

Lecture ou quasi-lecture ?

Premières approches de la lecture par de jeunes enfants

EURED-CREFI, Université de Toulouse-le Mirail

L'objectif de cette recherche est de savoir s'il est possible d'apprendre à lire en lisant et en écrivant, c'est-à-dire en suivant une démarche procédurale excluant toute analyse de l'écrit, et de voir alors comment se déroule cet apprentissage.

De nombreuses recherches (voir Delogne, 1973 ; Perspectives, 1985) ont montré qu'il est possible à de jeunes enfants de faire très tôt des acquisitions importantes en matière de langue écrite, établissant ainsi que son apprentissage n'est strictement dépendant ni de l'âge chronologique de l'enfant ni de celui institué par l'enseignement. Cette perspective rejoint celle de Vygotski qui défend la thèse que l'apprentissage permet le développement, s'opposant de ce fait à Piaget pour lequel, à l'inverse, c'est le développement qui permet l'apprentissage. L'apprentissage, de façon générale, et plus particulièrement celui de la lecture-écriture, présente de fait des comportements visibles par tout un chacun et auxquels tout un chacun peut donner un sens. Ainsi, la recherche présentée ici ne s'inscrit ni dans une perspective d'apprentissage précoce, ni dans une perspective de didactique de la lecture. Les comportements que manifeste l'enfant dans une situation de lecture nous interrogent et c'est, pour eux-mêmes, sans souci pragmatique aucun, que nous nous proposons de conduire cette analyse, dans le cadre d'une recherche qui s'inscrit dès lors dans un pur contexte de psychologie expérimentale. Elle vient à la suite d'une recherche préliminaire de ce type que nous avions effectuée sur une échelle plus limitée (Fijalkow et Fijalkow, 2001).

Partant d'observations de la vie quotidienne, nous évoquerons tout d'abord l'enfant qui, arrivant de l'école, ouvre son livre de lecture et, oralisant une page, dit qu'il l'a lue. Nous poursuivrons par les parents qui, devant le comportement dont ils sont témoins, sont tout autant convaincus que leur enfant a lu. La commune conviction des acteurs de cette petite scène familiale nous ont amenée à prolonger ces observations et à nous demander alors :

- Peut-on vraiment penser que l'enfant lit lorsque, devant une page donnée, il énonce de façon assurée ce qui se trouve sur une page qu'il a vue précédemment ?

- Peut-on vraiment penser que l'enfant lit alors que, suivant le texte avec le doigt, il apparaît que son doigt montre autre chose que ce qu'il dit ?
- Peut-on vraiment penser encore qu'il lit lorsqu'il donne un mot pour un autre, sans relation avec l'histoire?

Autant d'observations qui, loin d'être exhaustives, nous ont conduite à nous demander dans quelle mesure peut-on dire que l'enfant est dans la lecture et dans quelle mesure est-il préférable de penser qu'il effectue une quasi lecture. Pour tenter de répondre à cette question, nous avons mis sur pied un dispositif soigneusement contrôlé consistant en activités relatives à des livres de jeunesse avec des enfants qui, vu leur âge, n'étaient pas soumis à un enseignement formel de la lecture, et enregistré leurs réponses afin de voir comment ils se comportent dans ces situations et comment ces comportements évoluent éventuellement avec le temps.

Méthodologie

L'étude porte sur 11 enfants âgés de 3 ans 6 mois à 5 ans et appartenant à des milieux sociaux divers.

Ces enfants ont été mis en contact avec la langue écrite pendant 22 semaines successives, à raison de 3 à 4 séances par semaine, d'une durée de 15 à 20 minutes chacune. Ils ont été suivis chez eux et/ou à l'école. Toutes les séances de lecture ont été enregistrées en vidéo et décodées ultérieurement.

La démarche adoptée est un accompagnement en lecture-écriture de type procédural, différente de l'approche déclarative directe mise en oeuvre le plus souvent dans l'enseignement scolaire et qui consiste généralement à lui faire mémoriser telle ou telle unité linguistique déterminée par l'adulte (Fijalkow, 1995). Dans une approche procédurale, l'enfant est confronté à des situations de lecture-écriture, mais est libre de faire les apprentissages qui lui conviennent, sans pression de l'adulte. Il apprend indirectement, en faisant l'adulte met en oeuvre des activités de lecture-écriture, puis l'aide à les effectuer, et se borne donc à l'accompagner dans sa découverte de l'écrit. L'enfant est donc libre de se centrer sur le contexte (le sens du texte dans sa globalité), sur le co-texte (ce qui précède ou succède le mot à lire), ou sur telle ou telle unité du texte, significative ou non.

La situation de base consiste pour l'adulte à lire le livre à haute voix et à demander à l'enfant de suivre du doigt en faisant correspondre ce qu'il montre avec ce qui est énoncé oralement. Cette technique vise à permettre à l'enfant de comprendre des caractéristiques de la lecture telles que : ce qui est dit est écrit, que la lecture orale suit l'écrit de façon linéaire, qu'il existe des éléments linguistiques séparés par un espace blanc, d'autres encore.

De façon plus précise, le dispositif mis en oeuvre comporte 7 tâches de lecture et 2 de lecture-écriture qui sont reprises à chaque séance, mais dans un ordre variable ☐

- L'adulte lit à l'enfant le livre sans suivre du doigt
- L'adulte lit à l'enfant le livre en suivant du doigt
- L'adulte et l'enfant lisent ensemble en suivant du doigt
- L'enfant fait lire l'adulte, l'enfant suit du doigt
- L'adulte fait anticiper l'enfant. Tous les deux lisent et suivent du doigt
- L'adulte demande un signalement à l'enfant ("Où est écrit Bernard?")
- L'enfant lit seul le titre et le nom de l'auteur.
- L'enfant copie le titre et le nom de l'auteur; il lit ce qu'il a copié
- L'enfant choisit un ou deux mots dans le texte ; il les copie et les lit.

À ces tâches de lecture-écriture s'ajoutent deux tâches d'évaluation, l'une réalisée à la 11^e semaine et l'autre à la 22^e semaine.

On a utilisé trois livres de jeunesse d'auteurs différents, choisis au départ par l'expérimentateur :

- *Bernard et le monstre* (David Mc Kee, 1996, Folio Benjamin) ☐
- *Il y a un alligator sous mon lit* (Mercer Mayer, 2000, Folio Benjamin) ☐
- *J'ai un problème avec ma mère* (Babette Cole, Folio Benjamin).

Analyse des résultats

L'analyse effectuée ici est qualitative et porte sur un livre de jeunesse, *Bernard et le monstre* et les 3 tâches suivantes :

- L'adulte et l'enfant lisent ensemble en suivant du doigt tous les deux
- L'enfant fait lire l'adulte en suivant du doigt
- L'enfant lit seul le livre en suivant du doigt (le livre ne comporte alors plus d'images)

Si on examine l'ensemble des comportements des enfants, il apparaît que ceux-ci présentent à des degrés divers les mêmes comportements. On se demandera alors

- ce que l'enfant entend par lire (lire, c'est quoi pour lui ?)☐
- quel est son comportement manifeste (ce qu'il fait)☐
- quel est le modèle vivant qui est à l'origine de ce comportement (rapport au modèle sujet)☐
- quel lien ce comportement entretient avec un comportement de lecteur (comportement en construction, de quasi lecteur, de lecteur)☐
- quel est le rapport à la lecture de l'enfant (rapport au modèle objet).

Première tâche

L'adulte et l'enfant lisent ensemble en suivant du doigt tous les deux (doigt de l'adulte au dessus du texte, doigt de l'enfant en dessous).

1^o approche : Pour l'enfant, lire, c'est raconter une histoire

L'enfant montre un mot ou/et remplace un mot par un autre qui appartient ou qui n'appartient pas à l'histoire ou/et rajoute un mot qui n'appartient pas à l'histoire

Ex. *Pas maintenant, Bernard, dit son papa*☐
son => "un" ; papa => "monsieur"¹

Ex. *Puis le monstre entre dans la maison*☐ le => "il" ; entre => "rentre" ; la => "une".

Ex. *Pas maintenant, Bernard, dit son papa*☐ rajoute "grand"☐

Ex. *Puis le monstre entre dans la maison*☐"y entre"

Ex. *devant la télévision* : le mot "il" vient terminer la phrase

L'enfant ne fait pas de relation entre ce qu'il dit à l'oral et ce qu'il montre, quoique son doigt montre chaque élément de l'écrit, pas plus qu'il ne fait de relation avec l'histoire. Il est centré sur le discours oral, mais pas sur le récit. Il est plus précisément encore sur son propre discours. Par ce comportement, l'enfant semble vouloir amorcer une histoire qui lui est propre et n'a rien à voir avec l'histoire du livre.

Ceci se manifeste lorsqu'il remplace des mots par d'autres mots :

¹ Par convention, on rapportera le texte du livre en italiques et ce que dit l'enfant entre guillemets

L'enfant, par ces remplacements ponctuels de mots de l'histoire et par l'ajout de mots simule un comportement de lecteur. Simuler un comportement de lecteur, c'est faire comme si, sans pour autant que ce soit comme ça.

Le rapport à la lecture de l'enfant est un rapport au discours oral. Lire, c'est raconter une histoire, la sienne et non celle qui est écrite.

2^o approche : Pour l'enfant, lire, c'est répéter en écho

L'enfant montre un mot et fait écho à l'adulte en répétant la dernière syllabe d'un mot ou les dernières lettres d'un mot

Ex. *Va au lit, je t'ai porté un verre*☐ il répète "it" pour lit, "té" pour porté, "re" pour verre. ☐

Ex. *Bernard et le monstre*☐: il répète "nard" pour Bernard, "stre" pour monstre.

Ex. *Le monstre dévore le diner*☐ il répète "ore" pour "dévore", "ner" pour diner

Pas plus que précédemment l'enfant ne fait dans ce cas de relation entre ce qu'il montre et dit, mais se fait uniquement l'écho de l'adulte. Néanmoins, il semble être entré dans le récit car les éléments qu'il répète sont ceux de l'histoire. Il n'y a pas comme précédemment des mots remplacés ou rajoutés, ce qui laisse entendre que l'enfant est centré sur la chaîne orale, mais uniquement sur celle-ci, c'est-à-dire sur l'histoire. Cependant, ce n'est qu'une partie de la chaîne orale dont il se fait l'écho puisqu'il ne répète que certains mots et certaines parties de mots : une syllabe ou une série de lettres. L'élément répété se trouve la plupart du temps à la fin du mot. Par ce comportement l'enfant ampute le sens de l'histoire et produit de ce fait une histoire incomplète. Il est donc centré sur la chaîne orale mais de façon lacunaire.

Ce comportement peut être considéré comme un comportement en construction, qui n'est ni un comportement de quasi lecteur ni de lecteur.

Le rapport au modèle, qui est ici celui de l'adulte, passe par l'imitation. En effet, l'enfant par son comportement de répétition en écho est dans le faire comme si. Cependant c'est une imitation incomplète, car ce n'est qu'une partie du comportement de l'adulte qui est reprise☐

Néanmoins, on peut penser ici que l'enfant commence à entrer dans la langue

écrite, et qu'il le fait par la médiation de l'adulte. Répéter a le même statut que copier l'autre. Dans les deux cas, c'est essayer de faire comme l'autre. Ce faisant, l'enfant met en place les premiers éléments nécessaires à la lecture.

L'enfant a ici un rapport à la lecture qui est un rapport de proximité, comme l'entend Vygotsky lorsqu'il parle de zone proximale de développement, à savoir que pour l'enfant la lecture ne peut se faire sans la présence de celui qui sait lire.

3^e approche : Pour l'enfant, lire, c'est réciter l'histoire

L'enfant montre un mot et, pour ce mot, dit un groupe de mots qui appartiennent à l'histoire

Ex. *Bernard et le monstre* □ => il montre *Bernard* et dit "Bernardetlemonstre".

Ex. *Coucou papa, dit Bernard* ≡ => il montre *Coucou* et dit "Coucoupapa".

Ex. *Pas maintenant, Bernard, dit le papa* ⊗ => il montre *Pas* et dit "Pasmaintenant", puis il montre *le* et dit "lepapa".

Ainsi, lorsque l'enfant dit un groupe de mots pour un mot qu'il montre, en dépit des apparences, il ne fait pas véritablement, ici non plus, de relation mot à mot entre l'oral et l'écrit. En effet certains mots écrits semblent être davantage un déclencheur d'un groupe de mots qui appartiennent à l'histoire et qui a été mémorisé préalablement. L'enfant procède donc moins à une lecture du texte qu'à une récitation de celui-ci. Ce comportement signifierait donc que, comme dans le cas précédent, l'enfant est centré sur la chaîne orale. Cependant, si c'est l'histoire orale qui prime, son comportement est différent. En effet, l'enfant énonce à l'oral la totalité de ce qui est écrit, il récite, et l'histoire est complète, contrairement au cas précédent.

Le fait de rapporter l'histoire de façon complète nous amène à penser que l'enfant a un comportement de quasi lecture. En effet, mémoriser l'histoire et la réciter, c'est avoir compris que ce n'est pas sa propre histoire qu'il faut énoncer (comme dans la 1^e approche), que ce n'est pas non plus des parties de mots qu'il faut répéter (comme dans la 2^e approche), mais que c'est l'histoire que raconte le livre qu'il faut dire à l'oral.

Le rapport au modèle est encore ici une imitation incomplète car, à la différence du lecteur expert, l'enfant ne fait pas

correspondre au mot qu'il montre ce qu'il dit.

Son rapport à la lecture est un savoir par cœur, l'enfant semblant considérer la lecture comme une manifestation de nature mnémorique. Nous pouvons penser que, par le type de relation qu'il établit entre un mot écrit et un groupe de mots qui appartiennent à l'histoire, l'enfant applique également un principe d'économie : faire correspondre à un mot écrit un groupe de mots plutôt qu'un seul revient en effet à éviter d'effectuer une lecture mot à mot qui serait plus coûteuse.

4^e approche : Pour l'enfant, lire, c'est dire quelques éléments écrits

L'enfant montre un mot et ne dit pas ce mot à l'oral

Ex. *Coucou monstre, dit Bernard* □ => il montre *dit* mais ne l'énonce pas à l'oral.

Ex. *Grr... Grr... fait le monstre* □ => il montre *fait* mais ne l'énonce pas à l'oral.

Ex. *dit la maman de Bernard* ≡ => il montre *dit et de* mais ne les énonce pas à l'oral.

La relation mot à mot entre l'oral et l'écrit est toujours absente, mais le comportement manifeste de l'enfant diffère des cas précédents. Ici l'enfant saute des mots de l'histoire à l'oral, alors qu'il les montre du doigt. Ces mots sont la plupart du temps des verbes d'action, mais aussi des déterminants.

Ceci nous conduit à dire que l'enfant est centré maintenant sur la chaîne écrite et délaisse la chaîne orale. Ce comportement le conduit à donner à l'oral une histoire incomplète et dénuée de signification.

La centration sur la chaîne écrite est totale car l'enfant pointe tous les mots de l'histoire. Ce comportement s'apparente toutefois au comportement de la 3^e approche dans la mesure où la relation oral-écrit n'est pas terme à terme, nous avons affaire à un comportement en construction. Un tel comportement est sans doute nécessaire pour devenir lecteur mais ne nous apparaît pas encore comme un comportement de quasi lecteur ou de lecteur.

On peut supposer que ce comportement s'est mis en place dans le rapport de l'enfant au modèle adulte, mais dans un rapport où l'imitation s'avère incomplète puisque l'enfance ne se centre que sur la chaîne écrite.

Le rapport qu'a l'enfant à la lecture découle alors de cette importance qu'il

accorde à la chaîne écrite : puisqu'il ne prend dans sa lecture que les indices visibles (ceux qui sont écrits), laissant de côté les indices invisibles, le sens de l'histoire, c'est ce qui est écrit qui lui semble essentiel.

5^e approche : Pour l'enfant, lire, c'est dire tous les éléments écrits

L'enfant montre un mot et dit le mot suivant

Ex. *Bernard et le monstre* ⇒ l'enfant montre *et* énonce le mot suivant, *le*, montre *le* et énonce *monstre*).

Ex. *du papa de Bernard* ⇒ l'enfant montre *du* et énonce donne le mot suivant, *papa*,

Ex. *papa* ⇒ montre *papa* et dit *de*.

Ex. *de* ⇒ montre *de* et dit *Bernard*.

Même si, dans ce cas, l'enfant est centré sur la chaîne écrite, parce qu'il en montre tous les mots un à un, mais aussi sur la chaîne orale puisqu'il énonce tous les mots de l'histoire et produit de ce fait une histoire complète, il n'y a cependant pas de relation terme à terme entre l'oral et l'écrit permettant de supposer que l'enfant lit véritablement. En effet, ce que l'enfant dit est décalé par rapport à ce qu'il montre, il y a absence de synchronie, comme si sa voix allait plus vite que son doigt.

Ce comportement, compte tenu qu'il vaut pour la totalité de l'histoire, nous pousse à dire que nous avons affaire à un comportement de quasi lecteur.

Dans ce cas, contrairement aux cas précédents où l'imitation était le point central du rapport à l'adulte, il semble que le rapport à l'adulte soit identificatoire. La résonance affective paraît plus importante ici : l'enfant désire ressembler à l'adulte, être cet adulte. Cependant cette identification est incomplète car l'enfant n'a pas pris conscience de la relation exacte entre les deux chaînes orale et écrite où ce qui se dit est écrit et que ce qui est écrit se dit.

Le rapport à la lecture de l'enfant semble exprimer un désir de communication, celui de communiquer à l'autre ce qui est écrit et qui explique pourquoi l'enfant s'attache maintenant à dire toute l'histoire.

Cette première analyse permet donc de voir que les enfants, à défaut de comportements de lecteur, manifestent des comportements en construction ou de quasi lecteur. La deuxième tâche permet de faire apparaître d'autres approches de la lecture.

Deuxième tâche

Les rôles sont inversés : c'est maintenant l'enfant qui fait suivre le texte du doigt et demande à l'adulte de lire.

6^e approche : Pour l'enfant, lire, c'est dire quelques éléments

L'enfant ne montre pas le mot et l'adulte, par conséquent, ne lit pas le mot

Ex. *Puis le monstre entre dans la maison* ⇒ l'enfant ne montre pas *Puis* et *dans*. ; l'adulte dit : "le monstre entre la maison".

Ex. *Va au lit, je t'ai porté un verre* ⇒ l'enfant ne montre pas *t'ai* et *un* ; l'adulte dit : "Va au lit je porté verre".

Ce comportement révèle, comme dans les cas précédents, que l'enfant ne fait pas de relation terme à terme oral-écrit. Plus encore, on peut voir que l'enfant n'est pas centré sur la chaîne écrite puisqu'il saute des mots lorsqu'il suit avec le doigt. Il n'est pas, non plus, centré sur la chaîne orale puisque l'histoire incomplète donnée par l'adulte ne semble pas déranger l'enfant lorsque ce dernier dit un énoncé incomplet et donc agrammatical et donc asémantique.

Si l'enfant n'est centré ni sur la chaîne écrite ni sur la chaîne orale, on peut alors supposer qu'il est centré sur les aspects extérieurs à la lecture. C'est, semble-t-il, le geste qui prend ici toute la place : pour l'enfant, faire avec son doigt, même imparfaitement, c'est lire.

Cette centration sur le geste s'inscrit dans l'imitation, imitation incomplète s'il en est puisque l'enfant ne prend en compte qu'un aspect paracomportemental de la manière de faire du lecteur.

Le rapport à la lecture de l'enfant découle de son rapport à l'adulte : c'est un rapport fondé sur l'apparence que l'enfant met en place, suffisant pour lui, semble-t-il, pour répondre à la demande qui lui est faite.

7^e approche : Pour l'enfant, lire, c'est dire tous les éléments écrits

L'enfant déplace son doigt plusieurs fois sous le même mot et, conséquemment, l'adulte dit plusieurs fois le même mot

Ex. *Le monstre mord* ⇒ l'enfant montre 2 fois *Le* = l'adulte dit "lele"

Ex. *Le monstre mord* ⇒ l'enfant montre 3 fois "monstre" ⇒ l'adulte dit "monstremonstremonstre"

Ex. *Bernard et le monstre* ⇒ l'enfant montre 2 fois "Bernard" ⇒ l'adulte dit "BernardBernard"

Le comportement de l'enfant révèle qu'il est centré sur la chaîne écrite, puisqu'il montre tous les mots de l'histoire, et peut être aussi sur la chaîne orale puisque l'histoire donnée par l'adulte est complète. Cependant, le fait que l'enfant déplace son doigt plusieurs fois sous un même mot et que l'adulte réagit en conséquence brouille quelque peu le sens de l'histoire.

Considérer que l'on a affaire à un comportement de quasi lecteur, même s'il manifeste toutes les caractéristiques nécessaires à cette dénomination, serait pourtant abusif compte tenu que l'enfant ne se contraint pas à ne montrer chaque mot qu'une seule fois. On parlera alors d'un comportement approché de quasi lecteur.

Comme dans la 5^e approche, l'enfant semble bien s'identifier ici à l'adulte lecteur mais cette identification est incomplète car il n'a pas pris conscience que le comportement de l'adulte met en relation l'oral et l'écrit.

Le rapport à la lecture s'apparente également au 5^e ici aussi, le rapport à la lecture apparaît être un rapport de communication.

Nous avons dégagé à partir des 11 enfants, des comportements de lecteur en construction, des comportements approchés de quasi lecteur, et des comportements de quasi lecteur. Soulignons ici que ces comportements ne s'excluent pas les uns les autres et peuvent exister chez un même enfant. C'est également ce que nous avons observé lorsque nous avons analysé la troisième tâche.

Troisième tâche

L'enfant lit seul le livre en suivant du doigt (le livre ne comporte plus d'images).

Les illustrations qui se trouvent dans le livre pouvant constituer des repères lors de l'activité de lecture de l'enfant, nous avons fait en sorte que ces illustrations ne soient plus visibles. Le livre utilisé présentant le texte sur les pages de gauche et les images sur les pages de droite, il nous a suffi de masquer les pages de droite, tout en conservant donc la même forme et la même pagination du texte.

Les différents comportements mentionnés précédemment sont tous présents dans cette tâche, exception faite de la répétition en écho

et du déplacement du doigt à plusieurs reprises sous le même mot. Seuls ces deux comportements ont donc un caractère éphémère, ce qui ne veut pas dire qu'ils ne sont pas nécessaires à l'enfant à un moment donné.

Conclusion

Nous nous sommes proposée de mettre en place une série de situations de lecture-écriture avec de jeunes enfants afin de voir, alors que l'enseignement ne joue encore qu'un rôle limité sur leur manière d'appréhender l'écrit, dans quelle mesure peut-on dire que l'enfant est dans la lecture et dans quelle mesure est-il préférable de penser qu'il effectue une quasi lecture, ce qui nous a conduit à nous demander comment il aborde les tâches proposées et plus précisément ce qu'il fait, comment il conçoit la lecture, quel modèle vivant est à l'origine de son comportement, quel lien ce comportement entretient avec un comportement de lecteur (comportement en construction, de quasi lecteur, de lecteur), et quel est son rapport à la lecture.

L'analyse des résultats fait apparaître 7 approches distinctes. La majorité d'entre elles correspondent à ce que nous avons considéré comme une lecture en construction, c'est-à-dire une approche de l'écrit en amont de la quasi lecture. Il en est ainsi quand, pour l'enfant, lire, c'est raconter une histoire (1^o approche), répéter en écho (2^o approche), dire quelques éléments écrits (4^o approche) ou dire quelques éléments (6^o approche). Quand, pour l'enfant, lire, c'est dire tous les éléments écrits (7^o approche), il semble que l'on puisse presque parler de quasi lecture. Mais ce n'est que quand lire, pour lui, c'est réciter l'histoire (3^o approche), et dire tous les éléments écrits (5^o approche) qu'il nous paraît possible de dire que l'enfant est un quasi lecteur.

Ainsi les comportements que manifeste l'enfant, qu'ils soient en construction, proches d'un comportement de quasi lecteur, ou vraiment de quasi lecteur, semblent s'être mis en place à partir du rapport que l'enfant entretient avec l'objet langue, mais aussi et tout autant, à partir du rapport que l'enfant entretient avec le sujet modèle, dans notre cas, le chercheur. Il semble bien effet que les comportements manifestés par l'enfant soient très liés à des aspects socio-affectifs tels que l'imitation et l'identification à l'adulte.

Les données présentées dans cet article visaient à effectuer un repérage des premières approches des enfants dans trois situations de lecture. Si limitées soient elles, elles apparaissent toutefois intéressantes dans la mesure par exemple où elles permettent de retrouver en partie des résultats obtenus antérieurement par Ferreiro (1978). C'est ainsi que, quand elle demande aux enfants de signaler ou de verbaliser les mots d'une phrase qui leur a été lue auparavant, une des réponses observées consiste à faire correspondre à un mot écrit toute une partie de la phrase énoncée oralement. Ferreiro observe également un type de réponse consistant à négliger des mots tels que les verbes ou les déterminants. Les deux situations sont pourtant différentes, lecture répétée d'un livre dans notre cas, signalement et verbalisation d'une phrase dans celui de Ferreiro, de même que la perspective de recherche : repérage de types d'approche dans notre cas, étude génétique dans celui de Ferreiro. Le fait que, en dépit de ces différences de méthode et de perspective, certaines réponses apparaissent très proches, même si de nombreuses autres diffèrent, nous invite à poursuivre l'analyse des données recueillies.

Références

- Delogne, R. (1973), *Apprendre à lire avant six ans*, Bruxelles, Éd. Université de Bruxelles.
- Ferreiro, E. (1978), What is written in a written sentence ? A developmental answer, *Journal of Education*, 160, 4, 25-39.
- Fijalkow J. (1995). Savoir lire : didactique déclarative, procédurale, contextuelle, *Spirale*, 15, 121-146.
- Fijalkow E. & Fijalkow J. (2001), La lecture accompagnée d'un suivi du doigt : étude exploratoire, In G. Chauveau (éd.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Paris, Retz.
- Perspectives*, Apprentissages précoces et réformes de l'enseignement de la lecture [Numéro spéc.], 1985, XV, 1.