

# LES DEUX VOIES D'ACCÈS À LA LECTURE : PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT DANS UNE CLASSE LAUSANNOISE

*Anne-Claire Blanc*

Dans les années 70 déjà, la psychologie cognitive a identifié deux processus en jeu dans l'acte de lire : la voie lexicale et la voie phonologique. Afin de comprendre de quelle manière, chez des enfants débutants en lecture, ces deux voies d'accès sont utilisées, nous entrerons par deux portes. La première ouvre sur les choix de formation dispensés à la HEP Vaud pour l'obtention d'un diplôme Bachelor Primaire. En partant des textes théoriques donnés à lire aux étudiant-e-s dans le cadre du module d'enseignement BP13FRA ainsi que de plusieurs études, je présenterai les principales connaissances relatives au sujet. Une deuxième porte conduira à rendre compte d'une pratique de classe, celle que j'ai mise en place et qui a fait l'objet d'une recherche exploratoire réalisée en collaboration avec Dominique Bétrix chez des enfants de troisième année primaire.

## CONTEXTE DE FORMATION ET ÉTAT DE LA RECHERCHE

Dans le module BP13FRA, faisant partie du cursus de première année de formation initiale, sont abordées les voies d'accès à l'identification des mots. Seuls les étudiant-e-s de deuxième année ayant choisi d'enseigner au premier cycle primaire (années scolaires un à quatre) approfondissent ce sujet dans un module ultérieur de leur cursus de formation.

La lecture de trois textes est requise en complément des cours. Le premier est de Giasson & Vandecasteele (*La lecture : Apprentissages et difficultés*, 2012). Il recouvre tous les aspects de l'apprentissage/enseignement de la lecture. En séminaire, sont plus particulièrement repris les chapitres traitant de la connaissance des lettres, de la conscience phonologique, du principe alphabétique, de la reconnaissance/identification des mots et de la fluidité. Par ailleurs, nous utilisons des extraits choisis de différents moyens d'enseignement (*Que d'histoires, Grindelire, Construire la conscience phonologique*). Guillaumond, Agostini, Cauvas & Petit, 2010 ; Attard-Legrand, Chaulet, Delomier, Drevillon, Laure, Massonnet & Souny, 1999 ; Guyot-Séchet, Bohuon & Coupel, 2008. La deuxième lecture est un article de Martinet et Rieben (2015). Ce texte est étayé par de nombreuses références et a l'avantage de présenter une synthèse très complète de l'état des connaissances actuelles. Le choix de ces deux genres de textes très différents – l'un destiné aux enseignant-e-s et l'autre de type scientifique – a été fait à dessein. Les étudiant-e-s novices ont ainsi l'occasion de mesurer l'écart entre ces deux démarches et de faire des liens sur le sujet qu'ils ont à maîtriser. Le troisième texte figurant au programme est l'article de Jamet intitulé *Comment lisons-nous ?* (1998), dont l'objectif est de présenter les principaux résultats de la recherche scientifique.

Cette bibliographie est le résultat d'un choix fait par la responsable du module et approuvé par l'équipe des formatrices et formateurs. Je m'y référerai dans les lignes qui suivent ainsi qu'à des travaux d'auteurs-rices majeur-e-s dans le domaine qui nous intéresse.

## COMMENT IDENTIFIER LES MOTS ?

Qu'entend-on par deux voies d'acquisition du langage ? Selon Demont et Gombert (2004, p. 248), la première concerne la *procédure phonologique* qui « se fait par un recours systématique à des règles de correspondance graphophonologiques ». On parle également dans ce cas de *voie indirecte* ou de *voie d'assemblage*. Le français est une langue très complexe pour plusieurs raisons dont son déficit de biunivocité. Il est en effet rare que dans un mot chaque graphème corresponde à un phonème, selon une logique de réciprocité, comme on peut l'observer en italien par exemple. Selon Fayol et Jaffré (2014), le français compte

environ 130 phonogrammes pour 30 phonèmes. L'apprenti-e lecteur-riche devra également s'accommoder de lettres dites muettes qui sont, elles, dépourvues de fonction phonographique. Par conséquent, la procédure phonologique est limitée lorsque le-la lecteur-riche se trouve face à des mots comportant des irrégularités et qui ne peuvent pas être simplement décodés phonologiquement.

Pour dépasser cet écueil, l'individu lisant en français passera par la *voie directe* ou *voie lexicale* ou *procédure orthographique*, également appelée *voie d'adressage*. On sait en effet que les enfants, très tôt, mémorisent la forme orthographique de certains mots et que cette capacité est indispensable pour parvenir plus tard à une lecture fluide (Gombert, 2003).

Les mots sont ainsi stockés dans le *lexique orthographique* ou *lexique mental* des élèves.

En lecture, le lexique orthographique est composé des mots reconnus avec exactitude et de façon instantanée par le lecteur. On peut dire qu'un élève reconnaît instantanément un mot lorsqu'il peut le lire aussi rapidement qu'il identifierait une lettre. S'il prend plus d'une seconde à identifier un mot ou s'il décode de façon perceptible, ce mot ne fait pas partie de son lexique orthographique (Giasson, 2012, p. 145).

Lorsqu'il définit le lexique orthographique, Jaffré (1991) utilise l'image d'un lieu mental où chaque unité significative a une « adresse », que cela soit en réception ou en production. Les études s'accordent généralement à dire que chez le-la lecteur-riche débutant-e, les deux voies d'accès se développeraient ensemble. Plus un-e lecteur-riche devra recourir à l'assemblage, plus il-elle se trouvera en situation de surcharge cognitive, ce qui l'empêchera d'accéder à la compréhension de ce qu'il-elle est en train de lire. Quant au-la lecteur-riche expert-e, il-elle utilisera la deuxième procédure en priorité tout simplement pour des raisons d'efficacité et de rapidité. Il-Elle n'utilisera l'assemblage qu'en cas de mot inconnu ou absent de son lexique orthographique (Giasson, 2012). On a tous fait l'expérience à la lecture d'un mot qui nous résiste : le rythme ralentit et une saisie morcelée du mot est requise : « immarcescible », vous-avez-bien-lu !

Néanmoins, il est intéressant de relever que des recherches ont affiné ce modèle à deux voies (DRC pour *Dual Route Cascaded Model*, Coltheart, Rastle, & Perry, 2001 ; Coltheart, 2005). Le modèle *connexionniste* stipule que l'acte de lire fait intervenir deux procédures

interconnectées : phonologique (traitement des graphies ou des syllabes séparément) et globale (toutes les lettres d'un mot sont traitées de manière simultanée), et engendre ainsi une trace dans la mémoire du sujet. Dans ce modèle, on ne parle plus de lexique orthographique, mais d'un réseau de procédures, équivalent à une seule voie, qui s'active automatiquement selon les circonstances et les individus (Seidenberg, 1997).

L'enseignement des règles de correspondances phonémographiques en tant que levier de démarrage de la lecture est capital. Share (1995) a observé un mécanisme d'*auto-apprentissage* : avant même que l'enfant n'ait acquis toutes les correspondances phonographémiques, il-elle utilise ses connaissances des lettres et des sons, sa conscience phonémique, ainsi que sa connaissance du contexte ou *cotexte* (soit l'environnement linguistique immédiat d'un mot en amont et en aval) pour identifier de nouveaux mots. À la manière d'un cercle vertueux, cet auto-apprentissage se traduit par une accélération des compétences en lecture lié à une pratique de lecteur-riche de plus en plus importante.

Voilà un point sur lequel les études sont, semble-t-il, unanimes : l'importance d'un enseignement explicite des correspondances phonographémiques (du « code ») dès que l'enfant a compris le principe alphabétique et, au plus tard, dès le début de la troisième année. Mais ce point de vue n'a pas toujours prédominé auprès des didacticiennes et didacticiens. On pourrait placer les différentes méthodes d'apprentissage de la lecture sur un continuum. À une extrême, on trouve la méthode dite *idéovisuelle* (Foucambert, 1994, cité par Goigoux, 2004). Celle-ci proscriit complètement l'étude des correspondances phonèmes-graphèmes et ne se base que sur la reconnaissance directe des mots, un à un. À l'autre extrême, la méthode analytique.

Sans revenir sur les arguments *pro* ou *contra*, nous citerons Freinet, qui écrit, en 1959, qu'une bonne méthode ne doit être ni exclusivement globale, ni analytique.

Au sujet de la méthode idéovisuelle, comme l'écrit Goigoux :

Le fait que cette méthode [...] ne soit plus utilisée ne signifie pas qu'elle n'ait pas eu d'influence positive. L'attention portée au développement de la voie directe a en effet bénéficié à toute la pédagogie de la lecture. Elle a contribué à l'élaboration de techniques d'enseignement qui ont été reprises dans la

plupart des autres méthodes [...] et qui sont explicitement mentionnées dans les programmes. Ces techniques visent la constitution d'un lexique orthographique (au début du CP, les mots les plus fréquents et les mots outils) en exerçant la discrimination et la mémorisation des mots considérés comme des suites ordonnées de lettres et non pas des silhouettes dont on mémoriserait le contour (Goigoux, 2004, p.14).

Au final, l'essentiel n'est peut-être pas la méthode, mais ce qu'en fait l'enseignant. En effet, selon les résultats présentés dans le *National Reading Panel* (2000), la comparaison des différentes démarches d'enseignement dans des classes anglo-saxonnes n'a pas montré de différence significative dans les performances des élèves. Dans la même idée, le rapport de recherche *LireÉcrire* dirigé par Goigoux et publié en 2015 souligne que, malgré les différentes approches de l'enseignement de la lecture présentes dans les manuels, il n'y aurait pas d'« effet manuel » sur les résultats des élèves en lecture et écriture. Les chercheurs ont fait la distinction entre trois types de méthodes. Premièrement les méthodes relevant d'une approche phonique basée principalement sur l'enseignement des correspondances phonographémiques et complétée par la mémorisation de mots entiers. Deuxièmement une approche syllabique, elle aussi basée sur l'enseignement de ces correspondances, mais excluant tout apprentissage de mots entiers. Troisièmement, des approches qualifiées d'intégratives, mêlant différentes compétences dès le début de l'apprentissage de la lecture (décodage, mémorisation orthographique, conscience phonologique, compréhension, production ...).

En reprenant la typologie ci-dessus, l'enseignement qui a été prodigué dans ma classe se situe certainement dans une approche phonique tout en tendant vers une approche intégrative au moyen du manuel *Que d'histoires* <sup>1</sup>. Selon mon expérience, ce moyen d'enseignement ne propose pas de progression régulière et structurée concernant l'apprentissage des correspondances phonèmes-graphèmes. C'est pour cette raison que j'ai choisi d'enseigner le lexique orthographique à mes

---

1 *Que d'histoires !* est le moyen d'enseignement officiel du Canton de Vaud pour les 3-4P. Il s'agit d'une démarche mettant la focale sur le texte et sa compréhension à partir de lectures suivies d'albums narratifs.

élèves de troisième année primaire dès septembre, en parallèle à l'enseignement du code.

Avant d'entrer plus en détail dans cette recherche effectuée par Dominique Bétrix et moi-même, je me dois d'explicitier ma situation particulière due à mes deux fonctions : formatrice en didactique du français à la HEP Vaud et enseignante généraliste au premier cycle primaire. Cette contribution est donc le reflet de ma pratique d'enseignante. Mais c'est dans une posture de chercheuse en didactique, centrée sur les apprentissages des élèves, que je m'inscris ici.

## NOTRE RECHERCHE

Lorsque les élèves initient leur troisième année scolaire, ils ont entre six et sept ans. La classe est ici composée de 22 élèves dont neuf filles. Elle se situe dans un quartier socioculturellement mixte. Quatre élèves ne parlent pas français à la maison ou très peu. 15 élèves affirment s'exprimer dans d'autres langues que le français avec leurs parents. Relevons que huit élèves (quatre filles et quatre garçons) ont bénéficié de leçons d'appui en lecture, par petits groupes, durant une partie de l'année scolaire ou durant toute l'année.

Nous sommes deux enseignantes à travailler dans cette classe que nous suivons durant deux ans. Pour répondre aux « lacunes » de *Que d'histoires !*, nous nous sommes réparties l'enseignement initial de la lecture selon le modèle des deux voies d'acquisition. Ma collègue enseigne les correspondances graphophonémiques.<sup>2</sup> Sans m'étendre en détail sur son enseignement, sa démarche est de partir de la discrimination auditive d'un son pour aller à la découverte de sa graphie et son utilisation. L'ordre d'enseignement des correspondances dépend de leur fréquence dans la langue. L'objectif est que les élèves soient au courant, sans forcément en avoir encore la maîtrise, de toutes les correspondances à la fin de la troisième année. Quant à moi, je me charge de la voie directe en me donnant la tâche de construire un réservoir de mots communs réguliers et irréguliers que les élèves reconnaîtront

---

2 Plan d'études romand (PER) : L1 11-12 : Acquisition de la correspondance entre phonème et graphème (combinatoire).

d'emblée, autrement dit la constitution d'un lexique orthographique. L'objectif de ce lexique est de donner des repères aux élèves débutant-e-s en lecture, repères qui les aideront a priori à entrer plus rapidement dans la lecture et à accéder par la suite à la compréhension de phrases et de textes. Comme l'écrivent Giasson & Vandecasteele (2012, p. 146). « ...un premier groupe de mots appris sans décodage doit être enseigné aux enfants dès le début de l'apprentissage de la lecture... »

De cette idée découle l'hypothèse suivante : un enseignement explicite portant parallèlement sur les deux voies d'acquisition de la lecture chez des élèves de troisième année primaire permet une bonne entrée dans la lecture de ceux-ci.

Cette étude de cas a été réalisée en recueillant des informations à l'aide d'entretiens avec les élèves afin d'évaluer leur niveau en lecture à haute voix, ainsi que de traces écrites de leurs productions. Un prétest en novembre et deux posttests, un en fin de démarche (après six mois d'enseignement du lexique orthographique) et un en fin d'année ont été effectués pour vérifier l'efficacité de l'enseignement prodigué. Sans minimiser le lien existant indubitablement entre lecture et écriture, je me concentrerai sur les résultats observés en lecture dans cet article. Nous avons conçu nos tests sous forme de listes d'items : 31 mots pour le pré-test et 40 items (mots présents dans le prétest auxquels on a ajouté deux phrases simples)<sup>3</sup> ont constitué les post-tests. Tous les mots (réguliers et irréguliers) proviennent du lexique préalablement enseigné dans la classe. À savoir :

- Des mots vides et des mots communément appelés *mots-outils* : pour choisir ces mots, nous nous sommes référées à la liste des mots les plus fréquents qui composent environ 50% des textes de la langue française (Giasson & Vandecasteele, 2012).
- Des mots pleins qualifiés également de *mots de la classe* : prénoms des élèves, champ lexical de l'école, mots rencontrés dans des textes divers (comptines, albums issus de *Que d'histoires !*, albums connus des élèves), jours de la semaine, noms des couleurs,<sup>4</sup> etc.

---

3 Exemple de phrases : « Elle est brune. »

4 Dans le Plan d'étude romand, à l'objectif L1 11-12, on peut lire : Identification de mots écrits proches de l'élève (*prénoms de ses amis, mots outils...*).

Chaque semaine, et ce de septembre à avril, six à huit mots ont été écrits au tableau de la classe. Plusieurs étapes ont jalonné l'enseignement hebdomadaire :

Étape 1 : Les mots sont découverts et analysés en collectif. En nous intéressant à la suite des lettres, des repères orthographiques sont mis en évidence à l'aide d'un code couleur afin de faciliter leur identification : digrammes, trigrammes, majuscules éventuelles, lettres muettes, pluriels, etc. Toujours à l'oral, un exemple d'utilisation des mots en contexte est demandé aux élèves afin d'assurer leur compréhension.<sup>5</sup> Une fois que tous les mots de la liste ont été découverts, je pointe les mots dans l'ordre et dans le désordre afin d'arriver à une première reconnaissance en collectif.

Étape 2 : Les mots sont distribués sous forme d'étiquettes. La consigne donnée aux élèves est de découper ces étiquettes puis d'essayer de reconnaître seul ces mots de plus en plus rapidement. Les mots identifiés sont placés directement dans une « boîte à mots ».

Selon Giasson & Vandecasteele,

Trois conditions sont nécessaires pour que le mot en vienne à être reconnu instantanément :

- Le mot doit avoir été décodé correctement lors de sa rencontre
- L'élève doit lire le même mot avec exactitude plusieurs fois avant de le reconnaître instantanément. On calcule habituellement qu'il faut de trois à huit rencontres pour qu'un mot soit automatisé [...]
- Le sens du mot doit être connu [...]. (2012, p. 147)

Étape 3 : Les élèves emmènent leur boîte à la maison pendant une semaine afin de s'entraîner à identifier les mots de la semaine. Dans une optique de partenariat avec les parents, ces derniers ont été informés de ce devoir hebdomadaire en début d'année, lors de la réunion de parents, ainsi que sur une note explicative accompagnant la boîte. Ils sont ainsi priés de fournir de l'aide à leur enfant en cas de difficulté avec un mot.

Cette boîte à mots est complétée chaque semaine par un nouveau lot d'étiquettes. Au bout d'un mois environ, elle est vidée. Les étiquettes

---

5 Par exemple, pour le mot *souris* : « La souris mange du fromage ».



sont ensuite collées dans un cahier baptisé « trésor de mots ». <sup>6</sup> Ce cahier est un document de référence que les élèves sont invités à utiliser durant les activités de production.

Au fil des semaines, cet apprentissage est ponctué d'évaluations formatives. Les résultats sont communiqués aux parents via l'agenda de l'élève. À noter que la plupart des mots du *trésor de mots* seront repris en quatrième année en vue de l'apprentissage de l'orthographe. <sup>7</sup>

## RÉSULTATS

Les résultats observés se déclinent en deux variables dépendantes. La première variable porte sur la moyenne des mots identifiés correctement quelle que soit la voie utilisée, phonologique (VP) ou lexicale (VL). La seconde variable est la ou les voie(s) par laquelle-lesquelles passe l'élève lorsqu'il lit, ceci selon trois variantes : l'enfant passe uniquement par la VP/l'enfant passe uniquement par la VL/l'enfant varie les procédures (VP ou VL).

En novembre, pour ce qui est du prétest, l'évaluation en lecture, après six semaines d'enseignement explicite du lexique orthographique, a montré que les 22 élèves parviennent à lire 81 % des mots. Concernant la procédure employée, 63% des élèves utilisent uniquement la voie phonologique. Seuls 32% des élèves font uniquement appel à la voie directe et un élève varie les procédures.

Nous avons effectué deux posttests, l'un en avril – au terme de la démarche – et l'autre en fin d'année scolaire.

En avril, lors du posttest 1, le pourcentage de réussite est de 86%. Parmi le groupe, la moitié a obtenu un total de 100% de réussite. Tous les enfants font appel à leur lexique orthographique, mais un peu plus de la moitié (55%) ont encore recours aux deux voies.

En juin, lors du posttest 2, tous les élèves utilisent la voie lexicale, parmi eux, la moitié fait encore appel aux deux voies.

---

6 Terminologie empruntée à *Que d'histoires !*

7 PER : L1 16 : Apprentissage de l'orthographe d'un capital mots de grande fréquence en relation avec la vie de la classe.

En résumé :

- En début de troisième année, la voie phonologique est privilégiée par les élèves.
- Après six mois d'enseignement explicite du lexique orthographique, le taux de réussite n'a que légèrement augmenté. C'est surtout la procédure utilisée qui diffère : tous les élèves ont à ce stade uniquement ou partiellement recours à la voie lexicale

Examinons d'un peu plus près les profils particuliers de deux filles (F1 et F4) et deux garçons (G2 et G3) identifiés dès le début de l'année comme ayant des problèmes d'apprentissage ou des difficultés en lecture. Le Tab. 1, ci-dessous, présente leur pourcentage de réussite lors de chaque passation :

Tab. 1: Pourcentages de réussite des quatre élèves en difficulté.

	Résultat en % : novembre (prétest)	Résultat en % : avril (posttest 1)	Résultat en % : juin (posttest 2)
F1	71	80	93
F4	4	17	26
G2	65	50	63
G3	93	83	93

Voici quelques éléments d'analyse intraindividuelle :

F1 est une élève dont les parents sont non francophones et qui a suivi des cours intensifs de français durant deux ans. Elle entame sa troisième année avec des compétences plutôt faibles en français à l'oral et à l'écrit. Malgré cela, ses résultats démontrent que, dès le prétest, elle comprend comment utiliser la voie phonologique de manière efficace.

F4 est de nationalité russe. Elle ne parlait et n'écrivait pas du tout le français en arrivant dans cette classe et a commencé à suivre les cours intensifs de français simultanément à son entrée en 3P. Ceci explique son très faible résultat au prétest où elle n'a reconnu que quatre mots par la voie phonologique sur 31, mais également son importante progression lors des posttests durant lesquels elle utilise les deux voies.

G2 a régressé entre le prétest et le posttest. Nous tenterons ici une explication de type « connexionniste ». En effet, nous avons constaté que cet élève a tendance à « deviner » au lieu de lire. Il n'active pas un réseau de connexions, mais une seule stratégie – ici, le contexte – ce qui biaise ses performances. À noter que cet élève a démontré des problèmes constants de motivation durant le cycle. Son *projet lecteur* a été pendant longtemps inexistant ainsi que sa représentation du métier d'élève.

G3 n'a pas progressé entre le prétest et le posttest. Avec un résultat de 93 % au prétest, sa marge de progression était faible. Ce cas est assez particulier. En effet, cet élève a tout de suite très bien répondu à la démarche d'enseignement du lexique orthographique et a donc été très performant dès la première passation. Toutefois, l'apprentissage des correspondances s'est avéré difficile. En outre, dans toutes les disciplines, il s'est montré plus à l'aise lors de tâches d'assimilation que lors de situations plus complexes ou de tâches de production.

## POUR CONCLURE

Ces résultats ne concernent qu'une seule classe et, durant toute la phase d'expérimentation, nous étions conscientes des limites d'un échantillon aussi restreint. Sont également problématiques les critères d'appréciation de la voie utilisée pour chaque item. En effet, nous avons opté pour une appréciation subjective concernant l'instantanéité (pas plus d'une seconde) de l'identification de chaque item. La mesure des temps de réponse aurait permis de disposer de données plus précises. Ce biais méthodologique réduit également la portée de nos résultats. A posteriori, afin d'attester du passage par la voie orthographique et d'observer des effets de lexicalité, il aurait été indiqué d'introduire des pseudo-mots (logatomes) parmi nos items, comme l'ont fait notamment Share (1995) ou de Bosse, Commandeur-Lacôte & Limbert (2007) dans leurs recherches.

Les progrès en lecture que les élèves ont réalisés durant cette année scolaire laissent pourtant penser qu'un enseignement explicite du lexique orthographique parallèlement à un enseignement des

correspondances graphèmes-phonèmes leur permet de bien entrer dans l'apprentissage de la lecture.

Par ailleurs, nous avons constaté que l'enseignement explicite du lexique orthographique en troisième année est porteur jusqu'en janvier-février pour la plupart des élèves. En reprenant ici l'idée d'*auto-apprentissage* évoquée précédemment (Share, 1995), nous avons observé qu'après environ cinq mois, les élèves parviennent à développer des stratégies de lecture propres qui suffisent à alimenter leur lexique orthographique.

Concernant la question des méthodes d'enseignement de la lecture, dont certaines ont été brièvement citées dans cette contribution, il semble judicieux que chaque enseignant-e puisse effectuer un choix conscient, en accord avec son expérience, avec les prescriptions et en étant, dans la mesure du possible, au fait de l'état de la recherche. N'oublions pas que les courants didactiques vont et viennent... On voit par exemple réapparaître des méthodes dites syllabiques comme celle proposée dans le moyen d'enseignement *Je lis, j'écris* (Reichstadt, Terrail & Krick, 2011). Pour les auteurs-rices de ce moyen, la voie lexicale n'est pas une option dans l'enseignement de la lecture. Afin d'atteindre l'objectif visé qui est la fluidité en lecture, ils se réclament d'une démarche graphémique et, cela, sans passer par l'oral et l'étude des phonèmes...

Pour ma part, en tant qu'enseignante, les résultats obtenus chez mes élèves me confortent dans ma pratique de classe. En tant que formatrice en didactique du français, je continuerai à défendre l'importance d'un enseignement systématique portant sur les deux voies d'accès à la lecture durant les premiers mois de la troisième année primaire.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Attard-Legrand, M.-P., Chaulet, P., Delomier, D., Drevillon, V., Larue, J.-P., Massonnet, J. & Souny, C. (1999). *Grindelire*. Paris : Bordas.
- Bosse, M.-L., Commandeur-Lacôte, P. & Limbert, L. (2007). La mémorisation de l'orthographe d'un mot lu en fonction du traitement visuel pendant la lecture. *Psychologie et Éducation, AFPEN*, 1, 47-58.
- Coltheart, M., Rastle, K. & Perry, C. (2001). DRC : A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.

- Coltheart, M. (2005). Modeling reading : the dual-route approach. In M.J. Snowling & C. Hulme (Ed.), *The Science of Reading : A Handbook* (pp. 6–23). Oxford : Blackwell.
- Demont, E. & Gombert, J.-E. (2004). L'apprentissage de la lecture : Évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56, 245–257.
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris : PUF.
- Foucambert (1994). *L'enfant, le maître et la lecture*. Paris : Nathan.
- Freinet, C. (1959). La méthode globale, cette galeuse ! *L'Éducateur*, 19, 25–31.
- Giasson, J. & Vandecasteele, G. (2012). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formations et pratiques d'enseignement en question*, 1, 37–56.
- Goigoux, R. (Éd.) (2015). *Lire et écrire : Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Consulté le 18 juillet 2017 dans <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>.
- Gombert, J.-E. (2003). *Compétences et processus mobilisés pour l'apprentissage de la lecture* (document envoyé au PIREF en vue de la Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003). Consulté le 20 juillet 2017 <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/gombert.pdf>.
- Guillaumond, F., Agostini, C., Cauvas, M. & Petit, N. (2010). *Que d'histoires ! Guide pédagogique et fichier photocopiable (vol. 1)*. Paris : Magnard.
- Guyot-Séchet, Y., Bohuon, J.-F. & Coupel, J.-L. (2008). *Construire la conscience phonologique*. Paris : Retz.
- Jaffré, J.P. (1991). Compétences orthographiques et systèmes d'écriture. *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe. Repères*, 4, 35–47.
- Jamet, E. (1998) Comment lisons-nous ? *Sciences humaines*, 82, 57–62.
- Martinet, C. & Rieben L. (2015). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. In M. Crahay & M. Dutrevis (Éds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 189–222). Bruxelles : De Boeck.
- National Reading Panel (U.S.) & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (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*. Washington D.C : National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes

- of Health. Consulté le 10 juillet 2017 dans <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>.
- Reichstadt, J., Terrail, J.-P. & Krick, G. (2011). *Je lis, j'écris*. Paris : Les lettres bleues. Extrait disponible sur le site <http://www.leslettresbleues.fr/spip.php?article12>.
- Seidenberg, M.S (1997). Connexionnist models of reading. In G. Gaskell (Ed), *Oxford Handbooks of psycholinguistics* (pp. 235–250). Oxford : University Press.
- Share, D.A. (1995). Phonological recoding and self-teaching : sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151–218.