Claudine Balsiger
Susanne Wokusch[1]
Lausanne

Enseigner la compréhension écrite dans une perspective intégrée

Quelques réflexions

In diesem Beitrag wird die Entwicklung des Leseverstehens vor dem Hintergrund der Konzeptualisierung einer integrativen Sprachdidaktik betrachtet. Im Zentrum der Überlegungen steht das Ineinandergreifen der Lesekompetenzen in L1 (Französisch) und L2, L3 (Deutsch, Englisch). Jedes Entwicklungsstadium wird in seiner Spezifik dargestellt und es werden Transfermöglichkeiten zwischen den Sprachfächern aufgezeigt. Im Zusammenhang mit dem Lernziel "mehrsprachiges Leseverstehen" und der Hypothese der allen Sprachen gemeinsamen "kognitiv-akademischen Kompetenz" von J. Cummins ergibt sich eine neue Rolle für die unterrichteten Fremdsprachen: Jede schulische Fremdsprache, in der Lesen mit dem Ziel des Textverstehens unterrichtet wird, trägt zur allgemeinen, mehrsprachigen Lesefähigkeit der Lernenden und der optimalen Entwicklung der kognitiv-akademischen Kompetenz bei und somit zum schulischen Erfolg insgesamt.

Dans ce texte, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des femmes et dans le seul but d'alléger le texte.

1. Comprendre un texte écrit. Réflexions en amont d'une didactique intégrée L1, L2, L3…

Dans un numéro précédent de *Babylonia*, l'une des auteures a proposé une ébauche de conceptualisation de ce que pourrait être une didactique intégrée des langues à l'école (Wokusch, 2005). Le présent texte, écrit dans la double perspective de la didactique du français, langue de l'école, et de la didactique des langues étrangères, s'inscrit dans le prolongement de cette réflexion et repose bien évidemment sur les mêmes fondements et références.

Il est particulièrement intéressant d'examiner les possibilités de démarches intégrées sur le plan de la lecture. Car la compréhension en lecture constitue un enjeu majeur dans l'éducation et la réussite scolaire des élèves en permettant un accès privilégié aux savoirs.

Rappelons brièvement que c'est la compétence cognitive/académique, décrite par Cummins (2001), qui fonde les compétences en lecture plurilingue, dans la mesure où l'on postule que cette compétence sous-jacente est commune à toutes les langues de l'individu. Cummins distingue entre la compétence communicative interpersonnelle basique (*BICS: basic interpersonal communication skills*) qui est acquise à 5 ans environ et la compétence cognitive/académique, qui est à la base de la littéracie (*CALP: cognitive academic language proficiency*). Le développement de cette dernière est tributaire de l'enseignement scolaire et se poursuit au-delà de 15 ans.

Les réflexions qui suivent s'inscrivent résolument dans l'orientation "lire, c'est comprendre"; il s'agira de développer la lecture en tant que processus interactif entre un contexte, un texte et son lecteur (Giasson, 2005), un lecteur qui a des attentes, des besoins d'information par exemple, et ceci dans le contexte plus large d'une compétence plurilingue.

Avant d'engager la discussion sur l'objet qui nous préoccupe ici, rappelons tout d'abord les principales caractéristiques de l'enseignement de la lecture. Indépendamment de la langue dans laquelle il s'effectue, un enseignement efficace de la lecture doit, comme l'ont présenté Bétrix Köhler et Martin (2002)[2], comporter au moins cinq dimensions que nous résumons brièvement ici:

1. Toute démarche d'enseignement de la lecture doit mettre en œuvre un enseignement de la **conscience phonémique**, cette dernière étant la capacité à entendre, identifier et manipuler les phonèmes dans les mots exprimés oralement.
2. Elle doit de même travailler de manière systématique et explicite les **relations entre les graphèmes et les phonèmes**, afin que les élèves comprennent qu'il existe une relation prédictible entre les unités de l'écrit et celles de l'oral.
3. Une démarche d'enseignement de la lecture doit travailler la **fluidité** de la lecture, celle-ci participant de la compréhension du texte lu.
4. Une attention particulière doit être

portée au **vocabulaire**, dont l'apprentissage doit suivre deux voies: l'apprentissage indirect (via l'expression orale des élèves, l'écoute par les élèves de lectures faites par l'enseignant et la pratique régulière de la lecture par les élèves) et l'apprentissage direct du vocabulaire (via l'enseignement de la signification des mots et de stratégies d'apprentissage de la signification des mots).

5. Enfin, toute démarche d'enseignement de la lecture doit mettre en œuvre un enseignement explicite des **stratégies de compréhension de textes**.

2. La compréhension en lecture dans une perspective plurilingue

La compréhension en langue étrangère se construit bien évidemment sur les bases de la lecture en L1 et en lien avec la compétence cognitive/académique. C'est pour cela qu'il est intéressant d'examiner les différentes composantes du processus de lecture et de compréhension sous l'angle de leur nature et de leur efficacité, afin de décrire la spécificité de la lecture en L1, L2, L3, etc.; cette vue d'ensemble nous aidera à identifier des possibilités d'intégration entre les différentes langues afin de favoriser l'émergence d'une compétence plurilingue en lecture.

Dans ce qui suit, nous présenterons la situation, les problèmes et des réponses possibles en didactique de la L1 (français langue de l'école) et en didactique des langues étrangères. Nous examinerons parallèlement les possibilités et limites d'une approche intégrée de la compréhension en lecture et en esquisserons quelques pistes. Cette discussion prendra en considération la scolarité obligatoire entre la 3e et la 9e année en Suisse romande. Suite à cela, nous proposerons un tableau synthétique résumant le développement de la lecture en L1, L2 et L3.

3. Le développement de la compréhension en lecture en L1, L2, L3

La perspective longitudinale et comparative privilégiée dans cette contribution, due aux différents âges auxquels sont introduites les langues 2 et 3 dans le curriculum des élèves, demande que soit présentée brièvement l'évolution du lecteur en L1, telle que la développe Giasson (2005). Cette auteure relève cinq étapes dans cette évolution: l'enfant avant son entrée formelle dans l'écrit, le lecteur débutant, le lecteur en transition, l'apprenti-stratège et le lecteur confirmé. Nous ne dirons rien de l'enfant avant son entrée formelle dans l'écrit, puisque c'est l'âge de scolarisation qui nous intéresse ici.

3.1. Le lecteur débutant et le lecteur en transition

Quand l'élève aborde l'apprentissage de la L2 à l'école, il a déjà acquis les compétences du lecteur débutant en L1, voire celles de "lecteur en transition". L'enseignant de L2 peut donc déjà compter sur certains acquis en L1 dans le domaine de la lecture: la conscience phonémique est acquise de même que pour l'essentiel les correspondances phonème-graphème et l'activité de décodage; l'enfant a compris que la lecture est une recherche de sens, il sait recourir au vocabulaire global[3] et se servir du contexte pour identifier un mot non reconnu globalement[4]. Selon Giasson, les élèves atteignent le stade de lecteur débutant quand ils peuvent intégrer les stratégies de compréhension et d'identification de mots.

En L2, l'entrée dans la lecture invalide partiellement le recours au contexte qui, en L1, repose notamment sur une connaissance des structures syntaxiques de la langue[5] et sur la connaissance du vocabulaire. Une telle stratégie paraît en effet difficile en L2, où la connaissance du vocabulaire est encore fragmentaire et où la syntaxe de la langue n'est pas maîtrisée. Par ailleurs, les spécificités de la L2 sur le plan des correspondances phonème-graphème ainsi que dans l'ordre de la morphologie lexicale complexifient les procédures d'identification des mots.

Le stade du lecteur en transition en L1 se caractérise par le développement de la fluidité, qui repose d'une part sur l'habileté à reconnaître des mots instantanément, d'autre part sur la lecture par groupes de mots. La reconnaissance instantanée de mots se construit par le contact répété avec les mêmes mots rencontrés au cours des lectures, qui étoffent ainsi le lexique mental auquel le lecteur accède directement. En L1, lorsque l'élève ne reconnaît pas rapidement les mots du texte, il doit recourir à des stratégies pour les identifier, ce qui ralentit considérablement sa lecture et, par là, entrave sa compréhension dans la mesure où le peu de mots stockés dans la mémoire à court terme empêche le lecteur de les relier les uns aux autres. C'est évidemment la situation que connaît l'apprenant débutant de L2, chez qui le lexique mental est par définition limité. Quant à la lecture par groupes de mots, qui est la deuxième composante de la fluidité, elle consiste à utiliser des indices syntaxiques pour identifier dans la phrase des éléments qui sont reliés par le sens et qui forment une sous–unité, ou encore d'identifier un groupe de mots comme un préfabriqué. Ici aussi, l'apprenant débutant en L2 se trouve entravé dans sa compréhension, dans la mesure où la prise d'indices syntaxiques qui permettent de délimiter les groupes de mots dépend d'une connaissance de la syntaxe qu'il n'a pas encore en L2.

3.2. L'apprenti-stratège et débuts de lecture en L2

A l'âge de 8-10 ans, le lecteur en L1 devient un "apprenti-stratège" qui doit acquérir des stratégies de compréhen-

sion efficaces et variées pour aborder des textes de plus en plus complexes et difficiles, tant en ce qui concerne leur structure que les sujets traités. L'enseignement continué de la lecture en L1 propose ainsi aux élèves de cet âge d'apprendre à gérer leur compréhension en lecture en identifiant leurs pertes de compréhension et en leur apprenant à choisir les stratégies qui conviennent pour récupérer le sens. Les interventions des enseignants visent à montrer aux élèves comment mieux préparer leur lecture en activant la connaissance qu'ils ont des différents types de textes et de leurs indices textuels spécifiques (titre, sous-titre, chapitres, graphiques, illustrations, etc.) et en s'appuyant sur leurs connaissances des sujets traités. De même, l'élève apprendra à donner un sens aux mots peu familiers en utilisant notamment des indices morphologiques, en exploitant le contexte de manière plus fine que précédemment et en combinant différents indices. Une attention particulière sera portée à la compréhension des indices de cohérence (indices de substitution) et de cohésion du texte (pour l'essentiel la compréhension des connecteurs) qui rendent la relation entre les idées explicite[6].

A notre sens, le lecteur de 8-10 ans qui entre dans l'apprentissage d'une L2 se trouve dans une situation fort complexe par rapport à la compréhension en lecture. En effet, par son manque de connaissance de la L2, il présente toutes les caractéristiques du mauvais lecteur en L1, même s'il ne l'est pas: son lexique mental est limité, il ne possède pas la syntaxe de la langue qui lui permet d'utiliser le contexte et d'améliorer sa fluidité; à quelque âge que ce soit, la lecture en langue étrangère est donc lente (notamment au niveau de la reconnaissance des mots) et hésitante (Cornaire, 1999). Mais la conscience qu'a le lecteur des stratégies et des processus qu'il met en œuvre - pour autant que cet aspect de métacognition ait été travaillé - pose les bases d'une entrée aidante dans la lecture en L2. Par ailleurs, certaines des stratégies de compréhension que l'élève construit à cet âge en L1 (appui sur la connaissance des différents types de texte et de leurs indices textuels, activation des connaissances des sujets traités avant la lecture), sont directement utilisables pour la lecture dans une langue étrangère pas trop éloignée, les macrostructures textuelles étant dans une certaine mesure indépendantes de la langue dans laquelle elles s'actualisent. De même, la prise d'indices morphologiques comme éléments de construction de sens est une démarche de compréhension qui peut s'enseigner conjointement dans les deux langues[7]. Si c'est la même personne qui enseigne les deux langues comme cela est le cas dans la plupart des classes dans le canton de Vaud, l'enseignant a la possibilité de construire de solides compétences procédurales communes à la lecture dans les deux langues et d'expliciter les transferts possibles de la L1 à la L2. Il veillera par ailleurs à favoriser l'entrée dans la lecture en L2 en intégrant des activités pratiquées en L1 avec des lecteurs débutants, comme par exemple la présentation des textes par groupes de mots afin de construire les notions syntaxiques nécessaires au développement de la fluidité. Il lira lui-même des histoires en langue 2, afin de sensibiliser les élèves à la structure de la langue. Il accompagnera sa lecture de supports visuels, afin de faciliter l'accès au sens. Un travail préalable sur le vocabulaire nécessaireà la compréhension des textes devra être mis en place. L'enseignant permettra aux élèves de se construire peu à peu un lexique mental en leur offrant des occasions nombreuses de lecture de textes comportant les mêmes mots, afin que se fixe leur sens.

3.3. Lecteur confirmé en L1, lecture avec handicap en L2, lecture débutante en L3

L'élève de 10-12 ans continue sa progression de lecteur en L1 pour devenir un "lecteur confirmé". Grâce à un enseignement explicite, il apprendra à dégager les informations principales d'un texte, à résumer son contenu, et à inférer les implicites du texte, capacité déterminante dans la compréhension en lecture, dans la mesure où un écrit ne dit jamais tout ce qui est nécessaire à sa compréhension.

Au moment où l'élève entame son apprentissage de la L3, il devrait être lecteur confirmé en L1, c'est-à-dire avoir à sa disposition un panel de stratégies de compréhension sur lesquelles il peut s'appuyer pour comprendre les textes. Ne devrait alors faire obstacle à la compréhension "plus" que ce qui est de l'ordre de la langue, et non de la lecture. En effet, bien des difficultés proviennent de connaissances linguistiques limitées, notamment au niveau du vocabulaire: en dessous de 2000 mots, la lecture de textes authentiques est difficile. Cornaire (1999) discute l'existence d'un seuil de maîtrise à partir de laquelle la lecture serait facilitée[8]. Un autre facteur de difficulté est le fait que même un bon lecteur en L1 a tendance à régresser dans la lecture en langue étrangère et ne transfère pas automatiquement ses savoir-faire et stratégies à la nouvelle situation. Finalement, le décalage entre le niveau de fonctionnement cognitif et les compétences linguistiques, la très haute charge cognitive générée par la gestion d'opérations complexes peu automatisées ainsi que des facteurs affectifs tels que l'anxiété, par exemple, peuvent affecter l'efficacité de la lecture. Bref, un bon lecteur en L1 devient, du moins provisoirement, un lecteur médiocre en L2 et les apprenants peu performants en L1 perdent encore plus en L2.

On arrive donc au constat que la lecture en L2, L3 est une lecture avec handicap;

Tab. 1: Tableau comparatif du développement de la lecture en L1, L2, L3

	Langue 1: français **Ecole élémentaire et premier cycle primaire**		
		Langue 2: allemand **Deuxième cycle primaire**	
			Langue 3: anglais **Cycle secondaire (7e année)**
Connaissance du monde, culture générale	En développement; construction parallèle des ressources langagières et des systèmes de connaissances	Développement en cours, mais avancé	Connaissances du monde basiques établies; développement toujours en cours dans des domaines spécifiques
Connaissance du langage et de son fonctionnement (compétences langagières)	La compétence conversationnelle basique est acquise; avec le début de scolarisation, accent fort sur le développement de la compétence cognitive/ académique	Phase de développement intensif de la compétence académique; pas encore de base solide pour appuyer la lecture en L2; potentiel de transfert incertain: développement parallèle L1, L2 possible	Développement bien avancé de la compétence académique; en lien avec le développement cognitif: potentiel de transfert certain
Compétence linguistique	Développement important du vocabulaire en cours; idem pour les structures complexes	Construction de ressources en L2; potentiel de transfert en devenir au niveau des processus de compréhension Ressources faibles en L2	Construction de ressources en L3; potentiel de transfert important à partir de la L1 (vocabulaire, syntaxe) et de la L2 (vocabulaire, morphologie) Ressources faibles en L3
Connaissance du code (correspondances grapho-phoniques, phono-graphiques)	En voie d'acquisition	Stabilisée en L1; principes transférables à L2, notamment au niveau de la régularité des correspondances phonie-graphie	Consolidée en L1; en voie d'acquisition en L2. Principes transférables à L3; mais difficultés à cause de nombreuses irrégularités des correspondances phonie-graphie
Correspondance développement cognitif – développement linguistique	Développement linguistique et cognitif parallèle	Développement cognitif plus avancé que développement linguistique	Décalage important entre développement cognitif et linguistique
Processus d'élaboration (construction de significations)	En voie d'acquisition	En voie de stabilisation en L1; développement parallèle L1, L2 possible en enseignement bilingue	Consolidé en L1: processus efficaces. Avec guidage potentiel de transfert important
Processus ascendants (*bottom-up***)** **(basés sur le code et l'identification des mots)**	En voie d'acquisition	En voie de stabilisation en L1; développement parallèle L1, L2 possible	Consolidés en L1; en voie d'acquisition en L2, mais handicapés par le manque de ressources (surtout de vocabulaire)
Qualité des processus	Processus pas encore automatisés, haute charge cognitive	Processus en voie d'automatisation en L1; pas d'automatisation en L2	Processus hautement automatisés en L1; év. en voie d'automatisation en L2, pas d'automatisation en L3
Processus descendants (*top-down***)** **(stratégiques, basés sur des connaissances et attentes de la personne lectrice)**	En voie d'acquisition	En cours de développement en L1; potentiel de transfert, mais nécessité de guidage pour compenser la régression	Efficaces en L1; peu efficaces en L2, L3 sans guidage Potentiel de transfert important
Charge cognitive	Elevée	Surcharge en L2; régression par rapport à L1	"Normale" en L1; élevée en L2; surcharge en L3; régression par rapport à L1

il est alors important de recourir à des démarches didactiques permettant de le compenser. Ainsi, parallèlement à l'enseignement de la langue, il faudrait pour la lecture en langue 3, s'appuyer sur ce que l'élève sait déjà faire en lecture en L1 et en L2.
En nous inspirant du modèle de la lecture proposé par Goigoux (2004), nous pouvons présenter dans un tableau comparatif les ressources et processus impliqués dans la lecture en L1, en L2 et en L3, sur la base d'un développement normal de la lecture.
En raison de l'hétérogénéïté supposée de leur parcours scolaire par rapport à l'entrée dans l'écrit, les élèves allophones et leurs langues et cultures d'origine ne sont pas pris en compte; toutefois, on considère le français comme langue de l'école et pas nécessairement comme langue maternelle. (cf. Tab. 1)

Enseignement de la lecture dans une perspective plurilingue et intégrée

Alors que les cinq caractéristiques d'un enseignement efficace de la lecture sont à mettre en œuvre conjointement lors de l'apprentissage de la lecture en L1 (Cycle initial et 1er cycle primaire), les deux premières sont normalement acquises à la fin du 1er cycle lorsque l'élève qui entre au second cycle aborde la lecture en L2. En revanche, l'enseignement des trois dernières doit être poursuivi en L1 dans un apprentissage continué de la lecture, dans la mesure où elles participent de la construction de la compétence académique identifiée par Cummins. C'est aussi sur les dimensions de la fluidité, du vocabulaire et des stratégies de compréhension de texte que devra porter un enseignement de la lecture en L2, L3. Ce sont également ces dimensions qui pourront être des lieux d'intégration des didactiques de la lecture.
En L1, dans les courants récents de didactique de la lecture, la compréhension se travaille notamment grâce à la mise en place de dispositifs comme le cercle de lecture (cf. Terwagne, 2003) ou l'enseignement stratégique, qui permettent aux élèves d'interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs, l'interaction étant principalement verbale. Des dispositifs analogues pourraient être mis en place en L2 et L3, où les interactions verbales se passeraient en L1, l'objectif premier étant alors d'apprendre ensemble à comprendre des textes en L2 et L3, et non pas de parler ces langues. De telles démarches correspondraient ainsi à l'esprit du plurilinguisme qui prévaut dans le *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues* (2001) et dans le *Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse* (1998). Plurilinguisme caractérisé, comme on le sait, par la reconnaissance de niveaux de compétences différenciés selon les langues et les "skills" travaillés, et dont le *Portfolio européen des langues* est l'outil de valorisation. Pour les langues étrangères plus spécifiquement, on peut résumer sous forme de tableau quelques possibilités d'optimiser la compréhension en lecture, lesquelles ne sont évidemment pas nouvelles (cf. Tab. 2).

Dans le cadre d'un enseignement basé sur des contenus, par exemple sous forme de modules, il serait possible d'aborder un même champ thématique parallèlement à des niveaux différents en L1, L2, L3, et en intégrant éventuellement des disciplines non-linguistiques. Une telle démarche "distribuée", ne serait-ce qu'occasion-

Tab. 2

Dimension de lecture concernée	Connaissance / savoir-faire à développer	Démarches possibles
Connaissances linguistiques	Facteur-clé: augmenter le vocabulaire	Travailler systématiquement le vocabulaire: réseaux de sens, morphologie des mots, combinatoire des mots, synonymes, paraphrases, définitions. Entraînement de l'utilisation du dictionnaire
Connaissances "textuelles"	Connaissance des caractéristiques de genres textuels fréquents	Analyser la structure de genres de textes fréquents dans une perspective comparative (qu'est-ce qu'on attend où dans le texte?), comme le proposent notamment les démarches EOLE (éducation et ouverture aux langues à l'école; Perregaux et al., 2003)
Efficacité des processus ascendants	Donner un maximum d'occasions pour entraîner la lecture	Lecture extensive de textes de structure simple, d'un domaine de contenu familier aux élèves
Efficacité des processus descendants	Permettre aux apprenants de développer un questionnement par rapport au texte, de mettre en place des stratégies d'anticipation et de compréhension	Préparer la lecture en travaillant le contenu abordé; guider les élèves dans l'utilisation de stratégies de compréhension et dans la construction du sens
Connaissances du monde	Augmenter la culture générale	Aborder des sujets d'intérêt général dans le cadre d'un enseignement donnant une large place aux contenus

nellement, permettrait d'intégrer un travail sur des genres de texte et parfois même des aspects interculturels. Cela pourrait aussi être bénéfique pour les connaissances disciplinaires à cause d'un traitement plus profond des concepts (cf. Gajo, 1999). Au vu de ce qui précède, on ne s'étonnera pas que les démarches proposées pour les langues étrangères soient tout aussi indiquées pour consolider la lecture en L1. Une approche intégrée de la compréhension en lecture paraît donc plus que prometteuse.

5. Pour conclure

Dans la perspective intégrée que nous avons adoptée au cours de notre réflexion, on voit émerger un nouveau rôle pour l'enseignement des langues étrangères: elles peuvent contribuer de manière essentielle au développement de la littéracie (plurilingue) et de la compétence cognitive/académique des élèves. Elles renforcent ainsi la capacité des élèves à comprendre l'écrit, compétence-clé pour la réussite scolaire.

En effet, l'approche intégrée de la didactique de la lecture instaure un "cercle vertueux". Par exemple, il est indispensable de développer et de consolider dans la langue de l'école de puissantes stratégies de compréhension et d'élaboration du sens afin de diminuer les effets de la régression dans la lecture en L2, L3. Mais en même temps, le "détour" par la lecture en L2 ou L3 – mécanisme clé des approches EOLE – qui nécessite également de disposer de stratégies explicites et efficaces, démontre clairement l'importance des connaissances préexistantes; la lecture en L2 ou L3 aide ainsi à expliciter des mécanismes de lecture valable également dans la langue de l'école.

Il est évident que le développement d'une didactique intégrée des langues en général et de la compréhension en lecture en particulier n'en est qu'à ses débuts et qu'il faudra faire d'importants efforts à plusieurs niveaux (scientifique, plans d'études, formation, politique …) pour la concrétiser. Mais nous espérons avoir contribué par ces réflexions à montrer l'intérêt de cette approche et la nécessité d'aller plus loin dans son développement.

Notes

[1] Nous remercions nos collègues Irene Lys et Noël Cordonier pour leur lecture attentive et constructive de ce texte.

[2] Les auteurs se sont appuyés sur une enquête (National Reading Panel, 2000; Armbruster / Osborn (2001):*Put Reading first. The research building blocks for teaching children to read.* Jessup, National Institute for Literacy). Cette enquête a passé en revue plus de 100'000 recherches sur la lecture. Seules les études respectant des critères méthodologiques très stricts ont été retenus pour l'analyse.

[3] On entend par vocabulaire global les mots que l'enfant peut identifier instantanément, sans analyse, après enseignement. Pour le choix des mots à enseigner globalement, ainsi que pour des propositions de démarches pour le faire, cf. Giasson, op.cit, pp. 171-174.

[4] Cf. Giasson, op.cit, pp. 174-175.

[5] En effet, seule la connaissance des structures syntaxiques et des règles de morphologie grammaticale du français permettent, par exemple, de comprendre l'énoncé suivant: "les poules du couvent couvent".

[6] Pour un développement de ces différents points, cf. Giasson, op.cit, pp. 219-243.

[7] Dans *Crocolivre* (Gombert et alii, 2001), un moyen d'enseignement de la lecture en L1, le travail sur la morphologie lexicale est considéré comme un élément constitutif de l'apprentissage de la compréhension.

[8] On est tenté de mettre ceci en lien avec le niveau B1 du Cadre européen de référence pour les langues qui correspond justement au "niveau seuil".

Bibliographie

ARMBRUSTER, B.B. / OSBORN, J. (2001): *Put Reading first. The research building blocks for teaching children to read.* Jessup, National Institute for Literacy.

BÉTRIX KÖHLER, D. / MARTIN, D. (2002): *Enseigner efficacement la lecture: ce qu'en dit la recherche,* in:*Je lis en couleur:une démarche d'enseignement de la lecture face aux acquis de la recherche.* Lausanne, DFJ, HEP. (non publié)

CASTELLOTTI, V. (2001): *La langue maternelle en classe de langue*. Paris, Clé international.

Coll. (2001):*Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer***.** Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes.

LÜDI, G. et groupe d'experts (1998): *Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse,* http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/concept.html.

CORNAIRE, C. (1999):*Le point sur la lecture*. Paris, Clé international.

CUMMINS, J. (2001): *The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education,* in: BAKER, C./ HORNBERGER, N. H.:*An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney, Multilingual Matters, p. 110-138.

GAJO, L. (1999): *Enseignement des langues par immersion: quel profit pour la langue?*, in: Babylonia 4/1999, p. 55-60.

GIASSON, J.; adapt. par T. Escoyez (2005):*La lecture: de la théorie à la pratique.* Bruxelles, De Boeck.

GOIGOUX, R. (2004): *Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture,* in: *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin* 1/ 2004, 37-56.

GOMBERT, J.-E. et alii (2001): *Crocolivre*. Paris, Nathan.

PERREGAUX, C. et alii (eds.) (2003): *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel, CIIP.

TERWAGNE, S. et alii (2003):*Les cercles de lecture. Intéragir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles, De Boeck.

WOKUSCH, S. (2005): *Didactique intégrée: vers une définition,* in: Babylonia 4/2005, p. 14-16.

Claudine Balsiger
est professeure formatrice en didactique du français à la Haute Ecole pédagogique vaudoise; ses intérêts particuliers vont à l'enseignement / l'apprentissage de la lecture, la structuration de la langue et aux approches d'éveil au langage. Elle est co-auteure du moyen d'enseignement *EOLE*.

Susanne Wokusch
docteure ès lettres, est professeure formatrice et responsable de l'Unité d'enseignement et de recherches "Didactique des langues et cultures" à la Haute Ecole pédagogique vaudoise. Elle est également privat-docente à l'Université de Lausanne et présidente du *Groupe de référence pour l'enseignement des langues* de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Les deux auteures conduisent conjointement un enseignement de didactique intégrée destiné aux enseignant-e-s de langue 1, de langues étrangères et anciennes, en formation initiale.