

Devenir lecteur

Quelles différenciations possibles?

Laurent Gourvez & Fanny de La Haye
IUFM de Bretagne. Site de Saint-Brieuc

(Ce compte rendu reprend les éléments présentés lors de la conférence du matin et du groupe de travail de l'après-midi)

Devenir lecteur

1. Accéder au texte
 1. Voie directe
 2. Voie indirecte
 1. Procédure syllabique
 2. Procédure analogique
 3. Procédure contextuelle (calcul syntaxique)
2. Accéder au sens du texte
 1. Explicite textuel
 2. Implicite textuel (zones d'ombres)
 3. Implicite fondé sur les schémas du lecteur

Les problèmes de lecture et de compréhension rencontrés par de jeunes lecteurs sont fréquents et deviennent une préoccupation majeure dans le domaine de l'éducation et de la formation. Le fait que 20 à 25% des enfants présentent des difficultés de lecture explique, qu'aujourd'hui, l'une des priorités majeures de l'école soit la maîtrise de la langue.

Contrairement à l'idée largement répandue selon laquelle la lecture est automatique à la fin du cycle 2, pour certains élèves, l'apprentissage de la lecture est à poursuivre.

Il est d'ailleurs difficile pour un lecteur expert qui n'a pas ou peu conscience des processus automatiques mis en place pendant l'activité de lecture d'imaginer la difficulté ressentie par un lecteur débutant. Et il faut avoir recours à quelque subterfuge pour s'en rendre compte. Par exemple, essayez de lire le texte ci-dessous écrit dans une présentation qui ne vous est pas familière. Maintenant lisez donc le texte suivant et vous vous retrouvez dans une condition approximativement comparable à celle du lecteur débutant dont les automatismes ne sont pas mis en place.

ΓΕΣ ΣΒΙΓΓΟΝΣ

ΠΝΕ ΠΝΙΓ' ΠΝΕ ΣΟΝΙΣ [ΝΙ ΛΕΛΕΙΠΠΕ ΒΣΛ
ΝΥ ΚΙΣΣΕΜΕΥΓ ΣΟΥΟΛΕ ΔΕ Ι, ΣΝΙΛΕ ΚΟΓΕ ΔΕ
ΣΣ [ΣΟΥΕΙΛΕ' .. ΟΝ ΕΣΓ-ΣΕ ΔΝΕ ΣΕ ΡΛΝΙΣ' ..
ΔΕΜΣΥΔΣ-Γ-ΕΠΠΕ' .. ΟΝΕ ΔΙΤΕΣ-ΛΟΝΣΣ' .. ΔΕ-
ΜΣΥΔΣ Σ ΣΟΥ [ΟΝΙ ΝΥ ΚΙΠΠΙΟΥ' ..]Ε ΥΕ
ΒΕΝΧ ΒΣΣ ΕΥ ΜΕΜΕ [ΕΜΒΣ ΛΟΝΣ ΕΥΤΕΥΔΕ
ΕΓ [ΣΙΛΕ ΜΣ ΜΝΣΙΔΝΕ' ..]Ε ΛΕΝΧ ΔΟΛΜΙΛ' ..
ΔΙΓ [Σ ΣΟΝΙΣ' .. ΕΓ]Ε ΥΕ ΛΕΝΧ ΒΣΣ Δ, ΣΝΙΛΕ
ΜΝΣΙΔΝΕ' .. ΟΝΕ ΔΙΤΕΣ-ΛΟΝΣΣ' .. ΛΕΒΙΓ [Ε
ΚΙΠΠΙΟΥ' .. ΛΟΝΣ ΛΟΝΙΕΣ ΒΙΝΣ ΔΕ ΜΝΣΙΔΝΕΣ
]Ε ΛΣΙΣ ΣΡΕΙΣΡΕΙ ΝΥ ΣΜΙ' .. ΒΙΕΥΓΟΓ' [] Λ
ΕΝΓ ΔΕΝΧ ΚΙΠΠΙΟΥΣ Σ ΚΙΣΣΕΛ'

En effet, grâce à ce type de procédure, l'automatisme est rompu et vous devez alors adapter vos stratégies de lecture pour pouvoir lire ce texte dont la présentation ne vous est pas habituelle. Pour parvenir à lire ce texte tout lecteur se trouve, en principe, dans l'obligation de passer par ce que l'on appelle la médiation phonologique c'est-à-dire de coder (convertir) les mots sous forme phonétique. Dans ce cas de figure, cette conversion des graphèmes (lettres) en phonèmes (unités minimales de sons de la langue) mobilise de façon importante l'attention du lecteur. Or, on sait que l'identification des mots doit être d'un coût cognitif peu élevé pour que le lecteur puisse allouer ses ressources attentionnelles aux processus de plus haut niveau tels que la compréhension. C'est donc un processus qui doit s'automatiser rapidement.

Comprendre les difficultés de lecture implique de savoir comment nous lisons, comment nous apprenons à lire, comment nous comprenons et comment nous pouvons apprendre à comprendre.

Lire implique de mettre en œuvre des processus de bas niveau telle que l'identification des mots écrits et des processus de plus haut niveau telle que la compréhension des mots, des phrases et/ou des textes lus. Voici les principaux résultats des recherches en psychologie cognitive depuis une vingtaine d'années.

Lire c'est accéder au texte mais aussi au sens du texte : décodage et compréhension

Lire, c'est comprendre

- Dire, Lire, Écrire (École élémentaire)
- La maîtrise des discours (Collège)

Il s'agit d'une des conquêtes majeures de la vie scolaire de l'élève

Lire : Décoder & Comprendre : peut-on faire les deux en même temps ?

OUI mais quand le décodage est automatisé (rapide et inconscient), les ressources attentionnelles sont libérées et peuvent se consacrer à la compréhension...

D'où l'importance des automatismes...

Qu'entend-on par là ?

L'automatisme en lecture

L'automatisme est indispensable pour parvenir à la compréhension de ce que l'on est en train de lire car elle va permettre de soulager l'attention du lecteur qui ne sera plus focalisée exclusivement sur l'identification des mots écrits. Une fois automatisée, l'identification des mots devient irrépressible. Cette automatisation est rendue possible, entre autres, grâce à la répétition de l'activité. Autrement dit, il est nécessaire de lire pour automatiser la lecture. Plus on lit, mieux on lit et mieux on lit, plus on lit. Pourtant, dans son étude menée auprès des maîtres spécialisés auprès des élèves en grande difficulté de lecture, Roland Goigoux relève que *« le souci d'éviter aux élèves les situations d'échec qui ont trop massivement jalonné leur scolarité antérieure conduit parfois les maîtres à simplifier les tâches proposées ou à épargner les difficultés aux élèves. De nombreux « faibles lecteurs » sont, dans les faits, dispensés de lecture. Ce sont souvent les bons lecteurs et le maître qui lisent à voix haute afin de permettre à tous de participer à un échange à propos du texte »*.

Depuis une vingtaine d'années, la psychologie cognitive a multiplié ses recherches, tant en France qu'à l'étranger, sur le thème de la lecture et des mécanismes impliqués dans cette activité. Le mérite lui revient d'avoir isolé les traitements cognitifs volontaires et conscients et les traitements cognitifs automatiques et inconscients impliqués dans l'activité de lecture.

Un test appelé « effet Stroop », du nom de l'auteur qui l'a mis en évidence, montre bien l'automatisme de la lecture. Il consiste à faire lire la couleur de l'encre d'un mot, qui lui-même désigne une couleur, par exemple le mot ROUGE (écrit en vert), le mot VERT (écrit en jaune), etc. Vous éprouverez des difficultés car vous devrez alors vous empêcher de lire le mot. Les résultats sont formels, on passe toujours plus de temps à dénommer la couleur de l'encre avec laquelle les mots sont écrits qu'à lire ces mêmes mots. Comment peut-on alors expliquer ces résultats ? Cet effet Stroop s'explique par le fait que, pour répondre à la consigne, en tant que lecteur expert ayant automatisé la lecture, nous devons inhiber le processus automatique de la lecture et mettre en œuvre un traitement volontaire et conscient qu'est celui de la dénomination de couleurs. Ce phénomène illustre en effet le caractère

automatique et irrépessible de la lecture présent chez le lecteur expert qui ne peut s'empêcher de lire, de récupérer la signification d'un mot écrit.

Celui qui sait lire ne peut donc pas ne pas lire ce qui est écrit, même quand on le lui demande, ce qui est le propre d'un automatisme.

- L'expert a accès quasi immédiatement à la forme, mais aussi au sens, des mots.
- La lecture, une fois automatisée, est une activité irrépessible.
- Les automatismes sont robustes à l'oubli.
- Pas d'automatisme sans répétition de l'activité.

La lecture est une activité qui requiert que le décodage soit automatisé rapidement.

Pourquoi ?

L'absence d'automaticité en lecture peut déboucher sur l'illettrisme.

En sortant du système scolaire, un élève n'ayant pas automatisé le décodage, risque d'oublier ce qu'il a appris et...

Quelle prévention contre l'illettrisme ?

L'absence d'automaticité en lecture peut déboucher sur l'illettrisme. Pour l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (2003) : « L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples » (*Lutter ensemble contre l'illettrisme. Cadre national de référence*).

On dispose à l'heure actuelle de deux mesures permettant d'évaluer et de recenser les personnes dites en situation d'illettrisme dont la périodicité est différente, ce qui permet d'appréhender l'évolution du phénomène. Ces mesures sont :

- ◆ la JAPD (Journée d'appel de préparation à la défense) : depuis avril 2000, sont concernées par cette évaluation tous les jeunes (garçons et filles) d'environ 17 ans. Ils passent des épreuves d'évaluation de la compréhension de l'écrit¹. Les résultats de la JAPD réalisée

¹ Ces épreuves sont conçues par le bureau de l'évaluation des élèves de la sous direction de l'évaluation (Direction de la programmation et du développement), la direction du service national et l'université Paris V.

en 2000-2001 (pour une description détaillée des épreuves et des résultats, lire Robin & Rocher, 2001)² permettent de répartir les jeunes en trois groupes :

- groupe 1 : les jeunes maîtrisant insuffisamment les mécanismes de la lecture ;
- groupe 2 : les jeunes qui ne les possèdent que partiellement et qui éprouvent de grandes difficultés à lire tous les types d'écrit ;
- groupe 3 : les lecteurs « rigides » qui ne peuvent s'adapter efficacement aux différents écrits proposés, mais qui n'ont pas, toutefois, de troubles apparents des mécanismes fondamentaux.

Bien qu'une très grande majorité de jeunes ayant participé à la JAPD en 2000-2001 se révèle « bons lecteurs » (environ 88%) dans le cadre de ces épreuves, plus de 11% d'entre eux présentent des difficultés importantes en compréhension. Parmi eux, environ 6,5% manifestent de graves difficultés de lecture et se trouvent dans une situation qui pourrait déboucher sur l'illettrisme.

- ◆ l'IVQ (Information vie quotidienne) : cette évaluation est pilotée par l'INSEE et concerne un échantillon représentatif de la population française. Les données sont en cours d'exploitation mais les premiers résultats vont dans le même sens que ceux de la JAPD.

Compétences en lecture des élèves à l'entrée en sixième

Comme le rappellent les documents d'accompagnement des programmes³ : l'acquisition du « *Lire et écrire se poursuit tout au long du cycle 3* » ; on pourrait ajouter que pour certains élèves, ces apprentissages doivent nécessairement se poursuivre au-delà. Une étude récente (Bonjour & Gombert, 2004)⁴, visant à définir les niveaux d'expertise en lecture des élèves à leur entrée en sixième, montre en effet qu'un peu plus de 14% de ces élèves éprouvent des difficultés importantes en lecture : ils lisent lentement et font beaucoup d'erreurs dans l'identification des mots écrits. Leur faible niveau de compréhension laisse supposer que tout apprentissage passant par l'écrit leur pose problème et qu'ils éprouvent des

² I. Robin & T. Rocher (2001). «Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense. Année 2000-2001 », ministère de l'Education Nationale, direction de la programmation et du développement, *Note d'information*, 01.48. (Les « notes d'information » sont disponibles sur le site Internet : <http://www.education.gouv.fr>).

³ « *Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle* ». Documents d'accompagnement des programmes. 2003. Collection Ecole.

⁴ Bonjour, E. & Gombert, J.E. (2004). Profils de lecteurs à l'entrée en sixième. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol. 33, N°1, pp. 69-101.

difficultés scolaires d'ordre plus général (comment, en effet, comprendre une consigne, un exercice de mathématiques ou encore une leçon d'histoire géographie si la lecture n'est pas acquise ?). En revanche, environ 30% des élèves de l'échantillon sur lequel a porté l'étude (2355 élèves entrant en sixième en 1997) s'avèrent être des lecteurs experts ; l'exactitude et la rapidité du traitement des différentes habiletés impliquées dans la reconnaissance des mots écrits sont révélateurs de l'automatisme de leur processus de lecture et indiquent une grande expérience de l'écrit. Enfin, une proportion importante de ces élèves (56% environ) ne sont encore qu'à un stade où leur expertise en lecture est en cours d'acquisition : ils lisent en faisant peu d'erreurs dans l'identification des mots écrits mais leur vitesse de lecture est encore lente. Ce qui laisse supposer que cette activité mobilise leur attention de façon trop importante pour leur permettre d'allouer pleinement leurs ressources cognitives à des processus de traitement de plus haut niveau telle que l'élaboration du sens. Comme le soulignent les auteurs, « *Dans la mesure où il apparaît que c'est essentiellement la vitesse de lecture qui est encore insuffisante, il est probable que l'installation de l'expertise passera, chez ces élèves, par une pratique la plus importante possible de la manipulation de l'écrit (en lecture comme en production)* ».

Contrairement à l'idée largement répandue selon laquelle la lecture est automatique à la fin du cycle 2, pour certains élèves, l'apprentissage de la lecture est à poursuivre. Les résultats de cette recherche illustrent le caractère complexe de l'activité de lecture qui s'élabore à plusieurs niveaux, nécessite la mise en œuvre de multiples processus et dont l'apprentissage est lent et laborieux.

Accéder au texte

Identifier un mot écrit, c'est retrouver en mémoire les mots qui correspondent aux configurations visuelles discrètes. Lorsque nous lisons, nous activons notre lexique mental, partie de la mémoire à long terme dans laquelle sont stockés tous les mots que nous connaissons (un adulte possède un lexique mental composé en moyenne de 20 000 à 40 000 mots. Descoedres⁵ a montré qu'un enfant de 2 ans 9 mois connaît en moyenne 585 mots et qu'à 7 ans son lexique atteint déjà une moyenne de 2758 mots). A chaque mot de notre lexique mental peuvent être associées les informations qui lui sont propres : orthographiques, phonologiques, syntaxiques et sémantiques.

⁵ A. Descoedres (1957). *Le développement de l'enfant de 2 à 7 ans*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

On peut alors se demander comment un lecteur expert identifie les mots écrits, comment il accède à son lexique mental ? Lorsqu'un lecteur rencontre un mot, deux possibilités s'offrent à lui : il peut utiliser une procédure orthographique ou une procédure phonologique. Dans le premier cas, il accède au lexique mental par la voie directe ou lexicale et dans l'autre cas, par la voie indirecte ou non lexicale.

Voie directe

Quand le lecteur utilise la procédure orthographique, le mot est déjà connu car il a déjà été rencontré antérieurement. Le lecteur peut alors le reconnaître et on parle alors de reconnaissance des mots écrits. Le lecteur peut également connaître la signification de ce mot ; on parle alors d'identification des mots écrits. Dans ces deux cas, une adresse orthographique du mot existe dans son lexique mental et il parvient à l'identifier en retrouvant l'adresse : il peut alors reconnaître ou identifier directement le mot. Quand on utilise cette procédure, on parle aussi de procédure par adressage.

Voie indirecte

Dans le second cas, le lecteur utilise la procédure phonologique. Le mot n'est pas connu, il n'existe pas d'adresse orthographique dans le lexique mental du lecteur qui est alors obligé d'utiliser un autre processus : celui de la médiation (ou codage) phonologique. Autrement dit, il est obligé de décomposer les mots en unités plus petites (graphèmes) et de les recoder sous forme orale. On parle alors de conversion graphèmes-phonèmes. Lors de l'apprentissage explicite de la lecture, les lecteurs apprennent les règles de cette conversion. Cette procédure est donc fréquemment utilisée par le lecteur débutant qui rencontre souvent des mots dont il ne possède pas de représentation orthographique dans son lexique mental. Elle est également utilisée par les lecteurs experts confrontés à des mots peu fréquents ou des mots qu'ils n'ont jamais rencontrés auparavant. Quand on utilise cette procédure, on parle aussi de procédure par assemblage.

On peut distinguer différentes procédures indirectes :

1. Procédure syllabique ou synthétique

b a → ba

2. Procédure analogique

Ex : bougie → ça commence comme → bouche

3. Procédure contextuelle (calcul syntaxique)

Ex : Le petit rouge → le petit chaperon rouge

Les recherches actuelles s'accordent sur le fait que les deux procédures, orthographique et phonologique, seraient utilisées par les lecteurs. Le modèle de la double voie de Coltheart (1978) associe les deux voies d'accès au lexique. On parle dans ce cas de « traitement en cascade », les deux procédures seraient automatiquement activées et la plus rapide des deux serait choisie. Autrement dit, la procédure orthographique ou par adressage serait utilisée quand les mots rencontrés sont fréquents ou connus du lecteur et à l'inverse la procédure phonologique ou par assemblage serait utilisée quand les mots rencontrés sont rares ou inconnus du lecteur.

Garder à l'esprit que la reconnaissance des mots est capitale, qu'elle conditionne l'activité de lecture. Elle doit être d'un coût cognitif peu élevé pour que le lecteur alloue ses ressources attentionnelles à la compréhension. C'est donc un processus qui doit s'automatiser vite.

Accéder au sens du texte : L'élaboration du sens au niveau de la phrase et du texte

Quand on s'engage dans une activité de lecture, l'objectif est bien de comprendre ce que l'on est en train de lire et aujourd'hui, tout le monde s'accorde pour dire que « lire, c'est comprendre ». Lire implique de la part du lecteur la mise en œuvre d'un ensemble de procédures simultanées. Il doit reconnaître ou identifier les mots écrits, établir des relations entre ces mots (analyse syntaxique) et enfin construire la signification du texte en établissant des relations entre les différentes phrases du texte. Le fait d'identifier les mots écrits ne constitue donc qu'une des étapes du processus de compréhension.

La phrase

Pour parvenir à la compréhension, à la signification, il est nécessaire de prendre en compte la grammaire des phrases.

Sans reconnaissance de l'organisation syntaxique d'une phrase, il n'y a pas de construction de sens, il n'y a pas de lecture.

Pourtant, on n'a souvent peu ou pas conscience de l'importance de la syntaxe.

Le garçon pousse la fille

La fille pousse le garçon

Si on lit 2 phrases différentes, c'est que l'on a pris en compte la syntaxe.

Un enfant débutant ou en difficulté se retrouve être dans la même situation face à un texte sans syntaxe et face au même texte complet, avec syntaxe.

Le texte ou comment apprendre à comprendre?

Qu'est-ce que comprendre ?

La compréhension peut se définir comme la capacité à construire, à partir du texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. Le fait de percevoir et de comprendre les mots et les phrases du texte ne constitue qu'une étape transitoire de ce processus.

Difficultés de compréhension

- Pendant longtemps, tout se passait comme si la compréhension allait de soi sous réserve que la lecture soit maîtrisée et qu'il n'y avait donc pas lieu de lui consacrer un temps d'enseignement.
- Pourtant difficultés de compréhension et difficultés de lecture sont tout aussi importantes et problématiques dans la vie scolaire de l'élève.

Au même titre que la lecture, enseignée de façon explicite, la compréhension peut et doit s'enseigner

Les difficultés des élèves

- Les déficits des traitements de « bas niveau » (identification des mots). Les traitements linguistiques ne sont pas assez fiables.
- 2. Déficit généraux des capacités de compréhension (non spécifiques à la lecture) : faible étendue des connaissances encyclopédiques.
- 3. Déficit spécifiques au traitement du texte écrit (mauvaise régulation de la lecture par l'élève). Absence de conscience de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite du texte.
- Élaboration « d'îlots de compréhension » juxtaposés.

Nature des difficultés

- Les représentations de la lecture : les élèves pensent qu'il suffit de décoder tous les mots pour les comprendre (stratégies de lecture mot à mot)

- Ils confondent compréhension et recherche d'informations dans un texte (utilisation du questionnaire a posteriori)
- Ils essaient de mémoriser la forme littérale des récits (sans se centrer sur le contenu)
- Les élèves ont une conscience très faible de leurs propres procédures de lecture et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre.

Accéder au sens du texte

- Explicite textuel
- Implicite textuel (zones d'ombres)
- Implicite fondé sur les schémas du lecteur (référence au vécu ou à la culture personnelle de l'élève)

Il s'agit là d'une typologie destinée à éclairer la réflexion quant au questionnement de texte. Dans le contexte d'une classe, il convient d'en faire un cadre de travail, non un carcan définitif. Ainsi, dans tout texte, une information sera explicite pour certains élèves et, à l'opposé, relèvera de l'implicite pour d'autres. C'est à la fois une difficulté à prendre en compte (hétérogénéité des élèves) mais aussi une chance puisque la dimension collective de l'acte d'enseignement y puise sens et dynamisme.

Pour une pédagogie adaptée de la compréhension en lecture

En résumé, pour une pédagogie adaptée de la compréhension en lecture, certains points doivent être retenus et certaines règles respectées :

- Proposer des activités axées sur le vocabulaire afin d'accroître le lexique des élèves peut, à terme, améliorer leur compréhension,
- Proposer des activités visant à améliorer les capacités d'analyse syntaxique,
- Proposer, aux élèves qui en ont besoin, des textes dont les titres constituent de réels résumés peut constituer une aide à la compréhension,
- Aider les élèves en difficulté à effectuer des résumés intermédiaires,
- Alternier les tâches d'évaluation en compréhension : tâches de questionnement (questionnaires oraux ou écrits), de reformulation, de résumé, de rappel, de reconnaissance...
- Alternier les questions littérales et les questions inférentielles,
- Apprendre aux élèves les procédures nécessaires à la compréhension afin qu'ils se les approprient et les utilisent à bon escient.

Bibliographie

Lieury, A. & de La Haye, F. (2004). *Psychologie cognitive de l'éducation*. Collection Topos. Dunod. (chapitre 3 : lecture et difficultés de compréhension : présentation détaillée et plus complète de la présentation du 15/02/2005)

N. Blanc & D. Brouillet (2003). *Mémoire et compréhension. Lire pour comprendre*. Editions In press

J. Ecalle & A. Magnan (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Armand Colin.

Gaonac'h D., Fayol et al.- Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia, Hachette, 2003.

C. Golder & D. Gaonac'h (1998). *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*. Hachette Education

Gombert J.E. et coll. (2000) – Enseigner la lecture au cycle 2 . Les repères pédagogiques. Nathan Pédagogie.

Jamet E. – Lecture et réussite scolaire, Dunod, 1997.

R. Goigoux (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Etude réalisée à la demande de la Direction de l'enseignement scolaire. Ministère de l'éducation nationale. Editions du CNEFEI.

Lire au CP. Repérer les difficultés pour mieux agir. Documents d'accompagnement des programmes. 2003. Collection « Ecole ».

« Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle ». Documents d'accompagnement des programmes. 2003. Collection Ecole.

Bonjour, E. & Gombert, J.E. (2004). Profils de lecteurs à l'entrée en sixième. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, Vol. 33, N°1*, pp. 69-101.

G. Chauveau et al. (2003). *Comprendre l'enfant apprenti-lecteur*. Paris, Retz (pp. 35-43).

R. Goigoux (1994). Six (bonnes) manières et deux (jolies) manières de décrire les pratiques d'enseignement initial de la lecture. *Les Entretiens Nathan IV*, p.27.

M. Fayol & coll. (2000). *Maîtriser la lecture*. ONL, Editions Odile Jacob, CNDP.