

# Lire des textes d'élèves: une approche longitudinale centrée sur les qualités des textes

**Clairelise BONNET**

Centre vaudois de recherches pédagogiques

An analysis was done of the written productions of children over several years, from the beginning of primary school to the end of secondary school.

The analysis illustrates a way of reading these productions which focusses on their qualities. This enables us to define levels of development in written expression:

- an elementary level, where productions are simple **frames** which allow the child to assemble a few elements of written language into one or two sentences;
- a level where stable and regular **writing procedures** appear, making it possible to compose real texts for the first time;
- a level of **writing techniques**, where the child fashions his texts and creates localized effects by engaging in specific work on writing and language;
- finally, a level of **writing strategies** where the child chooses and exploits a coherent and organized set of techniques to compose a complete text.

## Introduction

L'analyse des écrits scolaires est un domaine d'étude récent et en pleine expansion. Dans un ouvrage collectif, Fabre-Cols (2000) propose d'aborder ces écrits sans se centrer sur leurs manquements aux normes, mais en devenant curieux de l'élève scripteur, de ses projets d'écriture, de ses compétences, de son intérêt pour la langue écrite. Pour partie, notre travail rejoint la perspective adoptée dans cet ouvrage, pour partie, il s'en distingue. Il repose en effet sur l'hypothèse que, chez tous les enfants, l'acquisition de la langue écrite, comme celle de la langue parlée, passe par des étapes qu'il est possible de décrire et définir pour peu que l'on recueille les productions écrites des mêmes élèves pendant plusieurs années. C'est dans ce but que nous avons rassemblé des écrits d'élèves suivis pendant deux, trois ou quatre ans<sup>1</sup>. L'analyse de ces données longitudinales permet de distinguer quatre étapes d'acquisition de la langue écrite.

---

1 2 classes, 38 élèves, en 1ère et 2e; 4 classes, 69 élèves, en 2e, 3e et 4e; 2 classes, 37 élèves, en 3e et 4e; 5 classes, 110 élèves, en 6e et 7e; 1 classe, 12 élèves, en 6e, 7e, 8e et 9e.

## L'étape des schèmes d'écriture (dès fin 1P-2P)

Dès la 1<sup>ère</sup> année primaire, l'élève perçoit et fait siens plusieurs usages de l'écrit: il forme ses premiers schèmes d'écriture (Bonnet, 1994). Ceux-ci sont les premiers canevas qui lui permettent d'appréhender et d'organiser des unités de langue plus vastes et plus complexes que celles utilisées pour parler. Ils ne permettent pas encore de construire un texte, mais seulement d'agencer des mots, des rudiments d'explication, des bribes de dialogue, des fragments de récits pour former une ou deux phrases. Ils consistent par exemple:

- à réunir des mots proches par le son ou le sens:  
Un lézard mange douze fraises et onze framboises<sup>2</sup>.
- à mentionner un fait vécu dans le passé:  
J'ai été en ville et je donnais la main à la dame d'à côté j'ai crû que c'était ma maman.  
Au 2<sup>ème</sup> jour le poussin est presque sorti de sa coquille il pousse avec ses pattes et après il est sorti de sa coquille.
- à accumuler des mots associés à un thème:  
La nuit  
Cette nuit j'ai rêvé à minuit j'ai rêvé d'un beau chat noir dans la nuit il était très beau à voir dans cette nuit sombre.
- à prolonger une affirmation par une explication:  
Faut-il donner un animal à un enfant?  
Je crois que ce serait bien de donner à un enfant un chien parce que c'est pour jouer.
- à joindre deux moments d'une histoire:  
Il était une fois deux enfants qui se promenaient dans la forêt et tout à coup un merveilleux papillon dans le ciel pendant la nuit.

Premiers instruments d'appropriation de l'expression écrite, ces schèmes sont liés à une connaissance embryonnaire des textes: connaissance élémentaire des usages de l'écrit et connaissance de quelques caractéristiques des textes qui conduisent par exemple à évoquer une histoire (*il était une fois... et tout à coup*), à relater son vécu (*j'ai été...*), à donner et expliquer son opinion (*je crois... parce que*), à jouer avec les mots (*fraises/framboises, lézard/onze/douze/fraises*).

---

2 Pour faciliter l'analyse et la lecture des textes des élèves, l'orthographe est rectifiée. La ponctuation, la morphologie verbale et la disposition du texte sur la page sont respectées. Nous ajoutons toutefois une majuscule et un point au début et à la fin de chaque texte qui ne présentent pas ces marques.

## L'étape des démarches d'écriture (dès fin 2P-3P)

Les démarches d'écriture constituent un savoir-faire lié à une connaissance plus précise des usages et des caractéristiques de l'écrit. Elles naissent de l'enrichissement des schèmes d'écriture. Elles sont des manières d'écrire stables et régulières qui rendent possible la construction des premiers textes (Bonnet, 1994; Bonnet, Ceppi, Guignet & Piguet, 2000; Bonnet, Borgeaud, Piguet & Gygax, 2000). Elles établissent toujours un parcours, un cheminement, une progression, un développement:

- parcours d'un champ sémantique, développement d'associations de mots ou d'idées:

La nuit c'est drôle,  
Il y a des fantômes,  
Des chats et des hiboux  
Qui font hou hou hou ou bien  
miaou miaou.

La nuit on fait de la magie, on fait faire un saut périlleux à son hamster, on fait faire des tourniques à sa tortue.

Quoi, c'est tellement drôle la nuit et qu'on a un animal à qui faire des «coups vache».

- successions d'affirmations et d'explications:

Faut-il donner un animal à un enfant?

Je trouve que c'est une grande responsabilité ça dépend de l'âge de l'enfant. Au début on aime s'en occuper, mais au bout de quelques temps on n'y pense plus. Il faut que quelqu'un de la famille soit d'accord de le sortir. On peut être allergique aux poils ou devenir malade. Je suis pour et contre en même temps.

- progression d'une histoire au fil du temps:

L'autre jour je me promenais sous la pluie quand tout d'un coup j'ai glissé dans une flaque. Badaboum! Je suis tombée par terre. Quand je me suis relevée, j'étais trempée. Je suis rentrée à la maison et j'ai changé mes habits. Je suis bien contente de ne pas avoir attrapé un rhume.

*L'éclosion des poussins*

Pour faire naître un poussin il faut mettre un œuf dans une couveuse et il faut attendre 21 jours ils commencent à casser la coquille. Ils la cassent un à deux jours après et après ils cassent encore plus et après qu'ils ont cassé toute la coquille ils commencent à respirer l'air et après ils sortent de leur coquille.

Les démarches d'écriture permettent d'avancer dans l'écriture d'un texte d'association en association (*nuit/fantôme/hibou, hibou/hou hou/miaou*), d'affirmation en affirmation et/ou en explication (*je trouve... on aime... on n'y pense plus...*) d'épisode en épisode (*L'autre jour... quand tout à coup... Quand...*). Elles sont orientées vers la réalisation d'un but, mais ne font pas l'objet d'une prise de conscience. Elles n'impliquent encore aucun travail particulier de l'écriture. Elles président simplement à la construction d'un texte qui a une unité et qui comporte formules d'encadrement

(formule propre à un genre, ouverture ou clôture métadiscursive, lexique spécifique, etc.), marques de connexion logique ou temporelle (*parce que, mais, quand, après*), lexique relatif au temps (*l'autre jour, la nuit, attendre*), mots qui entretiennent des relations de sonorité (*hibou/hou hou/miaou*) ou de sens (*animal: chat, hibou, hamster, tortue*).

## L'étape des procédés d'écriture (dès fin 4P-5P)

Les procédés d'écriture naissent de la prise de conscience du savoir-écrire propre au niveau précédent. Ils sont des façons de construire et de façonner un texte par un travail particulier de l'écriture (Bonnet & Huser, 1996, 1998; Bonnet, Corblin & Elalouf, 1998). Certains président à l'organisation du texte et de ses séquences (utilisation et combinaison de différents temps verbaux, de différentes manières de progresser, choix énonciatif); d'autres se manifestent au niveau d'une ou plusieurs phrases pour créer des effets locaux (répétition, énumération, antéposition, apposition, images, etc.).

### *Une heureuse rencontre*

Un soir, sur la terrasse de l'hôtel *Palace* à Genève, un jeune homme appelé Benjamin regardait le superbe coucher de soleil. Il trouvait cela génial, mais il se sentait un peu seul. Il avait de beaux cheveux bruns frisés et des yeux couleur du charbon.

Soudain, une jeune fille apparut, elle était très belle, elle avait les yeux bleus transparents, et ses cheveux blonds bouclés qui lui descendaient jusqu'au milieu du dos ressemblaient à des ressorts. On aurait dit une fée un peu bizarre qui avait un petit chien. Salut, je m'appelle Benjamin. Et toi? Dit-il.

– Heu... moi? Heu... je... heu... je m'appelle Magali, dit-elle un peu perturbée.

– Qu'y a-t-il, lui demanda Benjamin.

– Heu... j'ai un nouveau travail et je ne sais que faire de mon chien! Dit-elle.

– Mais si tu veux je peux te le garder quand tu le veux, lui répondit Benjamin. Magali lui sauta dans les bras en lui criant dans les oreilles «Merci, oh merci beaucoup».

Ainsi, tous les matins Magali apportait Mister à Benjamin, pour revenir le rechercher le soir en le remerciant mille fois.

Un an après, on apprit que Magali était enceinte et qu'ils allaient se marier.

Fin

### *Mon pays*

Mon pays c'est 26 cantons  
contenant xxx habitants  
qui parlent en 4 langues officielles  
mais 3 se regroupent en l'une d'elles

Dans ce pays si petit  
On a peur de l'Europe  
L'Europe si grande, si forte  
qui frappe à notre porte  
Le résultat est là juste devant toi

On est un petit îlot, seul au milieu des flots...

Notre cher pays  
fait parler de lui  
Tiens, rien que cet or  
dont on parle encore.

*Les lectures à l'école*

Monsieur le Rédacteur,

ayant lu votre article sur la lecture et les jeunes, j'aimerais dire ce que je pense sur ce sujet. A mon avis, l'école doit apprendre aux jeunes à connaître la lecture et la culture en général. Elle doit leur faire découvrir des écrivains et leur donner l'envie de lire. De telle sorte qu'ils commencent à lire des livres pour leur plaisir et pas par obligation pour l'école.

D'un côté les maitres sont responsables de l'attitude des jeunes face à la lecture, parce que si un professeur fait lire à ses élèves des livres avec des histoires inintéressantes, il est certain qu'ils n'auront aucun plaisir. Tandis que s'ils choisissaient des lectures captivantes, les élèves auraient du plaisir et liraient plus facilement. Donc à mon avis, les professeurs devraient choisir des livres avec des histoires prenantes comme ça les élèves aimeront lire.

Certaines lectures que choisissent les professeurs sont assez captivantes, mais je crois que beaucoup d'entre elles ne le sont pas. Peut-être qu'elles sont intéressantes du point de vue de l'écriture ou d'un autre point de vue, mais l'histoire quant à elle ne l'est pas toujours. Je pense que les lectures choisies à l'école ne sont pas toujours passionnantes.

Les maitres devraient trouver des ouvrages avec des histoires qui plaisent aux élèves, comme ça ils auront plus de plaisir à étudier un livre qui leur a plu qu'un livre qui leur a déplu.

Je pense que si les télévisions et les ordinateurs n'existaient pas, les jeunes liraient beaucoup plus. Parce que lorsqu'on lit un livre on doit plus se concentrer que lorsqu'on regarde la télévision.

La construction de ces trois textes repose sur différents procédés.

Dans *Une heureuse rencontre*:

- l'emploi contrastif de l'imparfait et du passé, le premier pour ce qui relève du décor, de l'atmosphère, le second pour les actions de premier plan;
- l'inclusion d'un dialogue dans le cours du récit;
- l'emploi de *heu*, des points, d'une reformulation (*moi... je*) pour représenter la parole et montrer que la jeune fille qui parle est embarrassée;
- la création d'images pour décrire les deux personnages: *des yeux couleur de charbon, ses cheveux blonds et bouclés qui lui descendaient jusqu'au milieu du dos ressemblaient à des ressorts, on aurait dit une fée un peu bizarre.*

Dans *Mon pays*:

- la création, locale, d'effets de rythme et de sonorité (allitérations ou rimes: *officielles/l'une d'elles, forte/porte, or/encore, tiens/rien, cantons/contenant*);
- le choix de mots qui font poétiques: *ilot, flot, or*;
- la répétition de mots: *pays, si, petit, parler*;
- l'emploi d'une image pour évoquer la Suisse isolée au coeur de l'Europe: *un petit ilot, seul au milieu des flots*.

Dans *Les lectures à l'école*:

- la reformulation, à quatre reprises, de l'idée que si les professeurs savaient choisir des lectures intéressantes, les élèves auraient du plaisir à lire: cette répétition excessive correspond à un procédé de remplissage;
- l'accumulation d'oppositions: *pour leur plaisir /par obligation, inintéressantes/captivantes, prenantes, plu/déplu, aucun plaisir/plus de plaisir*;
- le choix de termes qui permettent de nuancer une position: déterminants et adverbes indéfinis (*certains, assez*), modalisateurs (*peut-être*);
- l'utilisation d'une figure de sens: *les lectures choisies à l'école ne sont pas toujours passionnantes* pour faire entendre qu'elles sont souvent franchement embêtantes.

Dès ce niveau, l'élève n'écrit plus au fil de sa plume, mais subordonne son travail à des observations et à des choix. Avant de commencer à écrire, il ne planifie pas encore l'ensemble de son texte, c'est chemin faisant qu'il l'organise, procédant avec tactique, utilisant au mieux et de phrase en phrase, les procédés dont il dispose. Il n'exploite encore jamais sur tout un texte un ensemble concerté de procédés. Comme il n'a pas encore une vision d'ensemble de son texte, il utilise parfois des procédés incompatibles. Ses réussites, comme ses échecs, sont par conséquent toujours partiels.

### **L'étape des stratégies d'écriture (dès 8e année secondaire)**

Les stratégies d'écriture se manifestent par le choix et l'exploitation sur tout un texte d'un ensemble cohérent et organisé de procédés. Elles apparaissent lorsque l'élève prend ses procédés d'écriture comme objet de réflexion, lorsqu'il sait les évaluer avant de les utiliser (Bonnet & Huser, 1998, 1999). Ayant conscience des procédés disponibles, comme des

possibilités de combinaison qu'ils offrent, l'élève parvient à imaginer et à planifier ses textes.

*Mon pays*

Mon Pays c'était une civilisation passionnante  
comme l'étude des fourmis  
c'était une architecture extraordinaire  
telle la fourmilière  
c'était des hoplites, des guerriers  
robustes comme l'acier  
c'était des philosophes  
c'était des poètes  
c'était des dieux que l'on craignait  
tels la foudre et le feu  
c'était des sacrifices  
c'était des temples grandioses  
des oracles, des devins.

Mon Pays c'est la pollution, les voitures salissant  
de leurs gaz ces vestiges sacrés  
c'est un simple dieu banal  
comme partout ailleurs  
c'est des fouilles gigantesques, un travail  
de Titan  
c'est la chaleur, les oliviers aux branches  
sinueuses.

Mon Pays ce sera encore de la pollution?  
ce sera le retour de ces dieux terribles?  
Personne ne le sait!

Mais mon Pays, c'était, c'est, cela restera la Grèce.

**Ce poème** est construit à partir de la répétition et de la variation d'un cadre syntaxique qui l'organise comme un tout (*Mon pays + c'était, c'est, ce sera + SN + comme, tel SN*). Plusieurs procédés, compatibles entre eux, sont subordonnés à cette organisation et au service du même projet: évoquer avec noblesse et poésie la grandeur passée de la Grèce, sa réalité d'aujourd'hui, son futur incertain. Il s'agit, entre autres, de:

- l'accumulation de termes qui évoquent les stéréotypes de la Grèce: *architecture, temples, dieux, poètes, philosophes, guerriers*, etc.
- l'établissement de contrastes: *un simple dieux banal/ces dieux terribles*;

- la création d'une comparaison continuée sur deux vers: *c'était une civilisation passionnante/ comme l'étude des fourmis/ c'était une architecture extraordinaire/telle la fourmilière;*
- le choix de termes hyperboliques: *passionnante, extraordinaire, grandiose, terrible;*
- la répétition de sonorités: *guerriers/acier, extraordinaire/fourmilière, foudre/feu.*

#### *Le fer à repasser téléguidé*

##### *Son invention*

C'est à Mme Faula de la cinquième dynastie des Delajeveurienfaire que nous devons l'invention du fer à repasser téléguidé. Elle l'a tout simplement inventé dans son fauteuil massant en regardant la pile de repassage qu'elle avait à faire avant la fin de l'heure. Elle est restée trois semaines et 2 jours à réfléchir sur cet objet qui faciliterait le repassage et la fatiguerait moins. Puis, le 18 mars 2500 l'idée lui est venue tout simplement: il fallait faire un fer à repasser téléguidé!

##### *Son fonctionnement*

Sa construction est très simple. Il est alimenté en courant par une prise standard de 12350 v. Sa forme allongée permet d'éviter les plis (comme le fer-à-repasser XXème siècle) mais possède en exclusivité le réservoir à eau autorégénérante. L'eau (en vapeur) passe dans le produit à repasser puis est récupérée à l'arrière du fer dans le recyclemanétique qui crée une atmosphère de vapumise ce qui fait que la vapeur se retransforme en eau et peut ainsi être réutilisée.

La télécommande possède une manette dactiopicise ce qui permet une précision encore jamais vue. Sa micro-antenne envoie des signaux ovipares reçus grâce à l'antenne matelite ce qui fait l'exactitude même du fer à repasser téléguidé. Il possède en tout 12628 atomes de trous dans son fer composé de marsetrepare venu tout droit de la planète Mars. Il peut aussi se ranger automatiquement où vous l'avez programmé dans votre bulbe vitoénergétique. Et n'oublions surtout pas son bouton réglable depuis la télécommande qui possède 200 choix de programmes. La matière faite en cematide et en bétanique permet que le fer ne fonde pas.

Et en dernière nouveauté nous vous avons ajouté, grâce au 1000 micro-roulettes sous le fer, le déplacement automatique du linge entre le fer et la planche à repasser.

##### *Sa promotion*

Alors mesdames et messieurs ne fatiguez plus votre main inutilement et achetez au prix très raisonnable de >/x\* grenouillettes oranges le fer à repasser téléguidé. Celui-ci vous permettra de gagner du temps et de l'énergie. Car n'oublions pas que lors de cet an 2511 vous n'avez droit à dépenser que 390 calories par jour et que repasser en dépense déjà 150.

En guise de promotion nous vous offrons en plus la planche à repasser Laurafique qui vous simplifiera encore plus la tâche grâce à ses Lenoratomes-billes qui libèrent une fraîcheur instantanée au parfum que vous désirez. De plus elles aident le fer pour faire glisser le linge.

Vous trouvez le fer à repasser téléguidé dans toutes les surfaces commerciales.

31D31 de la planète Terre.

Les trois parties qui organisent **ce texte d'imagination** ont chacune un titre et forment un paragraphe. Elles décrivent de manière amusante l'invention, le fonctionnement et la promotion cocasses d'un objet saugrenu. Les procédés qui permettent cette description sont peu nombreux, mais ils concernent l'ensemble du texte et concourent aux mêmes effets:

- choix d'un vocabulaire technique: *télécommande, micro-antenne, autorégénérante, etc.*;
- invention d'une quinzaine de mots de fantaisie parmi lesquels on trouve des noms propres et des termes techniques: *la dynastie des Delajeveuriens, la planche à repasser Laurafique, le recyclemanétique, une manette dactiopicise, etc.*;
- utilisation de nombre extravagants; l'invention a lieu en 2500, l'appareil propose *200 choix de programmes, etc.*;
- association de mots aux significations incompatibles: *des signaux ovipares, une prise standard de 12350v.*

#### *Les lectures à l'école*

Monsieur le rédacteur,

suite à votre article du samedi 10 aout qui portait sur la question: "l'école tue-t-elle le gout de la lecture?", je me suis posé cette question délicate.

En effet, je pense que le rôle de l'école est de faire de la culture générale des élèves, donc de leur faire découvrir quelques grands classiques de la littérature afin qu'ils puissent étudier différents styles, différentes façons de communiquer et de voir la vie.

C'est aussi une façon de découvrir d'autres époques et d'autres civilisations.

Certes, moi-même étant écolière, je dois avouer que la perspective de lire certains livres ne m'enchantait guère. Mais il est vrai qu'après une étude des livres avec le maitre, j'ai toujours appris quelque chose ou découvert un détail intéressant et je ne regrette pas d'avoir lu ces livres.

Pourtant certains élèves pensent que les lectures choisies par leur maitre sont inintéressantes et démodées.

Cela dit, je ne crois pas que les maitres soient responsables de cette attitude face à la lecture puisqu'ils en choisissent qui les ont eux-mêmes marqués et qu'ils trouvent susceptibles d'une étude approfondie.

Ainsi ils pensent pouvoir apporter quelque chose à leurs élèves.

Nous nous trouvons donc face à deux envies de lectures dissemblables.

En conséquent, la solution serait de trouver un compromis pour que tout le monde y trouve son compte tout en permettant à l'école d'accomplir son rôle.

C'est pourquoi mon avis est que les maitres devraient choisir les lectures de leur programme tout en laissant une place pour une lecture d'un genre différent des autres (ex: policier, suspense, etc.) et qui serait choisie par la majorité des élèves.

Ainsi, l'école exercerait son rôle tout en laissant aux élèves une façon de s'exprimer dans un domaine qui leur est peut-être un peu plus familier et cela leur redonnerait gout à la lecture.

**Ce texte d'opinion** cherche à faire adopter une solution de compromis concernant les lectures à l'école. Il est explicitement écrit avec logique et avec nuance. Avec logique, grâce à une organisation systématique en paragraphes et une progression de connecteur en connecteur marquant systématiquement les relations entre les phrases. Avec nuance grâce à :

- un choix de termes qui permettent d'exprimer une position mesurée: termes évaluatifs (*délicate, différents*), déterminants et adverbes indéfinis (*autres, certains, un peu*), modalisateurs (*guère, peut-être*);
- un choix de verbes de pensée, d'opinion, de sentiment qui expriment des nuances sémantiques: *étudier/apprendre/découvrir, penser/croire/trouver, communiquer/s'exprimer*;
- l'énumération et la coordination de groupes nominaux et de groupes verbaux qui détaillent et adoucissent le propos.

Dès le niveau des stratégies, l'élève conçoit son travail de scripteur. Il sait imaginer les positions possibles d'un narrateur, créer des univers, anticiper l'impact de ses textes sur ses lecteurs, établir des réseaux d'images, réunir des significations implicites. Il sait amplifier les effets d'un procédé en le combinant avec d'autres.

## Conclusion

La description de ces quatre étapes d'acquisition offre des repères pour la pratique et l'enseignement de l'écrit. Elle précise les attentes que l'on peut avoir à chaque degré. Elle montre les caractéristiques des textes qui évoluent et qui peuvent être retenues pour l'apprentissage et l'évaluation.

Durant leur scolarité, tous les élèves progressent des schèmes d'écriture, aux démarches puis aux procédés d'écriture; tous n'atteignent pas l'étape des stratégies. On observe des décalages selon les types de textes à écrire: ainsi un élève de 3e année primaire peut se servir d'une démarche d'écriture pour écrire un récit et n'utiliser encore qu'un schème d'écriture pour donner et justifier son opinion.

## Bibliographie

- Bonnet, C. (1994). *Plume en main... ou l'itinéraire de l'élève qui apprend à écrire*. Lausanne: CVRP 94.1.
- Bonnet, C. & Huser, N. (1996). *Apprendre à écrire en 6e, compte-rendu et analyse des effets d'une expérience d'enseignement*. Lausanne: CVRP 96.4.
- Bonnet, C., Corblin, C. & Elalouf, M.-L. (1998). *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans: un stade de développement*. Lausanne: LEP.

- 
- Bonnet, C. & Huser, N. (1998). *Une activité d'écriture en 8e. Correction, réécriture et évaluation: les pratiques d'une enseignante*. Lausanne: CVRP 98.1.
- Bonnet, C. & Huser, N. (1999). *Apprendre à écrire en 9e. Une première approche du texte argumentatif*. Lausanne: OFES.
- Bonnet, C., Borgeaud, I., Piguet, A.-M. & Gygax, V. (2000). *Ecrire le récit d'une expérience vécue. Exemple d'une démarche réalisée dans deux classes multiâges du 1er cycle*. Lausanne: URSP/SENEPS.
- Bonnet, C., Ceppi, C., Guignet, A. & Piguet, A.-M. (2000). *Ecrire un texte d'opinion. Exemple d'une démarche réalisée dans deux classes multiâges du 2e cycle*. Lausanne: URSP/SENEPS.
- Fabre-Cols, C. (sous la dir.). (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles: De Boeck, Duculot.