

De la remédiation pédagogique à la re-médiation didactique : concepts et méthodologies

Christian PUREN ¹

Résumé

Cette article présente l'évolution de la conception du fichier de remédiation en graphie-phonie au cours de son année d'élaboration en Algérie (2017), avec ses caractéristiques initiales et terminales, ces dernières correspondant à un enseignement à la fois collectif, récursif, réflexif et autonomisant. En définitive, ce modèle de remédiation correspond aux orientations de toute pédagogie moderne, et les séances de remédiation en petits groupes peuvent ainsi être l'occasion, pour les enseignants, de se former et de s'entraîner à une « re-médiation » (en deux mots), c'est-à-dire à un changement de la manière dont ils assurent dans toutes leurs classes leur fonction de « médiateurs », d'« inter-médiaires », entre l'élève et les connaissances et compétences qu'ils doivent acquérir.

Mots-clés : remédiation, re-médiation, graphie-phonie, FLE, primaire

Introduction

Si le verbe « remédier (à quelque chose) » est très ancien, et signifie « soigner (un problème de santé) avec un remède » ou, dans le sens figuré qu'a actuellement cette expression, « porter remède à/ apporter un remède à un problème ou à une difficulté », le néologisme « remédiation » est relativement récent, puisqu'il fait son entrée en pédagogie à la fin des années 1970. Ce n'est sans doute pas un hasard si c'est précisément à cette époque, marquée par la massification de l'enseignement secondaire, que l'on prend conscience en France de la nécessité de mettre en place des « tâches conçues spécifiquement dans le but de traiter une difficulté d'apprentissage repérée chez les élèves sous

1 . Professeur Émérite de l'Université de Saint-Étienne

la forme d'erreurs ou de lacunes » (Puren 013, p. 7). De même que le médecin ne donne de traitement médical qu'après avoir constaté des symptômes indiquant un problème de santé, de même la remédiation, dans les didactiques de toutes les disciplines scolaires, s'effectue après plusieurs évaluations qui ont fait apparaître chez certains élèves des erreurs identiques de performance révélant des difficultés d'apprentissage identifiables.

Chez les didacticiens français de français langue étrangère (FLE), très paradoxalement, la grande vogue de l'analyse des erreurs, dans les années 1980¹, n'a donné lieu – et ce jusqu'à présent – à aucun numéro de revue ni à aucun colloque consacré à la remédiation. L'explication en est sans doute que ces chercheurs se sont à l'origine, et pendant longtemps, focalisés sur le terrain de l'enseignement aux adultes, où les cours sont généralement ponctuels et intensifs, de sorte que la question des erreurs fossilisées ne s'y pose pas avec la même acuité que dans l'enseignement scolaire². Il n'en a pas été de même en Algérie, où à ma connaissance l'analyse des erreurs a été depuis lors, et est encore actuellement, un thème très présent dans les mémoires de recherche et les thèses dans l'enseignement scolaire du FLE. Il faut dire qu'en raison de la durée de l'enseignement du français, qui commence à présent

1- L. Selinder publie en 1972 un article intitulé « Interlangage » dans le numéro 10 de l'*International Review of Applied linguistics*, mais c'est la publication en avril 1980, dans le numéro 57 de la revue française *Langages*, d'un article de S. Pit Corder intitulé « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs », qui lance véritablement les recherches sur cette thématique en France.

2- Cf. mon article intitulé « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère » (Puren 1998c). C'est pour la même raison que les didacticiens français de FLE n'ont pas plus abordé jusqu'à présent la question de la différenciation pédagogique, et que leur préoccupation pour les fonctions possibles de la langue source en classe de langue étrangère est apparue très tardivement : aucune des 23 contributions du numéro spécial « Recherches et applications » de la revue *Le Français dans le monde* daté d'août-septembre 1987 intitulé « Retour à la traduction », par exemple ne traite de cette question pourtant incontournable en didactique scolaire des langues étrangères. Sur l'ensemble de ces fonctions possibles (dont certaines seraient certainement très utiles en remédiation...), cf. Puren 033.

obligatoirement dès la classe de 3e AP et se poursuit jusqu'à la classe terminale, de préparation au baccalauréat, ainsi qu'en raison de la fréquence de son usage à l'université, dans le domaine professionnel et dans la société, le phénomène de fossilisation des erreurs y est particulièrement notable chez beaucoup de locuteurs.

Le programme initial des recherches internationales sur l'analyse des erreurs, dans les années 1970-1980, visait à mettre en évidence, pour améliorer la programmation de l'enseignement, des règles générales de construction de l'interlangue, avec des passages obligés de tous les apprenants par certaines erreurs. Ce programme a historiquement échoué en raison de la complexité de l'évolution de l'interlangue de chaque apprenant, qui rend très vite la plupart des erreurs grammaticales et lexicales aussi individuelles qu'imprévisibles et instables¹.

Ce programme n'était pas celui de la grande enquête menée en Algérie sur les copies des élèves à l'examen de fin de 5e AP, qui visait plus modestement – mais sans doute plus efficacement – à repérer statistiquement les erreurs dans les copies des élèves à la fin du cycle primaire : je renvoie aux présentations et analyses détaillées, ici-même, de Abdelhamid Kridech et Lila Medjahed, qui mettent en évidence l'importance des erreurs de type graphie-phonie dans les copies de FLE, puisqu'elles représentent un tiers de la totalité des erreurs repérées. Même en tenant compte de la marge d'erreur due aux inévitables incertitudes de classement, ce pourcentage est trop élevé pour ne pas être significatif, et la correction de ces erreurs une priorité.

Chez leurs élèves, d'ailleurs, les enseignants algériens de FLE constatent aisément, dans le sens graphie → phonie, la récurrence des mêmes erreurs de prononciation causées, de toute évidence, par les différences entre la langue arabe et la langue française, et, dans le sens phonie → graphie, la récurrence des mêmes erreurs orthographiques causées, tout aussi clairement, par la transcription d'une prononciation inexacte.

D'où la décision des responsables éducatifs algériens de faire élaborer

1- Cf. Vogel K. 1995.

pour la langue française un « dispositif de traitement de la difficulté scolaire »¹ spécialement consacré à la graphie-phonie, dispositif étendu par la suite aux langues arabe, tamazight et anglaise. Je renvoie à nouveau au texte, ici-même, de Lila Medjahed, qui fait une présentation détaillée de ce « Portfolio de graphie-phonie » pour le FLE. Le choix de mettre en place ce dispositif pour les trois années de l'enseignement du FLE au primaire s'explique aisément parce que chez les enfants, et dans les tout débuts de l'apprentissage, les phénomènes de fossilisation des erreurs ne se sont pas encore produits ou sont encore réversibles, et aussi parce que la maîtrise des relations graphie-phonie commande les automatismes de décodage, prérequis indispensable à l'apprentissage de la compréhension de l'écrit (nous y reviendrons en toute fin de conclusion).

1. Le modèle initial de remédiation en graphie-phonie

Dans un gros « dossier de recherche » de l'IFÉ (Institut Français d'Éducation), qui est en fait une « méta-recherche » très documentée tant en France qu'à l'international, Catherine Reverdy définit le dispositif de remédiation comme « le fait de pallier les difficultés des élèves, dans une perspective de «réparation» » (2017, p. 2). Cette définition générale ne permet pas de distinguer précisément du point de vue pédagogique les autres types de dispositifs qu'elle énumère, à savoir le soutien, l'aide, l'accompagnement, l'étayage et la différenciation. Je définirai pour ma part ce que j'appellerai ici le modèle « classique » de traitement de la difficulté scolaire par les quatre caractéristiques fondamentales suivantes :

- l'approche individuelle : chaque élève travaille seul sur ses propres difficultés, sans échanger avec d'autres élèves ;
- le traitement ponctuel : les séances de remédiation ne se situent pas

1- Cette appellation générique permet de regrouper une multitude de dispositifs différents d'« aide », de « soutien », de « suivi » ou encore – appellation actuellement la plus utilisée, parfois en contradiction avec la centration sur l'apprenant qu'elle suggère, d'« accompagnement ». Cf. Réverdy C. 2017.

dans le cadre d'un suivi sur toute une année, et moins encore sur plusieurs années ;

- la démarche orientée « produit » : la « réparation » des productions erronées se fait directement au moyen de productions correctes, et n'intègre pas une réflexion sur les processus de production des réponses erronées et correctes ;
- la pédagogie directive : l'élève est étroitement guidé au moyen de consignes fermées sur des supports fournissant d'emblée toutes les ressources nécessaires à la réponse correcte : il n'a pas, comme le voudrait en principe un travail d'acquisition d'une véritable compétence, à rechercher et mobiliser lui-même ses propres ressources.¹

C'est par rapport à ce modèle, que l'on peut qualifier de « néo-béavioriste », que je me propose d'analyser ici les trois fiches du fichier portant sur les sons « p » et « b » élaboré et présenté en novembre 2016 en tant que « prémaquette » de ce qui était déjà appelé un « portfolio ». Ce fichier se présentait de la manière suivante :

Fiche bleue (niveau 3e AP)

1. Jeu des erreurs : Dis si tu entends le son « p » ou le son « b ». (Supports : 3 images avec, en-dessous de chacune, les transcriptions écrites correcte et incorrecte de chaque prononciation.)
2. Colorie le dessin en bleu quand tu entends « b », en vert quand tu entends « p ». (Supports : 18 images, mots lus par l'enseignant.)
3. J'écris sur mon cahier. (Écriture par l'élève après chaque lecture de mot par l'enseignant.)

1- Il ne s'agit pas, dans l'énoncé de ses différentes caractéristiques, de critiquer mais simplement de décrire un type de dispositif de traitement de la difficulté que l'on peut parfaitement juger profitable à certains élèves, à certains moments, pour certains types de difficultés. On remarquera d'ailleurs que toutes ces caractéristiques sont étroitement liées entre elles, de sorte que ce mode de traitement est très cohérent en lui-même.

Fiche verte (niveau 4e AP)

1. J'entends « b » je lève le pouce, j'entends « p » je baisse le pouce. (Support » : trois phrases écrites lues par l'enseignant.)
2. J'entends « p » je lève le pouce, j'entends « b » je baisse le pouce. (Support : trois phrases écrites lues par l'enseignant.)
3. J'écris dans mon cahier. (Support : une phrase écrite à recopier.)

Fiche orange (niveau 5e AP)

1. Jeu des erreurs. Quand j'entends la bonne prononciation, je lève le pouce. Quand j'entends la mauvaise prononciation, je baisse le pouce. (Supports : trois images avec, en-dessous de chacune, la transcription des deux prononciations.)
2. Je lis. (Supports : 2 phrases écrites lues par l'enseignant.)
3. J'écoute. Je lève la main quand j'entends « p ». Je lève la main quand j'entends « b ». (Supports : deux séries de 4 phrases écrites lues par l'enseignant.)

Un certain nombre de constatations peuvent être faites sur ce fichier, au regard du modèle de la remédiation présenté plus haut ainsi qu'en fonction des évolutions qui se produiront au cours des douze mois suivants (le modèle définitif des fichiers peut être daté de novembre 2017).

Deux caractéristiques de ce modèle initial des fichiers de remédiation en graphie-phonie relèvent du modèle classique de la remédiation :

- 1) L'approche individuelle, comme on le voit dans les consignes : l'idée d'intégrer les interactions entre élèves au cours des séances de remédiation n'a pas encore émergé.
- 2) La pédagogie directive : les fiches sont conçues comme des séries de micro-activités étroitement préprogrammées, mais elles font appel aux techniques de mise en œuvre des « méthodes actives » au primaire, comme le recours aux images, au coloriage et à l'activité physique, parce qu'elles sont indispensables lorsque l'on travaille avec des enfants (cf. la présentation que fait Lila Medjahed de ces techniques).

Deux autres caractéristiques de ce fichier, par contre, rompent avec le modèle classique de la remédiation :

1) Le traitement dans la durée, et non pas ponctuel. Dès le départ, l'idée est de réunir tous les fichiers de graphie-phonie dans un « portfolio », avec tout ce que cela comporte à la fois en termes de suivi de l'élève par les enseignants – non seulement au cours de chaque année, mais tout au long du cycle primaire –, et de suivi par l'élève lui-même de ses difficultés tout autant que de ses progrès.¹ Le dispositif de « tuilage » (cf. aussi sur ce point, l'article de Lila Medjahed) n'apparaît pas encore dans cette fiche, mais on comprend, étant donné ses fonctions, qu'il se soit naturellement imposé par la suite.

2) L'orientation processus, et non pas produit. Ce fichier ne comporte aucune question adressée à l'élève, mais seulement des consignes. Ce point est essentiel. Les questions, même écrites dans un manuel ou, comme ce serait le cas ici, dans un portfolio, correspondent en effet à la pratique courante des questions orales des enseignants en groupe-classe ; ce sont des demandes de dire destinées à provoquer des réponses orales immédiates – et il n'y a en outre souvent qu'une seule réponse possible ou attendue – : la démarche est donc « orientée produit ». Les consignes au contraire sont toujours écrites parce qu'elles doivent rester en permanence sous les yeux des élèves, et ce sont des demandes de faire qui ouvrent naturellement sur la possibilité d'un certain temps laissé à la recherche et à la réflexion : il s'agit de la démarche « orientée processus », inverse de celle des questions.

Même si deux énoncés sous forme de question ou de consigne peuvent être équivalents du point de vue du sens (par ex. : « Quel est le nom du personnage principal ? » / « Recherchez le nom du personnage principal. »), ils ne le sont pas du tout du point de vue du dispositif didactique induit et du modèle cognitif d'enseignement-apprentissage sous-jacent :

1- Pour une présentation complète des différentes fonctions d'un portfolio, cf. l'article de Lila Medjahed.

- le premier dispositif, celui de la question-réponse, renvoie au « modèle de l'activation »¹, qui en grand groupe avantage les élèves les meilleurs et les plus rapides, ainsi qu'à un type d'enseignement implicite : comme la question posée par l'enseignant à la classe et la réponse correcte d'un élève se suffisent à elles-mêmes, elles n'appellent pas naturellement une explicitation individuelle, et moins encore collective, de la manière dont la question doit être interprétée en termes de tâche(s) à réaliser, ni de la manière dont la réponse doit être trouvée ou a été trouvée² ;
- l'autre dispositif, celui de la consigne-travail, est le seul vraiment adapté à un traitement de la difficulté scolaire, du moins si l'on admet que les conditions d'enseignement scolaire ne permettent guère une pratique intensive de la langue par les élèves – le recours au modèle béhavioriste y est donc limité aux quelques exercices d'entraînement possibles –, mais que deux moyens combinés permettent de compenser cette absence, à savoir :

une pratique réfléchie de la langue : lorsque les élèves réfléchissent sur les erreurs qui leur ont valu la séance de remédiation – pourquoi ils les ont commises, comment ils peuvent faire pour ne plus les commettre –, le modèle cognitif mobilisé est alors de type constructiviste ;

un « apprentissage explicite », où l'explicitation porte sur les objectifs de la tâche appelée par la consigne, la méthode de travail adéquate, les ressources à mobiliser et les résultats attendus ; tant que les élèves ne sont pas capables d'explicitier eux-mêmes ces éléments, l'enseignant les

1- L'élève apprend à parler en réagissant immédiatement par oral aux sollicitations orales de l'enseignant : ce modèle cognitif, qui sera plus tard « durci » par le béhaviorisme, a imposé pendant des décennies dans l'enseignement scolaire des langues le modèle méthodologique « questions de l'enseignant/ réponses des élèves/ évaluation immédiate de l'enseignant ». Utilisé systématiquement, il explique à lui-seul, pour une bonne part, l'échec de nombreux élèves. Sur ce modèle et autres modèles cognitifs cités à la suite, cf. Puren 016, « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues ».

2- Les enseignants peuvent solliciter des réponses multiples et les faire confronter, ce qui amène les élèves à entrer dans le processus d'élaboration de la réponse pour argumenter, mais il s'agit bien là d'une manière de contrer l'effet naturel du dispositif question-réponse.

leur explicite – d'où l'appellation d' « enseignement explicite » – à partir de tâches qu'il va réaliser lui-même devant les élèves tout en verbalisant sa démarche : le modèle cognitif mobilisé dans cet enseignement explicite est alors de type transmissif.

Dans ce premier modèle de fichier, l'orientation processus est implicite, mais déjà en germe : les deux premières consignes de la fiche bleue sont encore énoncées par l'enseignant (« Dis », « Colorie »), mais toutes les consignes suivantes sont énoncées par l'élève qui se parle à lui-même (« J'écris », « Je lis », « J'écoute »), ce qui les rend compatibles avec une démarche réflexive. C'est ce type de consigne qui, pour cette raison, sera généralisé dans le modèle terminal, dans lequel, comme nous le verrons au chapitre suivant, la démarche réflexive sera clairement affichée avec l'ajout de questions que l'élève doit se poser à lui-même.

2. Le modèle terminal de remédiation en graphie-phonie

Ce modèle s'écarte résolument du modèle classique de la remédiation, tel que décrit au début du chapitre précédent¹ :

1) L'approche individuelle → l'approche collective

L'approche alterne ici constamment des micro-séquences de travail individuel (« Je colorie le dessin..., « J'entoure les syllabes... », « J'écoute et j'écris sur mon ardoise... ») suivies de travail en binômes pendant lequel les travaux individuels sont comparés et discutés (« ... Puis je montre à mon/ma camarade. ») et des activités collectives, par exemple à partir de la lecture de l'enseignant (« Je regarde l'image et j'écoute le mot. Quand j'entends le son «u», je lève la main. ») ou de la lecture d'un élève (« Je lis à haute voix. J'écoute les autres quand ils lisent. », ou encore à l'occasion des corrections des travaux des binômes, qui pourront se faire en grand groupe. On peut parler, à propos de ce modèle terminal, d'un apprentissage collectif.

1- Les exemples proposés de consignes et de questions sont tous empruntés à la fiche bleue du portfolio graphie-phonie portant sur l'opposition phonique [y]/[u] (sons « u » et « ou »). On retrouvera les mêmes types de consignes et de questions dans les trois fiches du fichier sur les graphies o/au/eau présenté par Lila Medjahed.

2. Le traitement ponctuel → le traitement dans la durée

Comme nous l'avons vu, l'utilisation du fichier de graphie-phonie est conçu sur le mode du portfolio, c'est-à-dire pour un traitement des difficultés des élèves dans la durée. Au dispositif externe correspondant – les fichiers suivent chaque élève tout au long d'une année et d'une année à l'autre – est ajouté un dispositif de suivi interne, à l'intérieur-même des fiches pour les niveaux de 4e et 5e AP, avec un système de « tuilage » destiné à vérifier systématiquement les prérequis (cf. l'article de Lila Medjahed). On peut parler aussi, à propos de ce modèle terminal, d'un apprentissage récursif.

3) La démarche orientée « produit » → la démarche orientée processus

La démarche orientée « processus » est déjà rendue possible dans le modèle initial du fichier au moyen des consignes énoncées du point de vue de l'élève (« J'écris », « Je lis », « J'écoute »). Elle est explicitée et renforcée dans le modèle terminal par les questions que l'élève est invité à se poser à lui-même « J'ai bien choisi les couleurs ? », « J'ai trouvé les syllabes ? », « J'ai trouvé tous les mots ? », « J'ai bien écrit ? », qui invitent à une autoévaluation, et de ce fait à un retour réflexif sur la manière dont le travail a été réalisé. On peut parler également, à propos de ce modèle terminal, d'un apprentissage réflexif.

4) La pédagogie directive à l'amorce d'un travail d'autonomisation

La pédagogie mise en œuvre dans ce modèle terminal reste directive, comme dans le premier modèle de fichier, même si les techniques de « méthodes actives » adaptées à l'âge des élèves sont bien entendu reprises du premier modèle : il est difficile en effet avec des enfants, surtout pour des activités ciblées sur des points précis prédéterminés, de viser un haut niveau d'autonomie.

Le travail d'autonomisation des élèves est cependant clairement amorcé. Il l'est en effet par quatre moyens différents :

- le choix du modèle de portfolio, qui est d'abord un outil d'autoévaluation ;

- les questions déjà citées ci-dessus que l'on demande à l'élève de reprendre pour son propre compte (« J'ai bien choisi les couleurs ? », « J'ai trouvé les syllabes ? », « J'ai trouvé tous les mots ? », « J'ai bien écrit ? » « J'ai bien recopié ?), qui sont destinées à susciter l'auto-évaluation, et aussi, lorsque la question suit la consigne « Je montre à mon/ ma camarade », à susciter la co-évaluation ;
- l'autre type de questions posées dans ces fiches, qui suggère aux élèves de prendre eux-mêmes des initiatives dans le groupe-classe, soit pour intervenir (« Je veux redire le mot ? »), soit pour réagir à l'intervention d'un autre élève (« Les mots sont bien lus ? ») ;
- les phases de travail individuel puis de présentation de ce travail et de co-évaluation en binômes ; dans certaines fiches de niveau 3 (5e AP), il est même demandé que les élèves chaque binôme parviennent à se mettre d'accord entre eux pour présenter un compte-rendu commun au groupe-classe.

On peut donc parler enfin, à propos de ce modèle terminal, d'un apprentissage autonomisant.

3. De la remédiation à la re-médiation

On connaît en pédagogie la « médiation » en tant que l'une des fonctions essentielles d'un enseignant, qui est de servir de médiateur, d'« intermédiaire » entre l'élève et les connaissances et compétences que celui-ci doit acquérir. La « re-médiation » (en deux mots) désigne ici le fait pour l'enseignant, après les séances habituelles d'enseignement, de servir à nouveau de médiateur, au cours des séances de remédiation en graphie-phonie, entre les élèves et ces connaissances et compétences.

Cette re-médiation ne doit pas être conçue comme une simple reprise à l'identique de la médiation première :

- d'une part parce que l'une des rares conclusions consensuelles auxquelles ont abouti praticiens et didacticiens concernant les nombreux types de dispositifs de traitement de la difficulté scolaire, c'est qu'il ne sert à rien de reprendre les mêmes démarches : il ne

faut pas « faire plus des mêmes choses », il faut « faire les choses autrement » ;

- d'autre part parce qu'il faut profiter du fait que les séances de remédiation se font en groupes réduits – de 10 à 15 élèves – pour mettre systématiquement en œuvre des démarches participatives, qui sont plus difficiles à installer dans des classes nombreuses.

Les deux idées fortes à laquelle sont parvenus les concepteurs du portfolio de remédiation en graphie-phonie après toute une année d'échanges et de mises au point progressives de ce matériel, sont les suivantes :

- C'est la pédagogie de la « re-médiation » telle qu'elle a finalement émergé au cours de l'élaboration de cet outil – avec ses caractéristiques d'apprentissage collectif, récursif, réflexif et autonomisant, ainsi que d'enseignement explicite –, qui doit finalement devenir le modèle des séances de classe « ordinaires », avec pour objectif que les séances de remédiation deviennent le plus vite possible inutiles pour le plus grand nombre possible d'élèves.
- Les séances de remédiation menées comme le propose le portfolio de graphie-phonie peuvent être un terrain idéal d'autoformation et d'entraînement des enseignants à des pratiques ordinaires d'enseignement plus efficaces au cycle primaire.

Conclusion

Tels qu'il est conçu, le portfolio de remédiation propose le traitement des principales difficultés auxquelles se heurtent les élèves algériens dans leur apprentissage de la phonie-graphie du français, avec une démarche d'ensemble cohérente que les enseignants pourront reprendre de manière plus ou moins libre :

- Ils pourront simplement se contenter de sélectionner et remplacer les mots, phrases et textes des différentes fiches, par d'autres en accord avec les contenus de leurs manuels ou qu'ils auront introduits eux-mêmes dans leurs classes dans le respect des programmes officiels.

- Ils pourront, de manière très libre, élaborer leurs propres fichiers sur les mêmes difficultés ou sur d'autres difficultés avec une structure différente et des tâches différentes.

Entre ces deux options extrêmes– la seconde étant très exigeante, et sans doute peu envisageable en dehors d'un travail collectif en équipes d'enseignants –, de nombreuses options intermédiaires sont possibles, l'essentiel étant de respecter les grands principes pédagogiques du modèle terminal de la remédiation.

Le portfolio de graphie-phonie est un nouvel outil aux mains des enseignants, qui les aidera en particulier à faire atteindre par leurs élèves les objectifs d'apprentissage fixés dans les deux référentiels MARWATT Compréhension de l'écrit concernant le décodage. Les nombreux exemples de tâches que l'un et l'autre proposent, ajoutés aux types de tâches eux aussi très diversifiés des différents fichiers de graphie-phonie, fournissent immédiatement aux enseignants un ensemble très riche de ressources didactiques à leur disposition. L'enjeu commun de ces trois outils est essentiel, puisqu'il s'agit de faire parvenir tous les élèves, à la fin du cycle primaire, à un degré suffisant d'automatisation des tâches de décodage, préalable indispensable à tout progrès ultérieur dans la maîtrise de la compréhension de l'écrit.

Bibliographie

- PUREN Christian. 013. « Le champ sémantique de l'»agir» en didactique des langues-cultures ». En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/ [dernière consultation 23/10/2018].
- 016. « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures ». En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/ [dernière consultation 23/10/2018].
- 033. « Fonctions de la traduction L1 « L2 en didactique des langues-cultures ». En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/033/ [dernière consultation 13/12/2018].

-
- 1998c. « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère », in ÉLA revue de didactologie des langues-cultures n° 111, juillet-septembre 1998, pp. 359-383. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux/1998c/ [dernière consultation 23/10/2018].
 - REVERDY Catherine. 2017. L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves, Dossier de veille de l'IFÉ [Institut Français d'Éducation] n° 119, juin. Lyon : ENS de Lyon, 32 p. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=119&lang=fr> [dernière consultation 23/10/2018].
 - VOGEL Klaus. 1995. L'interlangue, la langue de l'apprenant, tr. fr. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 323 p.