

Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière

Hélène Romian, Christiane Marcellesi, Jacques Treignier

Citer ce document / Cite this document :

Romian Hélène, Marcellesi Christiane, Treignier Jacques. Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière. In: Repères pour la rénovation de l'enseignement du français, n°67, 1985. Ils parlent autrement. pp. 23-32;

doi : <https://doi.org/10.3406/reper.1985.1842>

https://www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1985_num_67_1_1842

Fichier pdf généré le 04/05/2018

QUELQUES CONCEPTS ET NOTIONS OPERATOIRES POUR UNE PEDAGOGIE DE LA VARIATION LANGAGIERE

Hélène ROMIAN, INRP (*),
Christiane MARCELLESI, Université de Haute-Normandie,
Jacques TREIGNIER, Circonscription de Chartres.

Le cadre théorique de la recherche est construit par référence à deux champs de recherche : la sociolinguistique, d'une part, (et notamment la linguistique sociale, la sociolinguistique fonctionnaliste), et les modèles d'analyse contrastive des actes pédagogiques d'autre part. Il procède d'interférences épistémologiques et méthodologiques entre problématiques sociolinguistiques et problématiques d'action pédagogique, de description des actes pédagogiques.

1. CADRE THEORIQUE DE LA PROBLEMATIQUE D'ACTION PEDAGOGIQUE.

1.1. Cadre général (CM).

1.1.1. Les concepts de bilinguisme et de diglossie.

Nous avons vu que de nombreux travaux, en particulier, en France, ceux du GRECSO de Rouen, traitent du problème du **bilinguisme** et de la **diglossie**, au sens où l'entend J. Fishman. Corollairement, ce problème pose celui de **l'hégémonie linguistique**. Si le bilinguisme désigne, d'une manière générale, la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes, la diglossie désignera plutôt la situation bilingue dans laquelle une des langues est de statut socio-linguistique inférieur. Cet état de diglossie a pu, dans le passé et dans certaines conditions, être imposé par la contrainte. Aujourd'hui, on insiste sur le fait que, très souvent, à la contrainte se substituent d'autres processus relevant de l'hégémonie linguistique, l'hégémonie désignant alors le processus par lequel un rapport de supériorité / infériorité s'établit ou se maintient avec le consentement, l'approbation des dominés qui jugent le rapport établi et / ou utile et / ou nécessaire. C'est ainsi que l'école peut être agent d'hégémonie linguistique.

(*) Le présent article résulte de nombreuses discussions, notamment entre C. Marcellesi, H. Romian, J. Treignier. La rédaction ne pouvait qu'être personnalisée. Les initiales C.M., H.R., J.T. précisent la part de chacun dans cette rédaction.

Les travaux mettant en oeuvre ces concepts montrent qu'en France, nombre d'enfants sont en situation de diglossie ou d'aliénation linguistique, soit par l'utilisation d'un dialecte ou d'une langue régionale près de la langue nationale, soit par une sorte de diglossie sociale, par la pratique dans et hors de l'école d'usages de la langue modelés par les interactions verbales internes au milieu familial et qui ne répondent pas à l'attente des maîtres.

1.1.2. Le concept de norme (ou plutôt le discours de l'idéologie dominante sur une norme singulière, face aux normes plurielles des variations et des pratiques langagières) est le concept central de la recherche. Traduisant le passage du singulier au pluriel, de l'homogénéité à l'hétérogénéité et à la variation, le concept de norme suit à son tour le chemin d'une langue qu'on se représente comme unifiée et unifiante, pour passer à la description de pratiques variées d'un langage fonctionnant dans et par l'interrelation, au sein de situations variées, avec des interlocuteurs toujours différents. Le concept de norme, ainsi bouleversé, ne peut que reposer le problème de critères nouveaux d'évaluation et de démarches pédagogiques radicalement nouvelles.

1.1.3. Le concept de variations et de variabilité.

La variation langagière est donc au coeur de notre recherche. Le rapport fourni par F. François, D. François et Ch. Marcellesi, lors du Colloque "Réussir à l'école" (publié dans **Repères** n°61) posait ce problème des variations langagières à l'école. Une distinction des différents types de variations s'impose : variations d'origine sociale, variations des types de discours au cours des différentes activités scolaires, variations dans le cadre de situations de production différentes. La société moderne plie le langage à ses besoins : la variation langagière y devient, par l'inter-relation verbale, l'essence même du langage. A ce niveau, il ne s'agit même plus d'un "droit à la différence", mais d'une nécessité de la différence. Dans cette perspective, il ne s'agit plus seulement d'enseigner purement et simplement "la langue française" aux enfants (quelle langue ?) mais de favoriser la pratique des variations langagières, leur maîtrise et la construction du concept de variabilité, tenant compte des fonctions sociales du langage.

Nous entendons par maîtrise des variations, la capacité à plier, à adapter son discours, son attitude énonciative à la situation de production, aux nécessités de l'inter-relation verbale. Cette maîtrise permet de construire progressivement le concept de variabilité qui structure les acquis pragmatiques et les savoirs intuitifs qui résultent des interactions verbales vécues.

1.2. Les problèmes de la variabilité langagière en relation avec le champ pédagogique (H.R.).

Les notions-clés issues de la socio-linguistique paraissant utiles pédagogiquement, méthodologiquement, ne sont pas reprises telles quelles : sont retenus les aspects qui aident à conceptualiser la problématique pédagogique, à formuler les hypothèses de la recherche.

De ce point de vue, la recherche réfère particulièrement à deux pôles qui

structurent actuellement la sociolinguistique française (1) : la linguistique sociale (Marcellesi), la socio-linguistique fonctionnaliste (François).

1.2.1. Variabilité et maîtrise des codes sociaux.

La notion de **variation** occupe une place centrale dans la problématique pédagogique de la recherche en tant que celle-ci vise à expérimenter, définir, décrire et évaluer ce qu'on pourrait appeler une pédagogie de la variation. Il en va de même dans l' **Introduction à la socio-linguistique** de Jean-Baptiste Marcellesi et Bernard Gardin (2) comme dans **Linguistique** publié sous la direction de Frédéric François (3). Dans un cas comme dans l'autre, l'accent est mis, non pas sur la langue en tant que système abstrait, mais sur les différenciations qui s'opèrent dans les pratiques langagières selon des paramètres géographiques, historiques, sociaux, situationnels.

De même, au plan pédagogique, l'accent est mis sur l'éveil aux variations des pratiques langagières comme aspect constitutif d'une formation qui vise à la maîtrise des relations sociales, des codes sociaux. En ce sens, la notion de **variabilité** des pratiques langagières, des usages sociaux de la langue est constitutive de celle de maîtrise des codes sociaux, de maîtrise de la "langue".

1.2.2. Code commun et code dominant.

Le rôle de l'école n'en est pas moins de favoriser l'appropriation du code commun, (à distinguer du code dominant), (4) d'éveiller les enfants aux faits de langue qui en sont les indicateurs. Le **code commun** selon la définition de F. François, renvoie à deux séries de faits : d'une part des faits qui marquent l'usage de la langue française par tous les locuteurs de la francophonie, et qui la distinguent d'autres langues, par exemple l'opposition /i/ ~ /u/, les oppositions le/un, le/les... ; d'autre part les faits qui marquent statistiquement l'ensemble de la communauté linguistique mais ne se rencontrent pas forcément chez tous les locuteurs, par exemple le lexique français le plus fréquent, les règles générales de constitution de l'énoncé...

Pédagogiquement, il est essentiel de distinguer avec F. François, le code commun qui est d'ordre linguistique et le code dominant d'ordre socio-linguistique. Ils sont souvent confondus par les enseignants. Le code dominant - l'un des codes sociaux à connaître - s'actualise par des discours dominants, ceux des médias, des institutions (dont actuellement l'école)... Tout se passe comme si prononciation, syntaxe, lexique avaient à procéder d'un code dont la transgression est sanctionnable socialement : examens, demandes d'emploi, prises de parole en public... Ce code, dit F. François conjoint en fait l'usage de la bourgeoisie parisienne et celui des professionnels de la parole publique : journalistes, enseignants. Il entre nécessairement en conflit avec d'autres codes (d'autres normes, voire de véritables contre-normes) véhiculées par les parlers régionaux, les discours scientifiques ou techniques, l'argot ou le verlan... qui sont spécifiques de groupes dominés ou du moins minoritaires (normes conflictuelles).

1.2.3. Sécurité linguistique, attitude énonciative et normes évaluatives.

La prise de parole en public est surtout le fait de personnes qui savent utiliser le code dominant parce qu'elles appartiennent au milieu des "héritiers" de la parole. D'autres par contre, se taisent, convaincues de la distance qui existe entre le code dominant et leur propre parler, et de leur incapacité à s'exprimer selon le code dominant. Ce sentiment **d'insécurité linguistique** étudié notamment par Labov existe souvent dans les milieux socio-culturels dits défavorisés. On peut l'observer, par exemple dans les milieux paysans chez des personnes dont la langue maternelle est une langue régionale, et qui se souviennent d'avoir été punies et humiliées pour l'avoir parlée à l'école. D'un point de vue moins global, on peut opposer normes objectives et normes subjectives. Ainsi, l'on observe que les parlers de certains groupes se caractérisent par des variations régulières, quantifiables, par exemple les parlers régionaux (**normes objectives**). Ceci étant, chaque individu, dans ces groupes, a une représentation donnée de ces variations, de leur distance au code commun, qui peut correspondre ou non aux normes objectives (**normes subjectives**). Ces représentations sont sans doute liées à l'attitude énonciative. Elles impliquent des jugements de valeur par rapport aux réalisations linguistiques des individus, des groupes (**normes évaluatives**). Elles sont probablement l'une des sources majeures du sentiment d'insécurité ou de sécurité linguistique dans les situations de communication où la prise de parole requiert le recours au code dominant (5).

L'attitude énonciative, c'est à dire l'orientation positive ou négative des locuteurs à l'égard de leur propre parole, de leur propre énonciation est donc un point important pédagogiquement : toute action éducative qui n'en tient pas compte se heurte à des obstacles rédhibitoires. Une pédagogie de la variation devrait, le cas échéant, parvenir à modifier des attitudes énonciatives de type négatif, en apprenant aux enfants à expliciter et gérer les normes conflictuelles auxquelles ils sont confrontés, en leur donnant les moyens d'une sécurité linguistique résultant de la maîtrise des variations et non d'une inculcation des discours dominants.

1.2.4. Normes fonctionnelles et surnorme.

La question cruciale de la norme se trouve ainsi posée dans une perspective plurielle. Avec F. François, nous distinguerons normes fonctionnelles et surnorme. **Les normes fonctionnelles** sont celles qui permettent l'inter-compréhension entre locuteurs et sans lesquelles il n'existerait pas de code commun. Elles relèvent de faits objectifs inscrits dans la définition même de la langue comme système propre à une société donnée (6). Référant à des traits de différenciation, d'opposition des discours et des usages sociaux de la langue, elles ont une fonction distinctive dans les actes de communication. A l'école, il est essentiel, par exemple, d'opposer discours expressifs, scientifiques, poétiques dans la mesure même où ils constituent pour les enfants un tout indifférencié (7). Il en va de même pour les discours mathématiques, historiques, métalinguistiques... Ce point de vue s'oppose - linguistiquement et pédagogiquement - aux effets de **surnorme** qui marquent fortement les habitudes scolaires, en référence au code dominant, tendant à imposer le "bon usage" des "bons auteurs" du passé, et à réprimer les parlers dits familiers, relâchés, vulgaires.

En somme, si l'on considère la variation comme un phénomène socio-linguistique central, on est conduit à considérer une pluralité de normes correspondant aux attentes des (inter)locuteurs dans un type de situation de communication donné, utilisant selon une stratégie communicationnelle donnée, un type de discours, de textes donné, appelant des choix linguistiques donnés d'ordre phonologique, syntaxique, lexical. Il est à noter que l'éventail est nettement moins ouvert à l'écrit qu'à l'oral, l'écrit étant plus marqué par la surnorme. Le nombre des paramètres à gérer est tel qu'on ne saurait considérer que tous les enfants aient pu, d'eux mêmes, opérer des apprentissages relatifs aux codes sociaux correspondants. On peut se demander si l'échec à comprendre et utiliser le(s) discours de l'école en tant qu'ils relèvent du code dominant, de la surnorme - qui est surtout le fait d'enfants de milieux socio-culturels dits "défavorisés", ne se situerait pas, entre autres, à ce niveau-là. En tous cas, il se pourrait que la "réussite" en français soit liée au moins autant à la capacité d'opérer le "bon choix" en matière de normes de référence qu'à la maîtrise du code commun.

II. CADRE THEORIQUE DE LA PROBLEMATIQUE DESCRIPTIVE.

La problématique de la description des pratiques pédagogiques et de l'évaluation de leurs effets, réfère à un principe général : le principe de contrastivité, tel qu'il est actualisé à la fois dans des travaux de sociolinguistique et de pédagogie. Elle privilégie un niveau d'analyse : l'inter-action verbale, concept central, et en sociolinguistique et en pédagogie de la langue maternelle.

2.1. Le principe de contrastivité. (H.R.).

Le principe de **contrastivité** selon lequel s'opèrent les descriptions de la linguistique sociale (ou linguistique socio-différentielle) se retrouve dans l'analyse contrastive des styles pédagogiques. Selon J.B. Marcellesi, l'objet de ces descriptions en sociolinguistique est constitué par des "conduites linguistiques collectives caractéristiques de groupes sociaux (...) dans la mesure où elles se différencient et entrent en contraste dans la même communauté linguistique globale" (8).

De même, la référence à des styles pédagogiques renvoie non pas à des conduites individuelles aléatoires mais à des conduites collectives en tant qu'elles sont distinctives de groupes pédagogiques appartenant à la même communauté d'individus qui exercent la même profession. Il s'agit dans les deux cas, de classer, catégoriser des conduites sociales pour en comprendre les fonctionnements.

2.2. Modèles d'analyse contrastive des actes pédagogiques (J.T.).

La notion de "modes de gestion" pédagogique des variations des pratiques langagières (en relation avec les variations des pratiques socio-culturelles), est dérivée de deux modèles d'analyse des actes pédagogiques : les modes de travail pédagogiques de M. Lesne (9) et les styles pédagogiques d'H. Romian (10).

2.2.1. Les modes de travail pédagogique.

D'un point de vue général, M. Lesne distingue "trois modes de travail pédagogique (MTP)". Il s'agit de descriptifs théoriques propres à orienter une observation des pratiques effectives. M. Lesne les définit (p.37) comme "des constructions cohérentes obtenues en groupant des éléments de la réalité autour de trois lignes de force (...) du processus de socialisation". Il cherche "la cohérence interne de ces modes théoriques de travail pédagogique en articulant les éléments retenus autour d'un double rapport au savoir et au pouvoir". Il caractérise ainsi "trois modes de travail pédagogique" qui, loin de s'exclure l'un l'autre, doivent être mesurés simultanément à la réalité des démarches pédagogiques :

- MTP 1 : de type transmissif à orientation normative...
- MTP 2 : de type incitatif à orientation personnelle...
- MTP 3 : de type appropriatif centré sur l'insertion sociale...

2.2.2. Les styles pédagogiques.

Dans le domaine de la pédagogie du français à l'école élémentaire, H. Romian (1979) distingue trois "schémas théoriques" des contenus et des démarches d'enseignement, ou "styles pédagogiques".

Si diversement que se présente l'action pédagogique quotidienne, il est possible de classer les pratiques pédagogiques selon une dominante donnée (ou plusieurs) définissant un "style" pédagogique, en les rapportant :

- à des projets éducatifs,
- à des modèles d'apprentissage de la langue.

Elle décrit ainsi :

- "une pédagogie de type I, d'ordre utilitariste, centrée sur la discipline à enseigner, sur les modèles intellectuels que véhicule la langue des auteurs "reçus"...",
- "une pédagogie de type II, d'ordre pragmatiste, dérivant des besoins naturels de l'enfant, son élan vital, ses facultés créatrices, sa volonté de puissance sur les choses",
- "une pédagogie de type III, d'ordre scientifique, conçue et construite dans un effort de saisie dialectique des composantes spécifiques de la culture, des fonctions et des lois du fonctionnement de la langue et de l'enfant, ses milieux de vie, les lois de son développement, de sa formation, de ses apprentissages".

2.2.3. Le modèle d'analyse de la recherche : les modes de gestion , de traitement pédagogique des variations langagières.

Constatons tout d'abord, comme le fait G. Ducancel (1980) (dans INRP, **Repères** n°58, p.73, Paris, 1980) qu'il est possible d'articuler le modèle d'analyse de M. Lesne et celui qu'H. Romian tire de l'analyse de divers écrits pédagogiques.

Il nous semble plus pertinent de faire référence en priorité au modèle d'H. Romian qui offre pour nous l'avantage d'être construit à partir de textes

pédagogiques qui ont pesé et/ou pèsent actuellement sur les comportements quotidiens des maîtres de l'école élémentaire en ce qui concerne l'enseignement du français.

Plus précisément, nous élaborerons :

- nos hypothèses d'action pédagogique dans les classes (Recherche-Innovation), en référence au "style pédagogique III",
- nos hypothèses de recherche-description : description contrastive des pratiques pédagogiques en matière de gestion des variations langagières à l'école pré-élémentaire et élémentaire, à partir du descriptif théorique des trois "styles pédagogiques" rappelé ci-dessus parce qu'il nous permettra de mieux connaître de manière contrastive, la nature et les modalités de fonctionnement des divers facteurs en jeu.

Le modèle de M. Lesne, orienté vers la formation des adultes considérée comme "un processus permanent de socialisation" est susceptible de nous fournir, tant pour les aspects de notre recherche touchant à des actions de formation des maîtres, que pour ceux qui concernent l'action pédagogique des maîtres dans les classes, des éléments pour compléter le schéma théorique d'H. Romian.

De ce point de vue, le modèle d'analyse construit par le Groupe de Recherche distingue :

- Un mode de gestion I utilitariste, **normaliste**, dans la mesure où il se fonde sur un refus des variations, une méconnaissance de la variabilité. Ce rejet de la diversité vécue et conçue négativement est allié à des comportements pédagogiques de correction, d'imitation, de souci du modèle, etc... La visée est l'inculcation du code dominant confondu avec le code commun.
- Un mode de gestion II pragmatiste, **anormaliste**, dans la mesure où il se fonde sur un refus du code commun, la négation des normes objectives. Ce rejet du code commun et des normes, vécus et conçus comme entrave à la liberté du sujet est allié à des comportements pédagogiques de non intervention à leur égard. La visée est l'expression libre de l'énonciation des sujets en tant que seule norme acceptable.
- Un mode de gestion III fonctionnaliste, **plurinormaliste**, dans la mesure où il se fonde sur une reconnaissance, une objectivation, une maîtrise des codes sociaux, des variations et des normes fonctionnelles qui leur sont liées. Cette approche du code commun, des variations, des normes, de la variabilité est allié à des comportements pédagogiques qui visent :
 - . la diversification, l'objectivation et par conséquent l'appropriation des variations et normes des pratiques langagières,
 - . le maniement, la mise à distance, l'analyse, l'intégration des codes sociaux (scolaires et non scolaires).

2.3. Niveau d'analyse des actes pédagogiques privilégié : l'interaction verbale en classe (C.M.).

La notion d'**interaction verbale**, plus restrictive que celle de communication, fixe un cadre aux observations de classe à faire. Elle englobe l'énonciation qui met l'accent sur le sujet locuteur et sa relation à l'interlocuteur, en l'inscrivant dans une dynamique où les "feed-back" de l'interlocution jouent un rôle décisif. Le message est, de ce point de vue, agi à la fois par le locuteur et l'interlocuteur.

Les travaux touchant aux problèmes de l'interaction verbale se développent actuellement assez largement dans la linguistique. On trouvera dans un article de J. Authier-Revuz (1982, **Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive**, DRLAV, 26), une intéressante mise au point et une abondante bibliographie. Un récent numéro de **Langages** ("Dialogue et interaction verbale", n°74, juin 1984, dirigé par L. Guespin, Larousse) fait le point théorique des recherches touchant à ce domaine et propose un certain nombre d'applications pratiques particulièrement intéressantes. S'appuyant pour une bonne part sur les travaux de Volochinov et de Backhine les articles de ce numéro proposent une autre logique de la langue, dont la véritable substance ne serait plus constituée par un système abstrait de formes linguistiques, ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psycho-physiologique de sa production, mais par le phénomène social de **l'interaction verbale**, réalisée à travers l'énonciation et les énonciations". L'interaction verbale constitue alors la réalité fondamentale de la langue. C'est dire tout l'intérêt de ces travaux pour une recherche destinée à élaborer une stratégie de prise en compte des variations langagières et culturelles, dans une pédagogie de la communication, de l'interaction.

Cette dynamique de l'interaction verbale s'apprend pragmatiquement. Elle s'apprend aussi dans et par la construction progressive d'un système méta-interactionnel qui suppose notamment la mise en mémoire des succès et insuccès interactifs, la capacité à opérer des réglages dialogiques pertinents, une évaluation des échanges interactifs, une représentation des fonctionnements des dits systèmes. Les situations scolaires ne sont-elles pas, par excellence, des situations sociales d'interaction verbale - ou en tout cas des situations où l'interaction verbale est première ? La manière dont les maîtres gèrent à la fois leur énonciation et celle des élèves, l'interlocution avec eux et entre élèves, et les variations langagières dont les unes et les autres sont porteuses, devrait être différenciatrice, et indicatrice de styles pédagogiques différents. Dans cet esprit, on peut se demander si les modes de gestion pédagogique des variations ne constituent pas des facteurs d'échec ou de réussite scolaire pour les enfants.

En tout cas, c'est bien dans les fonctionnements de l'interaction verbale en classe que nous pourrions identifier des indicateurs de l'attitude des maîtres à l'égard des variations des pratiques langagières et de leur mode de gestion pédagogique de ces variations et des indicateurs des effets de ces modes de gestion sur les comportements langagiers, les attitudes des enfants à l'égard de la (des) norme(s) langagière(s).

Rappelons enfin, pour mémoire, des outils descriptifs désormais classiques.

Analyse des indices d'énonciation, analyse de discours, analyse conversationnelle mettant en jeu les indices linguistiques de l'interrelation, analyse des situations de communication - tout ce qu'actuellement on a tendance à réunir sous le terme de **pragmatique** - sont autant d'outils théoriques et méthodologiques nécessaires.

* * *

A l'évidence, un cadre théorique composé d'éléments aussi divers, provenant de travaux hétérogènes, prête à discussion. Si interdisciplinarité il y a - et non conglomérat - elle se construit d'une part à partir d'emprunts notionnels qui ont permis de définir une problématique d'action et une problématique de description, et d'autre part en fonction de principes épistémologiques et méthodologiques communs. Si interdisciplinarité il y a - et non confusion - elle devrait permettre aux didacticiens et aux sociolinguistes du Groupe de Recherche d'avancer ensemble.

NOTES

1. B. Laks, "Le champ de la sociolinguistique française de 1968 à 1983, production et fonctionnement", dans **Langue Française**, n°63, septembre 1984, Larousse, pp.107-108.
2. "La variation linguistique" dans **Introduction à la socio-linguistique - La linguistique sociale** par J.B. Marcellesi et B. Gardin, Coll. Langue et Langage, Larousse Université, 1974.
3. "La variation linguistique ou la langue dans l'espace, le temps, la société et les situations de communication" par J. Donato, dans **Linguistique** publié sous la direction de F. François, P.U.F., 1980.
4. **Linguistique**, op.cit., p.239.
5. C. Vargas, "Normes et contre-normes", **Repères**, n°61, INRP, 1983, p.79 et suiv.
6. **Linguistique**, op.cit., p.78.
7. **Repères**, n°57, "Usages scientifiques, expressifs, poétiques de la langue", INRP, 1980.
8. **Introduction à la linguistique sociale**, p.15.
9. M. Lesne, **Travail pédagogique et formation d'adultes**, PUF, Paris, 1977.
10. H. Romian, **Pour une pédagogie scientifique du Français**, PUF, Paris, 1979.

Dans le courrier de Repères

CONNAITRE ET CHOISIR LES LIVRES POUR ENFANTS

par Jacqueline HELD

Hachette, 1985

Au sommaire :

1. La littérature de jeunesse : origines, choix des livres, critères de sélection
- Pour une approche lointaine - L'enfant et les albums - La lecture -plaisir et les "livres-amorces" - L'enfant et la poésie - L'enfant et le conte - L'enfant et le roman - Permanence du personnage : le problème des séries et des suites - L'enfant et la science-fiction - Les adolescents et la lecture - L'enfant et le documentaire.
2. Quelques grandes thématiques de l'enfance : la guerre/la paix ; la maladie et la mort ; le jeu ; l'aventure ; les contes...
Bibliographie générale et listes sélectives des livres par thèmes.

SAVOIR LIRE AU COLLEGE

Par Eveline CHARMEUX

CEDIC, 1985

Au sommaire :

1. Le lecture, plate-forme interdisciplinaire de l'échec : importance actuelle de la lecture - Les constats - Les hypothèses d'explication
2. Les objectifs d'une pédagogie efficace de la lecture : Distinguer lecture/lecture à haute voix/oralisation - Les composantes de l'acte de lire. Les composantes du savoir-lire - Typologie des situations de lecture - Lecture et plaisir de lire.
3. Les conditions d'un réel apprentissage de la lecture : une certaine idée de l'apprentissage - La durée, les étapes, les barrages - Les grands principes d'un apprentissage réel.
4. Construire une pédagogie efficace de la lecture : l'itinéraire d'ensemble - La place du collège dans cet itinéraire.
5. Et lorsque les apprentissages premiers semblent n'avoir pas réussi ? : L'échec en lecture, c'est quoi ? - Les principes d'observation - Les principes généraux d'action "remédiate" - Les principes d'action "remédiate" spécifique à l'échec en lecture. Les étapes de l'action "remédiate".