

LES DIFFICULTÉS EN LECTURE ORALE : PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Jacques FIJALKOW, Laurence PASA & Serge RAGANO
EURED-CREFI, Université de Toulouse-le Mirail

Résumé : L'analyse des difficultés rencontrées par les enfants en situation de lecture orale a fait l'objet de nombreuses recherches dont on rappelle d'abord dans quelles perspectives elles ont été étudiées : perspective organiciste, psychologie scolaire, psychanalyse, psycholinguistique. On présente ensuite ce que pourrait être une perspective socio-constructiviste et six préoccupations auxquelles l'adoption d'une telle perspective permettrait de répondre. Puis on propose une grille d'analyse, une liste de types de conceptualisations enfantines de la lecture, trois exemples d'analyse de réponses mettant en évidence le processus hypothétique de lecture de l'enfant, et deux recherches en cours.

Les difficultés que rencontre un apprenti lecteur à qui un adulte demande de lire oralement un texte écrit constituent depuis longtemps un objet qui intéresse la recherche en lecture, indépendamment de toute discussion relative à l'utilisation contestée de la lecture orale sur un plan didactique. Les travaux consacrés à ce propos semblent s'être intéressés principalement aux erreurs commises par les enfants dans cette situation, c'est-à-dire aux productions orales ne correspondant pas aux réponses attendues.

1. ETAT DE LA QUESTION

1.1 Perspective organiciste

Les premiers travaux ont porté sur des enfants ayant des difficultés sérieuses à apprendre à lire et, les recherches étant effectuées dans une perspective médicale, l'attention s'est focalisée sur certains types d'erreurs. Les erreurs ainsi mises en avant étaient des inversions statiques consistant en confusions entre lettres de forme voisine (ex. b, d, p, q) et inversions dynamiques ou interversions de lettres se succédant dans un mot (ex. lac, cal). On a pensé alors que ces erreurs étaient spécifiques des enfants dits « dyslexiques », de nature pathologique et que leur étiologie était organique. Ainsi considérées comme des symptômes d'un dysfonctionnement cérébral sous-jacent, elles ont nourri l'espoir de fonder sur elles le diagnostic de dyslexie. Des théories ont également été élaborées précisant de quelle façon ces erreurs pouvaient être produites au plan cérébral, compte tenu de la dyslatéralité du cerveau humain (Orton, 1937). Pour des raisons qu'il serait intéressant d'identifier, ces recherches ont rencontré un succès considérable et tout à fait exceptionnel dans le domaine de la lecture, à telle enseigne qu'elles constituent aujourd'hui

encore, soixante ans plus tard, le fond commun de la pensée courante à propos des difficultés d'apprentissage de la lecture.

Assez rapidement pourtant, les faits sont venus démentir cette façon d'appréhender ces erreurs (voir Lobrot, 1972 ; Malmquist, 1973). Il s'avère tout d'abord que les inversions et interversions ne sont pas des erreurs caractéristiques des mauvais lecteurs eux-mêmes, car bien d'autres types d'erreurs apparaissent dès lors que l'on procède à un relevé systématique des erreurs commises par les enfants au cours d'une lecture orale. En outre, les erreurs par inversion ou interversion sont des erreurs rares : selon les corpus analysés, elles varient de un à cinq pour cent environ chez les mauvais lecteurs. De plus, loin d'être spécifiques des mauvais lecteurs, elles apparaissent chez pratiquement tout apprenti lecteur. Enfin, et ceci constitue l'argument décisif, elles ne sont pas nécessairement plus nombreuses en proportion chez les mauvais lecteurs que chez les apprentis lecteurs. On observe, pour finir, que les erreurs de ce type disparaissent progressivement au fur et à mesure que la maîtrise de l'écrit s'affirme chez l'enfant. Ainsi, en matière d'erreurs, l'erreur la plus intéressante apparaît être celle des chercheurs et non pas celles des enfants.

1.2 Perspective psychanalytique

Un autre courant, également d'origine médicale, est constitué par la psychanalyse. Dans le prolongement, en effet, des travaux de Freud relatifs à la vie quotidienne, et notamment aux actes manqués et aux erreurs de langue, des travaux ont été effectués sur les erreurs commises par les enfants en cours de lecture (Bettelheim et Zelan, 1983). Ces travaux, mettant l'accent sur la signification personnelle des erreurs, c'est-à-dire considérant que celles-ci peuvent être comprises en référence à l'histoire individuelle de chaque enfant et aux conflits qu'il vit, fournissent un point de vue original sur la question étudiée, développé essentiellement dans un cadre clinique.

1.3 Perspective scolaire

Partie de la perspective médicale axée sur le concept de dyslexie, l'analyse des erreurs en lecture orale s'est poursuivie dans une perspective de psychologie scolaire, s'efforçant maintenant de prendre en compte tous les types d'erreurs sans en privilégier aucun. Les analyses effectuées dans cette perspective se veulent avant tout descriptives, en partie sans doute en réaction aux généralisations et explications abusives des théoriciens de la dyslexie. Les typologies d'erreurs utilisées alors distinguent généralement, outre les inversions et interversions - qui seront un temps conservées avant que leur rareté ne conduise les auteurs à les négliger -, les substitutions, omissions, insertions, répétitions, erreurs de prononciation (Malmquist, 1973).

Ces catégories ne reposent sur aucune théorie explicite, même s'il n'est pas interdit de les considérer comme définies par référence à la réponse exacte et donc à la norme scolaire. C'est sans doute en effet par rapport à la norme du mot attendu par l'adulte que l'on distingue chez l'enfant le mot mis à sa place, non lu parce que « oublié », ajouté à tort, produit plus d'une fois, ou mal pro-

noncé. On considère alors l'erreur comme d'une autre nature que la réponse exacte et résultant d'une insuffisance de l'élève qu'il revient au maître de corriger. Cette perspective, selon Leu (1982), domine dans le monde anglo-saxon jusqu'à la fin des années soixante.

1.4 Perspective psycholinguistique

Aussi pratiques que soient ces distinctions, ces « catégories de surface » (« surface level categories », Leu, 1982) ne seront plus le cadre exclusif de référence quand la psycholinguistique, s'intéressant à son tour aux erreurs en lecture, voudra y voir, selon la jolie expression des Goodman, « une fenêtre sur le processus de lecture » (Y et K Goodman, 1994). K. Goodman (1965) proposera alors de remplacer le terme « erreur », trop connoté de normativité scolaire, par « miscue », que les Québécois traduiront par « méprise ». Sachant que, pour Goodman, la lecture repose sur une prise d'indices (« cues »), l'erreur est posée comme le résultat d'une mauvaise prise d'indices (« miscue »). Préférer « miscue » à « erreur » permet donc à la fois d'écarter les connotations négatives attachées à « erreur » et d'ancrer les comportements étudiés dans une perspective psycholinguistique relative à l'acte de lire.

Le principe de base qui va animer les nombreuses recherches, dès lors réalisées dans une perspective psycholinguistique, est que les réponses inattendues ne sont ni l'effet du hasard, ni le résultat de facteurs extrinsèques à la lecture, mais procèdent souvent du même processus que les réponses attendues. Expliquer ces réponses inattendues constitue donc un moyen commode d'expliquer les réponses attendues et, plus généralement, d'expliquer ce que c'est que lire. L'analyse des erreurs devient donc, pour le psycholinguiste, une méthode d'étude d'un acte langagier particulier, l'acte de lire. La volonté affirmée est donc de passer d'une analyse normative des erreurs à une analyse explicative de celles-ci.

Ayant ainsi réaffirmé le caractère langagier des erreurs de lecture, Kenneth et Yetta Goodman s'efforceront de conduire leurs analyses en dépassant les catégories linguistiques de surface utilisées jusqu'alors et de prendre en considération des propriétés plus profondes du langage. Ainsi, par exemple, le psycholinguiste face à une erreur de lecture, se demandera si la réponse produite est, par rapport à la réponse attendue, acceptable du point de vue du code grapho-phonétique (si elle possède avec elle des éléments communs sur ce plan), du point de vue sémantique (la phrase comportant le mot inattendu a un sens), ou du point de vue syntaxique (la phrase produite respecte la syntaxe de la langue). Le souci de passer d'une linguistique de surface à une linguistique prenant en compte les grandes structures du langage, ainsi que celui de soumettre les erreurs de lecture à des jugements d'acceptabilité sémantique et/ou syntaxique, montrent l'influence de la linguistique chomskyenne.

Il ne fait guère de doute que cette influence permet d'enrichir l'analyse des erreurs. La question toutefois est de savoir si, ce faisant, on ne remplace pas une norme par une autre. En effet, les jugements d'acceptabilité, grâce auxquels les réponses inattendues sont évaluées, sont effectués par rapport à une norme

qui est celle de la forme, du sens, ou de la syntaxe de la phrase attendue. L'analyse des erreurs demeure donc une analyse normative, dans laquelle la norme linguistique remplace la norme scolaire. Les réponses des enfants demeurent évaluées non par ce qu'elles sont mais par ce qu'elles devraient être.

À côté de ces travaux, marqués par la prise en compte de la linguistique chomskyenne par la psycholinguistique, d'autres recherches, reposant sur le même principe psycholinguistique de l'erreur de lecture comme « fenêtre » sur le processus de lecture, s'appuient sur d'autres propriétés du langage. Si certaines de ces recherches portent sur l'analyse des erreurs en tant que telles, d'autres, partant de leur valeur informative, n'en font qu'un usage méthodologique. Certaines, prenant le mot comme unité de référence, s'efforcent de voir si les erreurs varient, par exemple, en fonction de caractéristiques telles que la fréquence du mot dans la langue (Ramey, 1996), du fait qu'il a ou non été rencontré antérieurement (Campbell, 1987), de sa longueur (Rammey, 1996), de sa position dans la phrase (Goodman, 1994), du fait qu'il est présenté isolément ou en contexte (Goodman, 1965), ou selon le degré de difficulté du passage (Leu, 1982). D'autres travaux, centrés sur la syllabe plutôt que sur le mot, s'intéressent à la structure de la syllabe - CV, CVC, CCV... - (Treiman, 1993) ou aux correspondances graphophonétiques.

Ces différentes recherches permettent alors de savoir que les erreurs sont d'autant plus nombreuses que le mot est peu fréquent, long, n'a pas été rencontré antérieurement, est présenté isolément, se situe au début d'un passage, comporte certaines structures syllabiques ou graphophonétiques. Mais la difficulté est alors d'expliquer les faits ainsi établis, sous peine de retomber dans une linguistique de surface, c'est-à-dire de revenir à une « linguistique de psychologue » que le recours à la linguistique chomskyenne avait justement permis de dépasser.

Au travers de ce bref compte rendu des recherches effectuées à ce jour, il apparaît que les chercheurs, partis de types d'erreurs limités, se sont ensuite intéressés à toutes les erreurs, puis ont dépassé le cas des erreurs *stricto sensu* pour prendre en compte, de manière plus large, les difficultés rencontrées par les enfants dans la situation de lecture orale. C'est ainsi que les travaux actuels prennent en considération des comportements tels que l'arrêt avant ou pendant la lecture d'une unité d'écrit, les tentatives successives d'oralisation de celle-ci, les auto-corrrections éventuelles.

En pratique donc, le champ opératoire de la recherche sur la lecture orale peut être défini aujourd'hui comme une situation-problème dans laquelle le problème à résoudre par l'enfant est de lire un mot tandis que le problème du chercheur est d'identifier les stratégies que l'enfant met en œuvre pour y parvenir.

1.5. Perspective socio-constructiviste

Les travaux réalisés dans une perspective psycholinguistique nous paraissent devoir être poursuivis pour pouvoir expliquer les réponses inattendues des enfants en situation de lecture orale. Le fait que, en dépit des multiples travaux

effectués, ces réponses demeurent dans une large mesure incompréhensibles à l'observateur, montre bien la nécessité qu'il y a à poursuivre ces recherches. Celles-ci nous semblent toutefois devoir s'attacher à répondre à des préoccupations qui ne nous paraissent pas ou pas suffisamment développées dans les recherches réalisées à ce jour.

1.5.1. Des critères isolés aux combinaisons de critères

Les recherches réalisées dans une perspective psycholinguistique ont permis de mettre en évidence différents critères dont dépendent les réponses analysées. Face à un cas précis de réponse à analyser, l'observateur dispose donc aujourd'hui d'une liste de critères dont plusieurs sont susceptibles d'avoir joué un rôle dans la génération de la réponse. Mais, pour expliquer cette réponse, il n'est guère possible d'aller au-delà de la construction de la sous-liste des critères pertinents dans le cas considéré. Ceci constitue une information certes intéressante, mais qui pourrait être plus intéressante encore si on pouvait savoir non seulement quels sont les critères opérants, mais comment ceux-ci se combinent entre eux pour donner naissance aux réponses observées.

Le recours à une liste de critères, résultant de l'état actuel des connaissances en la matière, apparaît clairement dans la façon dont les auteurs analysent les réponses qu'ils ont recueillies. Ainsi, par exemple, Campbell (1987) présente une analyse des substitutions produites tout au long de l'année scolaire par deux enfants de six ans dans le cadre des interactions qu'ils ont eues avec leur maître. Ces substitutions apparaissent dans un tableau croisé où les colonnes présentent le nombre de substitutions tout au long de l'année (de 1 à 300, de 301 à 600, etc) tandis que les lignes indiquent les catégories d'analyse utilisées par l'auteur : indice de similitude graphophonétique, première lettre similaire, dernière lettre similaire, première ou dernière lettre similaire, acceptabilité syntaxique (score de 1 à 4), acceptabilité sémantique (score de 1 à 4), réponse par un mot déjà rencontré.

De la même façon, Potter (1987), comparant trois corpus de données dont chacun occupe une colonne, présente sur plusieurs lignes les types d'erreurs utilisés pour les analyser : erreurs sur des mots fonctionnels, erreurs sémantiques, erreurs dérivationnelles, erreurs visuelles.

Ces critères, que ce soient ceux de Campbell (1987) ou ceux de Potter (1987), sont indispensables à l'analyse des auteurs et, chacun pour sa part, permettent de mettre en évidence des résultats fort intéressants, mais, étant toujours examinés isolément les uns des autres, ils ne permettent pas d'avoir une image de leurs relations dans un même acte de lecture. C'est pourquoi il nous paraît indispensable de mettre en œuvre une procédure permettant de voir comment se combinent chez le lecteur les critères que la recherche a permis de distinguer.

1.5.2. De l'acte de lire à l'apprentissage de la lecture

Si l'analyse des difficultés en lecture orale constitue une fenêtre sur le processus de lecture, elle devrait pouvoir tout autant constituer une fenêtre sur son apprentissage. En d'autres termes, si l'on apprend beaucoup sur ce que c'est que lire en analysant les réponses inattendues des lecteurs -, le plus souvent des enfants plutôt que des adultes, pour des raisons de commodité d'accès plutôt que d'intérêt épistémique -, on devrait être également en mesure d'apprendre beaucoup sur les processus mis en œuvre par l'enfant apprenti lecteur en analysant les difficultés qu'il rencontre et notamment les erreurs qu'il commet dans cette situation de lecture orale.

Certes nombre d'études portent sur des enfants en début d'apprentissage, mais leur objectif semble avoir moins été d'expliquer en quoi consiste le fait d'apprendre à lire que d'expliquer en quoi consiste la lecture d'un lecteur débutant. Il s'agit donc pour nous d'infléchir la problématique théorique en la faisant glisser de l'analyse de l'acte de lire à celle de l'apprentissage de la lecture.

1.5.3. Du produit au processus de production

Les recherches sur les difficultés apparues lors de la lecture d'une unité d'écrit s'efforcent, en comparant la réponse produite à la réponse attendue, de définir ce qu'ont en commun et ce en quoi diffèrent ces deux réponses. La réponse inattendue est alors interrogée sous des angles multiples. C'est ainsi, par exemple, que la version la plus récente du *Reading Miscue Inventory* (Y. Goodman, Watson & Burke, 1987) comporte 28 questions à poser à chaque réponse incorrecte, chaque question comportant par ailleurs plusieurs possibilités de réponse.

Un tel outil, appliqué à l'unité problème, fournit assurément une excellente radiographie de cette réponse, mais la question de sa production est autre. Elle consiste à se demander quel est le processus suivi par le sujet pour produire cette réponse, c'est-à-dire les étapes successives d'élaboration de sa réponse et, pour chacune d'elles, les mécanismes mis en œuvre.

Cette préoccupation, combinée avec la première préoccupation portant sur la combinaison des critères et avec la seconde préoccupation relative à l'apprentissage, conduit à préciser ainsi cette dernière : quels sont les processus successifs des réponses qui jalonnent le cheminement suivi par un enfant dans son apprentissage de la lecture ?

1.5.4. De l'apprentissage à l'enseignement

Dans la plupart des cas, les recherches portant sur l'apprenti lecteur ne comportent pas, -et cette lacune est tout à fait significative-, d'indications sur la manière dont l'enseignement de la lecture a été conduit. Cette absence de précisions indique sans nul doute le peu d'importance conféré par les chercheurs en lecture aux conditions didactiques des difficultés qu'ils étudient. Cette façon de procéder constitue de fait une prise de position psychologiste en vertu de

laquelle l'apprentissage de l'enfant serait soumis à une logique intrinsèque qui devrait peu aux conditions didactiques dans le cadre desquelles il se déroule. Que les auteurs privilégient une position mécaniciste ou constructiviste (pour une présentation de ces positions, voir Fijalkow, 1996) importe peu ici puisque, dans un cas comme dans l'autre, l'absence de toute information d'ordre didactique indique le peu de cas qui est fait de ce type de variables.

Si, par contre, l'on adopte une position socio-constructiviste en matière d'entrée dans l'écrit (Fijalkow, 1996), on est amené à considérer qu'il n'y a pas une manière d'apprendre à lire, comme le pensent les psychologues mécanicistes ou constructivistes, mais une pluralité, et que celles-ci sont notamment fonction des variations didactiques et des différences de langue à langue. S'il est vrai que quelques auteurs ont émis l'idée que la didactique de la langue écrite puisse jouer un rôle dans l'apprentissage (Barr, 1974 ; Cohen, 1975), cette position n'a pourtant guère eu d'effet dans un domaine dominé par des épistémologies mécanicistes ou constructivistes aux yeux desquelles les conditions didactiques sont quantité négligeable.

On peut pourtant, à la lecture de certains travaux, formuler des hypothèses favorables à l'adoption d'une position socioconstructiviste. Ainsi, par exemple, Lobrot (1973, p. 50) rapporte une recherche de Ranz faisant apparaître 50% de substitutions chez des enfants « dyslexiques » et 35% chez des enfants « normaux ». Par ailleurs, dans une recherche de Campbell (1987), le pourcentage d'erreurs de ce type s'élève à 80%. La différence de pourcentages entre les deux recherches est frappante et incite à en chercher l'origine. Or, si l'on examine le contexte didactique de ces deux recherches, il apparaît que la recherche de Campbell s'est déroulée dans une classe de type *Language Experience Approach*, c'est-à-dire utilisant des écrits de la vie quotidienne et mettant l'accent sur le sens. Ce facteur, sous réserve que « toutes choses soient égales par ailleurs », ce que les indications fournies ne permettent cependant pas d'affirmer, pourrait expliquer le surcroît de réponses par substitution dans la classe de Campbell et, plus généralement, le pourcentage considérable de celles-ci. C'est, en tout cas, l'hypothèse que l'on peut faire. Il apparaît donc nécessaire de prendre en considération des facteurs didactiques dans les recherches à venir.

1.5.5. De l'élève au maître

Les réponses des élèves présentées dans les recherches disponibles à ce jour sont recueillies dans un contexte d'interactions avec un adulte. Que celui-ci soit l'enseignant - quand la recherche est faite dans le contexte de la classe - ou que celui-ci soit le chercheur - quand la recherche est effectuée dans le cadre du « laboratoire » créé par l'intervenant extérieur -, dans tous les cas les réponses sont produites dans un contexte d'interactions sociales dont, en général, seul un des deux locuteurs - l'élève - est pris en considération dans les travaux existants. En pratique, dans un bon nombre de ces recherches, le dispositif expérimental tente d'éliminer la variable que constituent les aides apportées par l'adulte à l'enfant en difficulté en demandant à l'expérimentateur de ne pas aider les enfants et de s'en tenir à lui demander de continuer sa lecture après un nombre de secondes déterminé. Cette position, justifiable d'un

point de vue expérimental, réduit pourtant la validité écologique des recherches ainsi effectuées, dans la mesure où la situation ainsi créée n'est pas la situation dans laquelle se trouve d'ordinaire l'enfant.

À de rares exceptions près (par exemple, Campbell, 1994 ; Chinn, Waggoner, Anderson, Schommer & Wilkinson, 1993), la façon dont le maître aide l'enfant à résoudre le problème auquel il est confronté et l'effet que ces aides peuvent produire n'est donc pas pris en compte. À nouveau sans doute, le peu d'importance conféré par les psycholinguistes aux variables didactiques de l'apprentissage de la lecture explique-t-il la rareté des recherches orientées vers les aides fournies par le maître et l'étude de leurs effets. Dans une perspective socioconstructiviste, il y a là une lacune qu'il est nécessaire de combler. On ne saurait en effet concevoir que les réponses des enfants soient les mêmes quelle que soit l'aide apportée par le maître ou ne doivent rien aux aides qu'il fournit. Il semble donc souhaitable de développer des recherches centrées non seulement sur le maître dans la situation de lecture orale mais aussi sur les interactions maître-élève dans cette même situation.

1.5.6. Du contexte didactique aux conceptualisations de l'enfant

Il est capital, dans une perspective socioconstructiviste, d'analyser le contexte didactique en général et, en particulier, le comportement des maîtres dans une situation de lecture orale. Le fait de supposer que ce type de variables ait un poids important dans le développement de l'apprentissage ne doit pourtant pas conduire à inverser le sens des facteurs, c'est-à-dire à remplacer un point de vue psychologue qui ne reconnaît que l'enfant (celui qui sous-tend aussi bien la psychologie cognitive mécaniciste que la psychologie constructiviste) par un point de vue pédagogue qui ne reconnaît que l'adulte. La position à adopter ne nous semble devoir être ni la position des psychologues pour qui l'apprentissage de la lecture tend à être réduite aux facteurs intrinsèques qu'ils étudient, ni celle des didacticiens aux yeux desquels l'apprentissage de la lecture a tendance à être réduit aux variables didactiques auxquelles ils s'intéressent (Fijalkow, à paraître).

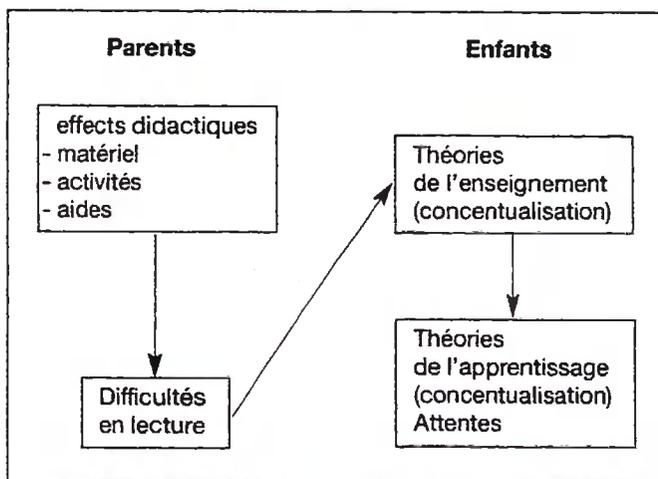
Pour éviter ces deux travers, une solution consiste à supposer que les enfants construisent des conceptualisations qui seraient différentes selon les différents contextes didactiques. Ces conceptualisations sont à considérer alors non pas comme un reflet pur et simple du contexte didactique mais comme d'authentiques constructions cognitives, des « théories infantiles de la lecture » qu'élaboreraient les enfants en fonction de l'offre didactique qui leur est faite. On peut avoir une certaine idée du but à atteindre si on se réfère aux conceptualisations de l'écriture par les enfants que propose Ferreiro (1988), en considérant toutefois que les conceptualisations dont nous faisons l'hypothèse peuvent varier en fonction du contexte didactique et/ou linguistique.

Une conséquence importante de ces conceptualisations, conformément aux théories perceptives du *New look*, est qu'elles induisent des attentes chez le lecteur en situation de lecture. On considérera alors, d'un point de vue socio-

constructiviste, que ces attentes ne sont pas les mêmes selon l'offre didactique. Par ailleurs, comme l'établit la théorie didactique, ces attentes peuvent constituer des représentations-obstacles.

La figure 1 montre comment, à partir du contexte didactique, les enfants élaborent une conceptualisation de la langue écrite et produisent des réponses erronées qui en découlent. Pour identifier l'origine des réponses erronées, le chercheur peut procéder à partir de l'analyse de l'offre didactique et/ou des réponses erronées.

Figure 1 : Schématisation de la structure sous-jacente aux difficultés en lecture orale dans une perspective socio-constructiviste



Pour répondre aux préoccupations ci-dessus, nous avons entrepris un travail nous permettant de proposer, à titre provisoire :

- une grille d'analyse des réponses erronées des enfants en situation de lecture orale ;
- une liste provisoire des principales conceptualisations enfantines ;
- trois exemples d'analyses de réponses relevant d'un des types de conceptualisation distingués (combinaison) ;

- deux recherches en cours qui s'inscrivent dans la problématique de l'analyse de la situation de lecture orale : une recherche relative aux difficultés de lecture orale en fonction du contexte didactique et une recherche relative aux effets sur les réponses des enfants de la nature des aides fournies par les maîtres.

2. PERSPECTIVES DE RECHERCHE

2.1. Grille d'analyse

Pour identifier le processus de lecture d'un apprenti lecteur à un moment donné, on peut analyser chaque réponse erronée à l'aide d'une série de questions :

1- Unités d'écrit en lecture : quelle est, pour l'enfant, l'unité à traiter ?

- 1 lettre ? l'enfant identifie les lettres une à une : il épelle chaque lettre puis la fusionne éventuellement avec une ou plusieurs des lettres suivantes ;

- 2 lettres ? l'enfant essaie de saisir les lettres 2 par 2 ;

ex. miaule = >/mi/

- 1 syllabe ? l'enfant procède de manière linéaire avec éventuellement saut de lettre puis récupération : si L2 (seconde lettre) lui fait problème, il associe L1 avec L3, puis récupère L2 en le plaçant au bon endroit ;

ex. miaule = >/m/, /i/, /mo/, /mio/, puis/miolo/

- 1 mot ?

2 - La linéarité : comment est effectuée l'exploration du mot ?

- de manière aléatoire ? l'enfant va et vient dans le mot sans ordre apparent

- de gauche à droite avec des retours en arrière ? l'enfant considère que, pour identifier un mot, si on n'y parvient pas de gauche à droite, on peut procéder de droite à gauche ; ainsi, à défaut de pouvoir lire le mot de gauche à droite, il essaie à partir de la fin du mot ou du milieu ;

- de manière linéaire ?

On peut inférer de ces réponses que, pour les enfants les produisant, la linéarité de la langue n'est pas claire sur le plan cognitif.

3. L'exhaustivité : la règle d'exhaustivité est elle acquise ?

- l'exhaustivité n'est pas impérative : l'enfant considère qu'on peut identifier un mot sans prendre en compte toutes ses lettres ;

- l'exhaustivité est impérative : toutes les lettres doivent être traitées.

On peut inférer de ces réponses que, pour les enfants les produisant, l'exhaustivité de la langue n'est pas claire sur le plan cognitif.

4 - Quelle est l'intention de l'enfant ? le produit final est ;

- un non mot ;

- un mot.

5 - Quelle est l'intention de l'enfant ? ses auto-corrrections (indicateurs de la représentation qu'il se fait du but à atteindre) sont du type

- code uniquement ;

- sens uniquement (au niveau du mot / de la phrase) ;

- code + sens.

2.2. Principaux types de conceptualisations enfantines de la lecture

2.2.1. Indice(s) pris en compte

Soit la phrase à lire : « L'indien des plaines chasse le bison ».

On distinguera les réponses suivantes :

1. Pas de réponse

ex : *L'indien des plaines chasse le... ???*

2. Une contextualisation : production d'un mot ne tenant compte que du co-texte

Définition : lire, c'est trouver des mots qui vont bien avec l'histoire ;

Intention : trouver des mots compatibles avec le co-texte ;

Moyens : se souvenir de ce qui précède + trouver un mot compatible avec le co-texte.

ex : *L'indien des plaines chasse le **chevreuil**.*

3. Une production lexicale : production d'un mot sans considération du co-texte et sans rapport avec sa forme graphique (attribution gratuite de sens)

Définition : lire, c'est deviner le sens d'un mot ;

Intention : produire un mot ;

Moyens : deviner.

ex : *L'indien des plaines chasse le **table**.*

NB. Cette catégorisation n'exclut pas de se demander, si l'on veut bien admettre que le mot apparu n'est pas le fruit du hasard, quelle peut être l'origine de son choix par l'enfant.

4. Une lexicalisation : production d'un mot sans considération du co-texte mais reposant en partie sur la forme graphique du mot

Définition : lire, c'est deviner le sens d'un mot à partir de sa forme graphique ;

Intention : produire un mot ;

Moyens : lexicaliser.

ex : *L'indien des plaines chasse le **ballon**.*

*L'indien des plaines chasse le **banane**.*

5. Un décodage : transformation d'un message écrit en message sonore

Définition : lire, c'est décoder ;

Intention : produire des sons, pas nécessairement un mot ;

Moyens : décoder.

NB : On peut différencier éventuellement épellation, fusion, décodage partiel, décodage complet

ex : *L'indien des plaines chasse le [be], [i], [es], [o], [on]* (épellation)

L'indien des plaines chasse le [be], [i], [bi]... (fusion)

L'indien des plaines chasse le [bis] (décodage partiel)

L'indien des plaines chasse le [bisO\$] (décodage complet)

6. Un décodage puis une production lexicale : production d'un mot reposant en partie sur des indices grapho-phonétiques

Définition : lire, c'est décoder tout ce que l'on peut, puis deviner le sens ;

Intention : produire un mot ;

Moyens : décoder le début puis produire un mot.

ex : *L'indien des plaines chasse le **b, bi, bille.***

NB : On peut observer diverses variantes avec décodage partiel + ordre de traitement différent (à partir du début / à partir de la fin / à partir du début mais avec des retours en arrière) ; quelques uns de ces exemples seront analysés de manière plus détaillée plus bas.

a. Décoder des suites C+V à partir du début, puis produire un mot (2 temps) ;

ex. *disparaît = > parapluie*

ex. *cogne = > il se sauve*

b. Décoder à partir de la fin, puis produire un mot (2 temps) ;

ex. *pour = > route (avec lecture inversée)*

c. Décoder des suites C+V, puis revenir en arrière, puis produire un mot (3 temps).

ex. *grand = > jardin*

7. Une combinaison lexico-sémantique : production d'un mot tenant compte du co-texte et reposant en partie sur la forme graphique du mot et/ou des indices grapho-phonétiques

Définition : lire, c'est produire un mot qui va bien avec l'histoire et qui comporte une partie de sa forme graphique et/ou des indices grapho-phonétiques ;

Intention : produire des mots compatibles avec le co-texte ;

Moyens : se souvenir de ce qui précède + repérer une forme graphique et/ou décoder + trouver un mot compatible avec les deux conditions précédentes.

ex : *L'indien des plaines chasse le **mouton.***

*L'indien des plaines chasse le **blaireau.***

8. Réponse exacte : bon lecteur ; la conceptualisation est alors celle de l'adulte

ex : *L'indien des plaines chasse le **bison.***

2.2.2. Mot connu / inconnu à l'écrit

On considérera par ailleurs le fait que la réponse produite est un mot rencontré antérieurement dans la lecture d'un texte, compte tenu des recherches psycholinguistiques évoquées plus haut qui indiquent l'importance du recours aux mots déjà vus lors de l'identification des mots nouveaux.

Le repérage du type d'indices pris en compte et du fait que le mot a été ou non rencontré antérieurement constituent donc les deux catégories d'analyse proposées pour analyser les réponses observées.

Remarquons que la position théorique adoptée, dans le droit fil des préoccupations énoncées plus haut, consiste à remplacer la classification par types d'erreurs que l'on trouve généralement dans la littérature par une classification en types de conceptualisations. La différence n'est pas seulement lexicale, car un type d'erreurs est du domaine de l'observable alors qu'une conceptualisation est un concept renvoyant à une réalité psychologique non directement observable et représente de plus non pas une variable mais plusieurs variables combinées dans un arrangement particulier.

Empiriquement toutefois, et en l'état actuel du développement de la typologie proposée, il est vraisemblable qu'un enfant, à un moment donné, peut présenter plusieurs conceptualisations différentes lors de la lecture d'un texte, même si la fréquence plus élevée de certaines d'entre elles indique sans doute qu'elles ne se valent pas toutes pour lui. On pose également comme hypothèse que les différents types de conceptualisation renvoient à certains types de pratiques didactiques.

Indiquons enfin que les conceptualisations proposées, bien que basées sur différents corpus d'erreurs, sont de nature théorique et n'ont pas fait l'objet d'une validation empirique et, construits sur la seule base des erreurs en lecture orale, gagneraient à être croisés avec des réponses apparues dans d'autres situations.

À titre d'illustration de ce que les préoccupations énoncées, la grille d'analyse et les conceptualisations proposées permettent de mettre en évidence, on présentera ci-dessous, dans un style volontairement elliptique pour faire apparaître les informations essentielles, l'analyse de trois exemples de réponses du type combinaison.

2.3. Exemples d'analyses de réponses du type combinaison : le processus hypothétique de l'enfant

Les trois exemples analysés sont produits par trois enfants différents qui proviennent d'un CP dont la didactique de la lecture repose sur l'utilisation d'un livret de lecture défini par l'éditeur comme « une méthode mixte à point de départ global » (*Lire au CP*, Nathan). Ils ont été produits lors de la lecture d'un texte.

1° exemple : « disparaît » = >/di/pa/.../ra/.../para/...parapluie

1. lecture des deux premières lettres de la première syllabe (S1) : **disparaît**
(en gras, ce que dit l'enfant)

(blocage sur la lettre consonne finale s)

2. lecture des deux premières lettres de S2 : **disparaît**

3. lecture des deux premières lettres de S3 : **disparaît**

4. répétition de S2 + S3 : **disparaît**

5. recherche dans le lexique interne d'un mot commençant par S2 + S3

= >/para/

6. anticipation non contrôlée de la fin => *parapluie*

Analyse : un processus où l'on peut distinguer trois mécanismes successifs :

- 1° mécanisme (temps 1 à 3) : phonétique : deux explications possibles :

- par les connaissances acquises (= l'enfant ne lit que ce qu'il sait lire à ce moment de l'année) ;

- par la représentation que l'enfant a construit de la lecture : pour lui, lire consiste à saisir des suites CV, de manière linéaire, sans exhaustivité nécessaire, mais avec intention de produire un mot qui n'a pas nécessairement à être compatible avec le contexte ; cette conceptualisation renvoie à une démarche pédagogique qui privilégie les suites CV (b, a = ba).

= oralisation : traitement graphophonétique partiel

NB : Genèse hypothétique : on peut supposer un processus en trois temps : une démarche pédagogique mise en œuvre privilégie les suites de type CV (b, a => ba) (1° temps) ayant pour effet d'amener l'élève à se représenter la tâche de lecture comme une activité consistant à combiner des suites de type CV (2° temps), ce qui le conduit alors à produire des suites CV quand il se trouve en situation de lecture orale (3° temps) :

démarche pédagogique => représentation de l'enfant => oralisation
(forte combinatoire CV) (combinatoire CV) (production CV)

- 2° mécanisme (temps 4) : fusion des deux dernières CV (S2+S3)

- 3° mécanisme (temps 5) : anticipation sémantique de la fin, sans contrôle par l'information graphique : recherche dans le lexique interne à partir des éléments les plus récents (S2 + S3, S1 étant « oublié »)

= traitement sémantique partiel (ne tient pas compte du contexte phrastique)

NB1 : Le mécanisme sémantique est mis en œuvre quand le mécanisme phonétique a atteint un objectif jugé suffisant : produire deux syllabes

Processus : d'abord graphophonétique (1° et 2° mécanismes) puis sémantique (3° mécanisme)

NB2 : Un processus qui est celui de l'enseignement traditionnel (Signe, Son, Sens)

2° exemple : « grand » : /Ja/.../r/.../jar... *jardin*

1. Mécanisme hypothétique correspondant à la première émission : /ja/

1.1. identification interne (mais erronée) de g : grand => /j/ ;

1.2. saut du r ;

1.3. identification interne du/a/ : grand ;

1.4. fusion de/j/et de/a/=> /ja/.

2. retour sur r, la 2° consonne, puis oralisation de celle-ci : /r/(grand)

3. fusion et oralisation de/ja/et/r/=> /jar/

4. recherche dans le lexique interne de ce qui a été énoncé à partir du début du mot et anticipation sémantique de la fin, sans contrôle par l'information graphophonétique => *jardin*

Analyse : un processus où l'on peut distinguer deux mécanismes successifs :

- 1° mécanisme (temps 1 à 3) : phonétique ; deux explications possibles :

- théorie organiciste de type « dyslexie » (intersion du a et du r)
- psycholinguistique : l'enfant procède lettre par lettre en essayant de fusionner des suites CV : il identifie (de manière erronée) la 1° lettre comme une consonne (C), mais bute sur la 2° car il attend une voyelle et rencontre une autre consonne ; il saute donc par dessus cette lettre inattendue pour aller à la lettre suivante, qui se trouve être une voyelle, avec laquelle il parvient donc à produire une première combinaison CV. Toutefois, soucieux de ne pas avoir pris en compte la 2° lettre, il va la chercher et, comme c'est une consonne, il l'ajoute à la suite CV qu'il a déjà construite pour produire une suite CVC.

On peut donc penser que l'enfant admet une structure syllabique de type CVC, mais pas de type CCV car, quand il rencontre une suite de type CCV, il « rétablit » la structure qu'il attend en la traitant dans un ordre CVC.

- 2° mécanisme (temps 4) : anticipation sémantique de la fin, sans contrôle par l'information graphique : recherche dans le lexique interne à partir de la syllabe produite = traitement sémantique partiel ;

Processus : d'abord graphophonétique (1° mécanisme) puis sémantique (2° mécanisme) ;

NB1 : Le mécanisme sémantique est mis en œuvre quand le mécanisme phonétique a atteint un objectif minimum : produire une syllabe.

3° exemple : « cogne » : /so/.../so/...il se sauve

1° temps : lecture de type CV avec erreur d'identification sur la 1° lettre :

co = >/so/

2° temps : auto-répétition + anticipation lexicale de la fin, sans contrôle par l'information graphophonétique (recherche dans le lexique interne)

Analyse : un processus où l'on peut distinguer deux mécanismes successifs :

- 1° mécanisme : graphophonétique ; deux explications possibles :
 - par les connaissances acquises (= l'enfant ne lit que ce qu'il sait lire à ce moment de l'année) : co = >/so/ ;
 - par la représentation que l'enfant a construit de la lecture : pour lui, lire paraît consister à saisir des suites CV, de manière linéaire, sans exhaustivité nécessaire, mais avec intention de produire un message qui n'a pas nécessairement à être compatible avec le contexte ; cette conceptualisation renvoie elle-même à une démarche pédagogique qui privilégie les suites CV (b, a = ba).

La suite de l'analyse est rigoureusement la même que celle du premier exemple : disparaît.

Comparaison des trois exemples : on observe le même processus chez les trois enfants :

- leur objectif semble être de produire un mot de la langue (et non pas un non mot, comme ceci se produit avec certaines démarches pédagogiques) ;
- ils procèdent syllabe par syllabe ;
- une syllabe est une suite de lettres combinables entre elles ;
- une syllabe peut être de deux types : CV ou CVC = > si une autre structure apparaît (ex. CCV), l'enfant la transforme en suite « normale » : CV ou CVC ;

- le processus de lecture comporte deux temps principaux (une conception de la lecture : code = > sens) ;
 - le premier temps est un temps de production graphophonétique, qui débouche lui-même sur une fusion syllabique ;
 - cette fusion syllabique peut être limitée à une syllabe - fusion intrasyllabique (ex. *jar*) - ou porter sur plusieurs syllabes - fusion intersyllabique (ex. *para*) - ;
 - le deuxième temps est une recherche dans le lexique interne afin de produire un mot comportant une ou plusieurs des syllabes produites ;
 - cette recherche est déclenchée quand l'enfant a réussi à produire au moins une syllabe ;
 - toutes les correspondances grapho-phonétiques (CGP) ne sont pas maîtrisées.
- NB : Ces enfants considèrent :
- que tous les éléments n'ont pas à être traités nécessairement dans l'ordre où ils apparaissent (ex. *grand*) = règle de linéarité non impérative ;
 - que, pour identifier un mot, il n'est pas nécessaire d'en faire un traitement graphophonétique exhaustif : il suffit de traiter une ou deux syllabes = règle d'exhaustivité non impérative ;
 - la lecture se fait mot par mot ; le contexte n'est pas utilisé pour effectuer d'auto-corrrections.

2.4. Recherches en cours

2.4.1. Comparaison de deux contextes didactiques

Cette recherche, à visée exploratoire, étudie en situation de classe l'influence de deux contextes didactiques contrastés sur les représentations qu'ont les enfants de la langue écrite. Le but est de repérer, à travers leurs erreurs, la manière dont les enfants mettent en relation les unités d'écrit et d'oral, en fonction du travail didactique effectué en classe. Ce que les enseignants tendent à considérer comme des difficultés liées à la nature complexe de notre système d'écriture est peut-être généré par un contexte didactique qui ne permet pas à l'enfant de se construire une représentation assez pertinente pour les éviter.

Le premier contexte renvoie à la didactique dominante qui propose une progression basée sur des difficultés présumées par l'adulte ; elle est préétablie dans un manuel de lecture rigoureusement suivi. Ainsi, les unités courtes (graphèmes d'une lettre, syllabes de type CV, mots mono ou bisyllabiques, phrases minimales, textes courts), considérées comme plus faciles à maîtriser par l'enfant, sont privilégiées en début d'apprentissage. Afin de simplifier l'accès du code phonographique à l'enfant, celui-ci est épuré de ses ambiguïtés dans son enseignement initial : la langue écrite est présentée dans sa forme la plus régulière possible. Aussi, la maîtrise de la combinatoire passe par la lecture répétée de syllabes écrites symétriques à la syllabe orale correspondante (ex. *ba/-* > *ba*).

On peut supposer alors qu'un tel contexte conduise l'enfant à adopter des attentes perceptives relativement homogènes, certes pertinentes pour un système d'écriture régulier, mais qui ne lui permettraient pas de saisir d'emblée la complexité de la langue française écrite. La centration sur les unités les plus courtes et les plus simples, sans possibilité de les confronter à des unités plus « complexes », pourrait provoquer des difficultés repérables à chacun des niveaux, graphémique, syllabique et lexical. Des erreurs surviendraient chaque fois que le texte rend nécessaire la prise en compte d'un graphème composé (en tant que segment indissociable à l'oral), l'appariement à une structure syllabique différente du modèle CV valorisé (ex : CCV, CVV, CVCC...), ou l'identification d'un mot long (trissyllabique...).

Le second contexte relève d'une pédagogie du « langage entier » (*Whole Language*), présentant des écrits authentiques et privilégiant une recherche de signification. La progression pédagogique n'est ni linéaire, ni suggérée par un manuel, mais dépend des expériences vécues par les élèves. Le code phonographique ne fait pas l'objet d'un enseignement systématique, mais plutôt d'une autostructuration de la part de l'enfant. Le travail didactique mêle sans distinction des unités d'écrit variées, en structure et en longueur. Dans un tel contexte didactique, on peut supposer que les enfants élaborent des conceptualisations plus conformes à la complexité de la langue écrite et à l'ambiguïté de ses rapports avec l'oral. De ce fait, ces enfants ne devraient pas rencontrer les mêmes difficultés que dans le contexte précédent, leurs erreurs ou difficultés en situation de lecture orale devraient dès lors être différentes.

Cette recherche étudie donc l'effet de cette variable didactique sur les erreurs commises en lecture orale et en écriture des enfants issus des deux contextes évoqués. On s'attache particulièrement à analyser le traitement des graphèmes composés (digrammes ou trigrammes), des syllabes qui s'écartent de la structure CV et des mots longs. De plus, dans la mesure où l'un des deux contextes présente une progression pédagogique prédéfinie, on tente d'estimer l'effet de l'enseignement sur l'appropriation de la langue écrite dans les deux groupes. Pour cela, on compare la façon dont l'enfant transcrit et oralise les différents graphèmes, en fonction du fait qu'ils aient déjà fait l'objet d'un enseignement ou pas.

Le traitement des données est achevé et fera l'objet d'une prochaine publication.

2.4.2. Effets sur l'enfant des différents types d'aides fournies par l'adulte

La seconde étude trouve son origine dans la distinction entre différents modèles psycholinguistiques de la lecture :

- le modèle *bottom-up* (« ascendant ») : Lire, c'est d'abord identifier les mots grâce à la mise en correspondance des graphèmes et des phonèmes. La compréhension n'intervient qu'à l'issue du décodage.

- le modèle *top-down* (« descendant ») : Lire, c'est d'abord comprendre, et c'est à partir du sens que l'enfant va identifier les mots grâce à une anticipation contextuelle.

- le modèle interactif qui est une synthèse des deux précédents. Pour lire, l'enfant va utiliser des processus de bas niveau, le décodage, et des processus de haut niveau, l'anticipation contextuelle.

À partir de ces trois modèles, on peut donc concevoir trois approches didactiques de l'apprentissage de la lecture : axée sur le code, centrée sur le sens ou reposant sur une interaction du sens et du code.

La constitution, dans le cadre d'un précédent travail (1), d'un corpus transcrivant les interventions des maîtres et des élèves dans des situations de lecture-découverte dans trois contextes didactiques correspondant aux modèles ci-dessus a permis de définir une typologie des aides censées faire progresser l'enfant.

Ainsi, dans une pédagogie axée sur le décodage, l'enseignant va principalement travailler sur des unités infra-lexicales. Pour aider l'enfant, il peut ainsi donner ou demander un segment du mot (ex : *Ca commence par/ka/et après il y a/b/*, ou *Ca commence par quoi ?*), fusionner ou demander la fusion de segments (ex : */ka/et/b/*, *ça fait/kab/ou/ka/et/b/*, *ça fait quoi ?*).

En ce qui concerne la pédagogie centrée sur le sens, l'enseignant considère plutôt des unités supérieures au mot. Il peut ainsi l'inciter à produire un mot par amorçage sémantique (ex : *Le petit garçon a été se coucher dans son... ?*), apporter des aides contextuelles (ex : *Dans quoi il peut bien aller se coucher, le petit garçon ?*), voire extra-textuelles (ex : *Et toi, tu dors où ?*).

Enfin, dans une pédagogie interactive, l'enseignant va utiliser, seules et/ou en les combinant, des aides sémantiques et phonétiques (ex : *Le petit garçon a été se coucher dans son /l... ?*

On peut se demander quelle peut être l'influence de tels contextes pédagogiques sur les conceptualisations et les comportements des enfants face à la langue écrite. Une recherche a été réalisée qui, à la différence de la recherche précédente qui reposait sur des situations naturelles de classe, s'est proposée de simuler ces différentes pratiques et de les mettre en œuvre dans une situation de didactique expérimentale. Cette recherche se propose de déterminer d'abord dans quelle mesure ces pratiques conditionnent les réponses de l'enfant. Elle suppose ensuite que ces aides n'ont pas le même effet en fonction du niveau de maîtrise de l'acte lexique atteint par l'enfant. La traduction expérimentale de ce choix consiste ainsi à analyser les erreurs de plusieurs groupes d'enfants (faibles et plus avancés) qui lisent oralement - et relisent plusieurs fois - un même texte, mais à qui on apporte des aides spécifiques qui varient d'un groupe d'enfants à l'autre et correspondent à chacun des trois modèles pédagogiques distingués.

Le traitement des données est en cours.

NOTES

- (1) Réale, M.T. (1998) : *Comment apprend-on à lire aux écoliers français : élaboration d'une grille d'observation et d'analyse*, DEA des sciences de l'éducation. Université de Toulouse-Le Mirail

BIBLIOGRAPHIE

- BARR, R. (1974) : Influence of instruction on early reading. In CHAPMAN L.J. and CZERNIEWSKA P. (Eds) : *Reading from process to practice*. London, Routledge and Kegan Paul.
- BETTELHEIM, B. & ZELAN, K. (1983) : *La lecture et l'enfant*. Paris, Robert Laffont
- CAMPBELL, R. (1987) : Oral reading errors of two young beginning readers, *Journal of Research in Reading*, 10, 2, 144-155
- CAMPBELL, R. (1994) : The teacher response to children's miscues of substitution, *Journal of Research in Reading*. 17, 2, 147-154
- CHINN, C.A., WAGGONER, M.A., ANDERSON, R. C, SCHOMMER, M.& WILKINSON, I.A.G. (1993) : Situated actions during reading lessons : a microanalysis of oral reading episodes, *American Educational Research Journal*, 30,2, 361-392
- COHEN, A.S. (1975) : Oral reading errors of first grade children taught by a code emphasis approach, *Reading Research Quarterly*, 10, 4, 616-650
- FERREIRO, E. & GOMEZ-PALACIO, M. (1988) : *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* Lyon, CRDP
- FIJALKOW, J. (1996) : Les psychologies cognitives de la lecture-écriture, *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 2, 127-157
- FIJALKOW J. : Psychologie et didactique de la lecture : la charrue avant les boeufs (accepté pour publication, CRDP de Bordeaux)
- GOODMAN, K. (1965) : A linguistic study of cues and miscues in reading, *Elementary English*, 42, 6, 639-643
- GOODMAN, Y. & GOODMAN, K. (1994) : To err is human : learning about language processes by analyzing miscues. In RUDELL, R.B., RUDELL, M.R. & SINGER, H. (Eds) *Theoretical models and processes of reading*, Newark, IRA
- GOODMAN, Y.M., WATSON, D.J. & BURKE, C.L. (1987) : *Reading miscue inventory : Alternative procedures*, Katonah, NY, Richard C. Owen
- LEU, D.J. (1982) : Oral reading error analysis, *Reading Research Quarterly*, XVII, 3, 420-437
- LOBROT, M. (1972) : *Troubles de la langue écrite et remèdes*, Paris, ESF
- MALMQUIST, E. (1973) : *Les difficultés d'apprendre à lire*, Paris, Armand Colin

- ORTON, S. (1937) : *Reading, writing and speech problems in children*, New York, Norton,
- POTTER, F.N. (1987) : Oral reading errors : part of speech effects and their theoretical and practical implications, *Journal of Research in Reading*, 10, 1, 43-56
- RAMEY, J.C. (1996) : *Du mot à la phrase : une étape critique dans l'acquisition de la lecture*, Thèse de doctorat de Psychologie, Aix
- TREIMAN, R. (1993) : Acquisition de l'écriture en anglais. In JAFFRE, J. P, SPRENGER-CHAROLLES, L. & FAYOL, M. : *Les actes de la Villette*, Nathan