**La linguistique au service de la didactique du français (partim 1)**

De la conscience phonologique (cycle 2) aux compétences lexicologiques (cycles 3 et 4)

\*\*\*

Thomas Franck

**Introduction : pour une disciplinarisation scientifique du cours de français**

La diversité des savoirs et des méthodes qu’enseignants et enseignantes doivent acquérir en fonction du degré dans lequel se situe leur enseignement du français est une évidence. Or, l’enfermement de cette diversité dans l’intitulé vague de *Français* ou, à peine plus précisément, de *Langue française* dissimule la richesse des compétences développées par les apprenants et, partant, par le corps enseignant qui les forme.

De l’acquisition de la correspondance graphophonétique dans le deuxième cycle du primaire à la maîtrise d’éléments de linguistique du discours littéraire en fin de secondaire, en passant par la mise en œuvre de stratégies de décodage du sens implicite en savoir-lire (cycles 3 et 4 du primaire), par le développement de connaissances terminologiques et réflexives en morphosyntaxe (cycle 4 du primaire et 1er degré du secondaire) ou encore par la pratique écrite et orale de l’argumentation (2e degré du secondaire), les élèves et leurs professeurs évoluent à la croisée de savoirs complexes. Ceux-ci correspondent aux sous-disciplines de la linguistique ou des sciences du langage : phonétique/phonologie, psycholinguistique, lexicologie, morphosyntaxe, linguistique énonciative, linguistique du discours, sémiotique, argumentation et rhétorique.

Cet article entend montrer la nécessité d’une formation théorique et pratique solide pour les futurs didacticiens du français, en Haute École et à l’Université, dans le domaine de la linguistique afin de répondre à la complexité des savoirs enseignés. Pour ce faire, nous partirons du dernier référentiel du tronc commun mis sur pied en Belgique francophone – qui concerne la formation des enfants de 6 à 16 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). Il n’est évidemment nullement question d’enseigner la linguistique en classe de primaire et de secondaire (ce qui, dans les faits, se réalise déjà sans s’expliciter de la sorte selon des modalités très variables), mais bien davantage de former le corps enseignant à des méthodes, des outils et des savoirs précis qui constituent toute l’architecture préalable à la transposition didactique de ces savoirs. Le propos ne se limite donc pas au contexte scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) mais il a pour ambition de s’ouvrir à tous les autres contextes institutionnels où se pratique une didactique du français – voire une didactique des langues maternelles.

Le propos est structuré en quatre temps, agencés autour des sous-disciplines linguistiques qui guident les pratiques d’enseignement du 2e cycle du primaire au 2e degré du secondaire : (i) phonétique, phonologie et morphologie, (ii) lexicologie et linguistique de l’implicite, (iii) morphosyntaxe et sémantique et (iv) linguistique énonciative et discursive. Bien entendu, il existe une perméabilité indéniable et des croisement incessants entre ces moments qui correspondent, de façon théorique et schématique, aux cycles d’apprentissage définis par la tradition et les programmes scolaires. Préalablement à ces quatre temps, une analyse du programme sera réalisée en amont de nos recherches afin d’objectiver la place conférée à ces sous-disciplines de la linguistique (point 1).

Premièrement, il faudra nécessairement traiter de l’apprentissage de la correspondance graphophonétique dans le processus d’acquisition de la lecture chez les jeunes élèves (2e cycle). Ce moment mobilise bien entendu des compétences phonétiques (plutôt articulatoires qu’acoustiques) et phonologiques (logique de distinction entre paires minimales et principe d’économie), mais également morphologiques et lexicales (reconnaissance progressive de morphèmes fréquents, repérage des préfixes, des suffixes, des désinences et des morphèmes liés, mémorisation des morphèmes grammaticaux, etc.).

Dans un deuxième temps, la recherche s’attardera sur les stratégies de lecture dépassant le premier niveau de lecture explicite du 2e cycle. Il s’agit d’évaluer l’importance de ce que la tradition nomme les stratégies de lecture implicite développées en fin de 3e cycle (vers 9 ans). Pour ce faire, des éléments de syntaxe, de sémiotique et de lexicologie seront mobilisés. Comment classifier le sens et les unités lexicales ? Comment se réalisent les reprises anaphoriques dans un texte ? Comment les sens connotés, allusifs, présupposés ou sous-entendus de certains termes du lexique et de certaines unités de phrase (syntagmes et propositions) sont-ils décodés ? Quels liens sémiotiques sont opérés entre les différents syntagmes, propositions et phrases pour reconstruire le sens implicite d’un énoncé complexe (inférence) ?

Le troisième moment correspond à l’étape capitale de la conceptualisation grammaticale (terminologie et analyse phrastique) au 4e cycle du primaire et au 1er degré du secondaire (atour de 11-12 ans). Souvent réduit à de la grammaire normative décontextualisée, ce troisième temps gagne à être repensé à l’aune d’une morphosyntaxe attentive au sens des énoncés produits, ce que Dan Van Raemdonck nomme « Le sens grammatical » (2011). L’abstraction linguistique des constituants immédiats d’une phrase ne peut se couper de ses éléments concrets – les usages, les énoncés authentiques – au risque de retomber dans une logique formelle fort étrangère à la langue que parlent les locuteurs et locutrices francophones.

Nous aborderons enfin les éléments de linguistique énonciative qui guident des pratiques de plus en plus fines en analyse des discours (2e degré). Le cadre notionnel de cette dernière phase ne doit bien entendu pas attendre le secondaire pour être introduit, bien qu’il soit à ce moment précis explicité et formalisé. Les élèves auront déjà été initiés à l’analyse de pratiques langagières toujours contextualisées. Des notions telles que celles de contexte énonciatif, de point de vue, d’échange interlocutif, de genre discursif ou de discours rapporté seront mobilisées bien avant le 2e degré du secondaire, sous des formes vulgarisées. De la même manière, les autres compétences morphosyntaxiques, lexicologiques et phonologiques seront approfondies tout au long du cursus scolaire, dans une mise à l’épreuve du schématisme que nous proposons. Par souci de concision, ce premier article s’attardera sur les deux premiers moments dédiés aux cycles 2 et 3 – les deux derniers moment consacrés au cycle 4 et aux 1er et 2e degrés du secondaire seront traités dans un second article ainsi que dans notre monographie à paraître chez Peter Lang sous le titre *D’une parole l’autre. Méthodologie pour une théorie critique des discours en contexte scolaire* (2025).

Précisons que chaque partie de cet article sollicitera un état des recherches existantes dans les sous-domaines de la linguistique et de ses transpositions didactiques, ce qui montre la manière dont la recherche s’inscrit dans une réflexion déjà bien développée à propos de l’importance de l’outillage linguistique dans la formation des enseignants et enseignantes de langue française. Cependant, l’originalité du propos se situe bien dans la mise au jour de la nécessaire complémentarité de chacune des orientations théoriques exposées, répondant en ce sens à la logique de « tuilage » (ou « en spirale ») préconisée par le pacte dit « Pour un Enseignement d’excellence » (2017). Loin de nous soumettre intégralement à cette logique décrétale, traversée par une forme de « dé-spécialisation » et de transversalité inquiétantes, nos conclusions reviendront sur l’imaginaire qui sous-tend ce pacte dans une logique réflexive et critique en le confrontant à nos analyses. Notre démarche se fonde au contraire sur l’ambition de spécialiser la formation des « maîtres de français » et de renforcer sa dimension scientifique par le recours aux sous-disciplines de la linguistique.

1. **Ce que préconise le nouveau référentiel (2022)**

L’un des objectifs généraux explicités au début de référentiel de *Français et Langues anciennes* concerne les compétences métalinguistiques et réflexives, aux côtés de compétences essentiellement communicationnelles (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles 2022 : 18). Bien que le type précis de compétence méta-réflexive ne soit pas spécifié, plusieurs mots-clés permettent de dégager les grandes lignes qui sous-tendent cet objectif : importance de la polysémie, de concepts grammaticaux abstraits (la formulation est de nouveau très vague), la « scripturalité », la pluralité des systèmes sémiotiques à utiliser et enfin la compréhension efficace des énoncés. La finalité utilitaire est donc d’emblée postulée comme un *a priori* – apprendre à communiquer pour s’intégrer à une société –, sans que soit délaissée la nécessité d’une réflexivité sur la discipline du « Français ». Cette discipline est définie, du moins en introduction, de manière très floue ; elle relèverait avant tout d’un apprentissage strictement communicationnel (selon les modalités différentes de l’écrit et de l’oral).

Une mise en relation est formulée à propos des quatre visées (écouter, parler, lire et écrire), ce qui montre une première forme de transversalité rendant complexe la formulation d’une méthodologie didactique claire. Certes, l’idée de ne délaisser aucune des compétences langagières est une nécessité, mais la spécificité de chaque canal et de chaque attitude face à la production/réception langagière ne doit pas être oblitérée au nom d’un syncrétisme. En outre, le constant recours aux « objets culturels » dans leur diversité (avec une attention encore centrale pour le discours littéraire) crée une certaine confusion en déplaçant la focale des aptitudes à développer vers les contenus à aborder dans leur globalité (le référentiel n’est pas le programme spécifique de la discipline). Cette attention à l’objet plutôt qu’à la méthode relève d’un présupposé fortement ancré dans l’imaginaire scolaire, celui d’un cours de français majoritairement dédié au patrimoine culturel et littéraire dit « de qualité » (*ibid.* : 21).

La typologie des lecteurs montre la grande attention accordée à l’apprentissage de la lecture, bien qu’aucune méthode particulière ne soit explicitement préconisée. Les concepts de graphème et de phonème sont toutefois mentionnés (*Ibid.*: 22), de même que celui de fluence en lecture, sans que ne soit évoquée la compétence de décodage morphologique (*ibid.* : 23). Aucune méthode n’est proposée pour l’amélioration de cette fluence, qui semble passer par le simple entraînement. Le programme se focalise le plus souvent sur des éléments de contenu des textes (avec une constante reprise du doublet notionnel compréhension/interprétation) plutôt que sur les formes au fondement de ceux-ci. Le passage du décodage graphophonétique à la compréhension semble s’opérer par le seul entraînement et par la fréquentation de textes divers, alors que les habiletés de lecture se développent, comme nous le verrons dans cet article, grâce au passage par des aptitudes en morphologie et en lexicologie – avec une attention constante pour la sémantique phrastique et textuelle ainsi que pour le contexte énonciatif. Une idéologie utilitariste motive l’absence de méthode, avec un recours fréquent aux « buts » communicationnels et au contexte énonciatif, supposés suffisants à l’amélioration de compétences en lecture.

Nuançons cependant cette première lecture critique par la présence d’une courte section (une page), en introduction, dédiée aux « savoirs langagiers » (*ibid.* : 28) que sont le lexique, la morphosyntaxe, la syntaxe et l’orthographe. Il est intéressant de relever que ce sont le lexique et non l’aptitude lexicologique, l’orthographe et non l’aptitude morphologique qui sont visés comme « savoirs ». La considération de l’orthographe comme savoir, alors qu’elle est définie comme l’apprentissage normatif de règles à appliquer, est représentative de la conception non scientifique qui sous-tend cette branche de l’apprentissage du français. Toutefois, il est bien question, dans l’introduction du référentiel, de mettre en œuvre une « posture réflexive sur la langue » afin d’en comprendre le fonctionnement systémique (projet de la linguistique générale).

Ceci étant dit, la déclinaison plus précise du référentiel en différents cycles apporte des pistes de disciplinarisation au corps enseignant. En effet, la morphologie (souvent réduite à la composition des mots et aux « familles »), la phonologie (parfois amalgamée avec la phonétique), la lexicologie (entendue comme acquisition de vocabulaire) ainsi que la syntaxe (synonyme de construction des phrases ou des énoncés oraux) sont mentionnés en phase avec l’acquisition des compétences en lecture et en écriture. Il est dès lors nécessaire d’approfondir la substance de ces disciplines afin d’en redéfinir les apports fondamentaux, tant pour la formation des enseignants et enseignantes de français que pour la didactisation à destination de leurs élèves.

1. **Correspondance graphophonétique et reconnaissance morphologique à la croisée des méthodes de lecture (2e cycle)**
   1. **Neurolinguistique et études empiriques au service de la méthode alphabétique**

Les travaux de Stanislas Dehaene en psycholinguistique (Dehaenne 2007 ; Dehaenne, Cohen, Morais & Kolinsky 2015), fondés sur des méthodes d’analyse neurologique, ont montré l’importance des phases alphabétique et syllabique dans l’acquisition lente de la lecture chez l’enfant. Contre les méthodes dites globales, dont le radicalisme consiste dans l’*a priori* d’une reconnaissance photographique de tous les mots d’une langue, il a démontré la nécessité d’un passage par un décodage analytique pouvant amener vers une progressive reconnaissance synthétique de mots et de groupes de mots complexes. Ces recherches en neurosciences ont été corroborées par des études empiriques, réalisées notamment sur des enfants présentant des difficultés de lecture (McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti 2003) mais aussi sur tout apprenant ou praticien lecteur (Chetail 2012 ; Grainger, Lété, Bertand, Dufau & Ziegler 2012). Liliane Sprenger-Charolles (2016), dont les travaux font autorité, a quant à elle réalisé une synthèse intéressante et ambitieuse des études en méthodologie didactique de la lecture, en neurolinguistique, en phonologie et en socio-psychologie comportementale. Elle y insiste notamment sur le rôle capital du contexte énonciatif pour les moins bons lecteurs (on y reviendra), mais aussi sur la nécessité de s’en isoler pour une lecture fluide, ainsi que sur le lien intrinsèque entre bonne compréhension orale de l’énoncé et bon décodage écrit de celui-ci.

Ce constat démontre la primauté de la reconnaissance graphophonétique, plus complexe en français que dans d’autres langues, dans l’apprentissage de la lecture et, partant, de la compétence phonologique des jeunes locuteurs et locutrices. Ainsi, José Morais (2009) étudie le passage obligatoire de l’enfant par une phase de conscience phonémique, puis par la reconnaissance graphophonologique avant de pouvoir identifier des mots entiers. Ce constat remet au centre de l’attention le principe de double articulation théorisé par le fonctionnalisme d’André Martinet (1960 et 1985) ainsi que le rapport entre l’oralité première du sens et la transcription seconde des phonèmes en graphèmes (Saussure 1916). La double articulation consiste dans la segmentation en deux niveaux des unités signifiantes : les monèmes qui ont un sens propre (un signifiant et un signifié dans l’acception saussurienne) et les phonèmes qui n’ont pas de sens mais fonctionnent comme des unités minimales distinctives. Ainsi, dans une paire minimale comme *poule/boule*, chaque unité détient un sens propre à la première articulation (le sens lexical) mais se distingue de l’autre par une différence phonologique : /p/ n’est pas /b/ (plus précisément encore une consonne bilabiale occlusive sonore n’est pas sourde).

* 1. **De la phonologie à la morphologie : l’exemple de la méthode « Kalulu »**

Découle de ce premier moment phonologique l’obligation de coupler celui-ci à une compétence morphologique. En effet, l’enfant va progressivement devoir dépasser l’identification isolée des correspondances graphèmes/phonèmes pour reconnaître des morphèmes lexicaux (*est*, *eau*, *mer*, etc.) et grammaticaux (*le*, *mon*, *je*, etc.) simples et récurrents, des affixes (*dé-*, *pré-*, *sur-*, *-issime*, etc.), des désinences (morphèmes flexionnels) et des morphèmes dérivationnels (*-ment*, *-age*, etc.) afin de ne pas rester dans un décodage fort peu économique.

Quoi qu’il en soit, ces remarques démontrent le besoin d’une formation théorique complexe des institutrices et instituteurs primaires du 2e degré, formation qui doit se coupler à une pratique didactique intelligente en apprentissage de la lecture (voir à ce propos Dehaene 2011). Pour ce faire, des compétences en phonétique articulatoire chez les enseignants sont un préalable au développement de la conscience phonologique des jeunes élèves. En effet, la description des lieux et modes d’articulation, du type d’occlusion (pour les consonnes) et du degré d’aperture (pour les voyelles) permettra au corps enseignant d’instituer la première étape de reconnaissance orale de sons, prérequis nécessaire à la reconnaissance graphophonétique. Elle permettra également de corriger les éventuelles erreurs de prononciation et d’écoute des enfants, en évitant la répétition sans explication du son produit.

Cassandra Potier Watkins et Stanislas Dehaene préconisent, dans leurs propositions vulgarisées sur le plan didactique, de partir des compétences langagières orales des enfants pour opérer ensuite une progression rationnelle en fonction de la récurrence de certaines correspondances graphèmes/phonèmes ; il s’agit de la méthode Kalulu (Potier Watkins & Dehaene 2011). Cet apprentissage progressif et rationnel est à mettre en regard des études réalisées dans la lignée de Roman Jakobson en phonologie – notamment chez Noam Chomsky et Morris Halle. Celles-ci étudient les étapes d’acquisition phonologique chez les enfants en fonction de la récurrence des phonèmes à l’oral (voir Yamaguchi 2015), acquisition fondée sur une logique binaire d’opposition entre des phonèmes se distinguant selon un seul trait articulatoire (sourde *versus* sonore dans le cas de /b/ et de /p/).

Les étapes qui guident l’acquisition de la compétence de lecture sont donc, très schématiquement, les suivantes : (i) compréhension orale sur le plan sémantique et syntaxique, (ii) reconnaissance phonologique, (iii) décodage graphophonétique, (iv) connaissance progressive de la complexité de la correspondance graphophonétique en français (2 à 3 nouvelles correspondances par semaine avec retours en arrière), (v) enrichissement du capital lexical (des unités simples aux plus complexes), (vi) progressive reconnaissance morphologique, (vii) entraînement à une lecture fluide et rapide de mots (par reconnaissance alphabétique, syllabique et globale), (viii) entraînement quotidien à la lecture (en contexte et hors contexte). Ces étapes doivent être constamment travaillées durant les 2e et 3e cycles de l’enseignement primaire et exploiter une sémiotique textuelle de plus en plus complexe – le programme de la FWB préconise de partir de textes, allant du plus simple au plus complexe, pour développer le décodage graphophonétique (voir *infra* pour un questionnement à ce sujet).

* 1. **Fluence, décodage alphabétique, sémiotique globale et prise en compte du contexte**

La complémentarité des compétences de décodage et de compréhension du sens d’un énoncé complexe (voire d’un texte) a été étudiée par Goigoux, Cèbe & Pironom 2016. Lesquelles de ces deux compétences particulières privilégier et quel dosage donner à leur entraînement ? La complexité de ces questions s’agrandit lorsque l’on passe de l’unité phrastique à l’unité textuelle. Les chercheurs montrent l’extrême singularité de la compréhension d’un texte écrit par rapport à la compréhension orale (différences lexicales, syntaxiques et communicationnelles), ce qui nécessite une prise en compte du décodage du sens écrit, explicite autant qu’implicite. La notion de fluence en lecture démontre l’incidence d’un décodage efficace sur la compréhension de l’écrit. Plusieurs facteurs déterminent le déploiement d’une lecture correcte entre le cycle 2 et le cycle 3 : une bonne fluence, des compétences phonologiques instituées, des aptitudes cognitives et logiques (pour le décodage de l’implicite) et la maîtrise d’un vocabulaire le plus étendu possible. Nous ajouterons à ces compétences l’exigence d’une formation prosodique, qui enrichit la fluence par une intonation appropriée, un bon découpage syllabique et des accentuations adéquates. Ces remarques démontrent la complémentarité d’un décodage formel (plan de l’expression) et d’une compréhension sémantique (plan du contenu). C’est la raison pour laquelle il est nécessaire de s’attarder, dans le point suivant, sur le développement de compétences lexicologiques en début de cycle 3 pour ensuite évoluer vers les stratégies de décodage de l’implicite en fin de cycle 3 et en début de cycle 4.

En guise de synthèse provisoire, notons que la compréhension d’un texte en lecture ne peut pas uniquement dépendre (du moins dans un premier temps) des aptitudes culturelles ni des capacités d’inférence des apprenants, mais qu’elle doit se fonder sur un bon décodage et une bonne fluence couplés à une compréhension de la sémantique interne des unités. La méthode d’évaluation mise sur pied par Goigoux, Cèbe & Pironom 2016 part de récits fictionnels pour observer la manière dont un objet culturel contextualisé et signifiant peut aider à l’acquisition de stratégies de lecture. Différents types de tests développés par Liliane Sprenger-Charolles permettent aux chercheurs de vérifier les différentes aptitudes en lecture de leur panel d’élèves : connaissances lexicales, maîtrise du code alphabétique par la lecture de mots familiers et inventés, évaluation de la fluence par la lecture en contexte. L’un des constats réside dans le fait que (i) le contexte, (ii) la compréhension globale d’un texte et (iii) le décodage alphabétique influent (à hauteur presque égale) sur la lecture, raison pour laquelle il convient de multiplier les types d’exercices en ne délaissant surtout pas les textes complexes adaptés aux âges des élèves ni le drill par décodage.

1. **De l’explicite en lexicologie à l’implicite communicationnel : le développement de stratégies de lecture en fin de 3e cycle et en début de 4e cycle**
   1. **Lexicologie contextuelle et compétences métalinguistiques**

L’acquisition progressive d’un lexique riche et diversifié entre le deuxième et le troisième cycle de l’enseignement primaire repose sur l’exigence de lectures variées (fictionnelles/non fictionnelles, fonctionnelles/de plaisir, de tous types et de tous genres). La multiplication des contextes communicationnels offre les possibilités d’un enrichissement du capital lexical de l’enfant, outre celui de son capital syntaxique (complexification des tournures de phrase). Il n’est désormais plus question d’isoler, sous la forme de listes de mots ou d’exercices de drill, ce capital lexical dont les environnements formel et contextuel font partie intégrante du processus d’acquisition.

Cependant, la mise en œuvre de stratégies lexicologiques est une nécessité dans le développement des compétences métalinguistiques des élèves et dans l’accès à la rationalité d’une langue, de même que le déploiement de facultés en lecture hors contexte. Dans le prolongement de l’acquisition d’une lecture fluide et réflexive des mots comme unités composées de morphèmes divers, les apprenants doivent prendre conscience de la classification des unités en fonction de leur statut distinct (logique du classement paradigmatique mais aussi sémique).

Dans un travail en histoire des pratiques didactiques, Sonia Branca-Rosoff & Dan Savatovsky (2007) ont posé la question de la scolarisation du savoir lexicologique. L’acquisition du vocabulaire est une préoccupation fondamentale dans la tradition de la didactique de la lecture en français, avec des exercices d’amplification rhétorique et de substitution préconisés dès la fin du XIXe siècle en France – l’exemple de l’adjectif comme équivalent d’une périphrase est toujours en vigueur dans certaines listes d’exercices. La dérivation, intrinsèquement liée à la pratique du latin, permet un travail du sens et de l’orthographe. Le principe de substitution d’un terme par un hyponyme ou un hyperonyme est quant à lui hérité d’une forme d’encyclopédisme nomenclaturiste qui cloisonne, par sa décontextualisation et sa logique d’inventaire, les représentations des jeunes élèves (les auteurs donnent l’exemple des types de *racines*, *fibreuses*, *charnues*, *bulbeuses*, etc. sans aucun lien avec le vécu des élèves). Les auteurs préconisent pour leur part le recours à l’expérience concrète des élèves afin de constituer des phrases originales en phase avec leur vécu, destinées à la pratique intelligente de la définition et du classement concerté à partir de l’observation du monde.

Autre usage normalisé en lexicologie scolaire, le repérage de synonymes et d’antonymes s’inscrit dans une histoire longue (antérieure à la Troisième République), héritée des pratiques lexicographiques des premiers dictionnaires. Branca-Rosoff & Savatovsky 2007, dont le propos n’est nullement normativiste, montrent justement que cette pratique repose sur une idéologie du nom juste et de la liste, à l’instar du remplacement hyponymique ou hyperonymique.

À la croisée de la praxéologie et de l’épistémologie, Claudine Garcia-Debanc, Karine Duvignau, Claire Dutrait et Michel Gangneux (2009) abordent la question de l’apprentissage lexicologique au service de l’écriture en fin de primaire, avec une focalisation sur les verbes de déplacement. Ils mettent au centre de leur « ingénierie didactique » le passage du lexique passif au lexique actif et l’utilisation des dictionnaires, recourant pour ce faire aux acquis de la linguistique, de la psycholinguistique mais aussi de la génétique textuelle. D’emblée la recherche insiste sur l’importance d’identifier correctement un terme en phase avec son contexte énonciatif tout en développant la compétence paradigmatique de l’apprenant – pouvoir permuter deux unités signifiantes d’une même catégorie qui se distinguent en langue. Le principe de la rature et du remplacement synonymique ou co-hyponymique pourrait tout à fait être développé avec les élèves, suivant une explicitation méthodique du processus dans une logique de perfectionnement collectif de l’écrit (voir *infra* le point 3.4 à propos des amplifications isotopiques et allotopiques d’un texte). La recherche de Garcia-Debanc, Duvignau, Dutrait & Gangneux 2009 préconise (i) de ne pas travailler sur des mots rares, (ii) de réutiliser les termes dans différentes situations, (iii) de couvrir toutes les catégories grammaticales (du moins les morphèmes lexicaux), (iv) de coupler le travail lexicologique au travail syntaxique et (v) de croiser les approches sémasiologique et onomasiologique (dans la constitution, notamment, de dictionnaires spécifiques à des domaines). L’onomasiologie part d’un concept, d’un domaine d’idées pour aller vers leurs expressions formelles, tandis que la sémasiologie part d’un terme et de sa forme pour en étudier les sens.

* 1. **Le lipogramme et les synonymes contextualisés**

Dans un prolongement du geste historique de Branca-Rosoff & Savatovsky 2007, Claudine Garcia-Debanc et Michel Gangneux (2015) ont transposé ce questionnement au contexte contemporain en tentant d’appliquer la démarche lexicologique à des pratiques de discours en lecture et en écriture. Le constat que les chercheurs opèrent à propos de l’importance du travail synonymique dans les programmes français peut s’appliquer au cas belge : 20 occurrences au moins du terme *synonyme* dans le référentiel de 2022, aux côtés d’occurrences plus rares d’*antonyme*, *polysémie* et autres variantes terminologiques en lexicologie des sens proches – on constate l’absence de mention des hyponymes et hyperonymes.

La pratique de la lexicologie synonymique doit être initiée, selon les chercheurs et selon le référentiel de la FWB, à partir du cycle 3 de l’enseignement fondamental. Elle contribue à la poursuite de l’acquisition de la lecture et à l’enrichissement d’un lexique passif et, par l’écriture, d’un lexique actif. Garcia-Debanc & Gangneux 2015 ont analysé des manuels du cycle 3 et ont observé la répétition d’une méthode partant du mot isolé et allant vers le texte, en réception puis en production. Cette logique est à interroger (voir *infra* le point 3.3), bien qu’elle fonctionne selon un principe progressif, selon l’*a priori* d’évoluer du plus simple au plus complexe. En effet, la compréhension d’un texte dans sa globalité aide intrinsèquement à l’inculcation des significations lexicales.

Une activité originale (développée en début de secondaire, mais transposable en fin de primaire) lie démarche lexicologique et exercice de style littéraire, suivant une dialectique intéressante entre texte et unité lexicale : le lipogramme. Cette tâche nous apparaît tout particulièrement signifiante en ce qu’elle mobilise une compréhension globale du texte et une recherche lexicologique au niveau du mot. Elle s’ancre en outre dans une démarche créative et littéraire et offre un exercice qui n’est nullement stéréotypé, qui est au contraire ouvert à l’innovation des élèves, avec des résultats potentiellement divers et complémentaires. Un retour réflexif peut être ensuite opéré sur le texte pour dégager le degré de précision des termes utilisés : s’agit-il de synonymes adéquats, d’hyperonymes trop vagues ou d’hyponymes trop précis, etc. ? En pensant ce lipogramme en phase avec des éléments concrets de la vie des élèves, il est possible de favoriser une dialectique entre la compréhension globale du texte (sémantique textuelle) et la compréhension de plus en plus précise des termes et de leurs substituts (lexicologie).

Cette pratique créative, entre lexicologie, sémantique et rhétorique, gagne à être couplée à une recherche lexicographique, c’est-à-dire attentive à la manière de rechercher et de classifier les unités dans un dictionnaire (dont la matérialité peut être imprimée ou numérique). Cependant, l’usage de cet outil est également à repenser en phase avec le contexte culturel du groupe-classe.

* 1. **La réalisation d’un dictionnaire de classe et l’amplification isotopique/allotopique**

Face au constat quelque peu critique de Branca-Rosoff & Savatovsky 2007 à propos des pratiques de la didactique de la lexicologie, constat induit par le moment historique qu’ils étudient (la Troisième République), Francis Grossmann et Sylvie Plane (2008) proposent, comme en annonce des travaux de Garcia-Debanc & Gangneux 2015, de reconnecter l’apprentissage lexical à des pratiques discursives authentiques. L’article de Claire Doquet-Lacoste (2008) dans ce collectif retient particulièrement l’attention en ce qu’il met au jour la variabilité du sens lexical en fonction du contexte et la nécessité de reconsidérer le rapport des mots aux choses (hors de l’encyclopédisme nomenclaturiste). La chercheuse préconise la réalisation d’un dictionnaire de classe, mobilisant des compétences lexicologiques et lexicographiques, à partir des expériences et des usages de celle-ci. Ce type de tâche comporte l’avantage de mobiliser des connaissances fines et métalinguistiques comme la définition, le recours aux hypo- et hyperonymes, la pratique de la dérivation, l’identification des affixes, etc. tout en s’inscrivant dans une démarche rigoureusement contextuelle et contemporaine – il s’agit là d’un prolongement des recherches de Calaque & David 2004.

Ce type de pratique peut en outre faire évoluer les habitudes définitionnelles et lexicographiques des élèves d’une simplicité en fin de cycle 3 vers une complexification croissante en cycle 4. Elle comporte l’avantage indéniable de mobiliser le groupe-classe autour d’un objet culturel commun et d’enrichir le capital lexical dans une dynamique collective. La pratique du lipogramme couplée à la constitution d’un dictionnaire de classe (progressivement enrichi grâce à la matérialité numérique) est une hypothèse de travail prometteuse, les phrases du premier exercice pouvant servir d’exemples au second. En outre, les logiciels informatiques rendent désormais possibles un suivi de l’écriture des apprenants et une prise en compte, dans le prolongement du geste de la génétique textuelle, des pratiques d’écriture et de réécriture synonymiques et hyperonymiques.

L’utilisation des programmes pour réaliser une génétique textuelle des écrits des élèves permet de voir les processus de rature, de remplacement ou au contraire l’écriture trop intuitive mis en œuvre par les élèves. Afin d’exploiter ces outils dans des contextes discursifs authentiques, il convient d’observer l’évolution des pratiques d’écriture dans le cadre des amplifications isotopiques et allotopiques (Groupe µ 1990), qui mobilisent un domaine sémantique et un champ lexical (compétence lexicologique essentielle).

Ainsi, un dernier type d’activité – dont la pratique est ancienne – développe des compétences lexicales en croisant les perspectives onomasiologique et sémasiologique à propos d’un même texte. Il s’agit des repérages des champs lexicaux (domaines et isotopies) dans l’optique d’une amplification de récit, sollicitant des compétences en savoir-lire et en savoir-écrire (l’activité est notamment suggérée et développée par Garcia-Debanc, Duvignau, Dutrait et Gangneux 2009). Cette pratique serait à repenser afin qu’elle ne soit pas qu’un exercice de rhétorique stéréotypé mais plutôt une mise en œuvre du principe de cohésion isotopique ou, à l’inverse, une première pratique du principe d’allotopie poétique – rompre le sens en changeant radicalement le champ sémantique.

* 1. **Inférences logiques, anticipatives et pragmatiques-culturelles : vers l’intégration du rapport texte/image au service du sens implicite**

Dans la continuité d’un apprentissage de plus en plus fin et spécifique de la sémantique lexicale naît la nécessité d’interroger le sens implicite propre aux énoncés. Ce sens peut être contenu dans les unités lexicales elles-mêmes (présupposés et sens dérivés/connotés) ou dans les inférences dépendant du contexte énonciatif et des relations entre les propositions (sous-entendus, allusions et figures). Magali Brunel, Judith Emery-Bruneau, Jean-Louis Dufays, Olivier Dezutter et Erick Falardeau (2017) étudient ce passage de l’explicite à l’implicite. Majoritairement attentifs au début du secondaire, cet ouvrage propose des réflexions qui obligent à se focaliser sur les premières stratégies de décodage de l’implicite entre 9 et 12 ans.

Ainsi en est-il de l’article de Magali Brunel et Jean-Louis Dufays (2017) qui propose d’aborder, dans une méthodologie plutôt impressionniste, un même texte avec trois classes d’un niveau différent. Plus intéressant est l’article d’Erick Falardeau, Cindy Pelletier et Daisy Pelletier (2017), dont il serait intéressant de transposer la recherche à la fin du primaire pour pallier les lacunes en lecture implicite au début du secondaire. Les notions d’indice et de trace laissés dans un texte à des fins de décodage nous semblent tout à fait judicieuses en ce qu’elles mettent au jour le travail de recherche que tout lecteur doit mener, quel que soit le degré de difficulté du texte.

Ces recherches du sens implicite par les indices et les traces peuvent être rétrospectives ou prospectives, se fonder sur des connaissances antérieures (inférences logiques) ou postérieurs (inférences par anticipation) au sein du texte, voire extérieures à lui (inférences pragmatiques-culturelles). Un énoncé comme « Un feu bouillonnait en elle » mobilise conjointement ces trois types de recherche inférentielle : les actions passées vécues par le personnage permettent de comprendre les causes du sens figuré de l’énoncé (inférence logique), de même que ses réactions postérieures en tant que conséquences (inférence par anticipation) ainsi que les connaissances encyclopédiques du lecteur à propos de l’expression métaphorique *bouillonner* (inférences pragmatiques-culturelles).

Anissa Belhadjin et Marie-France Bishop (2022) réalisent un constat plutôt critique à propos de l’efficacité des méthodes de lecture en contexte francophone et dressent le bilan des travaux dédiés à l’implicite dans le contexte scolaire (voir plus largement l’ensemble du numéro *L’Implicite et ses lectures*). Les chercheuses, qui font le lien entre théorie linguistique et théorie littéraire, remontent pour ce faire aux travaux pionniers d’Oswald Ducrot (1972) et de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1986) et à la distinction entre présupposé et implicature, c’est-à-dire entre implicite codé en langue et implicite dépendant du contexte sociodiscursif. Cette distinction permet également de comprendre la manière dont l’implicite est soit de la responsabilité du locuteur (le présupposé codé en langue et choisi comme tel dans la trame du discours), soit de celle de l’allocutaire (le sous-entendu décodé grâce à l’environnement co[n]textuel), certes en interaction avec le locuteur et ses stratégies.

La simplification des types d’implicite sur le plan de la didactique de la lecture dans les cycles 3 et 4 peut s’opérer comme suit : (i) implicite contenu dans le mot ou la phrase, (ii) implicite contenu dans la relation au contexte, (iii) implicite dépendant des connaissances culturelles du lecteur et (iv) implicite véhiculé par la figure de style. De manière très vulgarisée, ces quatre types correspondent respectivement au présupposé, au sous-entendu, à l’allusion et à la figure de style (ironie, métaphore, hyperbole et tautologie notamment). Ils couvrent un panel déjà extrêmement large de textes littéraires et non littéraires, qui peuvent être compris en fin de primaire. Notre exemple du « feu bouillonnant » est une illustration très simple et compréhensible de ces quatre types d’implicite.

Enfin, le rapport texte-image – dans le cas des BD, des albums et des romans graphiques – vient complexifier la typologie de l’implicite mais apporte dans le même temps un outil didactique précieux pour l’étude de celui-ci. Précisons ici qu’il n’est nullement question de deviner le sens implicite à partir d’illustrations. En effet, la double narration à l’œuvre dans nombre d’ouvrages complexes exploitant l’écrit et l’iconographique rend possible, à certains moments, l’explicitation visuelle de l’implicite langagier (ou au contraire l’explicitation langagière de l’implicite iconographique). L’utilisation de l’image à des fins didactiques constitue donc un excellent outil pour l’acquisition de compétences inférentielles, l’image pouvant montrer ou faire comprendre ce que le lecteur ne parvient pas à décoder. L’exploitation de la BD comme discours authentique et culturellement riche offre la possibilité d’une lecture croisée de l’implicite iconographique et de l’implicite langagier : les élèves peuvent être amenés à expliciter ces deux types d’implicite en opérant des formes de transpositions subtiles (par exemple, par le passage du type dialogué au type narratif, intégrant les descriptions du cadre et les implicites communicationnels contenus dans le dessin).

**Constats et relances à propos de la formation initiale du corps enseignant**

Les constats opérés à partir des recherches en didactique de la langue française dans l’enseignement fondamental montrent la complexité et la diversité des connaissances à acquérir en linguistique. Il n’est désormais plus possible de faire fi de ces connaissances au profit d’une approche non méthodique et tâtonnante de la didactique du français dans la formation initiale des enseignants, dans ce cas des instituteurs et institutrices. Face à l’apparence et à l’*a priori* d’une simplicité, fondés sur une pensée analogique qui suppose une corrélation entre l’âge des apprenants et la faible richesse du contenu enseigné, il est impératif de renverser cette croyance. Il existe une logique inversement proportionnelle entre l’âge des apprenants et la solidité de la formation théorique de leurs maîtres. La complexité des mécanismes cognitifs et linguistiques qui structurent l’apprentissage de la lecture, l’acquisition d’un lexique diversifié et la hiérarchisation morphologique de 6 à 10 ans est indéniable.

Les cycles 2 et 3 sont deux cycles fondamentaux, élémentaires, pour reprendre au sens premier la dénomination de cet enseignement premier, primaire. Pour que ceux-ci soient réinvestis par le corps enseignant avec toute la scientificité qu’ils nécessitent, un apprentissage lui-même spiralaire (tuilage) doit être préconisé durant la formation des enseignants et enseignantes, en phase avec les stages pratiques menés dans les différents cycles.

Nous préconisons donc d’initier dès la première année les étudiants et étudiantes aux fondements de la linguistique générale, avec une introduction des grands principes saussuriens (1916) et peirciens (2003) – distinction langue/parole, logique structurale, opposition diacritique des unités, synchronie/diachronie, proposition/syntagme/morphème, paradigmatique/syntagmatique, pragmaticisme – avec une introduction à la sémiologie – signifiant/signifié/référent, abitrarité/motivation, interprétant, indice/icone/symbole. Très rapidement, une spécialisation axée autour de la phonétique et de la phonologie doit s’opérer, avec une introduction au fonctionnement de l’appareil phonatoire – API, voyelle/consonne, degré d’aperture, mode d’articulation, point d’articulation, occlusive/fricative, nasalisation, sonorisation/assourdissement, correspondance graphophonétique. Ces premières analyses du fonctionnement empirique propre à la phonétique articulatoire amènent à une conceptualisation plus théorique en phonologie – principe de double articulation, distinction monème/phonème, trait distinctif, paire minimale, binarisme. Ce contenu d’enseignement doit impérativement être réactualisé lors du premier stage en cycle 2 en lien avec une explicitation claire de la méthodologie didactique de l’acquisition du principe alphabétique – nous avons exposé la pertinence de la méthode « Kalulu » de Potier Watkins & Dehaene 2011 ainsi que la nécessité de mobiliser rapidement des textes complexes et contextualisés adaptés à l’âge des élèves, avec Goigoux, Cèbe & Pironom 2016. A ce stade, des connaissances en psycholinguistique sont nécessaires au corps enseignant.

En fin de première année de bachelier et en début de deuxième année, un volet morphologique crée une transition entre la phonologie et la lexicologie. Est à ce stade privilégiée une étude des différents types de morphèmes – lexicaux/grammaticaux –, des principes de composition et de dérivation – avec une attention aux morphèmes dérivationnels, flexionnels, aux préfixes et aux suffixes – ainsi que des règles propres au genre et au nombre en français. Une initiation à la linguistique comparée peut être préconisée à ce moment du curriculum, afin que les apprenants prennent conscience de la diversité morphologique des langues (ce geste peut être approfondi plus tard, lors de l’apprentissage morphosyntaxique) : distinction entre langues isolantes, flexionnelles et agglutinantes. Les élèves que les étudiants seront de plus en plus amenés à former détiendront des compétences multilingues auxquelles il est tout à fait judicieux de se référer pour une meilleure connaissance réflexive de sa propre langue maternelle.

La deuxième année d’enseignement serait donc consacrée, dans un premier temps, à cet apprentissage morphologique qui ouvrira lui-même à l’étude lexicologique et lexicographique. La typologisation des unités lexicales selon l’axe paradigmatique (cette typologie est à affiner l’année suivante avec la morphosyntaxe) doit être couplée à une réflexion métalinguistique sur plusieurs grands principes de polysémie et d’homonymie : qu’est-ce qu’un synonyme, un antonyme, un hypo/hyperonyme, un homographe, un homophone, etc. ? Comment les aborder en classe de primaire en sortant du principe de la liste, de l’exercice de drill décontextualisé et de l’idéologie du mot juste ? Nous avons pointé dans cet article deux activités pertinentes en regard des études récentes en didactique de la lexicologie : la constitution collective et vivante d’un dictionnaire et la pratique du lipogramme. Pour ce faire, il est important que les étudiants et étudiantes soient formés, d’une part, à la lexicographie – quelle typologie des dictionnaires adopter et comment classer les unités lexicales ? – et, d’autre part, aux fondements de la rhétorique figurale – isotopie/allotopie, formes et effets des figures, fonctionnement sémiotique de celles-ci, rhétorique de la poésie.

Enfin, dans la transition entre la deuxième et la troisième année de la formation initiale (la troisième année est majoritairement consacrée à la morphosyntaxe), il est nécessaire d’introduire à une linguistique de l’implicite et à une méthodologie des stratégies d’inférence en lecture et en écriture. Pour ce faire, la typologie que nous avons réduite de manière synthétique aux quatre notions de présupposé, de sous-entendu, d’allusion et de figure offre déjà une base pour l’analyse d’énormément de procédés implicites – qu’ils soient le fruit d’un codage en langue ou en discours. Cette typologie recoupe en partie celle des inférences – logique, anticipative et pragmatique-culturelle. Le recours au rapport texte-image, à partir d’objets culturels variés, offre la possibilité d’une approche imagée de l’implicite, qui permet d’objectiver le principe abstrait qu’est l’inférence.

Il reste à considérer, dans le prolongement de cette première recherche, la formation nécessaire à un enseignement dans le cycle 4 du primaire et dans les 1er et 2e degrés du secondaire. L’analyse de la formation linguistique minimale requise pour ces stades sera réalisée dans un article à paraître dans les *Cahiers de l’Acedle – Recherche en didactique des langues et des cultures*.

L’ambition de cette recherche n’est nullement de surcharger les jeunes enfants de notions théoriques lors de leur scolarité, bien au contraire. Il s’agit davantage de redonner une consistance disciplinaire à la formation des maîtres de français afin que l’acquisition de compétences langagières en lecture et en écriture s’opère de manière plus fluide et plus logique, en dehors de certaines formes de violence symbolique dues à une méconnaissance des principes linguistiques de base (l’antienne « Parce que c’est comme ça »). En outre, nous pensons qu’il est tout à fait possible de développer chez les élèves des aptitudes réflexives et métalinguistiques sans nécessairement verser dans un jargon linguistique, sans mobiliser tout l’outillage conceptuel dont il est ici question. Ceci ne vise pas à reconduire la séparation entre le maître sachant et l’élève ignorant. Ce dernier est bien souvent un excellent linguiste par son regard non normatif sur la langue, par ses propensions au questionnement métalinguistique et par son goût pour la recherche : pourquoi cette règle s’applique-t-elle ? pourquoi cette lettre muette est-elle présente ? pourquoi cette exception existe-t-elle ? pourquoi la compréhension de cette portion de texte me résiste-t-elle ? C’est alors à l’enseignant de se faire maître ignorant, admettre une position de linguiste qui se questionne à propos d’une langue parcourue d’inconnues, d’indices et de traces. Loin de reconduire une séparation verticale, notre travail invite *a contrario* au développement d’une démarche de recherche commune et concertée où chacun admet les questionnements métalinguistiques, les hypothèses et les raisonnements inductifs de l’autre.

**Bibliographie**

Belhadjin, Anissa & Bishop, Marie-France. 2022. « L’implicite, une notion utile pour la lecture scolaire ? ». In *Le Français aujourd’hui.* N°218. 5-14.

Branca-Rosoff, Sonia & Savatovsky, Dan. 2007. « La lexicologie, un savoir scolarisable ? ». In Kibbee, Douglas. *History of Linguistics 2005*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 356-371.

Brunel, Magali, Emery-Bruneau, Judith, Dufays, Jean-Louis, Dezutter, Olivier & Falardeau, Erick. 2017. *L’Enseignement et l’apprentissage de la lecture aux différents niveaux de scolarité*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Brune, Magali & Dufays. 2017. « Comment des élèves de 9 à 15 ans lisent-ils un même texte littéraire et comment les enseignants le didactisent-ils ? ». In *L’Enseignement et l’apprentissage de la lecture aux différents niveaux de scolarité*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Calaque, Elizabeth & David, Jacques (dir.). 2004. *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck.

Chetail, Fabienne. 2012. *La Syllabe en lecture*. *Rôle et implications chez l’adulte et chez l’enfant*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Dehaene, Stanislas. 2007. *Les Neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.

Dehaene, Stanislas (dir.). 2011. *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.

Dehaene, Stanislas, Cohen, Laurent, Morais, José & Kolinsky, Régine. 2015. “Illiterate to Literate: Behavioral and Cerebral Changes Induced by Reading Acquisition”. *Nature Reviews Neuroscience*. N°16. 234-244.

Doquet-Lacoste, Claire. 2008. « Approche contextuelle du sens et activités lexicologiques à l’école élémentaire ». In Grossmann, Francis & Plane, Sylvie (dir.). 2008. *Les Apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Villeneuve d’Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. 125-140.

Ducrot, Oswald. 1972. *Dire et ne pas dire. Éléments de sémantique linguistique.* Paris : Hermann.

Falardeau, Erick, Pelletier, Cindy et Pelletier, Daisy. « Comment des adolescents recourent-ils aux mots du texte pour réaliser des inférences dans une nouvelle littéraire ? ». In *L’Enseignement et l’apprentissage de la lecture aux différents niveaux de scolarité*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Franck, Thomas. 2025 (in press). *D’une parole l’autre. Méthodologie pour une théorie critique des discours en contexte scolaire*. Bruxelles : Peter Lang.

Garcia-Debanc, Claudine, Duvignau, Karine, Dutrait, Claire & Gangneux, Michel. 2009. « Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes et le déplacement à la fin de l’école primaire ». In *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*. N°141-142. 208-232.

Garcia-Debanc, Claudine & Gangneux, Michel. 2015. « L’enseignement de la synonymie à l’école primaire. Etat des lieux et recherches innovantes pour une articulation entre enseignement du lexique et production écrite ». In *Éla. Etudes de Linguistique Appliquée*. N°178. 143-164.

Goigoux, Roland, Cèbe, Sylvie & Pironom, Julie. 2016. « Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire ». In *Revue française de pédagogie*. N°196. 67-84.

Grainger, Jonathan, Lété, Bernard, Bertand, Daisy, Dufau, Stéphane & Ziegler Johannes. 2012. “Evidence for Multiple Routes in Learning to Read”. *Cognition*. N°123-2. 280-292.

Grossmann, Francis & Plane, Sylvie (dir.). 2008. *Les Apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Villeneuve d’Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Groupe µ. 1990. *Rhétorique de la poésie.* Paris : Seuil.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1986. *L’Implicite*. Paris : Armand Colin.

Martinet, André. 2015 [1960]. *Éléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.

Martinet, André. 1997 [1985]. *Syntaxe générale*. Paris : Armand Colin.

McCandliss, Bruce, Beck, Isabel, Sandak, Rebecca & Perfetti, Charles. 2003. “Focusing Attention on Decoding for Children with Poor Reading Skills: Design and Preliminary Test of the Word Building Intervention”. *Scientific Studies of Reading.* N°7. 75-104.

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. 2022. *Référentiel de français et langues anciennes*. *Tronc commun*. Bruxelles : FWB.

Morais, José. 2009. « L’apprentissage de la lecture : de la conscience des phonèmes à l’identification automatique des mots ». In Kail, Michèle, Fayol, Michel &Hickmann, Maya (dir.). *Apprentissage des langues*. Paris : CNRS Editions. 345-364.

Peirce, Charles Sanders. 2003. *Pragmatisme et pragmaticisme. Œuvres philosophiques.* Paris : Cerf.

Potier Watkins, Cassandra & Dehaene, Stanislas. 2011. *Apprendre à lire ! La pédagogie Kalulu*. Gif-sur-Yvette : INSERM-CEA.

Saussure, Ferdinand de. 1995 [1916]. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

Sprenger-Charolles, Liliane. 2016. « L’apprentissage de la lecture (du comportement aux corrélats neuronaux) : un bilan de 30 ans de recherche ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique.* N°169-170 [en ligne].

Van Raemdonck, Dan *et alii*. 2011. *Le Sens grammatical*. Bruxelles : Peter Lang.

Yamaguchi, Naomi. 2015. « L’acquisition phonologique, de Jakobson aux modèles fréquentiels ». *Langages*. N°198. 31-50.