'avons pas abordée de manière spécifique dans cet article, l'écriture nous paraît être un aspect fondamental dans l'acquisition de la lecture et de la culture de l'écrit.

Nous écrivions, dans l'édito du *Journal de l'alpha* consacré aux livres réalisés par les apprenants, que « *dans le processus d'alphabétisation, l'écriture est centrale* »¹⁸.

Le projet d'écriture oblige à se questionner et réfléchir, à s'interroger sur ce qu'on a à dire, sur le pourquoi et le comment de l'écrit.

Le geste graphique permet de s'inscrire de tout son corps dans l'apprentissage. Il permet aussi de travailler l'orientation spatiale de l'écrit et aide à la discrimination visuelle fine.

L'écrit à produire implique de lire, de se relire, de tracer chaque lettre sur le papier dans un ordre précis et d'en analyser ainsi le fonctionnement. Il est un outil puissant d'acquisition des compétences langagière (code et spécificité de la langue écrite).

Enfin, le texte permet d'exister et de communiquer dans une société de l'écrit.

Apprendre à lire et à écrire...construire sa méthode ?

Pouvoir travailler **non pas avec une méthode mais avec méthode et rigueur** va nécessiter pour le formateur de pouvoir analyser les difficultés rencontrées et de pouvoir construire et organiser la 'somme de démarches raisonnées' permettant de former des lecteurs et des auteurs. Nous venons de le voir, c'est assurément complexe !

Aussi, au sein de notre positionnement dans le champ des méthodes centrées sur le sens, certains à *Lire et Ecrire*, dont je suis, ont choisi d'utiliser plus particulièrement la méthode naturelle de lecture et écriture, comme base de structuration de leur travail.

En 1983 déjà...

... ATD Quart Monde posait les véritables enjeux de l'accès à la lecture et à l'écriture de ceux qui sont habituellement exclus du monde de l'écrit et le type de pédagogie à mettre en place pour que cela change.

Tout donne à penser qu'il faille conduire la lecture et l'écriture simultanément.

Ecrire, c'est écrire sa pensée, son vécu et ses projets ; c'est écrire l'histoire de ses succès et de ses échecs pour que d'autre puissent en profiter ; de même, lire, c'est lire l'expérience des autres et la sienne pour en tirer des leçons.

Lecture et écriture sont donc intimement liées à l'expression de tout soi-même. On ne peut donc dissocier l'un de l'autre, et il faut conduire les acquisitions dans ces deux domaines en même temps.

A Bruxelles, c'est lorsque des hommes et des femmes ont vu qu'on les prenait au sérieux, à la Samaritaine, en lisant les résumés des réunions auxquelles ils participaient que la demande d'apprendre à lire et à écrire s'est formulée.

Lire et écrire est un savoir dont le manque est terriblement ressenti. Lire et écrire ont dès lors une signification telle pour l'adulte sous-prolétaire qu'on ne peut penser remettre à plus tard l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme tels. Avec des enfants, on peut commencer par se familiariser avec d'autres techniques d'expression comme la parole ou des manipulations qui conduisent à l'écriture. Avec des adultes, cela est hors de question.

Il est donc apparu qu'il était impossible de dissocier l'acquisition de l'écrit de l'expression orale : une certaine maîtrise des aspects formels (parole) tout comme de ses aspects fonctionnels (ce qui permet de traduire une pensée : vocabulaire, syntaxe, enchaînement des idées) est indispensable à l'acquisition de l'écrit et doit être conduite simultanément.

On doit en dire autant de certains autres apprentissages : motricité fine, latéralisation, etc. qui ne seraient pas complètement acquis au moment où la demande émerge.

Par ailleurs, les textes et les supports pédagogiques les plus efficaces se sont révélés être ceux qui avaient été réalisés (écrits ou dits) par les intéressés eux-mêmes, sur leur propre vie ou sur leur propre histoire.

En outre, l'apprentissage doit être en même temps individualisé et collectif. Tous les apprentis, même ceux qui, en un premier temps, ont voulu démarrer seuls, nous disent combien la participation à un groupe d'apprentissage les soutient et les encourage. Découvrir que d'autres ne savent pas lire et écrire, qu'ils progressent avec des lenteurs semblables aux siennes, qu'ils visent le même objectif, que chacun a ses succès, est un précieux encouragement pour celui qui apprend.

Les familles du Quart Monde nous ont enfin appris que la participation à un projet concret et collectif était un puissant stimulant.

(Extrait de Bruno COUDER, Jean LECUIT, **Maintenant lire n'est plus un problème pour moi : du refus de l'illettrisme au métier : le défi du quart-monde**, Science et Service Quart Monde, 1983)

- ¹ Dominique GROOTAERS et Francis TILMAN (sous la dir. de), **La pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve**, PIE-Peter Lang, Bruxelles, 2002, p 15.
- ² Lors de la conférence qu'il a donnée au colloque 'Au front des classes' organisé par la CGé en l'honneur de Noëlle De Smet, le 15 octobre 2005 à Bruxelles : **De la famille à l'école, et retour**.
- ³ Catherine STERCQ, **Sur les chemins de l'émancipation** (édito), n°145, février-mars 2005, p.3.
- ⁴ Philippe MEIRIEU, **Pour y voir (un peu) plus clair dans les débats sur la pédagogie**, www.meirieu.com/ACTUALITE/blocnotesdu6mai2006.pdf, 19/10/2006.
- ⁵ D'après Joseph STORDEUR, **Enseigner et/ou apprendre. Pour choisir nos pratiques**, Ed. DeBoeck Université, Coll. Outils pour enseigner, Bruxelles, 2005 (2^{ème} édition).
- ⁶ Le terme 'auto' rappelle l'interaction entre les savoirs et le sujets apprenant. Le terme 'socio' insiste sur les interactions sociales, l'individu construit de nouvelles connaissances et en modifie d'anciennes parce qu'il se trouve en interaction avec son milieu physique et social.
- ⁷ Jacques FIJALKOW, **Entrer dans l'écrit**, Les guides Magnard, Paris, 1993, pp. 42-47.
- ⁸ Jocelyne GIASSON, **La lecture. De la théorie à la pratique**, De Boeck, Coll. Outils pour enseigner, Bruxelles, 1997.
- ⁹ André OUZOUIAS, **Simple comme « bonjour »**, Exposé lors d'une réunion débat SNUIPP-ICEM-GFEN-FCPE, Cergy, 9 mars 2004.
- ¹⁰ Jean FOUCAMBERT, **Quelles méthodes pour quels lecteurs ? Madani arrivera-t-il à Paris ?**, in *Migrants Formation*, N° 68, Mars 1987, pp. 83-88.
- ¹¹ Gérard CHAUVÉAU, Eliane ROGOVAS-CHAUVÉAU, **Les chemins de la lecture**, Les guides Magnard, Paris, 1994.
- ¹² Emilia FERREIRO, **Culture écrite et éducation**, RETZ, Paris, 2001, p 10.
- ¹³ Différents dossiers du *Journal de l'alpha* abordent cet aspect : lire des livres, lire la presse, bibliothèques, livres d'apprenants,...
- ¹⁴ Mots ou ensemble de mots qui ne prennent sens que quand on connaît ce à quoi ils renvoient (pronoms personnels, démonstratifs, etc.).
- ¹⁵ Mots charnières ou bien encore mots-outils ou mots de liaison. Leur but est de relier les propositions, les phrases ou les paragraphes d'un texte. Ils servent à situer les événements, les personnages et les objets dans le temps et dans l'espace et jouent un rôle clé dans la cohérence et la progression du texte. L'ensemble des connecteurs comprend différentes classes de mots invariables : adverbes, conjonctions de coordination, conjonctions de subordination et groupes nominaux compléments circonstanciels.
- ¹⁶ Hélène POISSANT, **L'alphabétisation - métacognition et interventions**, Les Éditions Logiques, Montréal, 1994.
- ¹⁷ Habileté à segmenter les mots oraux en phonèmes et à manipuler des phonèmes.
- ¹⁸ N°144, décembre 2004-janvier 2005.

Editeur responsable : Lire et Ecrire Communauté française - Catherine Stercq , Rue Dansaert, 2a -1000 Bruxelles 02/502.72.01 www.lire-et-ecrire.be