

**UNIVERSITE BABEŞ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA**  
**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**Résumé de la thèse de doctorat**

**LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN LECTURE-ÉCRITURE PENDANT  
LE CYCLE ÉLÉMENTAIRE PAR L'UTILISATION DES STRATÉGIES SEMI-  
GLOBALES DANS LES PROJETS THÉMATIQUES**

**DOCTORAND: (Gologan) Macri Cecilia-Veronica**

**COORDINATEUR: Prof. Univ. Dr. Muşata Bocoş**

**2013**

<b>A. LA JUSTIFICATION THÉORIQUE</b> .....	5
<b>INTRODUCTION DANS LE PROBLÈME ABORDÉ - L'IMPORTANCE ET LA PERTINENCE DU THÈME</b> .....	5

**Chapitre I. L'INTÉGRATION CURRICULAIRE – ESSENCE, EXIGENCES, MODÈLES D'INTÉGRATION**..... 15

I.1 L'intégration curriculaire .....	15
I.1.1 Les théories de l'intégration curriculaire .....	16
I.1.2 Les avantages de l'intégration curriculaire .....	17
I.1.3 Les niveaux d'intégration curriculaire .....	18
I.1.4 Les modèles d'intégration curriculaire .....	20
I.1.4.1 Le modèle Lowe.....	21
I.1.4.2 Le modèle Fogarty.....	21
I.1.4.3 Le modèle Erickson.....	23
I.2 L'intégration curriculaire et le développement des compétences de communication .	24
I.2.1 L'analyse des programmes et manuels scolaires pour la discipline Langue et littérature roumaine .....	25
I.2.2 Les repères méthodiques pour la mise en oeuvre des activités intégrées fondées sur des projets et des portefeuilles .....	29

**Chapitre II. LES ASPECTS THÉORIQUES ET PRATIQUES DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE-ÉCRITURE DANS L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE** ..... 35

II.1 Les Justifications du développement prématuré des compétences en lecture .....	35
II.2 Le développement de la capacité de comprendre le texte lu .....	36
II.3 Les stratégies pour la compréhension des textes lus .....	36
II.4 Les aspects du développement du langage oral et écrit chez les jeunes écoliers .....	39
II.4.1 Les éléments de neurophysiologie du langage .....	40
II.4.2 Le développement du vocabulaire et de la communication chez les jeunes écoliers ..	41
II.4.3 L'acquisition de la lecture et de l'écriture chez les jeunes écoliers .....	42
II.4.4 Les troubles dans l'acquisition du langage lecture-écriture .....	44
II.4.4.1 L'étyologie/les causes des troubles du langage lecture-écriture.....	45
II.4.4.2 Les formes de dyslexie-dysgraphie et les stades de son évolution .....	46
II.4.4.3 Les manifestations de la dyslexie-dysgraphie .....	48
II.4.4.4 La correction des troubles lexicaux-graphiques.....	49
II.4.5 Les initiatives didactiques pour l'approche des difficultés de lecture - exemples de bonnes pratiques .....	50

**Chapitre III. LES MÉTHODES VISANT LE DÉVELOPPEMENT DES  
COMPÉTENCES EN LECTURE-ÉCRITURE PENDANT LE CYCLE ÉLÉMENTAIRE  
PAR L'UTILISATION DES STRATÉGIES SEMI-GLOBALES DANS LES PROJETS  
THÉMATIQUES ..... 57**

III.1 Les facteurs influençant le développement des acquisitions en lecture-écriture pendant l'enseignement élémentaire. Analyse diagnostique ..... 57

III.1.1 Les facteurs influençant les acquisitions en lecture-écriture ..... 57

III.1.2 "L'anatomie" du processus d'apprentissage de la lecture-écriture ..... 59

III.2 Les méthodes utilisées dans l'apprentissage de la lecture-écriture ..... 61

III.2.1 La méthode phonétique analytique-synthétique (FAS)..... 62

III.2.2 La méthode globale ..... 63

III.2.3 La méthode semi-globale ..... 64

III.2.4 La méthode gestuelle (Borel-Maisonnny)..... 67

III.2.5 La méthode Montessori ..... 67

III.2.6 La méthode linguistique intégrale ..... 69

III.2.7 La méthode naturelle (Freinet)..... 69

III.2.8 La méthode fonctionnelle ..... 70

III.2.9 La méthode Decroly ..... 70

**B. LES DÉMARCHES EXPÉRIMENTALES  
DANS LES STRATÉGIES SEMI-GLOBALES ET LES PROJETS THÉMATIQUES .... 73**

**Chapitre IV. LA PHASE EXPLORATOIRE ..... 73**

IV.1 Les objectifs spécifiques de la phase ..... 74

IV.2 La méthodologie spécifique de la phase ..... 74

IV.3 La décision sur le groupe des enseignants participants ..... 78

IV.4 La description des façons à mener l'analyse diagnostique ..... 80

IV.5 Données sur les opinions des enseignants ..... 81

IV.6 L'évaluation initiale des élèves ..... 128

IV.6.1 La présentation des instruments d'évaluation utilisés ..... 128

IV.6.2 L'analyse et l'interprétation des résultats obtenus suite à l'évaluation initiale ..... 134

IV.7 Décision sur les échantillons-classe ..... 142

**Chapitre V. LA PHASE DE L'EXPÉRIMENTATION FORMATIVE ..... 143**

V.1 Le but et les objectifs de la phase ..... 143

V.2 L'hypothèse de la recherche ..... 143

V.3 Les variables de la recherche ..... 144

V.4 La description de l'intervention expérimentale ..... 146

V.5	L'utilisation, dans les projets thématiques, des stratégies semi-globales pour les acquisitions en lecture et en écriture .....	147
V.6	L'évaluation formative .....	190
V.6.1	Les instruments utilisés .....	190
<b>Chapitre VI. LA PHASE POSTEXPÉRIMENTALE ET DE RETEST .....</b>		<b>203</b>
VI.1	L'évaluation finale .....	203
VI.1.1	Les instruments utilisés .....	203
VI.1.2	L'analyse et l'interprétation des résultats obtenus suite à l'évaluation finale .....	208
VI.2	La phase de retest .....	215
VI.2.1	Les instruments utilisés .....	215
VI.2.2	L'analyse et l'interprétation des résultats obtenus suite au retest/l'évaluation à distance 220	
<b>Chapitre VII. LES CONCLUSIONS GÉNÉRALES DE LA RECHERCHE ET LES SUGGESTIONS POUR L'ÉDUCATION .....</b>		<b>228</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>		<b>234</b>
<b>WEBOGRAFIE: .....</b>		<b>250</b>
<b>ANNEXES .....</b>		<b>251</b>
<i>Annexe 1: Questionnaire pour les instituteurs .....</i>		<i>251</i>
<i>Annexe 2: Guide d'interview pour les inspecteurs en enseignement élémentaire .....</i>		<i>255</i>
<i>Annexe 3: Guide d'interview pour les instituteurs-ressource .....</i>		<i>256</i>
<i>Annexe 4: Constatations formulées à partir des réponses des instituteurs ressource .....</i>		<i>258</i>
<i>Annexe 5: Constatations à partir des réponses des enseignants .....</i>		<i>259</i>
<i>Annexe 6: Fiches de travail utilisées dans les projets thématiques, produits de l'activité .....</i>		<i>262</i>
<i>Annexe 7: Le programme du cours de formation .....</i>		<i>280</i>
I.	Les critères et les conditions administratives .....	281
	Les conditions et exigences curriculaires .....	281
I.1.	Les données d'identification du programme proposé .....	281
I.2.	L'analyse des besoins de formation. La justification du programme de formation. Les stratégies novatrices pour la lecture-écriture .....	281
I.3.	Courte présentation de la méthodologie de l'investigation de diagnose .....	283
I.4.	Le but et les objectifs du programme .....	295
I.5.	Les compétences formées .....	296
I.6.	La présentation en raccourci des thèmes et des sous-thèmes .....	302
I.7.	Les stratégies de formation utilisées .....	329
I.8.	L'évaluation du programme .....	331

I.9.	L'emploi du temps/l'agenda du programme .....	333
I.10.	L'évaluation du programme .....	333
	La bibliographie du cours de formation ....	335

**Mots et syntagmes clef:** intégration curriculaire, théorie holiste, théorie constructiviste, projet, portefeuille, lecture fluente, conscience phonématique, phonèmes, éléments de neurophysiologie du langage, dyslexie, dysgraphie, méthode phonétique analytique-synthétique, méthode semi-globale, méthode globale

**Motto: „ Le vrai instituteur est l'homme qui se libère de tous les obstacles l'empêchant de comprendre l'enfant; chercher à devenir toujours meilleur ne suffit pas".**  
**(Maria Montessori, 1991)**

Le présent ouvrage, fruit de ma collaboration avec le professeur coordinateur, est structuré en deux grandes sections: la première présente les justifications théoriques (3 chapitres), alors que la seconde traite de l'investigation didactique sur "Les démarches expérimentales dans le contexte des stratégies semi-globales et des projets thématiques" (quatre chapitres).

La première partie valorise les aspects projectifs de l'intégration curriculaire dans l'enseignement élémentaire, compte tenu des aspects méthodiques dans l'utilisation des projets et des portefeuilles, des éléments de développement du langage oral et écrit, de la spécificité du processus d'acquisition de la lecture-écriture, des exemples de méthodes pour le développement des compétences en lecture. La deuxième partie de l'ouvrage porte principalement sur l'investigation didactique proprement dite, y compris les implications d'une recherche bien conçue et structurée.

**L'INTRODUCTION DANS LE PROBLÈME ÉTUDIÉ – L'IMPORTANCE ET LA PERTINENCE DU THÈME** offre la motivation du choix du thème d'étude et présente l'approfondissement des études menées. Malgré les nombreux changements dans l'enseignement scolaire pendant les dernières décennies, les rapports de la Banque Mondiale mettent en évidence un des principaux problèmes de la Roumanie: la qualité précaire du système d'éducation.

Les problèmes de l'éducation au niveau de l'enseignement scolaire ressortent clairement des résultats aux tests internationaux PIRLS et PISA.

PIRLS est une évaluation internationale ayant démarré en 2001, déroulée tous les cinq ans avec les élèves de la IVe classe, ayant pour but de constater le niveau de l'apprentissage de la lecture en tant qu'instrument de travail intellectuel. Les élèves roumains testés PIRLS ont un âge moyen de 10,9 ans. Cette évaluation se propose d'aider aux pays participants de prendre des décisions réalistes pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture en tant qu'instrument de travail intellectuel et d'étude tout au long de la vie. Ainsi, grâce à leurs bonnes performances relevées par le test PIRLS, les élèves témoignent du fait qu'ils lisent, comprennent et interprètent des informations comprises dans des textes d'environ 800-900 mots. PIRLS met en évidence les résultats des élèves sur quatre niveaux: expérimenté (625), avancé (550), intermédiaire (475) et de base (400). Suite aux évaluations PIRLS, la Roumanie a remporté, en 2011, 502 points, en 2006 – 489 points et en 2001 – 512 points.

Dans la hiérarchie générale, la Roumanie a occupé en 2001 la place 33 sur 49 pays participants, en 2006 – la place 36 sur 45 pays participants et en 2001 – la place 22 sur 35 pays participants. Il est facile à observer que le résultat le plus faible fut remporté en 2006 : une diminution de 23 points, par rapport à l'évaluation ultérieure, un échec réparé par les résultats de l'évaluation de 2011, lorsque l'on a dépassé le niveau accepté, de référence, de 500 points.

Les tests PISA évaluent "la performance par rapport aux objectifs fondamentaux des systèmes d'éducation et pas par rapport au processus d'enseignement-apprentissage d'un corpus de savoirs enseignés dans les établissements scolaires." Les tests PISA se proposent d'évaluer l'efficacité des systèmes d'éducation, c'est-à-dire de déterminer la mesure dans laquelle les élèves acquièrent, en fin de cycle scolaire obligatoire, les trois types d'alphabétisation: en mathématiques, en sciences et en lecture. Ce qui compte dans ce cas et ce que les tests PISA mesurent, ce sont les compétences à caractère plus général, développées pour que l'élève puisse comprendre et mettre en œuvre les idées apprises à l'école, afin de trouver des solutions aux problèmes et aux situations rencontrées dans la vie réelle. (OECD-PISA *Le rapport national sur la mise en œuvre du programme: 2005-2006, Bucarest, 2006, p 13*).

Les deux sondages mettent en vedette deux stages différents dans le processus d'approcher la lecture. PIRLS s'adresse aux enfants de l'enseignement élémentaire et évalue les compétences de lecture nécessaires pour la transition vers le „lire pour apprendre” (Mullis et autres ; 2007). De l'autre part, l'objectif PISA est celui d'évaluer à quel point les élèves ont acquis les connaissances et les compétences nécessaire pour leur vie d'adulte. Le sondage se

propose de constater la mesure dans laquelle les élèves disposent des habiletés de lire et de comprendre ce qu'ils ont lu. Ces habiletés prouvent leur plus grande utilité pendant cette période de vie particulière, de transition vers le marché de travail ou vers les phases d'éducation ultérieures à l'enseignement obligatoire. Le contrôle de la capacité de lecture constitue aussi un indicateur de la manière dont les élèves sont préparés à faire face à la vie sociale, à l'embauchement et au fonctionnement sur le marché du travail. (OECD, 2009b).

La Roumanie a enregistré un niveau considérablement inférieur à tous les autres pays participants de l'UE. Les scores moyens de ces pays ont été de 60 points inférieurs à la moyenne de l'UE. C'est dans ces mêmes pays que l'on a réenregistré les plus faibles résultats en 2000 et qu'en 2009 leurs scores moyens ont été presque les mêmes.

A partir de ces résultats nullement satisfaisants, nous avons initié une étude dans le but d'identifier les causes les ayant générés. C'est dans ce sens que nous avons proposé et expérimenté, en tant qu'intervention didactique, l'enseignement de la lecture-écriture par l'utilisation des stratégies semi-globales et des projets thématiques.

**Chapitre II. L'INTÉGRATION CURRICULAIRE – ESSENCE, EXIGENCES, MODÈLES D'INTÉGRATION** présente des aspects concernant l'intégration curriculaire, l'impact de l'intégration curriculaire sur le développement des compétences en communication, la description des repères méthodiques dans la mise en œuvre des activités de type intégré basées sur des projets et portefeuilles.

L'intégration curriculaire pourrait être décrite comme:

- une approche du processus enseignement-apprentissage-évaluation, basée autant sur la philosophie que sur la pratique, définie comme une démarche curriculaire favorisant, d'une manière volontaire et simultanée, le développement des connaissances, des habiletés, des attitudes et des valeurs intra- ou interdisciplinaires, dans le but d'assurer une plus profonde compréhension des idées clef; au cas où les composantes du curriculum sont interconnectées d'une manière cohérente, l'intégration curriculaire est réalisée autant par les élèves que par les enseignants;
- l'action de faire interagir divers éléments pour constituer un entier, un entier supérieur, unitaire, fonctionnel et harmonieux.

L'intégration curriculaire prouve ses bénéfices surtout pour les classes para élémentaires et élémentaires, grâce aussi bien aux particularités d'âge spécifiques des élèves, qu'à la manière

d'organiser l'enseignement. A partir du collège, des enseignants spécialisés par disciplines d'étude donnent les cours, ce qui rend difficile l'intégration basée sur les contenus. Pour des disciplines d'étude différentes, une équipe de maximum deux enseignants pourrait, à la rigueur, donner des cours à l'intérieur de la même aire curriculaire. Pour l'enseignement secondaire, la transdisciplinarité se fait sentir dans les concours inter- et transdisciplinaires, inclus dans le calendrier du Ministère de l'Education.

Parmi les avantages didactiques de l'intégration curriculaire (pour les classes IE-IVe), citons:

- *la permissivité et la flexibilité didactiques*: l'intégration curriculaire permet aux enseignants de gérer aussi bien le développement des compétences clef que la compréhension dépassant les directions d'action adoptées ou les contenus enseignés;
- *l'utilisation prioritaire des savoirs et des expériences*: le choix des connexions significatives entre les contenus abordées incite l'élève vers une connaissance basée sur ses propres expériences et savoirs, assure le progrès de son apprentissage ainsi que l'enrichissement de sa vision holistique sur le monde;
- *l'intégration unitaire des contenus de l'étude*: l'intégration curriculaire permet aux élèves de développer une image unitaire du curriculum et d'élargir le contexte de l'apprentissage au-delà des frontières de contenu des différentes disciplines d'étude;
- *l'amélioration de la perception sur la vie réelle*: un curriculum organisé en manière holistique permet de refléter le monde réel plus fidèlement et agit sur la manière dont l'enfant apprend à la maison, en famille, en collectivité ou dans la communauté;
- *l'adaptation à la manière de penser de l'élève*: les recherches sur le fonctionnement du cerveau prouvent le fait que les jeunes élèves sont capables d'assimiler plus d'informations en les traitant et remettant en ordre simultanément.

Une approche intégrée du curriculum suppose avoir géré les démarches didactiques suivantes:

- concevoir des savoirs ou des compétences intégratrices;
- identifier des unités thématiques dans l'élaboration du curriculum;
- organiser une activité d'apprentissage intégratrice;
- recourir à des formes d'organisation et des moyens le plus adaptées à ce type d'activité;

- identifier et exploiter les relations entre les concepts, les phénomènes et les processus de divers domaines;
- corrélér en permanence les situations d'apprentissage avec l'expérience de vie et le niveau d'évolution de l'élève;
- illustrer en permanence l'applicabilité des résultats de l'apprentissage sur la vie quotidienne et ses défis.

La compréhension des différents domaines ainsi que la connexion intentionnée des résultats de l'apprentissage par un concept régulateur assure l'intégralité conceptuelle du contenu de la discipline d'étude. Les particularités du curriculum intégré sont mises en évidence par son niveau de structuration et intégration. La littérature de spécialité identifie, dans ce sens, les niveaux suivants: *la monodisciplinarité, la pluridisciplinarité, la multidisciplinarité.*

A partir des deux travaux de référence parus dans l'espace européen – *Le cadre européen de référence* et *Le portefeuille européen* - pour ce qui est de l'aire curriculaire Langue et communication, le profil de compétences de l'élève en fin du cycle élémentaire pourrait être présenté comme suit:

- il utilise d'une manière correcte et efficace la langue roumaine;
- il manie les messages verbaux et non verbaux accessibles à son âge, il produit et transmet des messages exprimant des idées, des expériences et des sentiments divers;
- il régit sa propre communication en vue de l'adapter à différents contextes scolaires ou sociaux, il se rapporte correctement aux personnes contactées, il assume des rôles à l'école et dans la société;
- il utilise des techniques de communication appropriées dans des situations variées.

Achever ce profil suppose recourir à un modelé communicatif-fonctionnel à l'intérieur de cette aire: un curriculum du type „liée”, dû, d'une part à une approche intégrée des sous-disciplines lecture, écriture, grammaire, communication et, de l'autre, au système technique intégratif, complémentaire aux autres disciplines d'étude, soit un curriculum du type „nid” ou „partagé”, favorisant la consolidation des savoirs, des capacités et des habiletés d'un élève dirigé ainsi vers un raisonnement inductif, analogique.

Voici deux stratégies d'implémentation des activités intégrées, spécifiques aux activités du type intégré: *le Projet* et *le Portefeuille*.

**Le projet** est, à la fois, une stratégie d'apprentissage impliquant activement les enfants dans une investigation basée sur la coopération (Branstord et Stein, 1996), destinée à exercer les capacités nécessaires au futur adulte dans une société démocratique et une méthode d'évaluation.

Apprendre à travers les projets constitue une des idées pédagogiques n'ayant que récemment et en dépit de leur considérable ancienneté acquiert une attention totale au niveau de la pratique didactique.

C'est William Heard Kilpatrick (1918) qui a lancé la proposition d'apprendre à travers des projets choisis et développés avec des enfants.

Le projet représente une méthode interactive pour enseigner-apprendre, impliquant, en principe, une micro recherche ou bien l'investigation systématique d'un sujet d'intérêt pour les élèves (Ciolan, L., 2008). La méthode du projet, telle qu'elle est connue dans la littérature roumaine de spécialité, suppose l'implication active des élèves pendant toutes les activités déroulées, couronnée par un „produit”: un dossier thématique, un portefeuille, la solution d'un problème, une exposition, une collection etc.

Le projet est une activité personnalisée: les élèves décident non seulement du contenu, mais aussi de la forme de présentation de ce contenu. Les projets supposent une démarche intégrée, comprenant la contribution de chacun. De cette manière, les projets:

- offrent de bonnes opportunités pour des approches interdisciplinaires;
- facilitent le travail de groupe et l'apprentissage par coopération;
- développent les capacités d'investiguer et d'organiser les informations;
- rehaussent la motivation pour l'étude par le recours aux situations de la vie quotidienne et par l'implication des élèves;
- facilitent l'utilisation des méthodes alternatives d'évaluation;
- permettent d'identifier et d'exploiter diverses sources d'information et de documentation;
- animent l'autonomie et la créativité pendant l'apprentissage;
- offrent à chaque élève la possibilité de participer et de contribuer à l'achèvement des activités et du produit final.

**Le portefeuille** constitue une méthode d'évaluation, destinée à refléter aussi bien l'évolution des élèves, que leurs performances.

Le portefeuille est un instrument d'évaluation flexible, complexe et intégrateur, un soutien de l'étude individualisée, tout en habituant l'élève à planifier son apprentissage. Il donne

à l'élève la possibilité de se rendre familier avec les techniques de travail intellectuel et poursuit son progrès d'un semestre à l'autre.

**Chapitre II. ASPECTS THÉORIQUES ET PRATIQUES DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE-ÉCRITURE PENDANT LE CYCLE ÉLÉMENTAIRE** s'occupe des aspects concernant le développement des compétences en lecture-écriture, ainsi que des aspects liés aux facteurs et aux causes du syndrome de dyslexie-dysgraphie.

Pour la vie scolaire des élèves, la première période, celle où l'on met les bases du développement des compétences en lecture, est la plus importante. Les pages suivantes présentent quelques-unes des dimensions du processus d'instruction dans ce domaine: ce sont les aspects ayant la plus grande influence pendant les stades de début de l'acquisition des habilités nécessaires à la lecture: la conscience phonémique et phonologique, la phonétique et la lecture cursive.

**La conscience phonématique** porte sur "l'habileté de détecter et de manier les segments sonores des paroles" (Pufpaff, 2009). En tant que partie de la conscience phonologique, la conscience phonémique signifie la compréhension des plus petites unités phoniques/sonores – les phonèmes (Cunningham, Cunningham, Hoffman et Yopp, 1998). Initier les élèves au domaine de la conscience phonologique constitue une composante clef des premières phases de l'alphabétisation.

**Les phonèmes** – Nombre de recherches ont démontré le rôle particulièrement important de la phonétique dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture (Foorman et autres, 1998); (Torgeson, 2000); (Torgesen et autres, 2001); (Torgeson et autres, 2006); (Brooks, 2007); (Graaff et autres, 2011). L'instruction dans le domaine de la phonétique enseigne aux élèves " tout d'abord comment faire l'équivalence lettres-sons (phonèmes) pour former les correspondances lettre-son, ensuite les modèles de syllabation et la manière dont ceux-ci peuvent leur aider à transposer ces savoirs au moment de la lecture" (NRP 2000, p. 8).

**La lecture cursive** – La cursivité de la lecture constitue un élément important dans la compréhension du texte parcouru : faute de cursivité, les lecteurs pourraient se trouver en difficulté. Rasinski (2008) décrit la cursivité de la lecture comme étant l'habileté de lire correctement des fragments de texte, sans effort et en présence de l'expression appropriée

(“prosodie”). Nichols et autres (2009, p. 4) élargissent cette définition et soulignent le rôle de la vitesse dans la lecture nécessaire à l’identification des mots.

La phase de l’acquisition des habiletés élémentaires pour la lecture est suivie par le renforcement des compétences de lecture, une étape où les élèves développent leurs habiletés à identifier les mots, améliorent la cursive de la lecture et la vitesse avec laquelle ils parviennent à lire des textes similaires. C’est ainsi qu’ils pourront “lire pour apprendre”. Les élèves n’ayant pas développé ces compétences fondamentales courent le risque de se trouver en difficulté pour atteindre le but final de la lecture – l’utilisation de la lecture comme instrument d’apprentissage.

Le lexique dont disposent les élèves affecte la compréhension de ce qui est lu. Aussi est-il nécessaire de prêter une attention tout-à-fait particulière aux activités pour le développement du discours des élèves, à l’enrichissement, à la précision et à l’activation de leur vocabulaire. Plus leur vocabulaire est riche, plus les élèves ont la possibilité de saisir le sens des mots, des propositions ou d’un texte unitaire, plus ils améliorent leurs habiletés à lire et à comprendre ce qu’ils lisent. Les élèves ayant un vocabulaire limité se heurtent à de graves difficultés dans l’identification des concepts clef des textes lus.

L’expression correcte du langage impose l’intégrité des zones: *les structures de matière grise para ventriculaire, l’île, le putamen et le système réticulé ascendant*. La plupart des fonctions linguistiques sont, en général, situées dans l’hémisphère dominante (gauche pour les droitiers, droite pour les gauchers).

Dans la production du langage, les deux zones/centres/aires de majeure importance sont: **Broca** et **Wernicke**. Le rôle de l’aire **Wernicke** consiste à recevoir les stimuli linguistiques et à comprendre le langage parlé. La sélection des mots selon leur signification a lieu dans l’aire Broca. L’aire Broca intervient pour: inciter à la parole, accroître la motivation, dérouler le contrôle sémantique et syntaxique des mots et des phrases, réaliser la programmation et l’accomplissement motrice du langage.

Selon la théorie de Geschwind (Crăciun, 2001; Cârnelci, 2004), les deux aires sont interconnectées: les informations sont emmagasinées dans l’aire Wernicke et activées au moment où une parole prononcée est reconnue; pour que cette parole puisse ensuite être verbalisée, les informations sont envoyées de l’aire Wernicke dans l’aire Broca, un transfert assuré par le faisceau arqué. Un code situé dans l’aire Broca rend possible la conversion de l’information auditive en code moteur.

Dans le cas d'un élève dyslalique, les spécialistes parlent d'un profil symptomatique personnel, comprenant aussi bien des aspects positifs que déficitaires, susceptibles d'être saisis par l'enseignant. Raduly, Zorgo, E., (2010). Citons quelques-uns des **aspects positifs** chez un élève dyslexique:

- ❖ forte capacité imaginative;
- ❖ originalité, créativité;
- ❖ capacité globale de compréhension;
- ❖ traitement simultané de l'information;
- ❖ intuition;
- ❖ une manière „artistique” de penser;

**Aspects déficitaires:**

- ❖ Difficultés dans l'apprentissage de la lecture-écriture;
- ❖ Lecture-écriture saccadée et par syllabes, comparé aux autres collègues;
- ❖ Difficultés à connecter le complexe sonore au symbole graphique et à comprendre sa signification correcte dans l'ensemble de la proposition;
- ❖ Irrespect des règles graphiques, de grammaire et de calligraphie;
- ❖ Omissions de lettres et de mots;
- ❖ Addition de lettres et de mots;
- ❖ Substitutions de lettres et de mots;
- ❖ Fusions et compressions de mots;
- ❖ Irrespect de l'espace de la page;
- ❖ Saut et superposition des lignes;
- ❖ L'écriture servile et la lecture-écriture comme dans le miroir;
- ❖ Habiletés de lecture et d'écriture marquées par la lenteur ou par toute une série d'erreurs;
- ❖ Difficultés à comprendre les textes écrits;
- ❖ Difficultés à écrire par lettres;
- ❖ Difficultés d'expression par écrit;
- ❖ Habiletés faibles en orthographe;
- ❖ Mémoire verbale déficitaire;
- ❖ Habiletés réduites pour l'analyse des détails.

Dans le cas d'un élève dyslexique, plusieurs habiletés cognitives peuvent être altérées:

- ❖ L'orientation spatiale
- ❖ La capacité de transfert;
- ❖ La lecture par séquences
- ❖ Les habiletés motrices fines.

Des méthodes et procédés à caractère général, dont quelques-unes sont énumérées ci-dessus, soutiennent la thérapie spécifique, stimulant et développant les constituantes de l'activité impliquée dans l'acquisition correcte de la lecture-écriture.

- Les exercices pour le développement des muscles de la main;
- L'éducation et le développement de l'ouïe phonématique;

- L'éducation et le développement de la capacité d'orientation et d'organisation spatiale;
- L'élimination de l'attitude négativiste pour la lecture-écriture et l'éducation de la personnalité;
- La concentration de l'activité psychique sur l'analyse-synthèse des éléments composant la graph-lexie;
- La conscience des erreurs typiques pour la dyslexie-dysgraphie;
- Le saisi de la relation phonème - graphème;
- La discrimination auditive, visuelle et kinesthésique-motrice;
- Le développement et le perfectionnement des habiletés de lecture-écriture;
- La correction des troubles de discours avant/simultanément avec la thérapie de la dyslexie-graphie;
- Le développement du langage et la stimulation de l'activité psychique;
- La correction des confusions de lettres.

**Chapitre III. LES MÉTHODES POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN LECTURE-ÉCRITURE PENDANT LE CYCLE ÉLÉMENTAIRE PAR L'UTILISATION DES STRATÉGIES SEMI-GLOBALES DANS LES PROJETS THÉMATIQUES,** illustre quelques-unes des méthodes utilisées dans différents systèmes d'enseignement pour l'acquisition de la lecture-écriture ultérieures au moment où l'enseignant ait surpris les éléments édificateurs de ce processus.

La principale caractéristique du développement du langage pendant le cycle élémentaire est due au fait que la langue devient un objet d'étude, étant appropriée d'une manière consciente et systématique, sous tous ses aspects importants: phonétique, lexical, sémantique, grammatical, stylistique etc. Les jeunes écoliers apprennent au début comment détacher les différentes unités dans l'ensemble de l'émission verbale (phonèmes, paroles, propositions, phrases), ensuite les règles de grammaire pour utiliser le langage. Conclusion: pour accéder d'une manière efficace à toutes les aires curriculaires, ils doivent être capables de lire (et d'écrire) au moins au niveau opérationnel.

Les caractéristiques du processus instructif-éducatif destiné à optimiser le développement de ces instruments de travail intellectuel constituent autant de facteurs influant sur l'acquisition de la lecture-écriture. Énumérés en bref (Etude, PIRLS, 2006), ces facteurs sont représentés par:

- la place de la lecture dans l'emploi du temps scolaire;
- la diversité des supports de lecture et des supports didactiques;
- la variété des habiletés et des stratégies de lecture que les élèves sont censés à utiliser;

- l'utilisation de diverses stratégies pour déterminer les élèves à exprimer leurs propres réactions à la lecture des textes lus;
- le fonctionnement de la bibliothèque scolaire et de la bibliothèque de la classe;
- l'accès à l'ordinateur et à l'Internet;

- l'utilisation des logiciels éducationnels pour développer les compétences en lecture;
- l'absentéisme;
- l'attitude de la famille par rapport à la lecture.

Un objectif spécifique de cet ouvrage a été l'identification des facteurs menant à la formation et au développement des compétences en lecture-écriture des élèves de l'enseignement élémentaire et déterminant le succès ou l'échec des élèves ou des stratégies à fort caractère formatif (investigation PIRLS 2006).

Selon Marshall et Newcombe (1973), le processus de l'apprentissage de la lecture-écriture recourt à deux voies d'action:

a) La voie phonologique ou indirecte – par laquelle on identifie la correspondance entre les sons et les lettres, on coupe les mots en petites unités pour en reconstituer ensuite le tout. C'est ainsi que les éléments d'entrée se transforment dans un code phonologique.

La voie phonologique implique deux processus fondamentaux de la pensée : l'analyse et la synthèse.

b) La voie lexicale ou directe permet d'identifier le mot en l'absence de l'analyse et de la synthèse phonématique, puisque l'on parvient à se représenter le mot en cause, perçu antérieurement.

Les deux voies sont capables de fonctionner séparément. Toutefois, elles se manifestent dans une étroite interdépendance: un lexique orthographique ne saurait être entièrement mis en place que si le système d'analyse fonctionne correctement. Cette voie ne prouve son efficacité que dans le cas des mots déjà connus.

Les deux voies sont complémentaires et interconnectées, pouvant être utilisées simultanément ou en alternance. La forme des deux voies est structurée en quatre modules agissant d'une manière soit structurée par séquences, soit structurée en simultanéité (Ungureanu, 1998):

- le module perceptif – les perceptions déterminent des processus d'extraction et de stockage de l'information, par un traitement perceptif;

- le module lexical – assure le traitement lexical du mot lu, en se rapportant à un champ visuel ou phonologique, à l'aide de la mémoire de longue durée – la fonction sémiotique du langage;
- le module syntaxique – les mots sont structurés en syntagmes, propositions, phrases selon les règles de la grammaire et de la topique;
- le module sémantique – le traitement sémantique est achevé après un entraînement dans le traitement de type primaire et des connexions appropriées, créatrices de nouvelles significations.

La littérature de spécialité propose plusieurs méthodes pour l'enseignement de la lecture-écriture:

- |  |                                    |
|--|------------------------------------|
| - la méthode phonétique, analytique-synthétique, | - la méthode fonctionnelle,        |
| - la méthode globale,                            | - la méthode Montessori,           |
| - la méthode semi-globale,                       | - la méthode linguistique intégrée |
| - la méthode gestuelle,                          | - la méthode naturelle (Freinet),  |
|  | - la méthode Decroly.              |

**La méthode phonétique analytique-synthétique (FAS)** représente la démarche la plus commune dans l'enseignement de la lecture-écriture. Elle suppose la concentration des efforts pour l'apprentissage et l'identification des lettres et de la correspondance des graphèmes (signes graphiques) et des phonèmes (unités sonores) „avant la lecture intégrale des mots”. (Bărbulescu G., Beșliu D., 2009)

C'est une démarche fondée sur les arguments suivants:

- en roumain, l'écriture est presque identique à la prononciation: la lecture est donc phonétique;
- la démarche en cause consiste à détacher une proposition du discours, à analyser les paroles, à délimiter les paroles en syllabes et les syllabes en sons (analyse) et à refaire le chemin dans le sens inverse – sons-syllabes-paroles-proposition (synthèse).

La méthode d'enseignement phonétique *analytique-synthétique* présente aussi quelques inconvénients. Tout d'abord, elle court le risque d'être assez ennuyeuse pour les enfants: l'apprentissage des lettres de l'alphabet et des sons associés constitue un exercice lent et ennuyeux. Le progrès lent de l'écriture freine l'appropriation de la technique de lecture. L'enfant lit le mot tout en identifiant chaque lettre, concentré sur la forme, mais défavorisant la compréhension de la signification. Les lettres de main sont apprises simultanément avec celles imprimées, ce qui rend l'apprentissage de la lecture encore plus difficile.

**La méthode globale** est en usage depuis 1930 et consiste à voir et à mémoriser le vocabulaire. L'instituteur écrit sur des cartons des mots usuels, les noms des objets porteurs de signification pour les élèves, des objets avec lesquels les élèves travaillent tous les jours. Lorsqu'ils parlent d'un objet, un petit carton avec le nom respectif leur est présenté de manière répétée, jusqu'à ce qu'il est mémorisé. Pour mémoriser un nombre accru de mots, on les introduit dans la lecture des livres. La méthode est souvent enseignée à l'aide des livres illustrés ou de petits cartons. Des images simples et claires constituent une aide pour l'enfant et font l'association avec le mot.

**La méthode semi-globale** est la plus récente. Elle ressort du mélange des deux méthodes: la méthode phonétique analytique-synthétique (FAS) et la méthode globale. *Le Département d'éducation, sciences et formation d'Australie* a publié en 2005, une étude intitulée *Teaching reading: Report and recommendations*. Sydney, traduit: *L'enseignement de la lecture*, qui souligne le fait que la méthode globale et celle phonétique analytique-synthétique ne se trouvent point dans une relation de dichotomie; au contraire: elles peuvent fonctionner ensemble avec de très bons résultats. L'étude éclaire l'efficacité d'une approche de l'apprentissage de la lecture basée explicitement (mais pas exclusivement) sur les éléments suivants:

- la phonétique (la relation entre les lettres et les sons);
- la conscience phonématique (l'habileté d'identifier et de manier des sons oralement);
- les savoirs tenant du vocabulaire (la nouvelle compréhension des mots);
- la compréhension du texte (la compréhension de ce qui est lu).

**La méthode semi-globale** ou **mixte** est largement utilisée en Ecosse et en Belgique (Seymour *et collab.* 2003). Elle consiste à apprendre un certain nombre de mots appartenant aux différentes classes morphologiques et à opérer avec des syllabes et des lettres. L'enfant identifie les lettres et les syllabes, mémorise des mots et des propositions, tâche de les comprendre. Cette méthode suppose l'utilisation de certaines stratégies visant la lecture-écriture dans ses dimensions suivantes:

- |  |   |
|--|---|
| ✓ La conscience/la représentation des buts/fonctions de la lecture-écriture;   | ✓ L'enrichissement du vocabulaire;                                      |
| ✓ L'acquisition des savoirs concernant les textes écrits et leurs fonctions (information, amusement, communication); | ✓ L'analyse phonématique reliée à la compréhension de la signification; |
|  | ✓ La compréhension du texte lu;   |
|  | ✓ L'écriture émergente.   |

Voici, en bref, pour chaque élément de l'acquisition de la lecture-écriture, quelques exemples et procédés spécifiques pour les méthodes semi-globales, adaptées surtout pour la classe I-e:

- la représentation des fonctions de la lecture (des exercices mettant les élèves dans la situation de représenter, par des dessins, divers aspects portant sur l'importance de la lecture, le lien entre la lecture et l'apprentissage, le support tutoriel, la lecture par des images etc);

- l'analyse phonématique reliée à la compréhension de la signification (des exercices tels: *Retrouve la lettre fuyante! Quel est le mot obtenu? Des syllabes mélangées* etc.)

- l'enrichissement du vocabulaire par des exercices – rebus, des exercices pour la séparation des mots, des exercices pour la rapide identification d'un mot;

- l'association des images avec des propositions selon leur signification (des exercices tels: *Choisis la proposition convenant à la saison, Choisis les mots ayant un sens, Associe l'image aux mots ayant un sens oppose au mot de l'image* etc;

- la compréhension du texte: la lecture en commun des livres, des débats à partir d'un stimulus visuel ou d'une image etc.

Dès que les élèves passent dans la deuxième année d'étude – celle de l'acquisition structurée de la lecture-écriture – les stratégies semi-globales portent sur les objectifs suivants:

- La fluence – la capacité d'identifier les mots, par une lecture rapide et expressive;
- La compréhension et l'habileté de réfléchir sur ce qui a été lu;
- La motivation pour la lecture – l'implication active dans le processus de la lecture;
- L'écriture émergente.

Des méthodes, des procédés et des exercices divers aident à atteindre ces objectifs: **la Rime, la Fleur, la Veillée Littéraire, le Club des lecteurs, l'Album, la Carte, les Exercices d'écriture émergente, la Lecture anticipative, la Chaise de l'auteur, les Termes clef initiaux, le Journal caméléon.**

**La méthode Borel-Maisonny** est, elle aussi, une méthode pour l'apprentissage de la lecture. Elaborée en France, elle consiste à associer chaque geste à une lettre. L'élève est appelé à faire le geste correspondant à la lettre et recourir ainsi à la mémoire motrice facilitant l'apprentissage.

La méthode a été utilisée surtout avec les élèves dyslexiques, étant sujets à des problèmes d'ouïe. Pour compenser l'absence de l'ouïe, la méthode recourt surtout au canal visuel. La méthode recommande l'utilisation des gestes symboliques: chaque geste signifie une lettre associée à un son. Ces gestes ne sauraient, donc, pas être séparés de l'enseignement de la lecture.

La conscience de la posture devient une condition préalable pour la libération d'un phonème. Le geste associé au phonème contribue à l'identification de la lettre écrite et représente un outil précieux pour les enfants ayant des troubles de mémoire. Le phonème n'est plus un son isolé : il dispose aussi d'une image visuelle capable de faciliter la mémoire et la relation phonème-graphème.

**La méthode Montessori**, présentée dans *La découverte de l'enfant*, insiste sur la possibilité d'impliquer l'élève dans l'emploi de plusieurs voies pour recevoir les informations - le toucher, la vue, l'ouïe etc. (Dobra, S., Stoicescu, D., 2005, p.22) Voici les phases des activités expérimentées par Maria Montessori, dans "Casa dei bambini" (La maison des enfants), dont la conclusion - **l'écriture précède la lecture** - souligne l'absence d'une simultanéité absolue des deux processus.

Grâce à **la méthode linguistique intégrale**, les enfants apprennent la lecture à l'aide des contes, des poésies, des chants, des devinettes etc. Les textes en cause, choisis selon leur signification et les particularités d'âge des enfants, sont présentés sous la forme des Livres Gigantesques. L'instituteur fait la lecture et indique chaque mot de l'index, alors que les élèves suivent des yeux les mots indiqués. Les livres étant disponibles en petit format, pour chaque élève, leur contenu peut être étudié en détail, par groupes ou individuellement. La lecture-écriture est enseignée d'une manière intégrée et l'instituteur demande aux élèves ce qu'ils veulent écrire. C'est ainsi que le texte initial, répondant aux intérêts des petits, est capable d'offrir de nombreux points de départ.

L'apprentissage de la lecture-écriture par **la méthode naturelle Freinet** constitue une occasion pour la libération expressive, achevée par la technique du texte libre, selon la méthode naturelle. Bien qu'adepte de Delcroy, Freinet est un adversaire des livres imprimés contenant des phrases que l'enfant est censé lire globalement, sans aucune liaison avec sa propre vie. La méthode insiste sur le fait que les ouvrages ayant une certaine signification créent un état d'âme positif et pourront être plus facilement mémorisés. Les élèves

comparent les textes exposés, ils établissent des ressemblances et des différences, parvenant ainsi à fixer les informations dans leur mémoire.

**La méthode fonctionnelle** enrichit la méthode naturelle grâce à l'insistance sur la compréhension, l'élaboration et la vérification des hypothèses concernant les images et le contexte. L'élève lit les messages insérés dans des contextes de communication réelle, après quoi il est appelé à formuler des textes fonctionnels (des lettres, des billets, des affiches de publicité).

Pour conclure: la méthode consiste à écrire et à lire des textes fonctionnels, étroitement liés aux intérêts des jeunes écoliers – affiches, lettres, publicité, recettes etc.

**La méthode Decroly** est une méthode basée sur l'expérience, sur des arguments psychologiques à caractère de familiarité, destinée à leur faire apprendre par la vie ce qui est nécessaire à la vie. Tout est étudié dans la nature, sous tous les aspects, selon l'intérêt de l'enfant. Les savoirs ne sont pas enseignés: les élèves les acquièrent suite à leurs observations et activités.

**Des recherches récentes ont, pourtant, décidé du fait que ces méthodes ne peuvent pas être considérées comme “des voies absolues”, puisqu’elles ne tiennent pas compte des difficultés individuelles d’un enfant. (Rieben, 2003).**

La deuxième partie de cet ouvrage, intitulée ” **LES DÉMARCHES EXPÉRIMENTALES DANS LES STRATÉGIES SEMI-GLOBALES ET LES PROJETS THÉMATIQUES**” constitue la partie de recherche didactique, illustrée dans les chapitres IV, V, VI, suivis du chapitre VII, celui des conclusions et recommandations.

### **Présentation générale de l'investigation**

L'investigation s'est proposé de mettre en vedette l'importance des stratégies semi-globales utilisées dans les projets thématiques, pour l'acquisition et le développement des compétences en lecture-écriture.

### ***Description de l'intervention expérimentale***

L'expérimentation proposée a parcouru les phases suivantes:

La phase exploratoire pré-expérimentale de l'investigation

La phase expérimentale/formatrice de l'investigation

- la manipulation expérimentale (introduction du facteur expérimental)

- l'évaluation formative/ de parcours

La phase post-expérimentale

- l'évaluation sommative/finale

La phase de retest

- l'évaluation à distance

**La phase exploratoire** – C'est pendant cette phase que l'on a mené une analyse des théories et des pratiques décrites dans la littérature de spécialité. Nous nous sommes rapportés à **un groupe de participants – enseignants et instituteurs, spécialistes** expérimentés – de l'enseignement élémentaire des départements de Constanța, Călărași, Tulcea, qui exercent leur profession dans des établissements scolaires du milieu urbain et rural. C'est à travers leurs observations que nous avons pu identifier, pour chaque paradigme, les points forts et les inconvénients des stratégies spécifiques.

Grâce à l'investigation diagnostique, nous sommes parvenus, d'une part, à constater la présence des pratiques didactiques définissant l'existence et le développement des acquisitions fondamentales de lecture-écriture dans l'enseignement élémentaire et, de l'autre, à répondre à la question concernant les pratiques devant être changées ou promues. Nous nous sommes servis de l'analyse des documents curriculaires officiels et nous avons déroulé un sondage parmi les enseignants et les inspecteurs scolaires pour l'enseignement élémentaire.

Les résultats de ces analyses ont pris corps dans la proposition concernant une nouvelle catégorie de stratégies d'apprentissage de la lecture-écriture: "les stratégies semi-globales". Le déroulement de la phase expérimentale, tout au long de l'année scolaire 2011 – 2012 a constitué le test d'efficacité de ces stratégies.

C'est pendant cette même phase que nous nous sommes proposé d'identifier, par les tests d'évaluation, chez les élèves de l'échantillon, le niveau de développement des compétences en lecture-écriture (le niveau de la conscience phonologique, respectivement la mesure dans laquelle les éléments de la lecture-écriture sont identifiés et utilisés, le niveau de compréhension des fonctions/du rôle de la lecture-écriture, l'enrichissement du vocabulaire, ainsi que le degré de compréhension du texte).

Pour cette **expérimentation**, nous nous sommes concentrés sur les élèves d'une même école et nous avons opéré avec **un échantillon de quatre classes de Ière, respectivement quatre classes de IIème**. Pour chaque niveau, trois des classes étaient

incluses dans l'expérimentation, alors qu'une quatrième pour chaque niveau constituait le groupe de contrôle.

Quelques remarques obligatoires sur la constitution de l'échantillon d'élèves:

- les classes expérimentales et de contrôle ont été décidées suite à des activités systématiques d'observation, à partir des discussions avec les enseignants ;

- les paires de classes – expérimentale et de contrôle – ont été décidées de manière à ce que, en début d'investigation, elles aient un profil similaire, un niveau général très rapproché des savoirs et de la maîtrise de la langue roumaine.

L'appréciation, la mensuration et l'interprétation des résultats ont été menées à base des points accordés pour chaque item, répartis par tâches et indicateurs, ce qui a augmenté la possibilité de calculer plus exactement les pourcentages individuels et globaux.

**Dans la phase expérimentale**, pour les élèves inclus dans l'échantillon, nous avons déroulé, pendant toute l'année scolaire, six projets thématiques, au cours desquels nous avons utilisé, principalement, les stratégies semi-globales (sauf pour le groupe de contrôle). Une première évaluation des participants, centrée sur les changements au niveau des variables dépendantes, a été menée à la fin de la première moitié de la phase. Le test d'évaluation finale, concernant le développement des compétences en lecture-écriture dans les classes de l'échantillon, a été appliqué à la fin de cette phase.

### ***L'hypothèse de l'investigation***

Pour les élèves du cours élémentaire I<sup>ère</sup> et II<sup>ème</sup> année, l'utilisation systématique des projets thématiques valorisant l'intégration curriculaire fondée sur les stratégies semi-globales contribue d'une manière significative au développement des habiletés fondamentales en lecture-écriture, respectivement à l'intensification du degré de conscience phonologique, à l'accroissement de la mesure dans laquelle les élèves identifient et utilisent les éléments de la lecture-écriture, à l'approfondissement de la compréhension des fonctions/du rôle de la lecture-écriture, à l'enrichissement accéléré du vocabulaire, à une meilleure compréhension du texte.

### ***Les variables de l'investigation***

- La variable indépendante: l'utilisation des projets thématiques promouvant la stratégie semi-globale pour l'apprentissage de la lecture-écriture, pendant le cours élémentaire – I<sup>ère</sup> et II<sup>ème</sup> année.

- La variable dépendante

V.D.1. – le niveau de la conscience phonologique, respectivement la mesure dans laquelle sont identifiés et utilisés les éléments de la lecture-écriture;

V.D.2 – le niveau de compréhension des fonctions/du rôle de la lecture-écriture;

V.D.3 – le volume du vocabulaire;

V.D.4 – le degré de compréhension du texte.

Variables dépendantes	Indicateurs d'observation
V.D.1. – le niveau de la conscience phonologique, respectivement la mesure dans laquelle sont identifiés et utilisés les éléments de la lecture-écriture;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identifier, spontanément, les mots n'appartenant pas à une certaine catégorie, formuler des rimes;</li> <li>- identifier les syllabes ou certains sons d'une parole;</li> <li>- faire la différence entre des sons à sonorité similaire;</li> <li>- comprendre les consignes pendant la leçon, ainsi que les mots utilisés dans l'enseignement (phrase, proposition, parole);</li> <li>- utiliser et comprendre la signification des mots: proposition, mot, syllabe;</li> <li>- faire la différence entre: ligne – proposition, paragraphe – phrase, lettre – son;</li> <li>- observer les espaces, les lignes, les pages.</li> </ul>
V.D.2 – le niveau de compréhension des fonctions/du rôle de la lecture-écriture;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- constater qu'il y a des mots plus utilisés et parvenir à les énumérer;</li> <li>- distinguer les divers types d'écriture;</li> <li>- faire la différence entre les différents supports des textes écrits (crayon-papier, électronique etc);</li> <li>- distinguer les fonctions de la lecture (pour le plaisir, pour s'informer, pour se documenter, pour apprendre des consignes d'utilisation, pour s'amuser, pour communiquer);</li> <li>- identifier les solutions pour les difficultés de lecture (chercher dans un dictionnaire, demander à un adulte l'explication des mots non compris).</li> </ul>
V.D.3 – le volume du vocabulaire;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identifier et différencier les paronymes;</li> <li>- écrire correctement les mots paronymes d'après la dictée;</li> <li>- pouvoir expliquer un mot en dehors du contexte donné.</li> </ul>
V.D.4 – le degré de compréhension du texte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pouvoir remplir le mot/les mots manquant dans une phrase suite à la lecture d'un adulte;</li> <li>- identifier un mot connu dans un texte donné;</li> <li>- lire et comprendre, en première lecture, un texte court, contenant des mots connus;</li> <li>- faire des connexions entre des informations, à mesure que sa lecture avance;</li> <li>- expliquer la signification d'un mot nouveau, par rapport à son sens dans le contexte;</li> <li>- lire seul et comprendre une consigne, une obligation, une requête;</li> <li>- lire un texte et respecter l'intonation appropriée;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lire des mots dérivés (pluriel, participe présent, datif) ou différents modes verbaux (le gérondif);</li> <li>- être capable de „profiter” du contexte (le sens de la phrase, des images) pour expliquer un mot nouveau;</li> <li>- construire des textes courts, tout en employant des mots donnés, connus.</li> </ul>
--	--

### La manipulation expérimentale

La phase formative consistait à utiliser, dans les projets thématiques, des stratégies semi-globales, en vue des acquisitions de la lecture-écriture.

Des projets thématiques de 6 semaines chacun ont été déroulés tout le long de l’année scolaire 2011 – 2012, dans les classes expérimentales Ière B, Ière C, Ière D, IIème B, IIème C et IIème D, portant le nom de ”LE TEMPS ET L’ESPACE”, ”LE DON DU LIVRE”, ”L’AUTOMNE”, ”L’HIVER” ”LE PRINTEMPS” et ”L’ÉTÉ”. Pour l’apprentissage de la lecture-écriture, dans les mêmes classes expérimentales, pendant les cours de Langue et littérature roumaine, les enseignants ont utilisé des stratégies d’enseignement telles:

- dans les classes Ière B et IIème B – des stratégies traditionnelles (méthode FAS et des stratégies à caractère surtout expositif);
- dans les classes Ière C IIème C – des stratégies globales;
- dans les classes Ière D et IIème D – des stratégies semi-globales (ce sont des stratégies qui incombent l’utilisation, selon le contexte et le but de l’action, des procédés spécifiques tant pour la méthode FAS, que pour les méthodes globales).

Pendant l’année scolaire 2011-2012, des projets thématiques ont été déroulés comme suit:

PROJET THÉMATIQUE	PÉRIODE	CLASSE
L’AUTOMNE	20 septembre – 1 novembre	Ière (B,C,D) et IIème (B,C,D)
L’HIVER	2 novembre – 13 décembre	Ière (B,C,D) et IIème (B,C,D)
LE DON DU LIVRE	9 janvier – 20 février	I (B,C,D) et IIème (B,C,D)
LE PRINTEMPS	27 février – 2 avril	I (B,C,D) et IIème (B,C,D)
LE TEMPS ET L’ESPACE	23 avril – 21 mai	I (B,C,D) et IIème (B,C,D)
L’ÉTÉ	22 mai – 19 juin	I (B,C,D) et IIème (B,C,D)

Grâce aux dimensions fortement formatives des projets thématiques, l'identification des possibilités offertes par les stratégies semi-globales dans les acquisitions de la lecture-écriture a représenté un but permanent.

Pour l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture, dans les classes expérimentales **Ière B et IIème B** ont été mis en œuvre des projets thématiques et l'on a utilisé des stratégies traditionnelles.

Pour l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture, dans les classes expérimentales **Ière C et IIème C** ont été mis en œuvre des projets thématiques et l'on a utilisé des stratégies globales. Voici quelques exemples d'activités et d'exercices utilisés fréquemment en classe Ière: associer images et mots, remettre en ordre les mots d'une proposition, activer le vocabulaire par la répétition des mots inscrits sur de petits cartons, enrichir le vocabulaire par l'introduction progressive de mots nouveaux. Pour la classe **IIème C**, l'on a recours, principalement, à l'enseignement réciproque, destiné à activer et à impliquer les élèves, à l'investigation thématique et à l'analyse du texte par la méthode des cadrans.

Pour les classes expérimentales **Ière D et IIème D**, la manipulation expérimentale pendant le déroulement des projets thématiques a porté sur l'utilisation des stratégies semi-globales pour l'apprentissage de la lecture-écriture. La méthode suppose l'utilisation des stratégies visant l'apprentissage de la lecture-écriture dans ses dimensions suivantes:

- ✓ l'acquisition des savoirs reliés aux textes écrits et leurs fonctions (information, amusement, communication);
- ✓ l'enrichissement du vocabulaire;
- ✓ l'analyse phonématique reliée à la compréhension de la signification;
- ✓ la compréhension du texte lu;
- ✓ l'écriture émergente.

Voici, présentés en bref pour chaque composante de l'apprentissage de la lecture-écriture, quelques exemples d'exercices et de procédés spécifiques pour les méthodes semi-globales, utilisées surtout en Ière classe:

- la représentation des fonctions de la lecture (des exercices incitant les élèves à représenter par des dessins l'importance de la lecture dans ses différents aspects, le lien entre la lecture et l'apprentissage, le support tutoriel, la lecture à l'aide d'images etc);

- l'analyse phonématique, reliée à la compréhension de la signification (des exercices tels: *Retrouve la lettre fuyante!*, *Quel est le mot obtenu?*, *Syllabes mélangées* etc);
- l'enrichissement du vocabulaire par des exercices – rebus, exercices de division des mots, exercices pour la rapide identification d'un mot;
- l'association: images – propositions, selon leur relation de signification (des exercices tels: *Choisis des propositions pour la saison convenable*, *Choisis les mots ayant un sens*, *Associe l'image aux mots ayant un sens opposé au mot représenté dans l'image* etc);
- la compréhension du texte: la lecture en commun des livres, des débats à partir d'un stimulus visuel ou une image etc;

Pour les élèves de la IIème année d'étude élémentaire – l'année de l'acquisition structurée de la lecture-écriture – les stratégies semi-globales ont porté sur les objectifs suivants:

- la fluence – la capacité d'identifier les mots, suite à leur lecture rapide et expressive;
- la compréhension du texte lu et l'habilité d'y réfléchir;
- la motivation pour la lecture – l'implication active dans ce processus;
- l'écriture émergente.

Aucun projet thématique n'a été déroulé dans les classes **Ière A** et **IIème A**. Pour l'enseignement des disciplines appartenant à l'aire curriculaire „Langue et communication” les stratégies ont porté sur la méthode phonétique analytique-synthétique (classe Ière) et la lecture explicative (classe IIème ).

Nous présentons et décrivons par la suite les catégories de stratégies utilisées dans les collectifs d'élèves investigués, pour la construction des acquisitions fondamentales de la lecture-écriture et du savoir-lire.

Comme nous l'avons déjà précisé, des méthodes traditionnelles ont été utilisées dans les classes Ière B et IIème B: pour la classe Ière – la méthode phonétique analytique-synthétique, pour la classe IIème – la lecture explicative.

**La classe Ière B** – L'algorithme de la méthode phonétique, analytique-synthétique a consisté à parcourir les pas suivants:

Pendant la phase pré-alphabétique/pré-graphématique

L'analyse phonétique initiale (partielle);

- séparer les propositions du discours – formuler une proposition en décodant l'image;
- représenter la proposition de façon graphique;
- diviser la proposition en paroles;

- représenter graphiquement les paroles tenant de la proposition;
- séparer les paroles contenant un son nouveau;
- représenter graphiquement les paroles contenant le son nouveau;
- séparer les syllabes des paroles contenant le son nouveau;
- faire le schéma de la syllabe contenant le son nouveau.

L'analyse phonétique finale

- séparer le son nouveau, identifier la position du son nouveau à l'intérieur de la syllabe (au début/à l'intérieur/à la fin);
- représenter graphiquement le son nouveau, en utilisant des symboles différents pour les voyelles et les consonnes.

L'analyse phonétique synthétique

- recomposer les syllabes par les paroles contenant le son nouveau;
- représenter graphiquement la syllabe contenant le son nouveau;
- recomposer les paroles contenant le son nouveau;
- faire le schéma des paroles contenant le son nouveau;
- recomposer la proposition par les paroles;
- faire le schéma des paroles tenant de la proposition.

Pendant la phase alphabétique/graphématique

L'analyse phonétique analytique initiale (partielle)

- séparer la proposition dans le discours;
- séparer la proposition en mots;
- séparer les mots contenant le son nouveau;
- séparer les syllabes des mots contenant le son nouveau;

L'analyse finale

- séparer/investiguer le son nouveau, décider de la position du son nouveau dans la syllabe;

L'analyse phonétique synthétique

- investiguer la lettre imprimée/reconnaître la lettre et l'associer au son lui correspondant;
- écrire les éléments composant la lettre manuscrite/l'écriture de main de la lettre;
- composer les syllabes à l'aide des lettres de l'alphabétique;
- écrire à la main les syllabes – lier les lettres écrites de main;
- composer et lire les mots à l'aide de l'alphabétique;
- écrire les mots à la main – lier les syllabes;
- lire les propositions;
- écrire les propositions avec des lettres à la main – signalisation du blanc entre les mots, écrire avec majuscule en début de proposition, positionnement du point en fin de proposition.

### **La classe IIème B:**

La lecture explicative

La phase préliminaire:

- fournir des renseignements sur l'auteur et son œuvre;
- présenter la période pendant laquelle se déroule l'action;
- fournir des renseignements sur les faits présentés et les personnages impliqués.

La lecture intégrale du texte littéraire

- la lecture modèle;
- poser des questions sur le contenu du texte, le message et la signification morale;

La lecture par fragments, l'explication des mots et des expressions inconnues, l'analyse des fragments lus;

L'énonciation des idées principales – la construction du plan simple d'idées:

- sous forme de propositions;
- sous forme de titres;
- sous forme de questions;

La conversation de généralisation:

- saisir et préciser des aspects structurels du texte narratif: narration/description/dialogue, identifier ces parties dans le texte;
- raconter le contenu du texte par rapport aux idées principales, tout en suivant: la logique de la succession des épisodes, la cohérence de la narration, la correction, la clarté et l'expressivité des énoncés, l'intonation de la narration orale.

La narration d'une manière originale du texte, selon le plan simple d'idées;

La relecture/la lecture de conclusion – la lecture sélective, la lecture-estafette, la lecture de Echo, la lecture enchaînée;

La post lecture/les exercices et les activités créatives, complémentaires à l'analyse des textes narratifs: exercices de lecture, exercices lexicaux, l'énumération des synonymes d'un mot, la construction des paires d'antonymes et leur introduction dans des propositions, des phrases, des exercices de mise en œuvre des techniques de lecture, des exercices de transformation du texte, des exercices d'identification des éléments d'expression stylistique, l'identification des différents fragments à partir des critères offerts par l'instituteur, des exercices de création.

### **Les techniques et les procédés spécifiques pour les méthodes semi-globales:**

**Dans les classes expérimentales Ière D et IIème D**, pendant le déroulement des projets, la manipulation expérimentale a porté sur l'utilisation des stratégies semi-globales pour l'apprentissage de la lecture-écriture. Voici quelques-unes des activités déroulées:

- ✓ des activités ayant pour but la conscience/la représentation des buts/fonctions de la lecture-écriture (classe Ière et IIème );
- ✓ des activités ayant pour but l'acquisition des nouveaux savoirs/représentations sur le processus d'apprentissage de la lecture-écriture (classe Ière);
- ✓ des activités ayant pour but l'acquisition des savoirs reliés aux textes écrits et leurs fonctions (information, amusement, communication) (classe Ière et IIème );
- ✓ des exercices visant des savoirs concernant l'alphabet, le vocabulaire, les composantes de la proposition, la séparation des mots en syllabes et des syllabes en sons (classe Ière);
- ✓ l'identification des mots familiers (classe Ière et IIème);
- ✓ la lecture à haute voix (classe Ière et IIème);
- ✓ la lecture et la compréhension des consignes exprimées verbalement (classe Ière et IIème );
- ✓ l'interprétation donnée aux contes moralisateurs courts (classe Ière et IIème).

**Dans la classe I D**, l'acquisition des capacités de lecture-écriture dans la perspective intégrative ont été favorisées par l'utilisation des stratégies suivantes:

- I. La représentation des fonctions de la lecture;
- II. L'analyse phonématique reliée à la compréhension de la signification;
- III. La lecture par des images;
- IV. Les exercices – rebus;
- V. Les exercices de séparation des mots;
- VI. Les exercices d'identification rapide d'un mot;
- VII. L'association de propositions selon leur relation de signification;

VIII. Les stratégies intégratives d'apprentissage de la lecture-écriture utilisées en Ière C:  
- l'approche fondée sur l'expérience dans l'utilisation de la langue;  
- la lecture en commun des livres.

#### **Dans la classe expérimentale IIème D:**

L'expérimentation a poursuivi quatre objectifs principaux:

- la fluence – la capacité d'identifier les mots en les lisant rapidement et d'une manière expressive;
- la compréhension du texte lu et l'habileté d'y réfléchir;
- la motivation pour la lecture – l'implication active dans le processus de lecture;
- l'écriture émergente.

Pour atteindre les objectifs susmentionnés l'on a utilisé les méthodes et stratégies intégratives suivantes:

1. La fluence – la capacité d'identifier les mots tout en les lisant rapidement et d'une manière expressive (Ex. La rime, de par sa structure, est particulièrement intéressante pour les élèves et favorise la connaissance et la compréhension des éléments sonores, la représentation mentale des mots, la correspondance son-graphème).
2. La compréhension du texte lu et l'habileté d'y réfléchir (Ex. La fleur – cette méthode suppose la synthèse des informations essentielles concernant un texte littéraire).
3. La motivation pour la lecture – l'implication active dans le processus de lecture (Ex. L'album – cette activité a pour but principal de mettre en évidence la connexion du langage oral avec le langage écrit dans l'utilisation et la compréhension des stratégies de lecture-écriture; La Carte – implique la combinaison des textes et des illustrations. Ce type d'exercice permet à l'enseignant d'insister sur la structuration d'une carte mentale des concepts, de la signification des mots et de proposer une consigne de lecture fonctionnelle).

**La phase de retest** a compris la mensuration des variables dépendantes, par l'application des tests d'évaluation, 4 mois après la fin de la phase expérimentale. L'analyse et l'interprétation des données, ainsi que les résultats obtenus sont largement décrits dans les chapitres IV, V, VI de cet ouvrage.

#### **L'analyse et l'interprétation des données**

##### **La structure des épreuves d'évaluation:**

Pour chaque phase, les tests d'évaluation ont été conçus de manière à pouvoir mesurer les quatre composantes spécifiques pour les acquisitions de la lecture-écriture:

- **Le niveau de la conscience phonologique**, respectivement la mesure dans laquelle les éléments de la lecture-écriture sont identifiés et utilisés (tâches à accomplir: en classe Ière – séparer les mots en syllabes, les représenter graphiquement, associer un chiffre au nombre des syllabes; en classe IIème – offrir des exemples de mots commençant par un certain son, séparer certains mots en syllabes).

- **Le degré de compréhension des fonctions/du rôle de la lecture-écriture** (tâches à accomplir: en classe Ière – numéroter les images, tout en fixant l'ordre des moments d'un conte; en classe IIème – transcrire des textes, élaborer un texte fonctionnel).
- **L'enrichissement du vocabulaire** (tâches à accomplir: en classe Ière – associer des images dont le nom a un sens opposé ou similaire; en classe IIème – dériver des mots, remettre en ordre les syllabes afin d'obtenir des mots);
- **Le degré de compréhension du texte** (tâches à accomplir: en classe Ière – associer des images a un texte; en classe IIème – formuler des énoncés interrogatifs, énonciatifs, impératifs, négatifs, à base d'un texte donne).

### **L'analyse et l'interprétation des données**

#### **L'évaluation initiale**

La procédure statistique choisie suite à la collection des données a été *l'analyse de la variance (ANOVA)*. L'analyse des données, différenciée par variables, n'a pas indiqué de différences statistiques significatives. Du point de vue des acquisitions de la lecture-écriture, les différences entre les classes IIème incluses dans l'échantillon ne sont pas significatives.

#### **L'évaluation formative**

La procédure statistique choisie suite à la collection des données a été *l'analyse de la variance (ANOVA)*. L'analyse des données a indiqué **des différences fortement significatives pour les variables dépendantes**: le degré de compréhension des fonctions/du rôle de la lecture-écriture, le volume du vocabulaire et le degré de compréhension du texte. Pour la variable conscience phonologique, l'identification et l'utilisation des éléments de la lecture-écriture, les différences ne sont pas significatives du point de vue statistique, mais une croissance des scores pour les items d'évaluation est pourtant bien visible. L'analyse des données obtenues pour le test formatif appliqué aux élèves des classes IIème de l'échantillon confirme l'hypothèse de travail pour les variables II, III et IV.

#### **L'évaluation retest**

La procédure statistique choisie suite à la collection des données a été *l'analyse de la variance (ANOVA)*. L'analyse des données a identifié **des différences fortement significatives pour toutes les variables. L'analyse des données obtenues à l'évaluation du type retest appliquée aux élèves des classes IIIème comprises dans l'échantillon (les**

classes IIème pendant la phase expérimentale) confirme l'hypothèse de travail pour toutes les variables dépendantes. A comparer ces résultats avec ceux obtenus à l'évaluation post-test (comparaison: classes expérimentales /classes de contrôle), entre les deux moments du test, les différences ne sont pas significatives, ce qui prouve que, pour cette catégorie encore, l'utilisation des stratégies semi-globales dans les projets thématiques détermine l'acquisition solide des habiletés en lecture-écriture.

### L'évaluation finale

Le calcul de la moyenne/variable dépendante (composante des acquisitions en lecture-écriture) a représenté une première phase dans le traitement et l'analyse des données. Pour la représentation graphique de ces données, chaque variable dépendante a été codifiée comme suit:

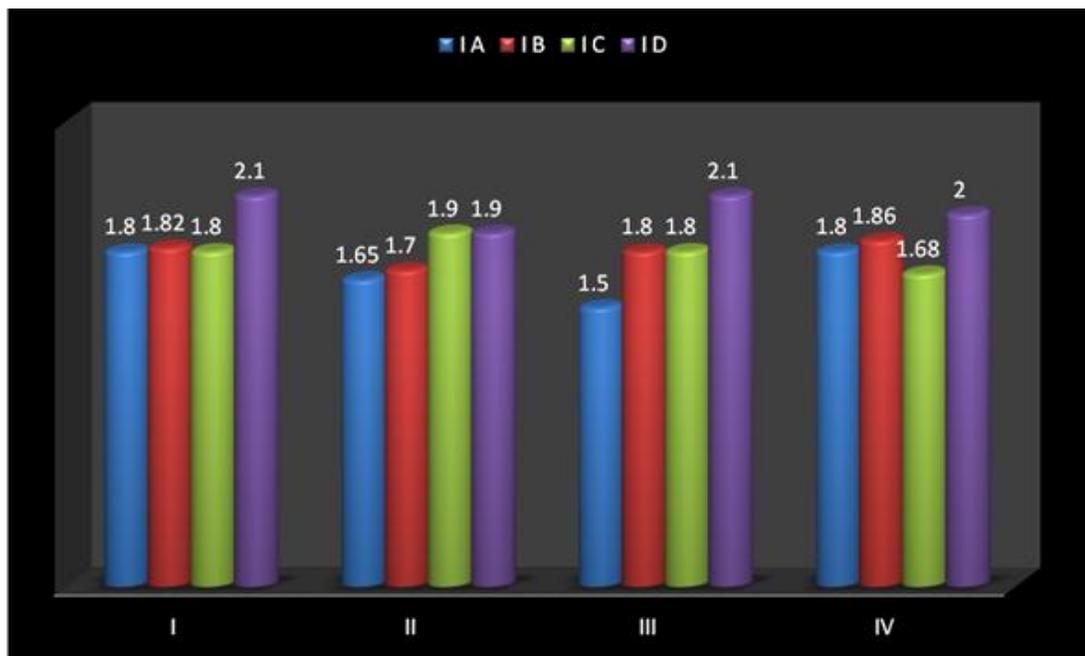
I – le niveau de conscience phonologique, respectivement la mesure dans laquelle les éléments de la lecture-écriture sont identifiés et utilisés;

II – le niveau de compréhension des fonctions/du rôle de la lecture-écriture;

III – le volume du vocabulaire;

IV – le degré de compréhension du texte.

Chaque classe incluse dans l'échantillon est représentée par un code de couleur:



\*\*\*score maximal/items/variable – 2,5

**Tableau 1. VII.** La représentation graphique des moyennes/des variables (classes Ière)

	IA	IB	IC	ID	Total/variable
<b>Variable I</b>	1.8	1.82	1.8	2.1	7.52
<b>Variable II</b>	1.65	1.7	1.9	1.9	7.15
<b>Variable III</b>	1.5	1.8	1.8	2.1	7.2
<b>Variable IV</b>	1.8	1.86	1.68	2	7.34
<b>Score total</b>	6.75	7.18	7.18	8.1	

Pour la comparaison simultanée des quatre variables/échantillons de classes, la technique statistique adoptée a été celle de *l'analyse de la variance (ANOVA)*. Les tableaux ci-dessus illustrent les résultats de ces traitements statistiques.

<b>Niveau de conscience phonologique, respectivement la mesure dans laquelle les éléments de la lecture-écriture sont identifiés et utilisés</b>					
	Somme des carrés (des déviations)	df – degrés de liberté	Moyenne quadratique	F – le rapport des moyennes (la dispersion intergroupe et intragroupe)	Seuil de signification
Dispersion intergroupe	5,986	3	0,389	6,041	0,01
Dispersion intragroupe	1,166	93	0,064		
Source totale de dispersion	7,152	96			
<b>Degré de compréhension des fonctions/du rôle de la lecture-écriture</b>					
Dispersion intergroupe	17,717	3	0,632	3,317	0,023
Dispersion intragroupe	1,896	93	0,191		
Source totale de dispersion	19,613	96			
<b>Volume du vocabulaire</b>					
Dispersion intergroupe	28,185	3	1,392	4,593	0,005
Dispersion intragroupe	4,176	93	0,303		

Source totale de dispersion	32,361	96			
<b>Degré de compréhension du texte</b>					
Dispersion intergroupe	7,534	3	0,444	5,485	0,002
Dispersion intragroupe	1,333	93	0,081		
Source totale de dispersion	8,867	96			

**Conclusion** – L’analyse de ces données identifie **des différences fortement significatives du point de vue statistique pour toutes les variables dépendantes** : Conscience phonologique, l’identification et l’utilisation des éléments de la lecture-écriture, Degré de compréhension des fonctions/du rôle de la lecture-écriture, Volume du vocabulaire, Degré de compréhension du texte. **De cette manière, suite à l’analyse des données obtenues dans la phase de post-test chez les élèves des classes Ière incluses dans l’échantillon (classes expérimentales/classe de contrôle), l’hypothèse de travail a été confirmée pour toutes les variables dépendantes.**

### **La phase de retest**

C’est la phase de post-test pour les classes incluses dans l’échantillon, déroulée au mois d’octobre 2012, 4 mois après l’achèvement de la phase formative, pendant laquelle les élèves ont été instruits conformément au programme scolaire. Si les moyennes des résultats obtenus par les élèves des classes expérimentales allaient se différencier significativement de celles obtenues par les élèves des classes de contrôle, l’hypothèse de travail allait être confirmée dans la phase de retest aussi, ce qui allait permettre la validation de la capacité fortement formative de la variable dépendante.

Suite à la collection des données, la procédure statistique adoptée a été celle de *l’analyse de la variance (ANOVA)*. L’analyse des données a mis en évidence **des différences fortement significatives pour toutes les variables dépendantes. L’analyse des données obtenues à l’évaluation de retest, chez les élèves des classes IIème incluses dans l’échantillon, confirme l’hypothèse de travail pour toutes les variables dépendantes.**

La comparaison de ces résultats avec les résultats obtenus dans la phase de post-test ne révèle pas de différences significatives entre les deux moments du test (**la comparaison classes expérimentales /classes de contrôle**), ce qui confirme le fait que l’utilisation des

stratégies semi-globales dans les projets thématiques mène à l'acquisition solide des compétences en lecture-écriture, avec d'évidentes capacités formatives, au détriment de celles informatives.

L'analyse des données identifie **des différences fortement significatives pour toutes les variables**. Suite à l'analyse des données obtenues à l'évaluation du type retest, chez les élèves des classes IIIème incluses dans l'échantillon (classes IIème pendant la phase expérimentale), **l'hypothèse de travail est confirmée pour toutes les variables dépendantes**.

La comparaison de ces résultats avec ceux obtenus dans la phase de post-test (**la comparaison classes expérimentales /classes de contrôle**), ne révèle pas des différences significatives entre les deux moments du test, ce qui confirme, pour cette catégorie aussi, le fait que l'utilisation des stratégies semi-globales dans les projets thématiques mène à la solide acquisition des compétences en lecture-écriture.

**Le chapitre VII** présente les conclusions de cet ouvrage.

### ***1. Conclusions génériques visant les influences des projets thématiques valorisant la stratégie semi-globale pour l'apprentissage de la lecture-écriture sur les acquisitions en lecture-écriture***

Les projets thématiques, en tant que démarche didactique, transcendent les frontières sévères des disciplines et incombent une approche holistique du contenu. Leur utilisation suppose:

- l'approche des unités thématiques par l'intermédiaire de plusieurs disciplines d'étude;
- la participation impérative des principaux agents d'éducation (ce qui détermine l'intensification de la relation école-famille);
- l'implication totale des élèves, surtout du point de vue formatif et attitudinal.

Ces démarches interdisciplinaires ont prouvé leur efficacité et peuvent être utilisées avec succès dans le développement des compétences de communication. La lecture-écriture, en tant qu'instrument de travail intellectuel, s'avère être fondamentale dans le développement ultérieur du trajet scolaire et de l'évolution personnelle des élèves. Ces instruments passent au-delà des frontières du contenu d'enseignement divisé par disciplines d'étude et deviennent une compétence fondamentale, grâce à laquelle le futur adulte évolue en tant qu'être social. Le développement d'une compétence aussi importante suppose une démarche éducative

interdisciplinaire, qui puisse à la fois, impliquer activement les élèves dans leur propre formation, utiliser les contenus uniquement comme de simples instruments pour les opérations mentales, les processus, les fonctions cognitives et les attitudes, développer la communication interpersonnelle. En ce qui nous concerne, ces exigences se retrouvent dans les possibilités offertes par les projets thématiques. Une analyse plus approfondie identifie les influences positives de ces démarches didactiques dans toutes les dimensions des acquisitions fondamentales de la lecture-écriture, grâce au fait que l'utilisation des stratégies semi-globales intensifie le meilleur développement de ces compétences.

Les activités d'analyse des textes ou des messages de communication (visites dans des bibliothèques, dans les librairies, la manipulation des sources d'information) dans d'autres contextes que ceux spécifiques aux leçons de langue et littérature roumaine impliquent activement l'élève dans son propre développement et impriment un caractère fortement formatif aussi bien pour la compréhension des fonctions et du rôle de la lecture-écriture, que pour le développement du vocabulaire. Les activités pratiques et artistiques (des collages et des produits collectifs réalisés à l'occasion de tous les projets thématiques déroulés pendant l'investigation) centrés spécifiquement sur le développement des acquisitions de la lecture-écriture, facilitent aussi bien l'approfondissement du degré de compréhension des messages de communication et des textes utilisés, que l'identification ou la distinction des aspects phonologiques ou de ceux appartenant aux instruments de la lecture-écriture. A noter aussi la contribution de ces démarches didactiques dans le renforcement de la relation école-famille. Les parents sont, probablement, les agents d'éducation les plus importants: leur implication dans le processus d'apprentissage assure la continuité et la stabilité de l'intervention pédagogique.

Ces considérations ont constitué le fondement de la démarche investigatrice présentée dans cet ouvrage. Le développement des compétences en lecture-écriture représente un désidérata de la société actuelle. Basés sur cette assomption, nous avons analysé le niveau de développement de ces compétences, concrétisées dans les résultats des élèves aux évaluations internationales de profil. Ces résultats (PIRLS et PISA) reflètent un faible niveau de développement de ces compétences chez les élèves et placent la Roumanie dans des positions de queue au niveau européen et international. La situation impose des mesures à caractère améliorateur, aussi bien au niveau du microsystème (la classe d'élèves), qu'au niveau des

inspections scolaires et du Ministère de l'Éducation. Ce sont des mesures à intégrer dans un paquet unitaire, comme parties intégrantes des stratégies complexes, conçues pour gérer ces problèmes aux trois niveaux mentionnés. Nombre de facteurs, provenant de l'intérieur ou de l'extérieur du système d'éducation, peuvent générer les difficultés de lecture. D'après les études internationales, à part les facteurs tenant du statut socio-économique, du style parental, du niveau d'éducation des parents etc, les caractéristiques structurelles du système d'éducation assument un rôle primordial dans le développement de la compétence en lecture. „Les changements au niveau national des résultats obtenus dans les évaluations PISA de 2000 à 2009, peuvent être justifiés par des changements de système, telles le recul du moment où les enfants sont dirigés à suivre divers trajet et programmes d'éducation .”

*(L'enseignement de la lecture en Europe: contextes, politiques et pratiques – L'Agence Nationale pour l'Éducation , l'Audiovisuel et la Culture – EACEA P9 Eurydice – mai 2011).*

C'est à partir de ce contexte que nous avons initié cette investigation dont le but principal est l'amélioration des compétences en lecture chez les élèves de l'école élémentaire. Pendant la période de diagnose, les informations recueillies ont porté sur:

- les facteurs influençant le succès scolaire dans l'école élémentaire en Roumanie (la méta-analyse des études et investigations récentes – chapitre II);
- l'analyse de la manière d'approcher le développement des savoirs en lecture-écriture pendant l'école élémentaire en Roumanie, à base des instruments d'investigation utilisées;
- l'identification des stratégies et des méthodes didactiques de constitution/développement et d'évaluation des compétences en lecture-écriture le plus fréquemment utilisées;
- l'identification du type de supports didactiques utilisés pour le développement des acquisitions de lecture-écriture.

Ces informations, fournies par les répondants (enseignants et inspecteurs de spécialité) nous ont permis d'identifier les facteurs interférant avec le développement des compétences en lecture-écriture chez les élèves du cycle élémentaire. Nous avons considéré les facteurs provenant de l'intérieur du système d'éducation et nous avons proposé une démarche expérimentale centrée sur la variable indépendante; l'utilisation des projets thématiques promouvant la stratégie semi-globale pour l'apprentissage de la lecture-écriture. Suite à la manipulation expérimentale de cette variable indépendante, déroulée tout le long de l'année

scolaire 2011-2012, l'on a enregistré des résultats positifs dans la construction des compétences en lecture-écriture et lecture, ce qui prouve la validité des stratégies proposées.

Les savoirs en lecture-écriture, mesurés pendant l'investigation ont porté sur: le niveau de la conscience phonologique, respectivement la mesure dans laquelle les élèves identifient et utilisent les éléments de la lecture-écriture, le degré de compréhension des fonctions/du rôle de la lecture-écriture, le volume du vocabulaire, le degré de compréhension du texte. Les projets thématiques nous ont offert l'occasion d'intervenir sur chacune ces dimensions des acquisitions, par l'utilisation prépondérante des stratégies semi-globales. Le chapitre antérieur a illustré (du point de vue statistique et expérimental) la manière dont les quatre constituantes spécifiques de la lecture-écriture évoluent grâce aux projets thématiques et à l'utilisation des stratégies semi-globales.

Nous estimons, par conséquence, que l'utilisation de ces stratégies et démarches au niveau national peut déterminer la construction des compétences en lecture-écriture et lecture à un niveau supérieur au niveau actuel, mis en évidence par les résultats positifs aux évaluations internationales. Des démarches didactiques interdisciplinaires ont été utilisées dans les classes préparatoires, pendant l'année scolaire 2012-2013, ce qui mène à la conclusion que, une fois validées du point de vue fonctionnel, celles-ci peuvent être utilisées aussi au niveau des classes suivantes de l'école élémentaire.

## ***2. Conclusions visant les influences des projets thématiques valorisant la stratégie semi-globale pour l'apprentissage de la lecture-écriture sur le niveau de conscience phonologique, respectivement sur la mesure dans laquelle les éléments de la lecture-écriture sont identifiés et utilisés***

L'acquisition des savoirs en lecture-écriture suppose, comme premier pas, la conscience phonologique. Les activités destinées à cette prise de conscience ont pour but de développer et d'intensifier les expériences des enfants par rapport à la langue écrite et parlée. Ce sont des activités favorisant la capacité de compréhension et la base de formation nécessaire à la lecture. Développer cette composante des acquisitions de la lecture-écriture par l'utilisation des stratégies semi-globales à travers les projets thématiques a représenté un des objectifs principaux de la démarche formative.

Les exercices et les activités de découpage de lettres et de construction de mots, les collages, les jeux de sons et paroles, tels: "Change la place de la syllabe, du son", "Retrouve

ce qui manque” etc, utilisés dans différents moments des projets thématiques, ont mené à l’accroissement du niveau de conscience phonologique (un aspect mis en évidence aussi bien par l’évaluation post formative, que par l’évaluation à distance/retest, situation dans laquelle les différences entre les classes de contrôle et celle expérimentales ont été significatives).

### ***3. Conclusions visant les influences des projets thématiques valorisant la stratégie semi-globale pour l’apprentissage de la lecture-écriture sur le degré de compréhension des fonctions/du rôle de la lecture-écriture***

La compréhension des fonctions/du rôle de la lecture-écriture comme dimension formative des acquisitions en lecture-écriture assure l’implication de l’élève dans sa qualité de participant à sa propre formation. C’est grâce à sa capacité d’activer la pensée et la compréhension des éléments/des contenus appris au détriment de la transmission d’informations, que la lecture-écriture est approchée comme principal algorithme pour la solution des problèmes. Aussi, le développement de la compréhension des fonctions/du rôle de la lecture-écriture a-t-il représenté un des objectifs principaux de la démarche formative.

Les activités communes avec les parents, les visites à la bibliothèque, à la typographie, à la librairie, les balades et excursions déroulées à l’occasion des projets thématiques ont créé le contexte optimal pour la compréhension du rôle de la communication en général et des fonctions de la lecture-écriture en spécial. Ces activités ont impliqué au maximum les élèves, dans des contextes naturels, leur efficacité pour cet indicateur étant illustrée dans les différences significatives, du point de vue statistique, entre les résultats des classes expérimentales et ceux des classes de contrôle.

### ***4. Conclusions visant les influences des projets thématiques valorisant la stratégie semi-globale pour l’apprentissage de la lecture-écriture sur le volume du vocabulaire***

Le volume du vocabulaire est un des éléments fondamentaux du développement de la communication lue-écrite chez les élèves. L’existence, dans la communication, d’un répertoire commun du transmetteur et du récepteur est fondamentale (selon Mayer-Epler) et la présence de cet élément dépend du répertoire de chaque agent de communication. Ce répertoire est, en grande partie, représenté par le vocabulaire, l’enrichissement du volume du vocabulaire étant l’un des objectifs de la lecture-écriture surtout au niveau de l’école élémentaire. C’est la raison pour laquelle, vu ces considérations, dans notre démarche expérimentale, nous avons

constamment poursuivi l'enrichissement du vocabulaire par l'utilisation des stratégies semi-globales dans les projets thématiques.

L'utilisation des dictionnaires, des encyclopédies et des autres sources d'information, destinée à la réalisation, individuelle ou de groupe, d'un produit original ("Notre livret", "Notre conte" etc) a facilité l'accroissement du volume du vocabulaire, une réussite prouvée aussi par l'analyse quantitative: pour cet indicateur encore, il y avait des différences significatives entre les classes de contrôle et celle expérimentales .

### ***5. Conclusions visant les influences des projets thématiques valorisant la stratégie semi-globale pour l'apprentissage de la lecture-écriture sur le degré de compréhension du texte***

Le développement de tous les éléments susmentionnés est illustré par le degré de compréhension du texte. La vision réfléchiée par cette démarche formative a incombé la concentration de l'attention sur la manière dont l'élève, engagé dans une recherche active du sens, traite l'information contenue par le texte. Les savoirs linguistiques sont tout aussi importants, mais l'accent est mis sur l'assimilation des techniques pour la remise en ordre du sens du texte.

Le travail proprement dit avec le texte, utilisé comme méthode et pas comme objectif en soi, la lecture en commun, les activités du type rebus, la rime, la carte ne sont que quelques-unes des activités et stratégies menant au relèvement du niveau de compréhension du texte. L'analyse quantitative, présentée dans le chapitre antérieur, a mis en évidence ces résultats et l'on peut facilement noter, pour cet indicateur encore, des différences significatives entre les classes de contrôle et les classes expérimentales.

Les données présentées dans cet ouvrage nous incitent à recommander la prise des suivantes dispositions pour l'éducation :

#### ***1. Au niveau macro de l'éducation (le niveau du système d'éducation):***

- réviser le curriculum et le programme scolaire dans le but d'élargir l'approche interdisciplinaire dans l'enseignement de la Langue et littérature roumaine pendant le cycle élémentaire;
- concevoir des programmes de formation professionnelle des enseignants, pour développer leurs habiletés dans l'utilisation des démarches interdisciplinaires et des stratégies combinées dans l'enseignement de la lecture-écriture;

- soutenir les enseignants roumains pour dérouler des échanges d’expérience avec des homologues étrangers, qui ont déjà validé des programmes efficaces pour la construction des compétences en lecture-écriture chez les élèves;
- élaborer des logiciels d’éducation, pouvant être utilisés aussi bien par des élèves, des enseignants et des parents, conçus sur les principes des démarches interdisciplinaires de la construction des compétences en lecture-écriture à l’aide des stratégies combinées;
- rédiger des manuels électroniques, adaptés aux caractéristiques du développement des générations contemporaines d’élèves (les soi-disant “générations digitales”);
- assurer l’intervention précoce pour le cas des enfants en difficulté de lecture-écriture (dyslexie, dysgraphie), par la formation des enseignants ayant des habiletés à attaquer ces problèmes (participation à des programmes de formation professionnelle), la constitution d’un corps de spécialistes ayant des compétences à traiter de telles situations (enseignant conseiller scolaire, enseignant logopède, enseignant d’appui).

***2. Au niveau mezzo de l’éducation le niveau des inspections scolaire):***

- encourager par des récompenses les enseignants à concevoir des programmes pour des disciplines d’étude optionnelles, visant, en principal, le développement des compétences en lecture-écriture;
- concevoir et dérouler des partenariats avec des institutions de culture et des établissements offrant des services d’éducation et rendre plus facile l’accès de l’école et des élèves aux activités ainsi organisées;
- mettre en place des activités extracurriculaires, des concours littéraires et de création littéraire;
- proposer, dans le calendrier des activités extracurriculaires, le programme “La semaine de lecture”, pendant laquelle toute école ait l’obligation d’organiser des cercles de lecture, des visites, des ateliers de travail, avec la participation de toute la population scolaire.

***3. Au niveau micro de l’éducation (le niveau des établissements scolaires):***

- soutenir les parents à mettre en œuvre des projets thématiques et à organiser des activités extracurriculaires visant le développement de la compétence en lecture;
- assurer une dotation appropriée de la bibliothèque scolaire, ainsi que la possibilité pour les élèves de l’utiliser;

- débattre, dans les commissions méthodiques, la question des méthodes les plus efficaces pour développer la compétence en lecture;
- faire fonctionner, en permanence, au niveau de l'établissement scolaire, l'équipe multidisciplinaire de spécialistes capables d'intervenir précocement dans le cas des élèves ayant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture-écriture.

## BIBLIOGRAPHIE

1. (2000). Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication on reading instruction. National Institute of Child Health and Human Development, National Reading Panel.
2. (2005). Teaching reading: Report and recommendations. Australian government, Department of education, science and training.
3. \*\*\* (2005). Teaching reading : Report and recommendations. Sydney : Australian government, Department of education, science and training, p. 1–129.
4. \*\*\*Predarea citirii în Europa: contexte, politici și practici – Agenția Națională pentru Educație, Audiovizual și Cultură – EACEA P9 Eurydice – mai 2011
5. \*\*\*UNESCO (1986), Interdisciplinaritatea și științele umane, Ed. Politică, București, p. 100.
6. (2005). Teaching Children to Read. House of Commons, The Education and Skills Committee.
7. Adams, R. and Wu, M., eds., (2000), PISA technical report. Paris: OECD.
8. Ajuriaguerra, J.; Anzieu, Benney: Scrisul copilului, vol. I și II, București, EDP, 1980.
9. Albușescu, I. (2006). Strategii educaționale centrate pe elev- structură și funcționalitate, din lucrarea Strategii educaționale centrate pe elev, MEC, UNICEF, București.
10. Albușescu, I. (2009). Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate, Editura Paralela 45, Pitești.
11. Alecu, S., (2005), Metodologia cercetării educaționale, Editura Fundației Universitare ”Dunărea de Jos”, Galați.
12. Anca, M. (2007). Logopedie, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
13. Baker, L. and Scher, D., (2002), Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. Reading Psychology, 23(4), pp. 239-269.
14. Bara Florence, Gentaz Édouard & Colé Pascale (2007). « Haptics in learning to read with children from low socio-economic status families ». British Journal of Developmental Psychology, vol. 25, n° 4, p. 643-663.
15. Bara Florence, Gentaz Édouard, Colé Pascale & Sprenger-Charolles Liliane (2004). « The visuo-haptic and haptic exploration of letters increases the kindergarten-children's understanding of the alphabetic principle ». Cognitive development, n° 19, p. 433-449.
16. Barbu, M., (2003), Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar, Editura Gheorghe Alexandru, Craiova.
17. Barthes, R., (1994), Plăcerea textului, Trad. Marian Papahagi, Editura Echinox, Cluj-Napoca.
18. Baumann, J.F., (2009), Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. In: S.E. Israel and G.G. Duffy, eds. Handbook of research on reading comprehension. New York: Routledge. pp. 323-46.
19. Baye, A. și al., (2010), La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009. Les Cahiers des Sciences de l'Éducation.
20. Bărbulescu G., Beșliu, D., (2009), Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar, Editura Corint, București, p.83;
21. Bentolila Alain & Germain Bruno (2005). Apprendre à lire : Choix des langues et choix des méthodes. Paris : UNESCO.
22. Bentolila Alain (2006). « Apprendre à lire ». Ortho magazine, vol. 12, n° 62, p. 19-23.

23. Bentolila Alain (2007). Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire. Ministère de l'Éducation nationale.
24. Bianco, M., (2010), La compréhension de texte: peut-on l'apprendre și l'enseigner? [Reading comprehension: can we learn and teach it?]. In: M. Crahay și M. Dutrévis, eds. Psychologie des apprentissages scolaires [Psychology of school learning]. Brussels: De Boeck Université, pp. 229-256.
25. Black, P.J. și al. D. (2002), Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. London, UK: King's College London School of Education.
26. Blomert, L., (2009), Cognitive and Educational Profiling of Reading and Reading Support within the EU. Final Report;
27. Bocos, M., (coord.), Jalba, G. Felegean, D. (2004), Evaluarea in invatamantul primar. Aplicatii practice, Editura Casa Cartii de Stiinta, Cluj-Napoca
28. Bocoș, M. (2001), Curriculumul școlar. Conținutul învățământului, în „Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor”, M. Ionescu, V. Chiș, (coord.), Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
29. Bocoș, M., D., (2002), Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
30. Bocoș, M., Avram, I., Catalano, H., Someșan, E., (2009), Pedagogia învățământului primar. Instrumente didactice, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
31. Bocoș, M., Chiș V. (coordonatori), (2012), Abordarea integrată a conținuturilor curriculare, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj- Napoca.
32. Bocoș, M., Chiș, V. (2013). Management curricular. Repere teoretice și applicative, Volumul I, Editura Paralela 45, Pitești.
33. Bocoș, M., D., (2013), INSTRUIREA INTERACTIVĂ.REPERE AXIOLOGICE ȘI METODOLOGICE, Editura Polirom, Iași
34. Bocoș, M., Jucan, D. (2008), Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor, Editura Paralela 45, Pitești.
35. Bocoș, M.-D. (2013), Instruirea interactivă, Editura Polirom, Iași.
36. Burlea, G., (2007). Tulburările limbajului scris-citit, Editura Polirom: Iași.
37. Bouysse Viviane, Claus Philippe, Leblanc Michèle & Safra Martine (2006), Mise en oeuvre de la politique éducative de l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux. Ministère de l'Éducation nationale.
38. Braibant Jean-Marc & Gérard François-Marie (1996). «Savoir lire: Question(s) de méthodes
39. Bransford, J. D., & Stein, B. S. (1993). The IDEAL problem solver (2nd ed.). New York: Freeman.
40. Breben, Silvia, Gongea, Elena, Ruiu, Georgeta, Fulga, Mihaela - "Metode interactive de grup - ghid metodic", Editura Arves, Craiova, 2002;
41. Brooks, G. (2003). Le destin des méthodes idéovisuelles dans les pays anglo-saxons.Caractères (journal of the Belgian Reading Association, French-speaking section), whole no.12 (issue 3 of 2003), 16-23. Reprinted in Les actes de lecture (journal of the French Reading Association), no.90 (June 2005), 23-30
42. Brooks, G., (2007), What Works for Pupils with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes. A treia ediție, Londra: DCSF.

43. Brooks, G., Pahl, K., Pollard, A. and Rees, F., (2008), Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice în the UK and internationally. Reading: CfBT Education Trust.
44. Butler, D., & Clay, M. (1979). Reading begins at home: Preparing children for reading before they go to school (Rev. ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
45. Camilli Gregory, Vargas Sadako & Yurecko Michele (2003). «Teaching Children to Read: The Fragile Link Between Science and Federal Education Policy». Education Policy Analysis Archives, vol. 11, n 15.
46. Campbell, B., Lazonby, J., Millar, R., Nicolson, P., Ramsden, J., & Waddington, D. (1994). Science: The Salters' approach a case study of the process of large scale curriculum development. Science Education, 78, 415-447.
47. Caravolas, M., Volín, J. and Hulme, C., (2005), Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. Journal of Experimental Child Psychology, 92(2), pp. 107-139.
48. Casangiu, L.,I., (2009), Repere în organizarea procesului didactic la disciplina Limba și literatura română, în învățământul primar, Editura Nautica, Constanța, p.25.
49. Casangiu, L.,I., Bălosu, E., (2007), Îndrumar de practică pedagogică. Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar. Metodica educării limbajului, Editura Nautica, Constanța.
50. Catalano, H., (coord), ( 2006), Caietul profesional al educatoarei, Editura Omfal Esențial.
51. Céard Marie-Thérèse, Rémond Martine & Varier Michelle (2003). L'appréciation des compétences des élèves et des jeunes en lecture et en écriture et l'évolution de ces compétences dans le temps. Ministère de l'Éducation nationale, Haut conseil de l'évaluation de l'école.
52. Cèbe Sylvie & Goigoux Roland (2006)., Apprendre à lire à l'école : Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant. Paris: Retz.
53. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (2007). Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage. Paris : OECD.
54. Cerghit, I., (2002), Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii,, editura Aramis, București;
55. Cerghit, I., (2006), Metode de învățământ, Editura Polirom, Iași.
56. Chall, J.S., (1996a.), Learning to read: the great debate. 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
57. Chall, J.S., (1996b), Stages of reading development. 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
58. Chartier Anne-Marie & Hébrard Jean (2000). Discours sur la lecture : 1880-2000. Paris : Bibliothèque publique d'information.
59. Chartier Anne-Marie (1990). « Lecture scolaire : Les années de crise ». Revue française de pédagogie, n° 90, p. 5-15.
60. Chartier Anne-Marie (2000). « Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique : Le cas de l'enseignement de la lecture ». Recherche et Formation, n° 34, p. 41-56.
61. Chartier Anne-Marie (2007). L'école et la lecture obligatoire. Paris : Retz.
62. Chauveau Gérard (2004). « L'accès au savoir-lire de base et la découverte de la culture écrite ». La nouvelle revue de l' AIS, n° 25, p. 9-15.
63. Chauveau Gérard (2007). Le savoir-lire aujourd'hui. Paris : Retz.
64. Chiș, V. (2001), Activitatea profesorului între curriculum și evaluare, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

65. Chiș, V. (2002), *Provocările pedagogice contemporane*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
66. Chiș, V. (2005), *Pedagogia contemporană – Pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
67. Ciolan, L. (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași.
68. Cirneci, D., (2004). *Demascarea secolului: Ce face din noi creierul? Introducere in neuroștiintele dezvoltării*, Editura Eikon, Cluj-Napoca.
69. Clark, C. and Foster, A., (2005), *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. Londra: National Literacy Trust.
70. Clark, C. and Rumbold, K., (2006.), *Reading for pleasure: a research overview*.
71. Clark, C., Osborne, S. and Dugdale, G., (2009), *Reaching out with role models: Role models and young people's reading*. Londra: National Literacy Trust.
72. Claus Philippe & Megard Marie (2007). *Note sur le suivi de la mise en oeuvre de l'évaluation des élèves à l'entrée de la première année du cours élémentaire (CE1)*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Délégation interministérielle à l'aménagement, Inspection générale de l'éducation nationale.
73. Clay, M. (1987). *Writing begins at home: Preparing children for writing before they go to school*. Birkenhead, Auckland, New Zealand: Heinemann.
74. Clay, M.M. (1975). *What did I write?: Beginning writing behavior*. Portsmouth, NH: Heinemann.
75. Clocotici, V., Stan A., (2000), *Statistică aplicată în psihologie*, Editura Polirom;
76. Clotilde SILVESTRE DE SACY, (2008), *Bien et aimer - Livre 1: Méthode phonétique lire et apprécier en lisant un livre 1 - méthode phonétique et gestuelle Borel-Maisonny*, (33e édition), ESF ESF Editeur Editor
77. Comisia Europeană, 2008a, *An updated strategic framework for European cooperation in education and training*, Communication from the commission to the European parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Bruxelles, 16.12.2008, COM(2008) 865 final.
78. Comisia Europeană, 2008b. *Migration and mobility: challenges and opportunities for UE education systems*, Green Paper, Brussels, 3.7.2008, COM (2008) 423 final. Bruxelles: Comisia Europeană.
79. Comisia Europeană, 2008c. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks (2008)*, Commission staff working document. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
80. Comisia Europeană, 2008d. *Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*, Commission Staff working document accompanying the communication from the Commission to the European parliament, the Council, the European economic and social committee and the Committee of the regions, Brussels, COM(2008) 425. Bruxelles: Comisia Europeană.
81. Constantinescu, C., (1998)– *Metoda Decroly, Școala încadrată în viață*, Ed. Noastră;
82. Cooper, D., (1998), *Reading, writing, and reflections. New Directions for Teaching and Learning*, 73, pp. 47-56.
83. Costea, O., (2006), *Didactica lecturii. O abordare funcțională*, Ed. Institutul European, p.24.

84. Council of the European Union, (2008), Presidency Conclusions, Brussels European Council, 13-14 March 2008.
85. Cowen, J.E., (2003), A balanced approach to beginning reading instruction: A synthesis of six major U.S. research studies. New Jersey: International Reading Association.
86. Craciun, M., T., (2001). Diagnosticul și tratamentul afaziei (Teza de doctorat), Cluj-Napoca.
87. Crăciun, C., (2002), Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar, Editura Emia, Deva.
88. Crețu, C. (1997), Psihopedagogia succesului, Editura Polirom, Iași.
89. Crețu, C. (2000), Teoria curriculum-ului și conținuturile educației, Editura Universității "Al.I.Cuza", Iași.
90. Cristea, S. (1997), Proiectarea curriculară, în *Pedagogia* vol.2, Editura Hardiscom, Pitești.
91. Cucuș, C. (1996), Delimitări conceptuale: conținut al învățământului și curriculum, în "Pedagogie", Editura Polirom, Iași.
92. Cucuș, C. (1998), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
93. Cucuș, C. (2002), *Pedagogie*. Ediția a II- a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.
94. Cullinan, B.E. (1992). *Read to me: Raising kids who love to read*. New York: Scholastic.
95. Cullinan, B.E. (1992). *Read to me: Raising kids who love to read*. New York: Scholastic.
96. Cunningham, A.E. and Stanovich, K.E., (1977), Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, pp. 934-45.
97. Cunningham, A.E. and Stanovich, K.E., (1998), What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1/2), pp. 8-15.
98. Cunningham, J.W., Cunningham, P.M., Hoffman, J.V. and Yopp, H.K., (1998), Phonemic awareness and the teaching of reading: A position statement from the board of directors of the International Reading Association. Newark: International Reading Association. (302-731-1600,
99. D'Hainaut, L. (1981), Interdisciplinaritate și integrare//Programe de învățământ și educație permanentă, Editura Didactică și Pedagogică, București.
100. Darling-Hammond, L., (1999), Educating teachers: The academy's greatest failure or its most important future? *Academe*, 85(1), pp. 26-33.
101. Darling-Hammond, L., 2000a. Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*,
102. Davey, B., (1983), Think aloud-modelling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), pp. 44-47.
103. DCSF (Department for Children, Schools and Families (UK)), (2009), The National Strategies-Primary. Every Child a Reader – the layered approach.
104. Department of Education and Science, (2005), An Evaluation of Curriculum Implementation in Primary Schools: English,
105. Desforges, C. and Abouchar, A., (2003), The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. Londra: Department for Education și Skills.
106. Dobra, S., Stoicescu, D., (2005), Recuperarea rămânerii în urmă la lectură (învățământ primar), Centrul Educația 2000+, București;
107. Dragu, A., (2004), Psihologie și pedagogie școlară, Editura Ovidius University Press, Constanța.

108. Dumitru, I., Al., (2000), Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă, Editura de Vest, Timișoara.
109. Dumont Laure (2006). Globale ou B.A.-BA : Que cache la guerre des méthodes d'apprentissage de la lecture ? Paris : Robert Laffont.
110. Duțu, O., (1997), Dezvoltarea comunicării orale la copii, Ed.Europolis, Constanța, 1997, pp.98-99.
111. EACEA/Eurydice, (2008), Key Data on teaching Languages at school în Europa. Brussels: Eurydice.
112. EACEA/Eurydice, (2010), Gender Differences and Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europa. Bruxelles: Eurydice.
113. EACEA/Eurydice, (2011), Grade Retention during Compulsory Education in Europa: Regulations and Statistics. Bruxelles: Eurydice.
114. EACEA/Eurydice, 2009a. Key Data on Education în Europa 2009. Brussels: Eurydice.
115. EACEA/Eurydice, 2009b. Early Childhood Education and Care în Europa: Tackling Social and Cultural Inequalities. Brussels: Eurydice.
116. Éducation et devenir (2006). Dossier « La lecture en débat ».
117. Eftenie, N.,(2008), Introducere în metodică studierii limbii și literaturii române, ediția a IV a, revizuită și adăugită, Editura Paralela, Pitești.
118. Egan, K., (2007), Predarea ca o poveste. O abordare alternativă a predării și a curriculum-ului în școala primară, Trad. Polixenia Plar, Editura Didactica Press, București.
119. Ehri Linnea C. (2003). « Systematic Phonics Instruction: Findings of the National Reading Panel ». London : Department for education and skills (DfES).
120. Ehri Linnea C., Nunes Simone R. & Willows Dale M. et al. (2001). « Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn To Read : Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis ». Reading Research Quarterly, vol. 36, n° 3, p. 250-287.
121. Ehri Linnea C., Nunes Simone R., Stahl Steven A. & Willows Dale M. (2001). « Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn To Read : Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis ». Review of educational research, vol. 71, n° 3, p. 393-447.
122. Ehri, L., și al., 2001b. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. Reading Research Quarterly 36, pp. 250-287.
123. Eurydice, 2008. Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe. Bruxelles: Eurydice.
124. Evidence, Reading and Writing Quarterly Spring (2008).
125. Fayol Michel & Morais José (2004). « La lecture et son apprentissage ». In L'évolution de l'enseignement de la lecture en France. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, p. 13-60.
126. Fogarty, R. (1991a). Ten ways to integrate curriculum, Educational Leadership. 49(2), pp. 61-65.
127. Foorman, B.R., Francis, D.J., Fletcher, J.M., 1998. The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure în at-risk children. Journal of Educational Psychology 90(2), 235.
128. Foorman, B.R., și al., 1997a. Early interventions for children with reading problems: Study designs and preliminary findings. Learning Disabilities: A Multi-Disciplinary Journal, 8, pp. 63-71.

129. Foorman, B.R., și al., 1997b. The case for early reading interventions. In: B. A. Blachman, ed. *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 243-264.
130. Foucambert Jean (2002). « Recherche en lecture, le spectre de la globale... ». *Les Actes de lecture*, n° 80, p. 28-32.
131. Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. E. Patterson, J. C. Marshall, and M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul
132. G. Waldmann (1998) *Produktiver Umgang mit Lyrik eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben : für Schule (Primar- und Sekundarstufe) und Hochschule sowie zum Selbststudium*, Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren
133. Garbe, C., 2007. Lesen – Sozialisation – Geschlecht. *Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und – Förderung*. In A. Bertschi-Kaufmann, ed. *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Klett und Balmer; Friedrich Kallmeyer, pp. 66-82.
134. Garbe, C., Holle, K. and Weinhold, S., 2009. *ADORE project: Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices în European countries*. Scientific report. Lueneburg, Germania: University of Lueneburg.
135. Gaux Christine, Lacroix Florence & Boulc'h Laëtitia (2007). « L'apprentissage de la lecture et ses difficultés ». In Gaté Jean-Pierre & Gaux Christine (dir.). *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 29-56.
136. Germain Bruno, Le Guay Isabelle & Robert Nadine (2003). *Le manuel de lecture au CP : Réflexions, analyses et critères de choix*. Hatier.
137. Gest, S.D., Freeman, N.R., Domitrovich, C.E. and Welsh, J.A., 2004. Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, pp. 319-336.
138. Godenir Anne (2001). « La comparaison des programmes d'enseignement ». In Nyssen Marie-Claire & Terwagne Serge (dir.). *L'apprentissage de la lecture en Europe*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
139. Goldstein, H., 2008. Comment peut-on utiliser les études comparatives internationales pour doter les politiques éducatives d'informations fiables? *Revue française de pédagogie*, 164, pp. 69-76.
140. Golu, P., Zlate, M., Verza, E. (1983) *Psihologia copilului*, București, Editura Didactică și Pedagogică R.A;
141. Goswami, U., 2005. Synthetic Phonics and Learning to Read: A Cross-language Perspective. *Educational Psychology in Practice*, 21(4), pp. 273-82.
142. Graaff, S., Bosman, A.M.T., Hasselman, F. and Verhoeven, L., (2009), Benefits of Systematic Phonics Instruction.
143. Graaff, S., Hasselman, F., Verhoeven L., Bosman, A.M.T. Phonemic awareness in Dutch kindergartners: Effects of task, phoneme position, and phoneme class, *Learning and Instruction* 21 (2011) 163-173
144. Guthrie, J.T. and Wigfield, A., (2000), Engagement and motivation in reading. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson and R. Barr, eds. *Handbook of reading research (Vol. III)*. New York: Erlbaum, pp. 403-422.

145. Hacker, D.J., (1998), Self-regulated comprehension during normal reading. In: D. J. Hacker, J. Dunlosky and A. C. Graesser, eds. *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
146. Harris, T.L. and Hodges, R.E., eds., 1995. *The Literacy Dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association
147. Hart Betty & Risley Todd R. (2003). « The Early Catastrophe : The 30 Million Word Gap by Age 3 ». *American Educator*.
148. Hațegan, C. (2011). *Abordări structuralist integrate în terapia tulburărilor de limbaj și comunicare*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
149. Hillairet de Boisferon Anne, Bara Florence, Gentaz Édouard & Colé Pascale (2007). « Préparation à la lecture des jeunes enfants : Effets de l'exploration visuo-haptique des lettres et de la perception visuelle des mouvements d'écriture ». *L'année psychologique*, vol. 107, n° 7.
150. Humphreys, A. H., Post, Th. R., Ellis, A. K. (1981), *Interdisciplinary methods, a thematic approach*, Softcover, Goodyear Pub. Co.
151. Iaurum G., (2003), *Învățarea citit-scrisului în medii culturale bilingve*, Humanitas Educational, București;
152. Iaurum, G., (2000), *Intervenții de remediere a dificultăților de scris-citit*. Colecția „Șanse Egale”, Centrul Educația 2000+, Editura Corint, București, p.18-19.
153. IFLA/UNESCO (International Federation of Library Associations and Institutions/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 2001. *The public library service. IFLA/UNESCO guidelines for development*. Munich: Saur.
154. Ilica A., Iovin I., (2001), *Metoda învățării limbii moderne în ciclul primar*, Universitatea de Vest „Vasile Goldiș”, Arad;
155. Ilie, E., (2008), *Didactica literaturii române*, ediția a II-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.
156. INSERM (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : Bilan des données scientifiques*. Institut national de la santé et de la recherche médicale.
157. Ionescu M., Chiș, V., (1992), *Strategia de predare și învățare*, Editura Științifică, București.
158. Ionescu, M. (2000), *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
159. Ionescu, M., Radu, I. (coord.) (2001), *Didactica modernă*, ediția a II-a revăzută, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
160. IRA (International Reading Association), (2000), *Prepared to make a difference: An executive summary of the national*
161. IRA, (2003), *Teaching all children to read: The roles of the reading specialist. A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: IRA.
162. IRA, (2007), *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction*. Newark, DE: IRA.
163. IRA, (2009), *New Literacies and 21st-century technologies: A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: IRA.
164. Istrate, A., (1997), *Exerciții cu cheie. Limba română. Norme, stilistică, exerciții*, Editura Polirom, Iași.

165. Johnston Rhona S. & Watson Joyce E. (2005). The effects of synthetic phonics teaching on reading and spelling attainment : a seven year longitudinal study. Scottish executive, Education department.
166. Jong, P. and van der Leij, A., (2002), Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), pp. 51-77.
167. Kennedy, A.M., Mullis, I.V.S., Martin, M.O. and Trong, K.L., eds., (2007.), *PIRLS 2006 Encyclopaedia; A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Centre.
168. Kirsch Irwin, de Jong John, Lafontaine Dominique et al. (2002). *Reading for Change: Performance and Engagement Across Countries: Results from PISA 2000*. OECD.
169. Lafontaine Annette & Nyssen Marie-Claire (2006). *L'apprentissage de la lecture en 1ère et 2ème années primaires : Analyses des programmes officiels et des pratiques enseignantes*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française : Service général du pilotage du système éducatif.
170. Landerl, K. and Wimmer, H., (2008), Development of Word Reading Fluency and Spelling in a Consistent Orthography: An 8-Year Follow-Up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), pp. 150-61.
171. *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000*. Paris: OECD.MA: Boston College.
172. Lyytinen Heikki & Erskine Jane M. (2006) « Identification et prévention précoce des problèmes reliés à la lecture ». In Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*.
173. Lyytinen Heikki, Eklund Kenneth & Erskine Jane M. et al. (2004). « Development of children at familial risk for dyslexia before school age ». *Enfance*, vol. 56, n° 3, p. 289-309.
174. Manolescu N., (f.a.) *Lectura pe înțelesul tutoror*, Editura Aula, Braşov.
175. Marshall, J. C., & Newcombe, F. (1973). Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Reseach*, 2, 175–199.
176. Martin, M.O., Mullis, I.V.S. and Kennedy, A.M., eds., (2007), *PIRLS 2006 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
177. Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J. and Kennedy, A.M., (2003), *Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991–2001: IEA's Repeat in Nine Countries of the 1991 Reading Literacy Study*. Chestnut Hill,
178. Martinet Catherine & Rieben Laurence (2006). « Copie de mots, connaissance des lettres et conscience phonémique : une étude longitudinale chez des enfants de 5 ans ». *Éducation et francophonie*, vol. 34, n° 2, p. 104-125.
179. Marzano, R. and Pickering, D., (2005), *Building academic vocabulary: Teacher's manual*. Alexandria, VA: ASCD.
180. Ministère de l'Éducation nationale (2006). « Mise en place des programmes de l'école primaire : Apprendre à lire ». *Bulletin officiel de l'Education nationale*, n° 2.
181. Ministère de l'Éducation nationale (2006). *Le langage à l'école maternelle*. Centre national de documentation pédagogique (CNDP).
182. Ministère de l'Éducation nationale (2006). *Apprendre à lire : Guide thématique*. Ministère de l'Éducation nationale.

183. Ministère de l'Éducation nationale (2007). « Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense : Année 2006 ». Note d'information DEP, n° 07.05, p. 1-6.
184. Ministère de l'Éducation nationale (dir.) (2007). Qu'apprend-on à l'école élémentaire? Les programmes 2007-2008. Paris : XO Éditions.
185. Molan V. (2010), Didactica disciplinei Limba și literatura română în învățământul primar, Editura Miniped, București.
186. Molan, V., Bizdună, M., (2006), Didactica limbii și literaturii române. Proiectul pentru învățământul rural, MEC;
187. Montessori M., (1977), Descoperirea copilului, E.D.P, Bucuresti, - traducere, note si comentarii de I. Sulea Firu;
188. Montessori, M., (2006) Minte absorbantă, Editura Apa, Drobeta Turnu Severin.
189. Morais José (2005). « Les apprentissages et processus cognitifs de base ». In Lecture : apprentissage et citoyenneté, Ministère de l'enseignement de la communauté francophone de Belgique, Charleroi, 23 avril 2005.
190. Morais José, Robillart Guy, Bentolila Alain & Buser Peter (1998). Apprendre à lire : Au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE) Analyses, réflexions et propositions. Paris : Odile Jacob.
191. Morin Marie-France & Montesinos-Gelet Isabelle (2005). « Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : Comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec ». Revue canadienne de l'éducation, vol. 28, n° 3, p. 508-533.
192. Morton, J., & Frith, U. (1995). Causal modelling: a structural approach to developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), Manual of developmental psychopathology, . New York: Wiley.
193. Mullis, I. V. S, Martin, M. O, Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). PIRLS 2006 international report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in primary schools in 40 countries. Chestnut Hill, MA: Boston College.
194. Mullis, I.V.S. și al., (2003). PIRLS 2001 International report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools. Chestnut Hill, MA: Boston College.
195. Mullis, I.V.S. și al., (2006), PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
196. Mullis, I.V.S. și al., (2007) PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 Countries. Chestnut Hill, MA: TIMSS și PIRLS International Study Center.
197. Myrberg, E. and Rosén, M., (2008), A path model with mediating factors of parents' education on students' reading achievement in seven countries. Educational Research & Evaluation, 14 (6), pp. 507-520.
198. Myrberg, E., (2007), The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade pupils in public and independent schools and Sweden. Educational Studies, 33(2), pp.145-162.
199. National Reading Panel (2000) Teaching Children To Read: An Evidence Based Assesment Of The Scientific Research Literature On Reading And Its Implications For Reading Instruction
200. Neacșu, I. (1978) Motivație și Învățare, Editura didactică și pedagogică, București

201. Neacșu, I. (1990). Instruire și învățare. București: Editura Științifică.
202. NELP (National Early Literacy Panel), (2008), Developing early literacy: report of the National Institute for Literacy (2008).
203. NICHD (National Institute of Child Health and Human Development), (2000), Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
204. Nichols, W.D., Rupley, W.H. and Rasinski, T., (2009), Fluency in Learning to Read for Meaning: Going Beyond Repeated
205. Nichols, W.D., Rupley, W.H. and Rasinski, T., (2009), Fluency in Learning to Read for Meaning: Going Beyond Repeated
206. Nicolescu, E., (2003), Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar, Editura Egal, Bacău.
207. Nonnon Elisabeth & Goigoux Roland (2007). « Les ratés de l'apprentissage et de la lecture à l'école et au collège ». Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, n° 35.
208. NRP (National Reading Panel), (2000), Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on readings and its implications for instruction. Reports of the subgroups. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
209. Nuțu S., (2000), Metodica predării limbii române în clasele primare, vol I-II, editura Aramis.
210. Nyssen Marie-Claire, Terwagne Serge & Godenir Anne (2001). L'apprentissage de la lecture en Europe. Toulouse : Presses universitaires du Mirail. Préface : Fijalkow Jacques.
211. Observatoire national de la lecture & Inspection générale de l'éducation nationale (2005). L'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Ministère de l'Éducation nationale.
212. Observatoire national de la lecture (2005). Les troubles de l'apprentissage de la lecture. Paris, février 2005.
213. Observatoire national de la lecture (2007). L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture au CP. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
214. Observatoire national de la lecture (dir.) (2004). L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans : Actes des "Journées de l'Observatoire". Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
215. OECD (2009) Education at a Glance 2009 OECD Indicators
216. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), 2001. Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000. Paris: OECD.
217. OECD, (2002), Reading for change: performance and engagement across countries: results from PISA 2000. Paris: OECD.
218. OECD, (2003), The PISA 2003 assessment framework: reading, reading, science and problem solving knowledge and skills. Paris: OECD.
219. OECD, (2004), Messages from PISA 2000. Paris: OECD.
220. OECD, (2005a), Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms. Paris: OECD.
221. OECD, (2005b), Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris, Franța: OECD Publications.

222. OECD, (2005c), PISA 2003 Technical report. Paris: OECD.
223. OECD, (2007), PISA 2006 Science Competences for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis. Paris: OECD.
224. OECD, (2007b), Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators. Paris: OECD.
225. OECD, (2009), Top of the class: high performers in science in PISA 2006. Paris: OECD.
226. OECD, (2009b), PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics și Science. Paris: OECD. (Volume II). Paris: OECD.
227. OECD, (2010d), PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III). Paris: OECD.
228. OECD, (2010e), PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV). Paris: OECD.
229. OECD, (2010f), PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes and Student Performance Since 2000 (Volume V). Paris: OECD.
230. OECD, 2009a. PISA 2006 Technical report. Paris: OECD.
231. OECD/UNESCO-UIS (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-Institute for Statistics), 2003.
232. Palincsar, A. and Brown, A., 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-75.
233. Panfil, A., (2000), *Didactica limbii și literaturii romane-gimnaziu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
234. Parfene C., (1996), *Compozițiile în școală*, ediția a II- a, Editura Moldova, Iași.
235. Pânișoară, I.O. (2004), *Comunicare eficientă*, Ed.2, adăugită și revăzută, Editura Polirom, Iași.
236. Pearson and R. Barr, eds. *Handbook of Reading Research*, Volume 3. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 545-562.
237. Petini, A., (1992), *Metode moderne în educație. Freinet și tehnicile sale*, Editura CEDC, București, p.86.
238. Phillips, B.M. and Lonigan, C.J., 2005. Social correlates of emergent literacy. In: M.J. Snowling and Ch. Hulme, eds. *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell Publishing, pp. 173-187.
239. Pierre, R., 1992. *Savoir lire aujourd'hui: de la définition à l'évaluation du savoir-lire*. In: Popa, V., Rusu, M. (2008). *Îndrumător cu lecții practice pentru utilizarea unui abecedar modern*, Editura Grinta, Cluj-Napoca.
240. Popovici, L. (2005), *Integrarea TIC în curriculum-ul școlar*, în „Educația 21”, nr. 2, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
241. Popovici, L. (2010), *Integrarea curriculară în ciclul primar*, în “Pedagogie aplicată - Studii ale doctoranzilor în științele educației”, Editura Eikon, Cluj-Napoca.
242. Popovici, L., Chiș, V. (2009), *The Curriculumf or Primary Schools. Mono-disciplinary or Integrated Approaches*, în “Educația 21”, nr. 7, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
243. Potolea, D. (1991) *Curriculum*, note de curs, Editura Universității București.
244. Pressley Michael (2001). « Effective Beginning Reading Instruction : A Paper Commissioned by the National Reading Conference ». Chicago : National Reading Conference.
245. Pufpaff, L., (2009), A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools*, 46(7), 679-691.
246. Radu I.T. (2000), *Evaluarea în procesul didactic*, E.D.P. București.

247. Raduly, Zorgo, E., (2010), *Studentii dislexici. Ghid pentru profesori*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp.21
248. Ramus Franck (2005). « De l'origine biologique de la dyslexie ». *Psychologie et éducation*, n° 60, p. 81-96.
249. Ramus Franck (2007). « Nouvelles perspectives sur la neurobiologie de la dyslexie développementale ». In Demont Elisabeth & Metz-Lutz Marie-Noëlle (dir.). *L'acquisition du langage et ses troubles*. Solal.
250. RAND (Reading Study Group), (2002), *Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
251. Rasinski T., *Teaching Reading Fluency to Struggling Readers – Method, Materials, and*
252. Rasinski, T., Homan, S. and Biggs, M., (2009), *Teaching Reading Fluency to Struggling Readers: Method, Materials, and Evidence*. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2/3), pp. 192-204.
253. Rasinski, T.V., (2003), *The Fluent Reader*. New York: Scholastic Professional Books.
254. Rădulescu, M.,Șt., (1999), *Pedagogia Freine. Un demers inovator*, Editura Polirom, Iași, p.159.
255. Readings. *Literacy Research și Instruction*, 48 (1), pp. 1-13.
256. Reichstadt Janine (2007). « De l'oral à l'écrit : L'entendu, le lu et le compris ». In Krick Geneviève, Reichstadt Janine & Terrail Jean-Pierre (dir.). *Apprendre à lire : la querelle des méthodes*. Paris : Gallimard.
257. Rieben L (2003). « Les différences individuelles dans l'apprentissage de la lecture et leurs implications pour l'école ». In Lautrey Jacques, Mazoyer Bernard & van Geert Paul (dir.). *Invariants et variabilité dans les sciences cognitives*. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme. 139–153
258. Rieben Laurence (2003). « Les différences individuelles dans l'apprentissage de la lecture et leurs implications pour l'école ». In Lautrey Jacques, Mazoyer Bernard & van Geert Paul (dir.). *Invariants et variabilité dans les sciences cognitives*. Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme, p. 139-153.
259. Rieben Laurence (2004). « Le 21ème siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 1, p. 17-25.
260. Rose J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading*. London : Department for education and skills (DfES). En ligne : <<http://www.standards.df...v.uk/phonics/report.pdf>>
261. Rose Jim (2006). *Independent review of the teaching of early reading*. Department for education and skills (DfES).
262. Rose, J., 2009. *Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
263. Rusu, Mariana (2004), *Abecedar. Manual pentru clasa I*, Editura Aramis Print, București.
264. Sava, F., (2004), *Analiza datelor în cercetarea psihologică. Metode statistice complementare*. Editura ASCR, Cluj-Napoca, p.115.
265. Scarborough, H.S., 1998. *Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors*. In: B.K. Shapiro, P.J. Accardo and A.J. Capute, eds. *Specific reading disability: A view of the spectrum*. Timonium, MD: York Press, pp. 75-119.

266. Scott Caitlin (2007). *Reading First: Locally Appreciated, Nationally Troubled*. Washington : Center on Education Policy.
267. Scott Caitlin, Jennings Jack & Stark Rentner Diane (2006). *Keeping watch on reading first*. Washington : Center on Education Policy.
268. Sénéchal Monique (2006). *The Effect of Family Literacy Interventions On Children's Acquisition of Reading From Kindergarten to Grade 3*. National Center for Family Literacy.
269. Seymour Philip H. K., Aro Miko & Erskine Jane M. (2003). « Foundation literacy acquisition in European orthographies ». *British Journal of Psychology*, n° 94, p. 143–174
270. Seymour Philip H. K., Aro Miko & Erskine Jane M. (2003). « Foundation literacy acquisition in European orthographies ». *British Journal of psychology*, n° 94, p. 143-174.
271. Seymour, P. H. K. (1986). *Cognitive analysis of dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul
272. Shanahan, T., 2005. *The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers*. Naperville, IL., Learning Point Associates.
273. Sheldrick-Ross, C., McCechnie, L. and Rothbauer, P.M., 2005. *Reading matters: What the research reveals about reading, libraries și community*. Oxford: Libraries Unlimited.
274. Singleton, C., 2009. *Intervention for Dyslexia*. Bracknell: The Dyslexia-SpLD Trust.
275. Slavin Robert E. & Fashola Olatokunbo S. (1998). *Show Me the Evidence!: Proven and Promising Programs for America's Schools*. Thousand Oaks : Corwin Press.
276. Smith Frank (1999). « Why Systematic Phonics and Phonemic Awareness Instruction Constitute an Educational Hazard ». *Language Arts*, vol. 77, n° 2, p. 150-155.
277. Smith, C.B., 1997. *Vocabulary Instruction and Reading Comprehension*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication.
278. Snow, C.E, Burns, S.M. and Griffin, P., eds., 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National Academy Press.
279. Spörer, N., Brunstein, J. and Kieschke, U., 2009. Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning & Instruction*, 19(3), pp. 272-86.
280. Sprenger-Charolles Liliane & Colé Pascale (2006). « Pratiques pédagogiques et apprentissage de la lecture ». *CRAP: cahiers pédagogiques*.
281. Stahl Steven A. (2003). « Teaching Phonics and Phonological Awareness ». In Neuman Susan B. & Dickinson David K. (dir.). *Handbook of Early Literacy Research*. New York : Guilford Press, p. 333-347.
282. Stanovich Keith E. (1991). « The psychology of reading : Evolutionary and revolutionary developments ». *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 12, n° 3.
283. Stanovitch, P. and Stanovitch, K., 2003. *Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions*. Jessup, MD: EdPubs.
284. Strommen, L. and Mates, B., 2004. *Learning to love reading: Interviews with older children and teens*. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, pp. 188-200.
285. Șerdean, I., (2008), *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*, Editura Corint, București.
286. Takala, M., (2006), *The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), pp. 559-76.

287. Takayama, K., (2008), 'The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate', *Comparative Education*, 44(4), pp. 387-407.
288. Temple, C. (2008). *All Children Read*, Allyn & Bacon, New York
289. Thomas H. Kilpatrick, "The Project Method," *Teachers College Record* 19 (September 1918): 319–334.
290. Torgerson Carole J., Brooks Greg & Hall Jill (2006). *A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling*. London : Department for education and skills (DfES).
291. Torgerson, C.J., Brooks, G. and Hall, J. (2006), *A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling*. London: Department for Education and Skills Research Report 711.
292. Torgesen, J.K. și al., (2001), Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), pp. 33-58.
293. Torgesen, J.K., (1997), The prevention și remediation of reading disabilities: Evaluating what we know from research. *Journal of Academic Language Therapy*, 1, pp. 11-47.
294. Torgesen, J.K., 2000. Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), pp. 55-64.
295. Twiselton Samantha (2007). « Seeing the wood for the trees: learning to teach beyond the curriculum. How can student teachers be helped to see beyond the National Literacy Strategy? ». *Cambridge Journal of Education*, vol. 37, n° 4, p. 489-502.
296. Ulrich, C., (1999), "Managementul clasei.Învățarea prin cooperare- ghid pentru profesori", F.S.D., București.
297. Ungureanu Dorel – Copiii cu dificultăți de învățare, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998
298. Verza E.,(1983) – Disgrafia si terapia ei, Editura Didactică si Pedagogică Bucuresti;
299. Verza, E., (2003), *Tratat de logopedie*, Editura Fundației Humanitas, București, pp.92-116.
300. Verza, E., Verza, F., (2002), *Tratat de psihopedagogie specială*, Editura Universității, București, pp.240.
301. Vrăsmaș, E., (2008), *Dificultăți de învățare în școală. Domeniu nou de studiu și aplicație*, Editura V & I Integral, București;
302. Vrăsmaș, E., Stănică, C., (1997), *Terapia tulburărilor de limbaj*, Editura Didactică și Pedagogică, București;
303. Vrăsmaș, T., (2001), *Învățământul integrat și/sau incluziv*, Editura Aramis, București;
304. Wayne, A.J. and Youngs, P., (2003), Teacher characteristics and pupil achievement gains: a review. *Review of Educational Research*, 73, pp. 89-122.
305. Wigfield, A. and Guthrie, J.T., (1997), Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 420-432.
306. Wiles J. & Bondi J.C. (1984) *Curriculum Development. A Guide to Practice*, 2nd edition, Bell and Howell Company, Columbus, OH.
307. Wilkinson, K., (2009), 'Teacher involvement in reading: encouraging children's interest, motivation and comprehension', *Literacy Today* 60, pp. 26-7.

308. Wimmer, H., Mayringer, H. and Landerl, K., (2000), The Double-Deficit Hypothesis and Difficulties in Learning to Read a Regular Orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), p. 668.
309. Wolk, S. (1998). *A democratic classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
310. Wolk, S. (2002). *Being good: Rethinking classroom management and student discipline*. Portsmouth, NH: Heinemann.
311. Ziegler, J. and Goswami, U., (2006), Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9(5), pp.429-36.