

Françoise Boulanger

À la
découverte
de la
lecture 

PREMIERS APPRENTISSAGES : PRATIQUES ET THÉORIES

À la découverte de la lecture

RETROUVEZ NOS OUVRAGES SUR :
www.scienceshumaines.com
<http://editions.scienceshumaines.com>

En application de la loi du 11 mars 1957,
il est interdit de reproduire intégralement ou partiellement,
par photocopie ou tout autre moyen,
le présent ouvrage sans autorisation de
l'éditeur ou du Centre français du droit de copie.

© **Sciences Humaines Éditions, 2010**
38, rue Rantheaume
BP 256, 89004 - Auxerre Cedex
Tél. : 03 86 72 07 00/Fax : 03 86 52 53 26
ISBN = 9782361061203

À la découverte de la lecture

PREMIERS APPRENTISSAGES :
PRATIQUES ET THÉORIES

FRANÇOISE BOULANGER

Collection « Les Dossiers de l'Éducation »
dirigée par Martine Fournier



Ce livre est dédié à mon mari

Remerciements

Pour la lecture du manuscrit : Pr Geneviève Balleyguier (psychologie de l'enfant) ; Odile Puget (orthophoniste) ; Laurence Martinat (pédiatre) ; Béatrice Machefel (directrice d'école maternelle, Pr des écoles) ; Chrystèle Tropée (éducatrice spécialisée).

à Chantal Jobard et Colette Bourrasseau, les premières à m'avoir accueillies dans leur classe ;

à Natacha Dibot (directrice d'un organisme de formation), Jean-Paul Vaumourin (directeur d'ESAT) d'avoir cru à cette pédagogie pour les personnes déficientes intellectuelles ;

à Stanislas Dehaene (Pr au Collège de France), Pr Jean-Emile Gombert, Pr Sébastien Pacton pour leurs réponses à mes questions ;

à Natacha Golf pour le « Journal de Lucas » ;

à Béatrice Machefel, pour son ardeur à diffuser la démarche parmi ses collègues et sa détermination à la faire reconnaître par sa hiérarchie.

Pour les centaines de lettres et messages de témoignage et d'encouragement reçus de parents, enseignants, pédiatres, orthophonistes, pédopsychiatres, psychologues, éducateurs qui l'utilisent ou en ont constaté les effets.

à Véronique Bedin, d'avoir tenu à éditer cet ouvrage.

Nous restons à l'écoute des commentaires et des suggestions des lecteurs à l'adresse suivante :

courrier@lebonheurdelire.org
www.lebonheurdelire.org

Historique d'une démarche pédagogique

« Un mot écrit n'est pas plus abstrait à percevoir pour le cerveau du jeune enfant qu'un mot oral¹ », la différence essentielle étant le canal par lequel l'information lui parvient. Il n'y a donc pas de raison de priver le tout jeune enfant d'écrits adaptés à ses intérêts et à ses capacités perceptives. Ce fut l'étincelle qui amorça ma recherche...

Ayant trouvé cette affirmation à la fois farfelue et intéressante, j'ai voulu la vérifier avec l'aîné de mes enfants qui avait alors deux ans. Je fus stupéfaite de constater qu'il reconnaissait quantité de mots de son univers, écrits très gros : *son prénom, maman, papa, nounours, vélo, avion,...* Il reconnaissait ses mots avec une facilité et un plaisir évidents. Il les considérait comme des jouets mais ne les aurait prêtés à personne ! Un déménagement inopiné a momentanément suspendu notre jeu, mais peu à peu l'enfant s'est intéressé aux écrits remarquables sur les produits de consommation en les comparant aux mots qu'il connaissait. Je me souviens m'être dit à l'époque : « C'est génial ! Dans vingt ans, très certainement, tous les enfants liront parfaitement à six ans. » Or vingt ans plus tard, rien n'avait changé.

J'ai suivi et accompagné ensuite de nombreux enfants et fait les mêmes constats. En 1984, avec l'aide de la commune où je résidais, j'ai décidé de partager l'expérience vécue avec d'autres au cours d'une conférence. Je me suis retrouvée devant un auditoire de 150 personnes, essentiellement des parents et quelques enseignants. Ce qui fut déterminant dans cette volonté de diffusion est le fait que je trouve anormal, voire scandaleux, que des

1- G. Doman, *How to teach your baby to read*, Random House, 1964.

enfants soient en échec à six ans. Il fallait donc élargir l'expérience. De 1985 à 1991, j'ai donc suivi de très près des centaines de familles un peu partout en France, en Suisse et en Belgique, suite principalement à un article paru dans *L'Enfant et la Vie* (trimestriel d'esprit montessorien). Des groupes se formaient de bouche à oreille. Aux parents se sont joints des enseignants, des éducateurs, puis des orthophonistes, des psychologues...

La conclusion générale fut que tous les jeunes enfants pouvaient découvrir le langage écrit de manière très naturelle, dès lors que l'adulte respectait leur manière de fonctionner et de réfléchir en les accompagnant dans leurs découvertes. La spécificité de cette approche est le caractère naturel de l'apprentissage qu'elle permet.

Parallèlement au suivi rigoureux des familles, j'ai souhaité confronter ces expériences aux différents travaux de recherche, même si, à l'époque, ils étaient peu nombreux concernant le langage écrit. C'était la grande vogue de la lecture « pour le sens » introduite par Foucambert (1976) et Frank Smith (1973). Je me suis même rendue aux États-Unis.

Lorsque j'ai commencé à m'intéresser à la Recherche concernant le langage écrit, ce que je lisais était le plus souvent très éloigné de ce que j'avais vécu, sauf pour un petit nombre de professeurs qui dialoguaient *via* l'IPRA (International Preschool Reading Association), aujourd'hui dénommée IALFI (International Association for Literacy from Infancy). Le Pr Ragnhild Söderbergh, une linguiste suédoise y décrivait comment elle avait accompagné sa fille dans la découverte du langage écrit. Caridad Inda, Docteur en sciences de l'éducation, alphabétisait les tout-petits dans les favelas de Mexico, et le Pr Theodore Andersson (University of Texas, Austin) préconisait l'apprentissage précoce de la lecture pour les minorités hispaniques. Ses encouragements furent précieux.

C'est l'époque où je me suis délectée à la lecture de thèses décrivant au jour le jour l'acquisition de la lecture en deux langues (par exemple espagnol – langue maternelle – et anglais), par des enfants appartenant à des minorités linguistiques (Past, 1975, Lee, 1977). La précocité ne m'a jamais intéressée pour elle-même, il s'agissait surtout de décrypter les processus en jeu.

L'expérience très approfondie avec les familles et les professionnels déboucha finalement en 1992 sur un premier ouvrage. Ce recueil des constantes du processus d'apprentissage relevées chez le jeune enfant, révélées par sept années d'observation et de travail sur le terrain, a généré et génère toujours un courrier volumineux de témoignages de la part des

parents auxquels il s'adressait en premier lieu et de nombreux professionnels (enseignants, psychologues, orthophonistes, éducateurs, pédiatres...). En novembre 1994, lors d'une conférence organisée par des associations de parents d'élèves, des enseignants me demandèrent de les aider à mettre en place l'approche que je propose dans leurs classes maternelles. C'est ainsi que j'ai commencé à animer des formations pour les enseignants. Mon rêve allait se réaliser : favoriser l'accès de tous les enfants à la lecture.

À l'automne de l'année suivante, lors d'une réunion avec les enseignants de trois écoles maternelles rurales, on frappe à la porte. L'enseignante de CP passe la tête pour me dire : « J'étais opposée à ce que vous faites, parce que je ne voulais pas avoir dans ma classe des enfants qui sachent déjà lire. Mais je suis venue vous dire que j'ai complètement changé d'avis. Je n'ai jamais eu une classe aussi agréable, enthousiaste, dégourdie et des enfants aussi heureux que cette année ! J'aurai le temps de m'occuper d'une petite nouvelle qui vient d'une autre école. C'est là qu'on voit la différence. » Ce genre de témoignage de la part d'enseignants de CP s'est renouvelé souvent depuis. D'abord méfiants, dubitatifs, ils constatent les résultats puis nous encouragent à poursuivre. Je participai aussi en 1996 à un projet européen sur « la lecture à l'école maternelle ». Les autres participants, notamment les Professeurs Dombey (Université de Brighton), Meek (Université de Londres), et Roc (Université de Barcelone) furent impressionnés par la visite des écoles françaises pratiquant la démarche.

Depuis 1999, j'assure également, à l'intention de professionnels du handicap (éducateurs spécialisés, instituteurs spécialisés, orthophonistes, psychologues, éducateurs de jeunes enfants), des formations d'une semaine sur les processus en jeu dans l'acquisition de la lecture. Cela m'a conduite à proposer d'aider des usagers d'un ESAT (Établissement et service d'aide par le travail) à apprendre à lire. Depuis dix ans, je consacre donc une journée par semaine aux déficients intellectuels, en institution et en privé. Je suis certaine que je ne serais pas arrivée à les faire progresser si je ne m'étais pas intéressée d'abord aux tout-petits : les enfants m'ont tout appris. La perception des processus en jeu dans l'apprentissage s'est beaucoup affinée en travaillant avec des déficients intellectuels de tous âges pour lesquels il a fallu décomposer au maximum chaque étape. Le processus et les étapes d'acquisition du langage écrit sont pourtant les mêmes, qu'il s'agisse d'enfants à haut potentiel ou de déficients. Ce sont les faits et la pratique régulière qui permettent de l'affirmer.

Enfin, en 2001, à l'initiative de Béatrice Machefel, directrice d'école maternelle, que j'ai accompagnée depuis, une association² a été créée pour diffuser la pédagogie proposée. Elle aide tous ceux qui souhaitent mettre la démarche en pratique dans leur classe, répond aux questions, mutualise les informations. Les résultats obtenus (absence quasi totale d'échecs en CP), ont éveillé l'intérêt d'Inspecteurs de l'Éducation nationale qui m'ont invitée à animer des formations. Il en résulte la publication d'un Fichier pratique³ pour les enseignants de maternelle.

2- <http://lbdlmaternelle.free.fr>

3- *Entrer dans l'écrit en maternelle*, coll. Fichiers-ressources, Nathan, 2009.

Introduction

Chacun, enseignant, parent, formateur..., souhaite préparer au mieux les enfants à l'entrée au CP, où commence l'enseignement formel de la lecture. De fait, et d'après plusieurs études, c'est bien au CP que se joue en général l'avenir de l'écolier. Les statistiques le confirment. Celles qui concernent les résultats obtenus en lecture à la fin du Cours Préparatoire sont inquiétantes et, depuis plusieurs décennies, l'antagonisme entre les méthodes de lecture (globale et semi-globale/syllabique ou synthétique) réapparaît régulièrement. Rien d'étonnant à cela! Le débat sera récurrent jusqu'à ce qu'on se rende compte que la solution se trouve en maternelle. Le Bilan des résultats de l'École établi en 2007 par le Haut conseil de l'éducation, (HCE) va d'ailleurs dans ce sens.

Aujourd'hui, la question n'est pas : *quelle est la meilleure méthode pour apprendre à lire au CP?* Mais plutôt : *comment donner à l'enfant de maternelle les moyens de réussir pleinement son CP ?*

Il existe une grande hétérogénéité des enfants accueillis à l'école maternelle. Cette inégalité se retrouve à l'école élémentaire et augmente encore si l'enfant n'apprend pas à lire correctement dès le CP. De surcroît, malgré leur dévouement, la formation des enseignants est souvent incomplète s'agissant du processus d'apprentissage de la lecture, tandis que celle des orthophonistes est principalement conçue à partir de l'oral. Par ailleurs, l'opinion des parents colle à ce qui est le plus habilement présenté dans la presse. Il serait pourtant souhaitable de donner à tous une connaissance détaillée de ce processus, permettant de comprendre ce dont l'enfant a besoin pour réussir les deux premières années de l'école élémentaire et généralement la suite de sa scolarité. Il n'est pas « normal » que tant d'enfants restent au bord du chemin. Trop de personnes le pensent encore, incriminant le « problème » de l'enfant, sa situation familiale ou son milieu de vie.

L'enfant qui arrive au CP sait en général beaucoup de choses, surtout il est vrai s'il grandit dans un milieu culturellement favorisé. L'école maternelle devrait donc compenser pour les autres ce que leur environnement ne leur offre pas. Les enfants de tous milieux ont des capacités ; il s'agit simplement de leur permettre de les développer.

Ayant pu analyser comment l'enfant s'y prend pour commencer à apprendre à lire entre 2 et 5 ans, j'ai voulu proposer d'organiser l'environnement de l'école maternelle pour que *tous* puissent le faire, et que tous puissent ensuite tirer profit de l'enseignement formel de la lecture au CP. Le présent ouvrage présente et détaille les fondements de la démarche et la confronte aux conclusions actuelles de la Recherche.

À l'école maternelle, il est d'abord nécessaire de compenser les inégalités en dialoguant beaucoup avec chaque enfant, et ceci dans un climat sécurisant et bienveillant. La lecture quotidienne de textes passionnants est aussi indispensable. Mais on peut aller bien au-delà en offrant à chaque enfant des mots écrits personnels qui le touchent de près, en jouant avec lui et en l'accompagnant dans sa découverte, afin de permettre à chacun d'acquérir les bases nécessaires qui lui permettront de suivre l'enseignement de l'école élémentaire.

Quelle est la caractéristique principale de cette démarche ? Celle de permettre à tout jeune enfant de découvrir le langage écrit en respectant son raisonnement naturel, sans exercices artificiels et fastidieux. Celle de faire confiance à sa prodigieuse mémoire pour ce qui l'intéresse et à la logique inductive qui le caractérise à ce jeune âge. Les écoles engagées dans l'approche proposée vivent quotidiennement la joie des enfants qui découvrent le système de l'écrit en dialoguant avec l'adulte. Nous ne pouvons que confirmer les résultats inespérés que nous constatons avec des enfants qui tous, *quel que soit leur milieu social*, même très défavorisé, aiment les jeux de lecture autant que d'autres activités et qui, tous, sont heureux à l'école. Même l'enfant lent progresse parce qu'il reçoit exactement ce qui lui convient. L'enfant à haut potentiel y trouve son compte aussi, parce qu'il fait intuitivement les bonnes relations dans les informations à sa disposition. Tous les enfants qui bénéficient de cette démarche en maternelle poursuivent leur apprentissage avec enthousiasme au CP, quelle que soit la méthode utilisée, pourvu qu'elle enseigne toutes les correspondances lettre(s)-son et les particularités de la langue. Et ils aiment lire !

Nous avons la certitude, après des années d'expérimentation dans des écoles maternelles pilotes, qu'il y a une réelle possibilité de diminuer ainsi l'échec scolaire et l'illettrisme. Le présent ouvrage guidera tous ceux qui souhaitent participer à un tournant de l'école maternelle pour qu'elle soit d'abord plus maternelle, mais en même temps aussi épanouissante que possible.

PREMIÈRE PARTIE

Les premiers pas de l'apprentissage de la lecture

Entre deux et six ans, l'enfant réfléchit instinctivement sur la langue écrite : il mémorise des mots écrits avec une facilité étonnante, à condition qu'ils soient intéressants à ses yeux et adaptés à ses capacités perceptives.

Inconsciemment, l'enfant cherche des relations dans ce qu'il perçoit, comme il le fait pour tout ce qui l'entoure : il compare les mots, y remarque des analogies. Si l'adulte l'aide à les ranger et le conforte dans ses découvertes de correspondances grapho-phonologiques, il se passionnera pour la recherche de similitudes.

Autre trait caractéristique du raisonnement de l'enfant : il apprend par inférence inductive, c'est-à-dire qu'il a besoin d'exemples pour découvrir et comprendre une règle. Il ne sert à rien de la lui enseigner en l'énonçant : il faut qu'il en fasse l'expérience. Ainsi avec *camion*, *cadeau*, *cachette*, il pourra isoler la syllabe *ca* et avec *Victor*, *vélo*, *voiture* il découvrira le son produit par la lettre *v*.

Le rôle de l'enseignant ou de l'adulte consiste à accompagner l'enfant dans ses découvertes ; schématiquement, il s'agit de :

- donner des mots personnels aux enfants (au début) et jouer avec ceux qui en ont le plus besoin pour qu'ils les mémorisent, répondre à leurs remarques et engager ainsi un dialogue constructif,
- classer les mots dans l'ordre alphabétique de l'initiale, ce qui leur permettra de percevoir le son produit habituellement par les lettres,

- classer les mots selon des correspondances grapho-phonologiques, rangement suscité par les remarques spontanées des enfants ;
- couper des mots bien connus en syllabes (écrites et orales) et les classer selon la voyelle ou la consonne ;
- mettre à disposition des enfants papiers, feutres, lettres mobiles, jeux, ordinateur, ... ainsi que des écrits qui les concernent (cahier de vie, chants et comptines appris en classe, albums, ...)

Cette pratique permet aux enfants de comprendre ce qu'on nomme habituellement le principe alphabétique*, c'est-à-dire que les graphèmes* correspondent à des phonèmes*. Elle les amène tout naturellement à comprendre la co-articulation des phonogrammes* ($b + a = ba$). Certains auront découvert les deux concepts avant d'entrer au CP, les autres seulement le premier, mais tous pourront tirer ainsi pleinement profit de l'enseignement formel de la lecture.

* Tous les termes suivis d'un astérisque sont expliqués dans le lexique en fin d'ouvrage.

Chapitre I

Objectif et principes généraux de la démarche

L'objectif de la démarche étant de permettre à l'enfant de commencer à apprendre à lire le plus facilement possible, il a paru nécessaire, préalablement :

- d'analyser ce que l'enfant fait spontanément et la manière dont il réagit aux écrits mis à sa disposition de manière adaptée à ses capacités perceptives ;
- d'étudier le parcours de tout jeunes enfants très éveillés et de déficients intellectuels enfants et adultes, en décomposant au maximum les différentes étapes de l'apprentissage ;
- d'analyser les stratégies du lecteur habile ;
- d'organiser l'environnement pour accompagner le cheminement de tous les enfants.

Il en découle une méthode d'accompagnement, dont la caractéristique principale est la découverte de régularités grapho-phonologiques à partir de mots écrits que le tout jeune enfant investit affectivement, et qui l'amènent à la compréhension implicite du principe alphabétique et de la co-articulation des phonogrammes. Précisons que cette démarche n'est probante que si l'on utilise des mots qui intéressent les enfants.

Il est généralement admis que **lire** – que ce soient des mots, des phrases ou plus tard des textes – **résulte de deux capacités** :

1. La compréhension du langage écrit oralisé, découlant des textes lus aux enfants ;
2. L'identification des mots qui passe, selon l'état actuel de la recherche, par trois phases : logographique, grapho-phonologique, orthographique¹.

Prérequis à l'apprentissage de la lecture

Une bonne vue et une bonne audition

Pour qu'un apprentissage, quel qu'il soit, puisse avoir lieu, il est essentiel que l'enfant soit « installé dans la sécurité affective » selon l'expression d'Hubert Montagner.

Par ailleurs, comme la plupart des chercheurs, nous pensons que les seuls vrais prérequis à l'apprentissage de la lecture consistent en une bonne vue et une bonne audition !

De l'importance des expériences personnelles

Sauf exception, l'enfant qui arrive en maternelle à trois ans parle et, de manière générale, l'enfant qui a appris à parler sans problème apprend à lire. Il est cependant possible de commencer à apprendre à lire en même temps qu'on apprend à parler, et de nombreux enfants, en difficulté ou non, font de sérieux progrès en langage oral à partir du moment où ils voient les mots écrits. De même, les enfants dont le français n'est pas la langue maternelle apprennent en même temps le langage oral et le langage écrit.

Trop de pédagogues continuent de chercher les conditions d'un bon apprentissage dans des capacités développées en dehors de l'écrit : psychomotricité, notions d'espace-temps, langage oral et capacités phonologiques, alors que la réussite en début d'apprentissage est conditionnée davantage par les expériences personnelles et la réflexion de l'enfant sur l'écrit adapté à ses goûts et ses capacités.

1- Cette dernière étant principalement l'objet de l'école élémentaire n'est pas explicitement traitée dans cet ouvrage.

De l'ambiguïté des exercices de discrimination visuelle ou auditive

Certains pédagogues ou enseignants élaborent en conséquence toutes sortes d'exercices préalables de discrimination visuelle qui mettent les difficultés en exergue, comme par exemple discriminer les lettres *bpqd*. Bien qu'il soit évident qu'à terme l'enfant devra différencier un *b* d'un *d*, il est tout à fait inapproprié de rapprocher les lettres dont le graphisme se ressemble en prélude à l'apprentissage proprement dit. Avant d'avoir reçu ses premiers mots, les lettres représentent pour l'enfant un objet comme un autre. Qu'il s'agisse d'un *d*, *p*, *b* ou *q*, pour l'enfant à ce stade il ne s'agit que d'un rond et d'un bâton, comme un chat sur ses pattes ou couché sur le dos est toujours un chat. Il ne pourra comprendre leur différence que lorsqu'il reconnaîtra par exemple les mots *papa* et *bébé*.

Bien mémoriser, lorsque l'occasion se présente, des mots tels que *papa*, *bébé*, *doudou* sera beaucoup plus efficace pour apprendre la graphie et le son de ces lettres que de faire des exercices de discrimination visuelle *bpqd*, qui sont l'occasion de lui montrer qu'il peut les confondre. Lorsque l'enfant rencontrera d'autres mots commençant par *p* par exemple, il pourra se dire « c'est la lettre de *papa* ».

D'autres exercices de discrimination visuelle aberrants et dénués du simple bon sens sont malheureusement encore proposés aujourd'hui. Il existe des cahiers d'exercices qui, sous prétexte de discrimination visuelle fine, présentent des lettres inversées. Proposer ce genre d'exercice à un enfant de 3-4 ans, qui ne connaît pas encore les lettres, empêche l'apprentissage. Mettre par exemple les signes Γ - ou \lrcorner sous les yeux d'un enfant consiste à lui faire mémoriser des erreurs, ce qui assurément lui fait du tort. Ensuite, on se plaindra qu'il inverse, se trompe. Ces exercices prouvent une méconnaissance totale de la psychologie enfantine. Le meilleur moyen pour que l'enfant apprenne est de ne lui donner à voir que des lettres correctement écrites et des mots qui existent.

Un autre exercice de discrimination auditive rencontrée en fin de GS* ou début de CP* consiste à faire repérer le son /a/ dans *poire*. Nous recommandons d'éviter, chez les petits, les exercices de discrimination auditive. Certes, l'acte de lire (percevoir et comprendre le langage écrit) est complexe. Ce n'est cependant pas une raison d'en compliquer l'apprentissage par des exercices de discrimination visuelle et auditive qui ont un effet délétère sur l'apprentissage au lieu de le faciliter.

La compréhension du langage des livres

Le langage des livres diffère du langage utilisé avec l'enfant pour communiquer. Plus élaboré, il possède un vocabulaire et une syntaxe plus riches. Le meilleur moyen d'en développer la compréhension est de faire la lecture à l'enfant. Ce sont en effet les textes de littérature de jeunesse passionnants qui permettent d'introduire le plus facilement du vocabulaire nouveau et des structures syntaxiques variées que l'enfant sera capable ensuite de réinvestir, le plus souvent à bon escient. Il apprendra aussi à utiliser les différentes conjugaisons.

Faire la lecture dès le plus jeune âge est indispensable, mais ne suffit pas. Depuis trente ans, diverses associations favorisent cette activité. Action louable certes, mais non suffisante pour que tous les enfants apprennent à lire sans difficulté. Faire la lecture à l'enfant représente à notre avis la moitié de l'accompagnement de l'apprentissage de la lecture. Elle est essentielle à notre démarche d'accompagnement.

L'identification des mots (isolés, puis en contexte)

S'il est admis que la capacité de lire de l'enfant dépend de sa compréhension du langage écrit et non, malgré l'avis de certains, du langage qu'il possède et utilise habituellement pour communiquer, il est moins connu que l'enfant à l'âge de la maternelle acquiert aisément un capital de mots écrits à partir duquel se construira son apprentissage.

Actuellement, même si l'écrit tient une grande place dans les classes maternelles, certains enfants (généralement les plus faibles) ont du mal à mémoriser les mots de la classe tels qu'ils leur sont proposés (météo, calendrier, lieux d'activité,...) car ils ne sont pas suffisamment intéressants à leurs yeux. Pour les rendre intéressants, il faudra d'abord passer pour chaque enfant par des mots ayant une forte charge affective. Habituellement, c'est au début du CP que leur sont proposés quantité de mots à mémoriser dans les méthodes mixtes ou semi-globales. De nombreux enfants ont beaucoup de mal à les mémoriser, surtout les mots outils sans

Une Histoire de l'éducation et de la formation,

Coordonné par Vincent Troger (2006).

Un tableau de l'histoire de l'éducation et de la formation en France du Moyen Âge à nos jours, qui met en évidence les enjeux sociaux de l'éducation sur la longue durée.

Avec les contributions de : Patrick Cabanel, Jean-Michel Chapoulie, Marie-Madeleine Compère, Renaud D'Enfert, Jean-Yves Dupont, François Jacquet-Francillon, Françoise Laot, Claude Lelièvre, Jean Paul Martin, André Robert, Marc Venard.

Lire et écrire,

Coordonné par Pascal Séverac (2007).

Cet ouvrage tente de cerner la spécificité actuelle de notre « civilisation de l'écrit » à l'ère de la domination de l'image, d'Internet, et des mass media. Il fait varier les mises en perspectives, anthropologiques, cognitives, historiques et sociologiques sur le statut de ces activités complexes que sont la lecture et l'écriture.

Collection « Ouvrages de synthèse »***Éduquer et former,***

Coordonné par Jean-Claude Ruano-Borbalan (3^e éd. 2008).

Un bilan complet des connaissances en éducation et en formation, à travers des questions clés comme la motivation, l'évaluation, la formation professionnelle, la didactique, etc. La présente édition donne une place spéciale aux interrogations qui ont émergé ces toutes dernières années : savoirs et compétences, nouvelles technologies... Cet ouvrage est l'outil de formation et de réflexion indispensable à toute personne s'intéressant à l'éducation et à la formation.

Un classique dans le domaine de l'Éducation et de la Formation !

Hors collection

Guide du jeune enseignant,

Fabrice Hervieu-Wane.

Avec la collaboration de Vincent Troger, nouvelle édition 2009.

Le guide indispensable des futurs profs et des jeunes enseignants.