



LE POINT SUR LA RECHERCHE:

Français

Bulletin d'information
septembre 1995

GOÛTS, PRATIQUES ET STRATEGIES DE LECTURE EN 6E ANNEE

Dans le cadre de l'enquête¹ effectuée auprès d'élèves de sixième, des chercheurs des centres cantonaux romands ont observé les compétences de lecteurs de 11-12 ans dans divers types de textes (cf. *Point sur la recherche: Français*, CCCR - IRDP, septembre 1994). Cette observation a été complétée par un sondage auprès de la même population visant à connaître les goûts, les pratiques ainsi que les stratégies employées en situation de compréhension de l'écrit.

Un des objectifs de la recherche était de mettre en évidence les liens entre les compétences des élèves et leurs comportements de lecteur.

Nous présenterons ici les faits les plus marquants parmi les réponses d'environ 2200 sujets à un questionnaire de trente items². Pour quelques questions, les liens entre les comportements de lecteur des élèves et leurs performances aux épreuves de compréhension ont été

examinés. Pour ce faire, les élèves ont été répartis en quatre groupes:

- un groupe de lecteurs faibles (moins de 50% de réponses correctes),
- un groupe de lecteurs moyens-faibles (entre 50% et la moyenne³ de réponses correctes),
- un groupe de lecteurs moyens-forts (entre la moyenne et 75% de réponses correctes),
- un groupe de bons lecteurs (plus de 75% de réponses correctes).

Les constats présentés ici sont bien sûr à relativiser et à utiliser avec une certaine prudence. En effet, il s'agit des réponses données par les élèves sur ce qu'ils disent faire et aimer. Il ne s'agit donc pas d'observations sur ce qu'ils font réellement.

GOÛTS ET PRATIQUES DE LECTURE

Les élèves fréquentent-ils une bibliothèque?

Trois écoles sur quatre possèdent leur propre bibliothèque que les élèves fréquentent une à deux fois par semaine pour un tiers des sujets, une fois par mois pour un autre tiers et moins d'une fois par mois pour le dernier tiers. La moitié des sujets se rendent dans une autre bibliothèque.

S'ils emportent assez souvent des livres à la maison, par contre peu d'élèves aiment en apporter à l'école par souci de propriété ou par peur qu'on les leur abîme.

Si l'on observe les différents groupes de lecteurs, on constate que les lecteurs les plus performants fréquentent plus souvent une bibliothèque que les moins experts.

¹ Cette enquête a été mandatée par la Commission romande des centres de recherche et l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

² Ce questionnaire s'inspire de celui construit par Mirelle Gysin et Jacqueline Lurin in Gysin, M. & Lurin, J. (1984). *L'intérêt pour la lecture chez les enfants de 9-10 ans*. Genève: (84.03) SRP.

³ La moyenne correspond à environ deux tiers de réponses correctes.

Où les élèves trouvent-ils de la lecture en dehors des bibliothèques?

Les élèves de sixième possèdent au moins dix livres. Cela dit, ils n'ont pas l'idée ou n'aiment pas échanger leurs livres avec des camarades.

Ils sont nombreux à acheter des journaux, un peu moins de la moitié de l'échantillon sont même abonnés personnellement à un journal (*Junior Club*, *Petit ami des animaux*, *Club Nintendo*, *Okapi*, *WWF*, *Journal des enfants*, ...).

Leurs thèmes préférés sont les animaux (24%), les sports (10%) ou des sujets réservés aux jeunes (20% citent la revue *Junior Club*)...

Les quatre groupes se différencient au niveau de l'abonnement à un journal. Ce sont avant tout les bons lecteurs qui sont abonnés à un journal voire à deux. Est-ce parce qu'ils aiment lire, est-ce leur milieu qui favorise ce type de pratique ou le produit de l'interaction de ces 2 facteurs?

Quel est le livre préféré des élèves?

Un certain nombre d'élèves (13%) ne se prononcent pas sur ce sujet: est-ce parce qu'ils n'aiment pas lire, parce qu'ils n'osent pas dire quel est leur livre préféré, parce qu'ils n'arrivent pas à choisir...?

Pour les autres, ce sont les écrits de type narratif qui viennent en tête (54%), que ce soit des romans d'aventure ou sentimentaux, des policiers, de la science-fiction ou des histoires vécues. La tendance est grosso modo la même dans tous les cantons, quoique plus accentuée dans certains si on en juge par le tableau qui suit.

Cantons	Ecrits de type narratif	Bandes dessinées
Berne	49%	40%
Fribourg	54%	31%
Vaud	61%	27%
Valais	59%	28%
Genève	60%	31%
Neuchâtel	59%	33%
Population totale	57%	31%

Les titres de romans sont très nombreux allant des classiques - Jules Verne, la Comtesse de Ségur - à des ouvrages plus récents ou ayant fait l'objet de films (*Jamais sans ma fille*, *Croc-Blanc*, *Danse avec les loups*, *Dracula*, *Indiana Jones*...). L'auteur le plus cité est Roald Dahl (*Charlie et la chocolaterie*, *Sacrées sorcières*, ...).

On peut s'étonner du fait que seul un tiers des élèves donnent un titre de bande dessinée

comme livre préféré. En effet, si on pense au nombre de bandes dessinées que les jeunes lisent ou achètent ou à la majorité d'élèves qui déclarent lire très souvent des bandes dessinées (cf. infra), on pourrait s'attendre à ce que le livre préféré soit plus fréquemment une bande dessinée. Comment peut-on expliquer cela?

- Les livres préférés cités sont des ouvrages lus à l'école où le type narratif est fréquemment travaillé;
- les élèves s'imaginent que les adultes considèrent les romans comme de vrais livres contrairement aux bandes dessinées. Lors d'entretiens avec les élèves, il est ressorti par exemple que, pour améliorer ses compétences en lecture, il fallait lire plus de romans, certains allant même jusqu'à affirmer qu'il fallait lire moins de bandes dessinées;
- même s'ils lisent peu de romans, il y en a au moins un qui leur a particulièrement plu;
- ...

Parmi les titres et séries de bandes dessinées, deux viennent largement en tête: *Jo* et la série des *Tintin*. On constate que la bande dessinée à valeur préventive traitant du sida rencontre beaucoup de succès, ce qu'on peut sans doute attribuer à plusieurs faits:

- elle est conseillée aux élèves et, de ce fait, pour beaucoup, il vaut mieux citer cette bande dessinée agréée par les adultes qu'une autre,
- elle plaît aux élèves parce qu'elle est bien conçue, à leur portée et qu'en plus, elle traite d'un sujet de "grands",

- elle est récente, c'est à la mode, il faut l'avoir lue...

D'autres BD telles qu'*Astérix* ou *Boule et Bill* sont citées fréquemment.

Les ouvrages documentaires ne sont évoqués que par 7% des élèves. L'âge des livres sur les animaux ou sur le sport est-il révolu? En fait si ce type de sujet continue à les intéresser, ils préfèrent en prendre connaissance dans des revues spécialisées auxquelles ils s'abonnent.

Toutefois, quand on leur demande à quelle fréquence ils consultent ou lisent ces trois types d'écrits (BD, romans, ouvrages documentaires) en dehors de l'école, on n'obtient pas le même type de réponses: ce sont les bandes dessinées qui sont les plus fréquemment lues ou consultées (pour près de la moitié, *très souvent*), le programme de télévision (un tiers, *très souvent* et 40%, *souvent*) et enfin, les ouvrages documentaires lus plus souvent que les romans (60% *souvent*, voire *très souvent* pour les documentaires, alors que les romans ne seraient lus que par 43% des élèves *souvent* ou *très souvent* en dehors de l'école). On constate donc ici une différence importante entre les réponses à cette question et celles concernant leur livre préféré. Ce décalage peut être attribué en partie à la formulation des questions.

D'autres types d'écrits plus utilitaires tels les règles de jeu, les recettes de cuisine ou les horaires de train rencontrent très peu de succès. On voit qu'en dehors de tâches scolaires où l'on tente de diversifier les textes, les élèves

ont peu d'occasions de les consulter. En effet, leur arrive-t-il de faire la cuisine ou de prendre le train seul?

On peut toutefois s'interroger sur le peu d'élèves qui disent consulter des modes d'emploi ou des règles de jeux (70% le faisant *rarement* voire *jamais*). Comment expliquer cela:

- les élèves de sixième jouent peu ou construisent peu (lego ou autres),
- ils jouent à des jeux qu'ils connaissent déjà,
- ils entrent dans la plupart des jeux en se faisant expliquer les règles par d'autres,
- il y a peu de texte dans les modes d'emploi qui sont souvent constitués de schémas...

La poésie, elle aussi proposée, n'est quasiment jamais lue en dehors de l'école. Pourrait-il en être autrement dans la mesure où peu d'adultes lisent de la poésie ou possèdent des recueils de poèmes?

Les bons lecteurs lisent davantage de romans que de bandes dessinées alors que c'est l'inverse pour les mauvais lecteurs. De plus, les bons lecteurs lisent souvent des ouvrages documentaires alors que c'est nettement moins fréquent dans les autres groupes.

Les compétences en lecture semblent déterminer, pour une part, le rapport de l'élève face aux types de textes. Les bons lecteurs lisent abondamment et diversifient leur lecture alors que les lecteurs les moins habiles lisent peu et privilégient un ou deux types de lecture.

Où et quand les élèves lisent-ils de préférence?

Ils préfèrent lire à la maison qu'à l'école invoquant le calme. Ils le font le plus souvent le soir, un peu moins pendant les vacances ou le week-end.

On peut supposer qu'en sixième, ils ont peu le loisir de lire en classe.

Les lecteurs les plus habiles se distancient des trois groupes de façon spectaculaire: ils lisent à n'importe quel moment, le soir, les jours de congé et pendant les vacances.

Les élèves aiment-ils lire et pourquoi?

La très grande majorité des élèves (81%) disent aimer lire. Si la question avait été posée oralement et hors du contexte scolaire, aurait-on obtenu un pourcentage aussi important?

S'ils aiment lire, c'est avant tout pour s'instruire et apprendre (orthographe, vocabulaire...), un peu moins par plaisir, encore moins pour passer le temps. De nouveau, on peut

supposer que le côté normatif de l'école joue un rôle: la lecture sert à quelque chose (on enrichit son vocabulaire, on apprend plein de choses en lisant).

Quand on aborde de manière différente cette question (en leur demandant de se situer sur une échelle par rapport à trois motivations de lecture: lire *par plaisir*, *pour apprendre* ou *par obligation*), on s'aperçoit qu'un quart des élèves avouent lire *parce que c'est obligatoire*. Ils sont

cependant encore nombreux à lire *par plaisir* (84%) et *pour apprendre* (66%).

Les différences entre les élèves des quatre groupes sont importantes. Le goût pour la lecture varie de 62 à 92%. Les raisons sont aussi variables. Chez les très bons "compreneurs", on lit par plaisir (90%) et pour apprendre (75%), rarement par obligation. Même si peu d'élèves avouent lire par obligation, on en rencontre nettement plus chez les lecteurs "faibles" (30%).

Les élèves reçoivent-ils des livres et en achètent-ils?

Seuls un tiers des élèves aiment beaucoup recevoir des livres. 43% achètent rarement des livres avec leur argent de poche. Préfèrent-ils acheter d'autres choses (disques, jeux électroniques, ...) ou n'ont-ils pas ou pas suffisamment d'argent de poche pour acheter des livres? Par contre, ils achètent fréquemment des journaux ou des magazines.

Si tous les élèves, quel que soit leur niveau de compréhension, aiment recevoir des livres en

cadeau, peu consacrent leur argent de poche à en acheter.

Ce sont les lecteurs les moins habiles qui dépensent le plus d'argent dans les journaux. On peut supposer qu'ayant plus de difficultés à lire, ils préfèrent les journaux (avec photos et illustrations) aux livres. De plus, comme on l'a vu, dans les groupes des meilleurs lecteurs, les élèves sont déjà abonnés.

Les élèves parlent-ils de leurs lectures à leurs amis?

Quand ils ont apprécié un livre, plus de la moitié d'entre eux disent en parler avec d'autres,

un peu moins le faire lire ou le prêter à un copain.

En classe, quelles sont les activités préférées en lecture?

Les élèves aiment pratiquer des lectures suivies et éventuellement répondre à un questionnaire après avoir lu un texte. La lecture à haute voix et la consultation de documents en vue d'une recherche ou d'une conférence sont du goût d'un tiers des élèves seulement, il

s'agit même, pour certains, des activités qu'ils apprécient le moins.

Il est intéressant de constater que répondre à un questionnaire après une lecture peut être, selon les élèves, l'activité préférée ou la moins aimée.

STRATÉGIES DE LECTEURS

Comment les élèves choisissent-ils un livre?

La raison la plus fréquemment donnée (par plus d'un tiers) est "quasi tautologique": ils choisissent un livre *parce qu'il leur plaît*. Sur quel critère, on ne sait trop. On peut bien sûr imaginer que des adultes répondraient de la même manière. De plus, le contexte scolaire ne pousse guère les enfants à répondre plus préci-

sément et à se dévoiler davantage. Ceci dit, on a peu habitué les élèves à se poser ce genre de questions. De même, on peut se demander si, en classe, on travaille beaucoup l'art et la manière d'entrer dans un livre.

D'autres raisons sont évoquées plus rarement: *le genre de livres* (13%), *le résumé* (13%), *le titre* (11%), *l'aspect* (7%).

Les critères de choix d'un livre évoluent beaucoup d'un groupe de performances à l'autre. Le taux de non-réponse est important chez les lecteurs les plus faibles. Leur raison principale réside dans l'attrait du livre. Ils se réfèrent peu au résumé ou au titre. Au fur et à mesure que l'on s'approche du niveau le meilleur, la raison "*parce qu'il me plaît*" diminue pour laisser place à la lecture du résumé, au genre du livre, au titre, critères qui semblent donner plus d'information sur le livre. Il apparaît ainsi que les bons lecteurs mettent en œuvre des stratégies plus spécifiques et probablement plus efficaces pour aborder un livre que les mauvais lecteurs. On peut se demander si ce genre de travail ne

devrait pas être davantage pratiqué en classe, notamment avec les élèves présentant des difficultés en lecture.

En sixième, l'épaisseur du livre, la petite taille des caractères, le manque d'images et la quantité de texte ne les perturbent plus. Toutefois, près de 30% d'élèves avouent avoir besoin d'images.

Rien ne semble perturber la lecture des bons "compreneurs" et surtout pas la quantité de texte. Les lecteurs "moyens-forts" se distinguent des précédents par leur besoin d'images. Ceux du niveau le plus faible disent ne pas être dérangés par la petite taille des caractères. Ces "compreneurs" peu habiles semblent ne pas avoir perçu la petitesse des caractères comme pouvant être un indice de la difficulté d'un texte.

Le livre choisi s'avère-t-il trop difficile?

Pour deux tiers des sujets, c'est rare. Est-ce simplement dû à l'utilisation de critères adéquats ou faut-il rechercher d'autres raisons à cela?

- Ils ne l'admettraient pas;
- ils ne choisiraient que des bandes dessinées ou des livres faciles;
- certains élèves ne liraient pas;
- ...

Seuls 16% des enfants avouent trouver un livre trop difficile une fois choisi.

De par les critères utilisés au moment du choix d'un livre, on ne s'étonnera pas que 45% des lecteurs les moins habiles le trouvent trop difficile alors que cela n'arrive que dans 10% des cas aux élèves experts. Les sujets du niveau le plus faible se distancient ici fortement des autres groupes. On peut faire l'hypothèse que le choix d'un livre inadapté aux compétences des mauvais lecteurs va encore renforcer leur manque de motivation pour la lecture.

Quelles stratégies se donnent les élèves pour améliorer leur compréhension d'un texte?

Les élèves devaient répondre sur la fréquence d'emploi d'un certain nombre de stratégies tirées de J. Giasson⁴. La stratégie la plus fréquemment utilisée est celle de *se poser des questions sur les parties non comprises* (deux tiers des élèves déclarent le faire souvent ou très souvent). 40% *se posent des questions sur les idées contenues dans l'histoire*.

On relèvera que deux des propositions ne sont jamais utilisées par une majorité d'élèves: *réécrire tous les mots du texte* et *souligner les parties de l'histoire*. Si la première semble assez

inadéquate, la seconde apparaît relativement courante chez les adultes et on peut s'interroger sur les raisons qu'ont les élèves à ne pas utiliser cette stratégie.

N'ont-ils pas compris de quoi il s'agissait ou bien n'en ont-ils pas connaissance? Ou encore, étant donné que les élèves lisent essentiellement des romans et des BD, l'utilisent-ils peu car elle semble peu appropriée dans ce contexte?

Deux propositions nous paraissant relativement aberrantes *Tu comprends mieux un texte si tu penses à autre chose pendant que tu lis* et *... si tu sautes les parties que tu ne comprends pas* donnent lieu à des résultats surprenants

⁴ Giasson J. (1992). *La compréhension en lecture* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.

chez 10% des élèves qui déclarent les utiliser souvent ou très souvent. Il s'agit essentiellement des mauvais lecteurs.

Ce qui différencie les élèves en fonction de leurs résultats aux tests, c'est l'élimination par

les deux meilleurs groupes, selon leurs dires, des stratégies considérées comme inadéquates alors que les faibles "compreñeurs" disent employer de manière indifférenciée les bonnes et les mauvaises stratégies.

Quelles stratégies utilisent les élèves en cas de non-compréhension d'un mot ou d'une phrase dans un roman ou dans un ouvrage documentaire?

De manière générale, on peut constater peu de variations dans le choix des stratégies selon qu'il s'agit d'un mot ou d'une phrase.

Parmi les comportements proposés, les deux plus fréquents consistent à essayer de deviner ou à demander de l'aide.

Sinon, ils déclarent recourir au dictionnaire et un peu moins souvent continuer à lire. La lecture à haute voix rencontre peu d'adhésion.

On sait qu'on apprend très tôt aux élèves à utiliser des dictionnaires. Ils ont donc choisi cette proposition non seulement parce qu'ils le font, mais aussi probablement parce qu'ils pensent que cela satisfera les adultes. On peut s'étonner qu'ils fassent si peu de différences entre les deux situations, à savoir celle de non-compréhension d'un mot et celle de non-compréhension d'une phrase, ce comportement s'avérant pertinent dans le premier cas, nettement moins dans l'autre. De même, que l'on se trouve dans un roman ou dans un ouvrage documentaire, les tendances sont assez proches. Cependant, une différence intéressante consiste dans l'emploi du dictionnaire faiblement utilisé lors de la lecture d'un ouvrage documentaire alors que ce n'est pas le cas quand ils lisent un roman. On aurait pu s'attendre à ce que ce soit l'inverse. Est-ce dû au fait que les récits sont plus fréquemment

lus à l'école où l'on pousse les enfants à consulter le dictionnaire alors qu'ils liront de préférence les documentaires à la maison et demanderont plutôt à leurs parents des explications?

Pour mieux comprendre une phrase dans un ouvrage documentaire, ils demandent avant tout de l'aide et sinon ils essaient de deviner.

De manière générale, selon les quatre situations (mot ou phrase dans un roman ou dans un ouvrage documentaire), les comportements diffèrent peu. On peut faire l'hypothèse que les élèves n'ont véritablement pas conscience des différences qui peuvent exister aussi bien entre les textes qu'entre les mots et les phrases et/ou qu'ils n'adaptent pas leurs stratégies à ces contextes différents? Peut-être est-ce dû aussi au côté redondant des questions, à la lassitude des élèves ou à une lecture imprécise de la consigne?

On constate peu de variations selon les groupes de niveaux si ce n'est l'abandon par les lecteurs bons et moyens-forts des stratégies inefficaces (par exemple recourir à l'emploi du dictionnaire en cas de non-compréhension d'une phrase). Ce qui caractérise les plus experts, c'est une certaine autonomie, ils déclarent essayer de deviner dans la majorité des cas.

Que font les élèves en présence d'une consigne?

Ils relisent avant tout attentivement la consigne et ceci plusieurs fois. Sinon, la moitié se souviennent d'un exercice équivalent ou commencent à faire l'exercice. Le recours à une aide extérieure n'est employé que par un tiers des élèves. On peut supposer que les enseignants de sixième acceptent peu de renseigner les élèves sur les consignes. A ce stade de la

scolarité, on leur demande une certaine autonomie.

On note un même clivage entre les deux meilleurs groupes qui trouvent les ressources dans leurs propres connaissances et les deux autres groupes qui auront plutôt recours à une aide extérieure.

QUE RETENIR DE TOUT CELA?

Même s'il s'agit avant tout de remarques d'élèves, dont certains ont bien intériorisé la norme scolaire et savent ce qu'il faut dire pour satisfaire l'enseignant ou tout autre intervenant dans la classe, il n'en demeure pas moins que les réponses ne sont pas le fruit du hasard et correspondent à une prise de conscience des élèves sur les comportements qu'il faudrait avoir. De plus, si l'on considère les déclarations des élèves des quatre groupes de niveaux, on constate des variations intéressantes à exploiter sur un plan didactique.

Plusieurs pistes seraient à suivre. On peut tout d'abord retenir que tous les élèves ou presque aiment lire. Encore faudrait-il trouver ce qu'ils aiment lire à leur niveau.

De manière plus spécifique, l'entrée dans le livre paraît une chose importante. Elle est pratiquée dans certaines classes, peut-être moins dans d'autres. Il serait nécessaire de rompre le cercle vicieux qui, si l'on en croit les dires des lecteurs faibles, consiste à choisir un livre trop difficile à cause de critères flous ou peu signifiants et donc à l'abandonner. Il existe certainement des livres qu'ils ne trouveraient pas trop difficiles. Il s'agit de leur faire découvrir les "bons" indices pour juger du degré de difficulté d'un livre afin de faire un choix adapté à leurs compétences. C'est en procédant ainsi que l'on pourra développer chez ces élèves la motivation pour la lecture.

Même si l'on est obligé de s'incliner devant la suprématie de deux types d'écrits, les romans et les bandes dessinées, il faut conserver l'idée de développer la lecture de textes plus utilitaires (horaires de train, recettes de

cuisine, modes d'emploi ou textes scientifiques...).

Enfin, un travail spécifique devrait être réalisé avec les faibles lecteurs⁵. En effet, ceux-ci utilisent relativement fréquemment des stratégies de lecture indifférenciées par rapport au type de texte et qui se révèlent souvent peu pertinentes. Il s'agirait donc, tout d'abord, de faire prendre conscience à ces élèves de leurs stratégies de compréhension, de les amener ensuite à en tester la validité et, enfin, de les aider à construire et à utiliser correctement et au bon moment des stratégies de compréhension plus efficaces.

Il est frappant de constater qu'un tel enseignement est encore trop rarement pratiqué. Les difficultés de certains élèves en lecture ne sont peut-être pas totalement étrangères à ces lacunes didactiques. Un tel travail sur la compréhension peut être initié relativement tôt. Par conséquent, la mise en oeuvre d'une telle pédagogie pourrait favoriser, selon la formule de Maurice Mas, l'instauration d'une didactique préparatrice plutôt que réparatrice et stimuler la lutte contre l'une des causes importantes de l'échec scolaire: les lacunes de certains élèves en compréhension de l'écrit.

En résumé, il s'agit de développer la motivation pour la lecture et de faire acquérir aux élèves des stratégies de lecture efficaces et diversifiées en fonction notamment des types de texte et des buts de lecture. Sur ce dernier point, il est nécessaire d'exercer, en plus d'une lecture plaisir, une lecture fonctionnelle, utile à la vie de tous les jours.

⁵ Dupont, N., Soussi, A. & Martin, D. Lecture: compétences et intérêts chez des élèves de 11-12 ans. *DFLM La Lettre de l'Association*, (14), 1994

Membres du groupe

Y. Baumann, Service des didactiques de Fribourg, A. Broi, Office de documentation et de recherches pédagogiques de Neuchâtel (ODRP), P. Dessibourg, Service des didactiques de Fribourg, N. Leu, Service de la recherche pédagogique de Genève (SRP), D. Martin, Centre vaudois de recherches pédagogiques de Lausanne (CVRP), A. Soussi, Service de la recherche pédagogique de Genève (SRP).

Comité de rédaction

Raymond Hutin, SRP, Genève
Jacques Weiss, IRDP, Neuchâtel
Martine Wirthner, IRDP, Neuchâtel
Nadia Revaz, ORDP, Sion

IRDP, Fbg de l'Hôpital 43, Case postale 54, 2007 Neuchâtel. Tél. 038/24.41.91. Fax No 038/25.99.47.

Composition

IRDP, Christine Olivier

Pour en savoir plus

1) Quelques numéros de revues qui ont consacré un dossier à la question de la lecture

- Numéro 23 de la revue *Enjeux* paru en 1993. Thème: Aimer lire.
- Numéro 31 de la revue *Enjeux* paru en 1994. Thème: L'évaluation de la lecture.
- Numéro 102 de la revue *Le Français Aujourd'hui* paru en 1993. Thème: Lieux de lecture.
- Numéros 12 et 14 de *La Lettre de la DFLM* parus en 1993 et 1994. Thème: L'évaluation de la lecture.
- Numéro 80 de la revue *Pratiques*: paru en 1993. Thème: Pratiques de lecteurs.

2) Quelques livres

- Giasson, J. (1995). *La lecture: De la théorie à la pratique*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Pennac, D. (1991). *Comme un roman*. Paris: Gallimard.
- Préfontaine, C. & Lebrun, M. (Éds.) (1992). *La lecture et l'écriture: Enseignement et apprentissage*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Soussi, A., Baumann, Y., Broi, A.-M., Dessibourg, P. Leu, N. & Martin, D. (1995). *Comment lisent-ils en sixième?* Neuchâtel et Lausanne: IRDP - LEP.