

Comment lire les textes informatifs au début du secondaire ?



Séverine De Croix
Université de Liège

Pourquoi et comment apprendre à lire les textes informatifs au début du secondaire ? Tenter de répondre à cette question suppose, d'une part, d'identifier les spécificités de ces textes et des modes de lecture qu'ils impliquent et, d'autre part, de disposer de repères quant aux pratiques et dispositifs didactiques qui y sont adaptés.

I. À propos de quelques enjeux de la lecture des textes informatifs au secondaire

Le passage du primaire au secondaire est souvent considéré comme une rupture entre des modes de transmission de connaissances centrés, au primaire, sur l'oralité et l'interactivité ; au secondaire, sur l'utilisation de documents et d'écrits multiples (Nonnon, 2012). Plus précisément, les pratiques de lecture se modifient au moment de l'entrée au collège : l'élève doit se révéler capable d'utiliser l'écrit de façon plus autonome, notamment pour s'approprier des connaissances, ce qui est d'autant plus difficile que les supports de lecture et les réseaux de sociabilité commencent à se distinguer selon les sphères scolaire et extrascolaire (Nonnon, 2007). La lecture revêt par ailleurs un caractère disciplinaire, en partie inédit pour l'adolescent, perceptible non seulement dans les supports de lecture qui deviennent clairement disciplinaires, mais aussi dans les modes de lecture plus ou moins spécifiques aux disciplines – ces modes de lecture sont peu connus des élèves, notamment parce qu'ils sont peu enseignés, ce qui explique que les élèves ne parviennent pas à les mettre en œuvre avec toute la flexibilité requise (Fayol, Morais & Riben, 2007). L'appropriation de ces compétences semble en effet relever d'une dimension proto-didactique : elles conditionnent les autres apprentissages, mais sont peu l'objet d'un enseignement explicite (Bautier, Crinon, Delarue, Marin, 2012). De façon paradoxale, la lecture pour s'instruire ou pour acquérir des connaissances dans un domaine est aujourd'hui une représentation peu activée à l'école, ce qui induit un effet d'atténuation, voire de disparition, du besoin de lecture comme besoin d'information (Nonnon, 2012). Parfois minorée au sein de la didactique du français, la lecture d'écrits dits fonctionnels – imprimés ou numériques – met pourtant en jeu des processus complexes, suppose une activité intentionnelle, élaborative et nécessite un investissement épistémique. Loin de se réduire à des usages immédiatement utilitaires, au seul traitement de l'information, la lecture de textes pour apprendre se caractérise tout autant que la lecture littéraire par diverses résistances et par une activité consciente d'interprétation (Nonnon, 2012).

La prise en compte de la variété des rapports à la lecture, en ce compris les modes de lecture ordinaires où l'on cherche dans les textes lus « des ressources qui aident à s'orienter dans la vie, à élargir ses connaissances du monde, à nourrir des pratiques », s'impose pour plusieurs raisons (Nonnon, 2012, p.10). D'abord, parce que les lectures documentaires restent importantes dans les pratiques sociales. Ensuite, parce que « les ouvrages de fiction sont utilisés par nombre de lecteurs comme un répertoire de situations, de contextes sociaux ou historiques, de témoignages pour enrichir leur expérience et développer leur connaissance du monde, des autres et de soi » (Nonnon, 2012, p. 10). Chez une bonne partie des élèves, notamment les garçons, « lire pour apprendre et agir peut constituer une voie d'accès plus abordable et plus mobilisatrice, et des supports documentaires ou des fictions prises comme documents, (...) paraître plus légitimes qu'un rapport lettré à des œuvres d'imagination » (Nonnon, 2012, p.11). Les textes informatifs gagnent à faire l'objet d'une attention particulière non seulement en classe de français, mais dans l'ensemble des disciplines qui présupposent des pratiques de lecture. Un tel objectif est possible sans nuire aux savoirs visés dans les disciplines. Comme le précisent Patrick Avel et Jacques Crinon, la « lecture instrumentalisée »¹ est adaptée « à l'appropriation, par les élèves, d'une pensée rationnelle pour regarder et analyser le monde et pour y prendre place » (Avel & Crinon, 2012, p. 118). Elle permet en outre de rompre avec un enseignement des contenus (scientifiques, historiques...) trop autocentrés et, en développant la capacité à tisser des liens, de dépasser l'« insularisation des savoirs » (Develay, 2000).

II. À propos de quelques spécificités et des modes de lecture des textes informatifs à l'école

En classe, tout document demande à l'élève d'élucider un « double acte de langage avec deux énonciateurs : celui qui a écrit le texte et l'enseignant qui le propose à ce moment-là de la séquence » (Avel & Crinon, 2012, p. 120). Comprendre un document nécessite donc de percevoir le sens et l'architecture de buts et de moyens de la leçon dans son ensemble (Nonnon, 2012). Outre ce défi, les textes informatifs engagent le lecteur dans des activités langagières particulières, dont les spécificités gagnent à être identifiées (Faure, 2014). Celles-ci concernent la complexité des phrases, la distance entre les constituants immédiats de la phrase, la présence de transformations (transformations passives, nominalisations...), la densité des informations et la concision du texte, l'élimination des redondances, les assertions nombreuses dans une même phrase, les anaphores (dont les référents ne sont pas familiers ou pas disponibles dans la mémoire), la spécialisation du lexique (que le contexte aide peu à éclairer), la nécessité de réaliser des inférences renvoyant à la causalité du monde physique (plus complexe à traiter que la causalité intentionnelle), le renvoi à des connaissances non évoquées par le texte, relevant du modèle de situation... De son côté, Marie-France Faure (2014) insiste sur le guidage serré, propre aux textes documentaires, destiné à empêcher les « dérives » interprétatives et à limiter la polysémie ou le malentendu. Ce guidage, visuellement perceptible, se manifeste à travers les titres, surtitres, sous-titres, encadrés qui signalent l'intérêt du texte et informent le lecteur, s'il connaît la fonction de ces indices, sur

¹ Par ce terme, les auteurs désignent une lecture dans laquelle structure de la séquence, choix des textes, consignes... sont conçus dans une visée d'apprentissage au sein d'une discipline donnée (Avel & Crinon, 2012: 117)

l'organisation générale du texte ainsi que sur la hiérarchie des informations. Il se manifeste également par l'organisation en paragraphes très structurés, par un appareillage spécifique (notes de bas de page, sommaire, index...), par un usage massif de stratégies de reformulation (textuelle ou graphique), par des effets de typographie et de mise en forme. La chercheuse pointe également la progression de l'information selon une arborescence hiérarchisant les éléments de contenu, laquelle nécessite la mémorisation des articulations, ainsi que la démultiplication énonciative qui n'est pas toujours nettement signalée.

Ces caractéristiques des écrits documentaires exigent que le lecteur adopte des modes de lecture spécifiques. À commencer par la mise en œuvre d'un projet supposant une « lecture orientée vers la volonté de savoir » (Quet, 1995, p. 3). Les supports des textes informatifs génèrent, sous l'impulsion des évolutions technologiques dans le monde numérique, de nouveaux modes de lecture et de nouveaux défis : comme les textes n'ont pas de frontière définie, l'élève doit naviguer en utilisant les outils informatiques (menus, liens hypertextes) (Blondin *et al.*, 2014). Les textes sur papier revêtent fréquemment le même caractère multiple – les documents sont plus nombreux –, composite et pluricodé – les documents sont de natures très différentes et assument des rôles divers, plus ou moins en relation avec les « sauts cognitifs » visés –, non linéaire – l'itinéraire de lecture et le cheminement intellectuel sont à construire (Bonnéry, 2015). La discontinuité et l'hétérogénéité qui caractérisent de nombreux textes et dossiers informatifs aujourd'hui nécessitent de repérer différents codes sémiotiques, de prélever et de mettre en relation des informations locales éparses. Une telle lecture suppose un « lecteur suffisamment souple et compétent pour passer d'un document à un autre au cours d'une même lecture » (Faure, 2014, p. 93). C'est ainsi une nouvelle définition sociale de l'apprenant, en connivence avec des attentes scolaires plus complexes, qui se trouve présupposée par les supports pédagogiques actuels (Bonnéry, 2015).

Quant à elle, la lecture intégrale d'un documentaire se distingue de la lecture intégrale de textes narratifs en plusieurs points :

- les connaissances notionnelles et langagières influencent davantage l'activation d'un schéma textuel qui favorise l'anticipation de la suite du raisonnement ainsi que le traitement inférentiel ;
- la mémorisation des informations et leur transformation en connaissances supposent nécessairement la reformulation de ces informations par le lecteur ; cette reformulation est favorisée par le recours à une forme de prise de notes, à la schématisation, à diverses traces écrites par lesquelles le lecteur est amené à reconstruire les étapes du raisonnement ;
- les processus interprétatifs ne s'engagent véritablement que si le lecteur a des questions² à poser au texte, l'attente du lecteur (ou son intention) apparaissant ainsi primordiale dans la détermination de stratégies adaptées (Faure, 2014 pp. 98-103).

Ainsi la lecture des textes à visée informative exige-t-elle du lecteur « attention, questionnement et transformation intentionnelle des informations mémorisées » (Faure, 2014, p. 103).

² Ce peut être des questions telles que : les informations données par le texte confirment-elles ce que je sais déjà ou s'en écartent-elles ? Telle notion est-elle décisive ? Telle information est-elle nouvelle ou répétitive ? Comment l'auteur en arrive-t-il à telle conclusion ? (Faure, 2014, p. 102).

III. À propos de quelques pratiques adaptées

Les recherches récentes mettent d'abord en question certaines pratiques d'enseignement. Les activités centrées sur la lecture pour s'instruire sont souvent trop peu nombreuses, trop peu ambitieuses. Ainsi, lire exclusivement des textes courts pour répondre à des questions ne permet pas d'apprendre à construire des connaissances. Lire des textes adaptés qui présentent les informations de façon morcelée ou peu élaborée ne permet pas de comprendre finement les idées ou les concepts (Cartier, Contant, Janosz, 2012). Dans de nombreuses situations d'apprentissage, la lecture n'est en réalité qu'un prétexte (Cartier, Contant, Janosz, 2012). Dans d'autres, l'aide apportée aux élèves est centrée sur la seule sélection des informations, alors qu'elle devrait porter également sur l'organisation et l'élaboration des informations (Cartier, Contant, Janosz, 2012).

Quelles pratiques privilégier alors pour aider les élèves à aborder les défis que représente la lecture des textes informatifs dans les disciplines scolaires ? Distinguons les pistes relatives aux écrits et aux tâches.

Du côté des écrits

Elisabeth Nonnon invite tout d'abord à clarifier, pour les élèves, la nature et le statut des documents qui circulent dans la classe et peuvent être considérés tour à tour, selon les disciplines ou les moments, comme support, discours ou texte, trace d'une activité... (Nonnon, 2012). Outre cet effort de clarification du contrat didactique, plusieurs chercheurs formulent des recommandations relatives au choix des documents : certains incitent à privilégier les textes qui engagent à construire des problèmes et non à cerner rapidement une solution (Avel & Crinon, 2012) ; d'autres invitent l'enseignant à donner accès à une variété de livres et de revues sur le sujet enseigné et à prévoir une période de lecture personnelle en classe (Cartier & Dumais, 2004). S'agissant de la lecture de dossiers de documents, constitués par exemple de différents textes informatifs relevant du genre journalistique ou du documentaire scientifique, certains chercheurs insistent sur la nécessité de (faire) préciser le rôle de chaque texte dans le processus de résolution : les textes sont-ils exploités pour leur contenu sémantique, utilisés pour construire des connaissances décontextualisées ou pour répondre à une question impliquant une problématique... (Avel & Crinon, 2012) ? Enfin, à propos des fictions prises comme documents, les chercheurs pointent la nécessité d'aider les enseignants à choisir et à évaluer les supports ; à gérer le couplage des fictions et des textes informatifs, des activités de lecture et des activités d'investigation (scientifique, historique, géographique...) ; à construire les catégories d'analyse pour éviter ou lever les confusions entre monde réel et monde fictionnel ou encore à évaluer quand la complexité est susceptible de devenir discriminante (Nonnon, 2012).

Du côté des tâches : les types de stratégies à enseigner, les types d'écrits à produire à propos des textes lus, les types de situations à concevoir, les types d'aide à mettre en place

Le développement des compétences de planification, de contrôle et de régulation – en particulier grâce aux interventions qui aident à l'appropriation et au maintien de la question initiale ou du but de la lecture ainsi qu'à l'évaluation des apports du texte – fait aujourd'hui l'objet d'un large consensus au sein de la communauté des chercheurs. Il est avéré qu'utiliser des stratégies de compréhension pour le traitement des textes informatifs (en histoire ou en sciences, par exemple) favorise la compréhension (Snow, 2002). Bien entendu, il importe que ces stratégies soient

présentées aux élèves dans leur diversité, à titre d'outils ou de ressources et non comme une fin en soi. Plusieurs types de stratégies paraissent à enseigner : des stratégies de prélecture qui aident à prédire et préparent ainsi la lecture (prélever les indices paratextuels, parcourir rapidement certains éléments clés d'un texte, comme le sommaire, le résumé, les titres et inter-titres...) ; des stratégies associées à la construction des modèles de situation³ et des stratégies consécutives à la lecture qui permettent de critiquer, évaluer, résumer l'information retenue (Falardeau & Gagné, 2012). Ce sont les caractéristiques des textes à lire et des tâches à accomplir qui devraient guider la sélection des stratégies à mettre en œuvre (lecture linéaire intégrale, lecture non linéaire partielle telle que le survol ou le repérage d'informations précises...) (De Croix & Penneman, 2016). Plus spécifiquement, certaines stratégies semblent favoriser l'apprentissage par la lecture et méritent à ce titre d'être enseignées : l'insertion (de codes spécifiques) dans le texte, le soulignement, la mise en plan, la prise de notes, la clarification du questionnement avant de débiter la lecture (en distinguant par exemple ce que je sais, ce que je veux savoir et, par la suite, ce que j'ai appris), le résumé, l'organisateur graphique (tableau comparatif, séquence hiérarchique causale, organigramme, séquence chronologique, carte sémantique...), la lecture silencieuse avec autoquestionnement. Si certaines de ces techniques sont fréquemment et spontanément adoptées par les élèves en situation d'apprentissage par la lecture, d'autres (résumer, se servir d'un organisateur graphique...) sont moins utilisées, moins maîtrisées, et méritent donc une attention particulière de la part de l'enseignant.

Par ailleurs, plusieurs recherches ont démontré que les performances des élèves en compréhension s'accroissent lorsque les enseignants font écrire ces derniers à propos des textes lus (Graham & Hebert, 2011). Ces résultats valent tant pour les bons que pour les faibles lecteurs, tant pour les textes narratifs que pour les textes informatifs. Quatre types d'activités d'écriture se distinguent en termes d'efficacité : les écrits d'amplification, les écrits de résumé, la prise de notes et la formulation de questions ou de réponses à des questions. Graham & Hebert soulignent également l'importance des échanges de classe à propos de ces activités, de façon à évaluer leur influence sur la qualité de la compréhension, à distinguer les usages selon les situations, à clarifier les conditions de leur mise en œuvre dans d'autres contextes (Graham & Hebert, 2011).

La lecture des textes informatifs demande en outre de concevoir et de mettre en place des situations d'apprentissage exigeantes. Pourra être considérée comme suffisamment *complexe*, une situation d'apprentissage par la lecture qui revêt un caractère interdisciplinaire, s'étend sur plusieurs périodes de cours, poursuit plusieurs buts simultanés, s'appuie sur un ensemble d'informations qui couvrent un sujet, offre le choix entre différentes façons de traiter l'information, débouche sur différents « produits » et inclut une réflexion sur le processus d'apprentissage. Sera considérée comme plutôt *pertinente*, une situation qui nécessite de lire réellement pour réaliser les tâches subséquentes, implique des tâches qui demandent d'organiser les informations lues et d'élaborer sur ce qui a été compris et retenu (Cartier, Contant & Janosz, 2012). Pour soutenir les élèves du point de vue du processus, il paraît également pertinent d'activer les connaissances antérieures (sur le sujet/thème, la structure du texte, les stratégies...) en début d'activité ; de faire interpréter les exigences de l'activité (qu'est-ce que j'ai à faire ? quels sont les critères de réussite de l'activité ?) et de fournir de la rétroaction à ce propos ; d'aider les élèves à choisir, adapter et évaluer les stratégies en prenant en

³ Le modèle de situation correspond à la représentation du texte dans laquelle les "blancs" sont comblés par les connaissances antérieures du lecteur (van Dijk & Kintsch, 1983).

compte tant les particularités du texte que les exigences de la tâche. À ce propos, des outils de consignation des stratégies, associées aux démarches et contextes d'application, peuvent se révéler bénéfiques sur le long terme. D'autres dispositifs, notamment celui conçu dans le cadre d'une recherche de type expérimental menée actuellement en Fédération Wallonie-Bruxelles (Chaire Lire/Écrire, UCL⁴), tablent sur une explicitation des stratégies de lecture à l'occasion de tâches de planification en amont de la lecture mais aussi de moments de retour réflexif sur l'activité propre (comment avons-nous procédé pour... ; à quels usages tel mode de lecture semble-t-il approprié ?) (De Croix & Penneman, 2014 et 2016).

Enfin, plusieurs types d'aide peuvent être planifiés pour soutenir les élèves dans la lecture des textes informatifs. À l'occasion d'une recherche relative à la compréhension d'un texte scientifique, mesurée par un rappel écrit, Crinon & Marin (2011) ont confirmé l'intérêt d'utiliser des notes comme aides à la compréhension, à condition que celles-ci ne se bornent pas à la reformulation d'éléments du texte (par exemple sous la forme de définitions de mots inconnus), mais favorisent la liaison des informations et l'inférence. Plus précisément, les notes sont véritablement utiles si elles aident à relier les informations du texte et les connaissances du monde nécessaires pour construire la représentation du texte. Présentées sur écran, via un affichage sur demande, ces notes ont un impact accru sur la compréhension, à condition toutefois qu'elles puissent être lues uniquement par les élèves qui en ont besoin, au moment où ils en ont besoin (Crinon & Marin, 2011). Les chercheurs constatent ainsi une conjonction de l'effet des notes d'inférence et d'un effet propre au mode de présentation hypertextuel sur écran.

IV. Quelques exemples de dispositifs

Terminons ce rapide état des lieux par la présentation succincte de quelques dispositifs susceptibles de favoriser l'enseignement et l'apprentissage de la lecture des textes informatifs au secondaire.

Construire et résoudre un problème en sciences, à partir de plusieurs documents étudiés successivement

Ce premier dispositif, mis en œuvre à l'occasion d'une recherche conduite par Patrick Avel et Jacques Crinon (2012), se structure autour des étapes suivantes.

- Sélectionner plusieurs textes pour aborder un problème scientifique : ces textes contiennent à dessein des informations anecdotiques, ont un caractère elliptique, apportent des éléments sans proposer forcément comme telle la réponse au problème à résoudre... ; ils sont abordés successivement.
- Adresser, pour chaque texte, des questions qui sollicitent une représentation globale et une attention focalisée sur des informations précises à investir dans une argumentation, de façon à aller et venir entre compréhension globale et compréhension locale. Demander une ou plusieurs production(s) écrite(s) relative(s) à chacun des textes lus.

⁴ Font partie de l'équipe de recherche: Jean-Louis Dufays, Xavier Dumay, Vincent Dupriez, Benoît Galand, Séverine De Croix (promoteurs); Sébastien Delisse, Jessica Penneman, Marielle Wyns (chercheurs).

- Prévoir des phases de débat collectif, au cours desquelles le problème scientifique est verbalisé.
- D'un texte à l'autre, mettre à l'épreuve certaines hypothèses, formuler de nouvelles demandes d'informations, statuer sur l'enchaînement causal qui fait l'objet de l'investigation.

Coopérer pour construire des connaissances à partir de plusieurs documents complémentaires

Le deuxième dispositif présenté dans le cadre de cette contribution est issu des travaux de Sylvie Cartier (2007). Il implique la coopération des élèves dans une configuration qui s'apparente à la « classe puzzle ».

- Sélectionner plusieurs textes pour couvrir un sujet, répondre à une question, comprendre un phénomène : confier chacun des textes à un groupe d'élèves.
- Soutenir le travail des élèves dans le survol du texte ainsi que dans la planification des stratégies de lecture.
- Gérer la compréhension des mots inconnus par le recours à diverses stratégies individuelles ou collectives (noter les mots inconnus sur un post-it pour y revenir ensuite si nécessaire, prendre appui sur le contexte ou sur l'explication fournie par un autre élève du groupe...).
- Proposer deux tâches d'apprentissage à partir du texte lu : l'une pour organiser les informations (par exemple, classer les informations en ordre d'importance), l'autre pour élaborer les informations (par exemple, réaliser un schéma). Sur cette base, procéder à un échange d'informations entre les élèves du sous-groupe.
- Constituer de nouveaux groupes, formés d'élèves qui ont lu des textes différents ; partager les informations collectées et élaborées (ce qui oblige chaque élève à s'approprier de façon approfondie le travail de son groupe initial), formuler de nouvelles questions...
- Faire valider l'information par un retour aux textes.
- Demander aux élèves de démontrer, par exemple à l'occasion d'une brève présentation en duo, la compréhension du sujet ou du phénomène étudié.

Prendre part à un entraînement métacognitif long

L'entraînement proposé en guise de troisième dispositif, se déploie sur une à deux année(s) scolaire(s) et comporte cinq modules débouchant chacun sur une tâche d'intégration destinée au réinvestissement des stratégies entraînées sur de nouveaux documents. Les thèmes et les documents étudiés couvrent les différentes disciplines enseignées au secondaire. Le programme, expérimenté dans le cadre d'une recherche longitudinale (Chaire Lire/écrire, UCL), propose une démarche progressive pour apprendre :

- à choisir des écrits informatifs en fonction des spécificités des situations de communication ou des tâches à réaliser ;
- à sélectionner des informations et à les lier entre elles, en ajustant ses stratégies à la situation de lecture (texte unique vs dossier de documents, examen visuel rapide ou lecture intégrale approfondie) ;
- à organiser l'information issue d'une double page de manuel (délimiter l'objet de savoir visé, identifier les différentes composantes, planifier le travail ou l'étude...) ;
- à rappeler, reformuler, résumer un texte pour le comprendre et pour manifester sa compréhension ;

- à répondre à des questions sur un ou plusieurs texte(s) et à justifier ses réponses pour verbaliser sa compréhension (De Croix & Penneman, 2014).

Les pratiques et les dispositifs évoqués dans cette contribution ne font bien entendu pas assurément progresser (tous) les élèves : les travaux de recherche ont à identifier plus finement, d'une part, les mécanismes par lesquels l'école contribue à aggraver les inégalités scolaires dans le domaine de la lecture-compréhension et de l'apprentissage par la lecture et, d'autre part, les pratiques les plus adaptées aux élèves en difficulté de lecture et d'écriture. De même, peu de travaux nous renseignent sur les « combinaisons » les plus bénéfiques aux élèves (quelles pratiques ou quelles stratégies, dans quelle proportion ?). La lecture de documents multiples, imprimés et/ou numériques, telle qu'elle est pratiquée par les jeunes lecteurs au début du secondaire, gagnerait à être documentée par de nouvelles études empiriques. Enfin, des connaissances relatives à l'appropriation des pratiques et dispositifs recommandés devraient contribuer à éclairer le rôle de la formation et de l'accompagnement des enseignants dans l'impulsion et le maintien du changement pédagogique.

Références

- AVEL, P. & CRINON, J. (2012). « Lire des textes pour apprendre en sciences et pour apprendre à comprendre. D'une lecture en contexte à une lecture instrumentalisée », *Repères*, n°45, pp.117-134.
- BAUTIER, É., CRINON, J., DELARUE-BRETON, C. & MARIN, Br. (2012). « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n°45, pp.63-79.
- BLONDIN, Chr., DEMONTY, I., CRÉPIN, Fr., BAYE, A. & LAFONTAINE, D. (2014). « Les élèves de 15 ans face aux ordinateurs dans le cadre du PISA 2012 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Résultats en résolution de problèmes, culture mathématique et lecture sur ordinateur », *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, n°35, Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement, Université de Liège.
- BONNÉRY, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, La Dispute.
- CARTIER, S. C. & DUMAIS, Fr. (2004). « Apprendre sur un sujet en lisant des textes informatifs », in VAN GRUNDERBEECK, N., THÉORËT, M., CHOUINARD, R. & CARTIER S. C. (dir.), *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*, Université de Montréal, Département de didactique & Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des Sciences de l'Éducation.
- CARTIER, S. C. (2006). « Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 32, n°2, pp.439-460.
- CARTIER, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : mieux comprendre et mieux intervenir*, Anjou, Éditions CEC.
- CARTIER, S. C., CONTANT, H. & JANOSZ, M. (2012). « Appropriation des pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture en classe de français du secondaire en milieu défavorisé au Québec », *Repères*, n°45, pp.97-115.
- CRINON, J. & MARIN, Br. (2011). « Aider à lire des textes documentaires sur support informatisé et sur support papier », in GOIGOUX, R. & POLLET, M.-Chr. (dir.), *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*, Namur, Presses universitaires de Namur, pp. 183-203.
- DE CROIX, S. & PENNEMAN, J., sous la dir. de DUFAYS, J.-L., DUMAY, X., DUPRIEZ, V. & GALAND, B. (2014). *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs*, Université catholique de Louvain, Fondation Louvain.
- DE CROIX, S. & PENNEMAN, J. (2016). « Lire un dossier de documents à visée informative et y circuler : un objet enseignable au début du secondaire ? », *Recherches en éducation*, n°25, pp.93-105.
- DEVELAY, M. (2000). « À propos des savoirs scolaires », *VEI enjeux*, n°123, pp.28-37.
- FALARDEAU, É. & GAGNÉ, J.-C. (2012). « L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche », *Enjeux*, n°83, pp.91-120.

FAURE, M.-Fr. (2014). *Lire au collège. Savoir interpréter les textes et savoir en parler*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

FAYOL, M., MORAIS, J., RIEBEN, L. (2007). « Le développement cognitif et la lecture, au collège », *La lecture au début du collège*, Observatoire national de la lecture (éd.), Paris, pp.89-105.

GRAHAM, S. T. & HEBERT, M. (2011). « Writing to read : a meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading », *Harvard Educational Review*, vol. 81, n°4, pp.710-745.

GROSSMANN, Fr. (2003). « Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? », document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003. <http://lettres.scola.ac-paris.fr/pdf>.

MARIN, B., CRINON, J., LEGROS, D. & AVEL, P. (2007). « Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? », *Revue française de pédagogie*, n°160, pp.119-131.

NONNON, É. (2007). « L'école et ses "mauvais lecteurs" », *Repères*, n°35, pp.5-30.

NONNON, É. (2012). « Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages », *Repères*, n°45, pp.7-37.

QUET, Fr. (1995). *Les écrits non littéraires au collège, de la classe au CDI*, Grenoble, CRDP de Grenoble.

SNOW, C. (2002). *Reading for understanding*, Washington, Rand Corporation.

VAN DIJK, T. A. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.