

LES ASPECTS MÉTACOGNITIFS DE LA RELATION ADULTE / ENFANT APPRENTI LECTEUR

G. CHAUVEAU & E. ROGOVAS-CHAUVEAU
INRP-CRESAS

Résumé : En croisant deux approches de la psychologie des apprentissages : la perspective psycho-sociologique ou interactionniste et la perspective conceptuelle, les auteurs montrent que l'on peut "activer" la capacité métacognitive de l'enfant apprenti lecteur.

Cette mobilisation de l'activité réflexive et l'explicitation des façons de faire ou de penser entre des lecteurs novices et un lecteur expérimenté dans une situation de lecture-écriture partagée avec l'adulte provoquent parfois des progrès spectaculaires chez les enfants apprentis lecteurs.

La recherche que nous allons présenter se situe à la croisée de deux approches de la psychologie des apprentissages :

. la perspective psycho-sociologique ou interactionniste : "apprendre c'est construire le savoir en interaction avec autrui". L'acquisition des connaissances est une co-construction entre l'enfant qui apprend et des partenaires de connaissance (travaux du CRESAS, 1987 ; 1991). C'est fondamentalement "un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture" (Bruner, 1983, préface) ;

. la perspective conceptuelle : dans la résolution de problèmes, "la compréhension de la solution précède sa production" (Bruner, 1983). La capacité métacognitive, ce véritable "septième sens" (Nisbet, 1984) qui permet de "penser sur la pensée" (Flavell, 1976), y joue un rôle primordial.

Nos travaux précédents ont montré que la maîtrise du savoir-lire dépend du niveau de conceptualisation de l'apprenti lecteur à propos de la langue écrite (l'objet d'étude) et de l'acte de lire (la tâche à accomplir). En d'autres termes, apprendre à lire, c'est comprendre la lecture et l'écriture (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1989, 1991 a, 1993, 1994). Au moment d'aborder l'enseignement systématique de la lecture, les enfants sont confrontés à trois problèmes conceptuels concernant l'écrit :

- les fonctions de l'écrit : pourquoi lire et écrire ? pourquoi apprendre à lire et écrire ?
- le fonctionnement de l'écrit : quelle est la structure de notre système d'écriture ? quels en sont les principes de base ?
- l'acte de lire : qu'est-ce que lire ? comment faire pour comprendre un texte écrit inconnu ? comment traiter un énoncé écrit ?

Dans d'autres études, nous avons observé que les pratiques et les compétences des jeunes enfants dans le domaine de l'écrit se développent dans des activités partagées avec des lecteurs et des scripteurs expérimentés. C'est en fait **le couple adulte enfant qui est au cœur** de l'acquisition du lire-écrire. Celle-ci se réalise d'abord à deux (ou plusieurs) avec un guide ou un tuteur (ou plusieurs) avant d'être un processus individuel et une pratique autonome (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1991 b, 1993 b).

Vygotski (1978, 1985) a été le premier à souligner ce **double aspect** de l'acquisition du lire-écrire par l'enfant :

- sa maîtrise exige de l'enfant "une double abstraction" : celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur. C'est ce qui en fait "l'algèbre du langage" et par conséquent, la forme la plus difficile et la plus complexe de l'activité verbale ;
- "La collaboration systématique entre le pédagogue et l'enfant ("l'enseignement délibéré") est "l'élément décisif", "la force la plus puissante" de cette acquisition.

1. OBJET DE LA RECHERCHE

Nous avons voulu associer ces deux points de vue : notre propos est de montrer que l'apprentissage de la lecture-écriture est **à la fois** une affaire de "réflexion cognitive et linguistique" (Ferreiro, 1979, 1988) ou de "clarté cognitive" (Downing et Fijalkow, 1984) et une affaire de "construction sociale" ou de coopération avec des éducateurs.

En quoi **l'action partagée** adulte-enfant et la **coopération intellectuelle** entre un expert et un débutant peuvent-elles aider des enfants de six ans à mieux comprendre la lecture-écriture et à accéder au savoir-lire ? Des **échanges centrés sur l'activité réflexive** (ou métacognitive) de l'apprenti-lecteur dans des situations de lecture ou d'écriture "à deux" ne sont-ils pas particulièrement efficaces pour favoriser la maîtrise du lire-écrire ?

2. HYPOTHÈSES

2.1. Lire : une activité mentale (*)

Nous avons privilégié certains aspects de l'activité mentale de l'apprenti-lecteur :

- prendre du recul par rapport à son activité sur l'écrit,
- examiner et saisir les processus cognitifs et les procédures à l'œuvre chez celui "qui sait lire et écrire",
- considérer la tâche à effectuer ou le savoir-faire à acquérir comme un objet de "pensée" explicite,
- développer sa réflexion sur les "méthodes" (les stratégies) qui permettent d'accéder au lire-écrire.

(*) Sous-titre introduit par la Rédaction.

2.2. Explication verbale et métacognitif (*)

Nous avons retenu la modalité verbale qui nous semble le mieux caractériser cette activité métacognitive. C'est "l'introspection verbale" qui permet à l'enfant d'âge scolaire de passer "à un type supérieur d'activité psychique" (Vygotski, 1985). C'est d'abord en parlant que l'enfant exprime ses hypothèses, ses conceptions et qu'il en tire ensuite parti pour les modifier et accéder à des solutions nouvelles.

C'est en expliquant à autrui comment il a fait ou ce qu'il compte faire, en essayant de lui faire comprendre ce qu'il a compris ou ce qu'il pense, que l'apprenant sollicite le plus sa capacité métacognitive. "Le langage est sans doute le moyen de contrôle le plus puissant de l'activité" (Schneuwly, 1985) : sa "nature réflexive" permet à l'enfant apprenti lecteur de l'appliquer à la fois à son activité langagière (ici essayer de lire et écrire) et à son activité intelligente (ici analyser les processus et les procédures en jeu dans l'acquisition du savoir lire et écrire).

2.3. Étayage de l'activité par l'adulte (*)

Nous avons aussi supposé qu'un adulte expérimenté pouvait jouer un rôle capital dans l'activation de la réflexion de l'enfant, dans la mobilisation de ses ressources intellectuelles et cognitivo-langagières ou dans la construction de ses **capacités "méta"** (méta-cognitives et métalinguistiques). Plus précisément, nous avons pensé que **l'organisation de cet "étayage"** (Bruner) - en particulier la mobilisation de l'adulte et la mise en scène de la situation - constituait un élément déterminant de la progression de l'enfant apprenti lecteur.

Nous pouvons résumer l'hypothèse de ce travail de la manière suivante :

- . les progrès en lecture dépendent de la possibilité qu'a l'enfant de **conceptualiser de façon explicite** les principaux aspects de la lecture-écriture ;
- . cette activité conceptualisatrice et cet "élargissement de la clarté cognitive" trouvent leurs sources dans **l'action conjointe** et la "**coopération intellectuelle**" adulte-enfant ;
- . **le langage** - à la fois outil de communication et outil cognitif - semble le moyen tout indiqué pour réaliser de telles activités métacognitives et apprendre à apprendre à lire.

3. MÉTHODE

La recherche a concerné 60 enfants vus chacun une fois ou deux au cours des quatre premiers mois de cours préparatoire. Une phase préliminaire est consacrée à la prise de contact et à la mise en confiance des enfants : présence bienveillante et participante des deux chercheurs dans la classe, explicitation de leur intervention ("nous ne sommes pas des maîtres, nous sommes des chercheurs ; notre travail c'est de voir et de comprendre comment les enfants de 6 ou 7 ans font pour apprendre à lire ; nous voulons aussi essayer de les aider à apprendre en discutant avec eux, en faisant de la lecture et de l'écriture avec eux...").

3.1. Le contrat de recherche (*)

Puis nous proposons à chaque élève un tête à tête avec les deux chercheurs, une séance "pour lire et écrire, pour parler de comment on fait pour lire, comment on apprend à lire..." Chaque séance commence par l'établissement du "**contrat de recherche**". Nous sollicitons l'aide de l'enfant, sa participation à la recherche : "Notre premier travail, c'est de savoir ce que font et ce que pensent les enfants comme toi pour apprendre à lire. Ça intéresse les maîtres et les parents parce que, pour vous aider, pour t'aider, ils ont besoin de savoir comment vous faites, de savoir où vous avez du mal. Nous, les grandes personnes, on ne sait pas bien ce qui se passe dans votre tête, comment vous faites, ce que vous pensez, comment vous réfléchissez pour apprendre à lire. On ne peut pas le trouver tout seul, on a besoin que les enfants nous disent, qu'ils nous expliquent comment ils font. Pour mieux vous aider, les maîtres et les parents ont besoin de savoir ça. Nous avons besoin de vous, nous avons besoin de toi. Est-ce que tu veux bien nous aider dans notre travail ?

Notre deuxième travail, c'est d'essayer de t'aider à mieux comprendre, à mieux apprendre à lire. Mais pour t'expliquer des choses, on a besoin de savoir comment tu t'y prends, ce que tu crois, ce que tu ne comprends pas bien. Tu peux nous dire tout ce que tu penses, tout ce que tu crois, tout ce que tu fais. **Tout nous intéresse...** Même si tu te trompes, ça ne fait rien, quand on apprend c'est normal de se tromper. Et si tu te trompes, nous on t'explique, on te montre".

Nous expliquons aussi pourquoi nous filmons et nous prenons des notes : "C'est pour notre travail, pour étudier ce qu'on a fait avec toi, pour se rappeler tout ce qu'on a fait, tout ce que tu as dit... Après, nous allons nous en servir pour écrire un livre pour les maîtres..." Il s'agit d'entrée de jeu de placer l'enfant en position de collaborateur de la recherche et d'acteur principal de son apprentissage.

3.2. Le chercheur : stimulateur intellectuel (*)

La séance se compose de **plusieurs séquences** : lecture de courts récits, dictée de mots ou de petites phrases, observation de l'adulte en train de lire ou d'écrire, discussion autour de pourquoi lire et bilan de la séance. Chaque activité donne lieu à des commentaires de l'expérimentateur et à un dialogue prolongeant le travail de l'enfant. Nous adoptons une position de "**stimulateur intellectuel**" (1) et de "**conscientiseur**". Nous invitons l'enfant, non seulement à réaliser un certain nombre de tâches, mais surtout à traiter des questions qu'on ne pose pas habituellement à un enfant de 6 ans : pourquoi lire ? qu'est-ce que lire ? comment apprendre à lire ? Il est conduit à dire comment il a fait pour lire et écrire, ce qu'il faut faire pour lire et écrire, ce qu'il a saisi et retenu des apports de l'expérimentateur, ce qu'il a appris avec lui, ce qu'il a éventuellement modifié dans ses façons de penser et d'agir. D'autres questions tentent de lui faire verbaliser ses hypothèses et ses procédures, "analyser" ses erreurs et ses réussites. Nous intervenons aussi pour reformuler certaines réponses, expliquer nos propres façons de lire et écrire, demander à l'enfant de les commenter.

Exemples :

- La dictée : "Papillon ; comment tu fais pour écrire papillon ? Écris comme tu crois, écris avec ton écriture à toi. Après je te l'écrirai, je te montrerai comment ça s'écrit... Qu'est-ce que tu as écrit ? Montre moi avec ton doigt où c'est écrit. Comment tu as fait pour écrire papillon ?... Je vais te l'écrire : papillon ! comment je dois faire ? Qu'est-ce que j'écris d'abord ? Après qu'est-ce que je dois écrire ?..."

- La lecture silencieuse de l'adulte : "Regarde bien ce que je fais, après, tu me diras ce que j'ai fait... Comment j'ai fait pour lire dans ma tête ?... Je vais essayer de te l'expliquer : je regarde tout ce qui est écrit (la phrase), je cherche les mots et j'essaie de comprendre toute l'histoire. On va essayer de le faire tous les deux: toi tu lis et moi je t'aide... Ça y est, tu as tout compris ?... Tu peux me raconter l'histoire ?... Comment il faut faire, comment on a fait pour lire cette histoire là ?... Comment tu as fait pour trouver "ours" (ou jouent...) ? Et ici, tu es sûr que c'est "reige" ? etc."

Pour terminer, l'enfant doit établir son bilan de la séance : "Ça t'a plu ? C'était bien ? Pourquoi ? As-tu mieux compris quelque chose ? Quoi ? Es-tu prêt à revenir ? Pourquoi ? etc."

Il s'agit en somme de réaliser un **entretien métacognitif** qui consiste à faire dire à l'enfant non pas ce qu'il est en train de faire, ce qu'il aime ou ce qu'il comprend d'un texte ou d'un livre mais comment il fait, comment il faut faire pour lire ou écrire, ce qu'il a appris et comment il l'a appris... Bien entendu, pour mener un tel dialogue, l'expérimentateur doit s'adapter au niveau et au style de chaque enfant ; mais il doit surtout être en permanence un **aiguillon** ou un **aiguilleur** qui, à la fois, excite et guide l'activité de l'enfant.

3.3 "Mise en scène" des séances (*)

Chaque séance se caractérise enfin par sa "mise en scène". L'adulte en "rajoute" par rapport à l'attitude convenant à un entretien pédagogique ou psychologique ordinaire : il est plus volontariste, plus interventionniste, plus exigeant, plus chaleureux, plus supporteur, plus enthousiaste... Il exprime avec force ses encouragements, manifeste son émerveillement, souligne avec éclat les progrès, les succès de l'enfant : "Bravo ! C'est formidable ! Ça mérite un gros bisou ! etc."

Il s'agit donc aussi d'un **entretien sociocognitif** dans la mesure où il se caractérise par la forte implication "intellectuelle et relationnelle" de l'expérimentateur.

4. QUELQUES RÉSULTATS

4.1. Des attentes confirmées (*)

Signalons d'abord des constats qui ont correspondu à nos attentes.

- Presque tous les enfants (environ 95%) ont été des volontaires puis des acteurs passionnés. C'était souvent "la ruée" pour venir "lire et travailler" avec nous.

- Ils ont eu l'impression, dans leur grande majorité, "d'en savoir plus" après une seule séance.

- **Tous** ont montré des capacités à chercher, une volonté d'apprendre à lire et une grande curiosité pour le "monde écrit".

- Les maîtres de cours préparatoire ont remarqué de nets progrès et pour certains des "démarrages spectaculaires" à la suite d'une ou deux séances (dans un quart des cas).

4.2. D'heureuses surprises (*)

Mais d'autres constatations ont été pour nous de réelles découvertes et parfois "d'heureuses surprises".

- Les séances ont duré généralement bien plus longtemps que prévu : en moyenne entre une heure et une heure et demie, alors qu'il était convenu de s'arrêter dès que l'enfant "décrochait" ou le souhaitait. Presque tous les enfants ont fait preuve de concentration et de ténacité **pendant plus d'une heure**.

- Certaines questions que l'on pouvait à priori estimer saugrenues ou trop ardues pour des enfants encore non lecteurs ou à peine lecteurs n'ont pas désorienté les interviewés. Au contraire, elles ont fréquemment suscité un intérêt et une réflexion intenses.

- La mobilisation et le **plaisir "intellectuel"** ont été manifestes quels que soient le milieu socio-culturel et le statut scolaire de l'enfant : plaisir d'apprendre, de comprendre, de chercher, de progresser, de "travailler". Quelques réactions ont même été étonnantes : "*Ah! ça fait du bien de travailler*", "*ça détend*", "*c'était dur mais c'était bien*".

- Des progrès décisifs ont parfois eu lieu "devant nos yeux". En cours de séance, des enfants ont eu des "déclics", des "moments eureka", ce que Vygotski appelait des "ah! ah! expériences" : en quelques instants, l'apprenant apprend un point essentiel, atteint la "clarté cognitive".

5. QUELQUES EXEMPLES

5.1. Franchissement d'un point critique (*)

Voici quelques unes de ces progressions observées dans un seul des secteurs "travaillés" avec l'enfant : la nature de l'activité de lecture. Tous sont des élèves qui, en début de séance, ne savent pas encore lire mais qui ont des connaissances variées sur l'écrit.

Valérie : Elle est "assez avancée" dans l'apprentissage des correspondances grapho-phonétiques. Elle est dans "sa période de déchiffrage" : face à un texte écrit, elle se polarise sur l'identification et l'association des lettres et des sons. Quand elle explique ce qu'est l'acte de lire, elle ne parle d'abord que des lettres et de la prononciation des mots. Une heure plus tard, elle fait le bilan de la séance : "*J'ai compris qu'est-ce qu'il faut faire pour lire... Lire c'est comprendre !*". Cette "grande nouvelle" ne peut être gardée pour elle seule ; elle rentre en classe et déclare triomphalement : "*J'ai compris ! lire c'est comprendre !*".

Myriam : Elle pousse un cri de joie au beau milieu de l'entretien. "*Ça y est j'ai compris ! Avant, je croyais qu'il fallait juste trouver les mots. Mais ça suffit pas. Il faut les arranger dans sa tête pour que ça fasse une histoire*".

Baptiste : Au début de la séance, il décrit ainsi sa manière d'être lecteur :
"J'essaie de déchiffrer, je lis les syllabes".

A la fin, il propose une autre définition :

Je regarde jusqu'au point et j'essaie de comprendre l'histoire".

- Comment tu fais pour comprendre l'histoire ?
- *"J'ai vu "le" et "noir" parce que je n'arrivais pas à trouver celui là (chaton). Et je me suis dit : Ah oui, c'est chaton !"*
- Et comment tu fais encore ?
- *"Celui-là (chatte) je l'ai pas trouvé... J'essaie de déchiffrer... Et je regarde les autres mots, ça va ensemble".*
- Essaie de m'expliquer tout. De quoi tu te sers pour lire cette histoire ?
- *"On se sert des lettres et de l'histoire".*

Anne-Laure : Elle parvient avec peine à syllabiser un énoncé écrit et elle se contente de cette conduite.

- Comment tu fais pour lire cette page là ?
- *"Je dis les sons, je dis les mots".*
- Et qu'est-ce qu'il faut faire encore pour lire cette histoire ?
- (étonnée). *"Je te l'ai dit".*

Deux jours plus tard, elle interpelle le chercheur.

Anne-L. : *"Qu'est-ce que tu m'as demandé l'autre jour ?"*

Exp. : "Comment tu fais pour lire ?"

A.L. : *"Je lis dans ma tête. Après je lis tout haut".*

Exp. : "Explique moi comment tu fais pour lire dans ta tête ?"

A.L. : *"Je dis les mots dans ma tête... Je dis qu'est-ce que ça fait pour que vous puissiez savoir qu'est-ce que ça raconte.... Et toi comment tu fais pour lire ?"*

Exp. : "Je regarde tout ça (il montre l'énoncé : une phrase), je commence ici (la majuscule), je m'arrête là (le point). J'essaie de chercher ce que ça veut dire, j'essaie de trouver de quoi ça parle. J'essaie de trouver les mots et de comprendre l'histoire. Le plus important c'est de retrouver l'histoire".

A.L. : *"Eh oui, c'est ça le plus important !"*

Dans les jours suivants nous constatons (de même que les enseignants) que **ces enfants ont fait des progrès remarquables** en lecture. Ils avaient tous un bon niveau de connaissances sur la langue écrite mais leur accès au savoir lire était freiné par une "fausse conscience" ou une conceptualisation inadéquate de l'acte de lire. L'activité métacognitive partagée avec l'adulte leur a permis de faire une acquisition conceptuelle déterminante pour être lecteur : ils ont franchi "un point critique" sur le chemin du savoir lire.

5.2. Des changements d'attitude (*)

Bien entendu, les effets ne sont pas toujours aussi visibles et rapides. On peut cependant noter de nombreux changements d'attitude. On voit, par exemple, des enfants "se poser des questions", mettre en question leurs préconceptions, commencer à pratiquer une sorte de "doute méthodique". C'est le

cas de Christelle. Elle nous a expliqué que pour lire, il fallait *"regarder le tableau et écouter la maîtresse"*. Peu après, elle réussit à lire un court texte dans une situation de lecture accompagnée par l'adulte.

Exp. "Bravo ! Tu as bien lu, tu as bien compris toute l'histoire".

Christelle (rayonnante) *"Ben oui !!"*

Exp. : "Et pourtant, tu n'as pas regardé le tableau, tu n'as pas écouté la maîtresse, elle n'est pas là".

Chr. : *"Ben non !"*

Exp. : "Alors comment tu as fait pour lire ?"

Chr. : *"Ben, je me le demande !"*

Et elle saisit le livre pour scruter le texte.

D'autres fois, c'est "la soif" d'apprendre qui s'exprime avec force, y compris de façon inattendue. Antoine est, d'après son maître, un "enfant-problème" : "il refuse tout effort et toute activité scolaire ; il ne veut qu'une chose : jouer, s'amuser". Il accepte pourtant de venir "lire, réfléchir, travailler" avec nous, puis il fait preuve d'une curiosité et d'une activité intenses pendant plus d'une heure. Il est même prêt à prolonger la séance. A son retour en classe, cet "allergique au travail" dit à l'instituteur : *"C'était dur mais c'était bien ! Mais lui"* (en montrant le chercheur) *qu'est-ce qu'il est fatigué !"*

Sabah est venue deux fois avec nous et elle "en redemande". Elle sollicite avec insistance l'un de nous deux : *"Éliane, reprends moi. Avec toi c'est comme si j'étais première"*.

Cette réaction est à rapprocher, nous semble-t-il, du comportement de nombreux enfants au cours de la séance : plus celle-ci s'allonge et plus leur intérêt grandit ; plus le temps passe et plus "ils s'accrochent" et veulent savoir. C'est parce que, croyons-nous, dans ces moments **d'apprentissage assisté par l'adulte et d'explicitation réciproque**, beaucoup sentent qu'ils comprennent mieux, qu'ils y voient plus clair, qu'ils sont en train de progresser. Ils ont probablement l'impression que "le voile se déchire" et que "le mystère" de la lecture-écriture est sur le point d'être percé.

6. CONCLUSION

Nous pouvons retenir trois conclusions de ce travail.

- La plupart des enfants de six ans font preuve, dans des activités de lecture-écriture partagées avec l'adulte, d'une grande ténacité et d'"une insatiable curiosité".

- L'activité réflexive et l'explicitation réciproque des façons de faire ou de penser entre des novices et des lecteurs expérimentés provoquent parfois des progrès spectaculaires chez les apprentis lecteurs.

- L'adulte peut jouer un rôle primordial en étant un "conscientiseur" et un "stimulateur intellectuel" qui excite la prise de conscience et l'activité métacognitive de l'enfant qui apprend à lire.

Pour la "théorie de l'étaillage" (Bruner), le jeune enfant progresse mieux et plus vite sur le plan intellectuel grâce à l'assistance et au soutien d'adultes ou d'enfants plus avancés. La mise en place de ses compétences cognitives est guidée (étayée) par la personne plus experte qui encourage, maintient l'attention, rappelle l'objectif, signale les écueils ou les impasses, fait des suggestions,

donne des informations ou des explications, relance l'activité de recherche, répond aux questions etc.

Mais il existe aussi un autre type d'étaillage - **un étaillage au second degré** - dans lequel l'adulte ne se limite pas à accompagner l'activité cognitive de l'enfant. Il **stimule, organise et met en scène** l'activité métacognitive de l'apprenant. Dans ce cas, la collaboration adulte-enfant "oblige" ce dernier à "dépasser ses propres limites" (Vygotski)

NOTE

(1) stimulateur : excitateur ; dans le même sens que stimulateur cardiaque.

RÉFÉRENCES

- BRUNER, J. (1983) : *Savoir faire, savoir dire*. PUF.
- CHAUVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E., (1989) : Les idées des enfants de six ans sur la lecture et l'écriture, *Psychologie Scolaire*. 68.
- CHAUVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1991 a) : Des enfants de six ans et le développement de la lecture. *Les Dossiers de l'Éducation*, 18.
- CHAUVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1992) : Les trois visages de l'apprenti lecteur, *Le Français Aujourd'hui*. 100.
- CHAUVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E.(1993 b) : Les jeunes enfants et l'entrée dans la culture écrite, APFEE. *La lecture pour tous*. A. Colin.
- CHAUVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E.(1994) : L'apprentissage de la lecture : une acquisition conceptuelle. in *Lire et écrire à l'école primaire*, INRP.
- CHAUVEAU, G., RÉMOND, M., ROGOVAS CHAUVEAU, E. (1993 a) : Acquisition de la lecture-écriture et métacognition, Introduction à *L'Enfant apprenti lecteur*. INRP-L'Harmattan.
- CRESAS (1987) : *On n'apprend pas tout seul*. ESF.
- CRESAS (1991) : *Naissance d'une pédagogie interactive*. ESF.
- DOWNING, J., FIJALKOW, J. (1984) : *Lire et raisonner*. Privat.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A.(1979) : *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, Mexico.
- FERREIRO, E., GOMEZ PALACIO, M. (1988) : *Lire écrire à l'école : Comment s'y apprennent-ils ?* CRDP de Lyon.
- FLAVELL, J. (1976) : Metacognitive aspects of problem solving, B. Resnick (ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, Erlbaum.
- NISBET, J. (1984) : The seventh sense. Reflections on learning to learn. *Scottish council for research in education*.
- VYGOTSKI, L. (1978) : *Mind in Society*, Cambridge, Harvard University Press. (1è ed. 1930).
- VYGOTSKI, L. (1985) : *Pensée et Langage*. Éditions Sociales. (1è éd. 1934).