

**Le texte ci-après d'Élie Bajard relate l'action d'une association brésilienne à destination d'enfants de quartiers populaires. Des « parrains de l'écrit », à l'instar des parents lettrés pour leurs enfants, sans confondre l'oralisation d'un texte et sa lecture à haute voix, permettent à ces enfants, préalablement à leur apprentissage de la lecture, de découvrir et d'apprécier les vertus de l'écrit et de la littérature.**

## AU BRÉSIL, L'ENTRÉE DANS LE MONDE LETTRÉ

Élie BAJARD

L'expansion de la littérature de jeunesse au Brésil est parallèle à celle intervenue en France depuis les années soixante dix. Aujourd'hui, peu de mois après leur naissance, les enfants des classes moyennes reçoivent en cadeau des albums ou même un abonnement à une revue adaptée à leur âge. Pour ces enfants de familles lettrées, l'accès à la littérature intervient avant la connaissance de l'alphabet. La procédure s'est inversée par rapport aux générations antérieures. Le diplôme<sup>1</sup> décerné par un manuel brésilien de lecture toujours en vogue certifiant que l'élève « a été alphabétisé par le manuel et est apte à passer au premier livre » devient caduc. L'enfant qui fréquente le livre à la maison possède déjà un savoir sur l'écrit avant d'aborder l'enseignement systématique du code graphique.

Si, en France, l'École Maternelle s'est très vite approprié l'usage de l'album et collabore à ce renversement de méthode, au Brésil la rencontre de l'enfant avec le livre est davantage liée aux nouveaux modes de vie des familles ou à l'action d'associations qui agissent hors de l'école.

Je voudrais présenter ici succinctement, un travail réalisé dans les quartiers de São Paulo par une association éducative, *A Cor da Letra*<sup>2</sup>, qui forme des jeunes de dix sept à vingt ans - pas toujours scolarisés - comme médiateurs de lecture chargés de la rencontre avec la littérature de jeunesse d'enfants issus de familles souvent analphabètes. Ils mènent leur action dans deux types d'institutions. Certaines reçoivent de très jeunes enfants non encore scolarisés (crèches, hôpitaux), d'autres, à contre tour, des enfants de quartiers périphériques ou de favelas. En effet, l'école brésilienne

**1.** Branca Alves de Lima. *Caminho Suave*. São Paulo : Editora Caminho Suave. 1947.

**2.** *A Cor da Letra* est en lien avec l'association française ACCES (Action Culturelle contre les Exclusions et les Ségrégations).

scolarise l'enfant seulement durant quatre heures quotidiennes afin d'accueillir plusieurs « tours » par jour. Le reste du temps, les enfants sont, dans les quartiers populaires, le plus souvent à la rue. Le succès de ce projet pousse écoles privées ou publiques à s'approprier l'usage de la session de médiation, instrument pédagogique élaboré par cette association<sup>3</sup>. Je veux ici rapidement présenter cette activité militante aux lecteurs des *Actes de lecture*.

3. La session de médiation est décrite dans Élie Bajard, « Da escuta de textos à litera », São Paulo, Cortez, 2007.

## LES MUTATIONS

La fréquentation du livre par le tout jeune enfant a été rendue possible grâce à des mutations éditoriales. La première d'entre elles est l'intervention massive de l'image dans le livre de jeunesse. Celle-ci n'est plus seulement une simple illustration pour aérer le texte trop compact et reposer les yeux du jeune lecteur. La présence d'images en séquence est devenue un support du récit au même titre que le texte, lequel parfois peut même disparaître. Les dessins des albums, de plus en plus séduisants, ouvrent l'accès du récit à tous, même à ceux qui ne savent pas encore lire.

L'édition se plie aux possibilités de son jeune public : le tissu résiste aux gestes maladroits et la matière plastique à l'eau du bain. Les pages abandonnant leur norme rectangulaire, se déplient en personnages qui surgissent hors du livre.

Le texte du livre s'est accommodé de cette invasion de l'image. Non seulement il lui accorde une grande part de l'espace dans la page mais il recourt à la diversité de ses polices pour collaborer avec elle. L'album est ainsi composé de deux matières visuelles, l'une iconique et l'autre textuelle.

## TEXTE GRAPHIQUE ET TEXTE SONORE.

Par ailleurs, l'informatisation de la société provoque dans notre relation à l'écrit des mutations dont nous n'avons pas encore pris toute la mesure. Les textes aujourd'hui sont stockés non seulement sur les rayons des bibliothèques mais de plus en plus dans les mémoires d'ordinateur. Depuis la bibliothèque d'Alexandrie jusqu'à celles du XX<sup>e</sup> siècle, le texte était inséparable de son support matériel. Pour le conserver il fallait emmagasiner la tablette d'argile, le papyrus, le parchemin ou le papier qui le supportait.

Aujourd'hui, caché dans le *chip*, il a besoin d'opérations électroniques pour apparaître à l'écran et être appréhendé par l'œil. Le texte est devenu virtuel<sup>4</sup>.

4. Pierre LEVY, dirait « potentiel ».

Cette nouvelle manière de considérer le texte comme séparable de son support nous permet de le rapprocher de celui, lui aussi immatériel, mémorisé dans le cerveau humain. Ainsi le texte écrit, constitué définitivement de mots graphiques concaténés, qu'il soit mémorisé dans le cerveau humain ou dans les circuits de l'ordinateur, est enregistré sous forme d'impulsions électriques inaccessibles à nos sens. Révélé sur l'écran, il prend une forme visuelle : nous l'appelons *texte graphique*. Proféré par le médiateur, le poète, le héraut ou l'acteur, il prend une forme phonique : nous l'appelons *texte sonore*. Ces deux concepts nous permettent d'analyser avec plus d'acuité la session de médiation qui met l'enfant en contact à la fois avec les deux manifestations du texte. L'enfant non lettré qui maîtrise l'oral comprend spontanément le *texte sonore* car tous deux recourent à la même matière linguistique. En revanche, pour comprendre le *texte graphique*, il doit suivre un long apprentissage.

## LE PROTOCOLE

La session de médiation pratiquée par *A cor da letra* rassemble un groupe d'enfants, quelques médiateurs de lecture et un nombre d'albums dépassant le nombre de participants. Son mode d'emploi est très souple. La session peut s'adresser à un petit nombre d'enfants mais aussi, lors d'événements exceptionnels, elle peut en réunir cent autour de vingt médiateurs.

Elle débute par un jeu collectif suivi de la dissémination des livres sur des tapis. Le jeu collectif instaure une dynamique dans le groupe et l'introduit dans un univers ludique en résonance avec la fiction des récits littéraires.

## LE JEU COMME MODE D'APPROPRIATION

Le reste du temps est consacré à l'exploration des livres. Les enfants choisissent les albums, les échangent entre eux, les feuilletent, jouent avec leur matériau, leur volume, leurs pages et leurs images. La diversité des jeux improvisés par les enfants est grande. Après les avoir considérés comme

une sorte de mal nécessaire qui détournerait le livre de sa fonction littéraire, nous en avons découvert progressivement la richesse et mieux compris leur fonction d'appropriation progressive de la valeur symbolique du livre. Nous avons relevé de multiples improvisations enfantines, véritables jeux dramatiques qui mettent en scène le livre. En voici un : *Luca et Willy (5 ans) disposent sur le sol un livre comportant des illustrations faites de pliures. Lucas s'approche du livre et soulève avec soin la couverture ; tourne une page et fait surgir de la pliure la gueule ouverte d'un crocodile. Les deux enfants, mimant la peur, s'éloignent rapidement du livre. Bientôt ils s'approchent de nouveau, lentement, s'efforçant de conjurer le danger. De l'extrémité de la main, Willy ferme le livre. Les deux compères peuvent alors s'approcher de nouveau puisque « l'animal est prisonnier » comme dit l'un d'entre eux. Le livre est plusieurs fois ouvert puis fermé. Enfin les deux enfants, reprenant courage, parviennent du bout du doigt, à toucher la peau, l'œil et enfin les dents de l'animal immobile. Ils agissent d'abord avec prudence, puis s'enhardissent. L'histoire se termine quand Lucas et Willy, assis sur le livre fermé, ont enfin dompté l'animal.*

De manière concomitante et dans le même espace, les enfants ont le loisir de demander à un médiateur de leur choix de leur révéler par la voix le texte sonore. Au bout de 45 minutes, les livres sont rangés avec l'aide des enfants et un dernier jeu collectif met fin à la session.

Ainsi organisée dans le temps, la session l'est aussi spatialement. Les médiateurs répartis dans l'espace constituent autant de pôles de médiation et dans leur mitan, un espace d'autonomie. À tout instant l'enfant peut opter pour l'autonomie ou la médiation. Dans le premier cas, il explore le livre, seul ou en groupe, attitude proche de celle du lecteur ; dans le second cas, il sollicite d'un médiateur la transmission vocale du texte. Comme il s'agit de mettre en œuvre la langue écrite, le raconté - qui est une pratique de langue orale - est exclu de la session de médiation. Ce choix d'ailleurs est difficile à justifier auprès des enseignants toujours prêts à faciliter l'accès au récit par une « parole conteuse » plus flexible que le texte sonore.

## LA TRANSMISSION VOCALE DU TEXTE

Elle est une activité textuelle qui met en communication un médiateur et des auditeurs. L'observation de la transmission vocale permet d'identifier quatre composantes principales que nous nommons « gestes ». Ce sont *l'extraction* visuelle du texte, *l'émission* vocale, *le regard* vers l'auditeur et *l'exposition* du livre au public.

● **L'émission.** L'émission, véritable « publication » du texte à un auditoire, est le geste central de la transmission vocale. Elle est faite de la profération de la concaténation des mots sertis dans une « musique ». Les critères linguistiques utilisés dans l'évaluation traditionnelle de la « haute voix » restent ici pertinents : volume, hauteur, timbre, accent de mot, de phrase, rythme, débit, pauses, accent régional etc. Notons toutefois que, contrairement à l'instruction de la tradition scolaire, l'intonation n'a pas, de façon mécanique, à *respecter la ponctuation* mais à traduire le sens que la ponctuation aide à construire.

Tous ces éléments, présents également dans le discours oral, constituent la prosodie. Or celle-ci est absente du texte graphique. Une des limitations à l'efficacité du déchiffrement en lecture provient justement de la nécessité d'inférer la prosodie, que la transformation des graphèmes en phonèmes laisse de côté. Il n'est pas rare de voir un enfant prononcer une séquence de phonèmes sans pouvoir identifier le mot oral qui lui correspond, parce qu'il échoue à induire la prosodie. On a vu au cours d'une fête d'anniversaire – donc dans un contexte prégnant - un enfant déchiffrer les deux syllabes /bo/ et /lo/ inscrite sur une boîte de gâteau, sans parvenir à identifier le mot « bolo » (gâteau en portugais), qui porte un accent tonique sur la première syllabe non marqué à l'écrit. En portugais, l'accent tonique, passant de la pénultième à la dernière syllabe d'un même ensemble de graphèmes, peut parfois provoquer un changement de sens. Le déchiffrement du portugais, langue pourtant plus phonographique, que le français ne garantit donc pas l'inférence de la prosodie.

● **L'extraction.** Le médiateur balaie le texte des yeux pour en extraire un fragment et le stocker dans sa mémoire à court terme jusqu'au moment de le proférer. Lorsque le médiateur ignore le texte, l'extraction du fragment se superpose au travail de compréhension et en est entravée. Comme le

médiateur est convié à prendre connaissance du récit avant la session de médiation, il connaît alors le texte au moment de la transmission vocale. L'extraction du fragment ne mettant pas en jeu l'ensemble des opérations cognitives qui ont été mobilisées par la découverte du récit, elle ne correspond donc pas à un acte lexique plein. L'extraction ne fait qu'activer la mémoire littérale d'un texte antérieurement lu.

Une transmission de qualité exige la connaissance complète du texte et donc une lecture antécédente. Quelques médiateurs habiles parviennent même, en connaissant le texte, à extraire les fragments d'un livre ouvert sur leur poitrine, et donc perçu à l'envers. Quand ils sont persuadés que la qualité de la transmission dépend de la compréhension antécédente du texte, les médiateurs s'efforcent de programmer la prise de connaissance des albums avant de les proposer aux enfants.

Parfois nous avons observé parmi des lecteurs débutants des situations surprenantes. C'est le cas, bel exemple de pédagogie mutuelle, quand certains médiateurs mauvais lecteurs recourent à la transmission vocale de collègues - traduction du mot portugais « *colega* » qui conserve l'étymologie « lire avec » - pour prendre connaissance du récit. Après avoir compris l'histoire en l'écoutant, ils peuvent transmettre à leur tour le texte aux enfants. Ce fait manifeste l'autonomie de la transmission vocale du texte à l'égard de la lecture puisque ces jeunes transmettent un texte sans l'avoir lu. Il en est ainsi également lorsqu'un enfant de quatre ans récite un poème. Cette nécessité de connaître les textes pour les bien proférer encourage les médiateurs à la lecture. Certains rapportent dans leurs comptes-rendus que cette exigence de lecture fonctionnelle - puisqu'ils lisent pour accomplir une tâche - les ont transformés en lecteurs.

● **Le regard.** Bien que mobilisés par l'extraction, les yeux du lecteur vélocé savent se libérer du livre pour communiquer avec son public, que celui-ci soit nombreux ou réduit à un seul auditeur. Nous réservons le terme de *regard* à la communication visuelle entre les protagonistes de la transmission vocale : émetteur/auditeurs. Avec ce nouveau rôle, les yeux accomplissent deux fonctions successives et exclusives: au cours de l'extraction, ils se dédient à la matérialité graphique ; cette contrainte achevée, ils se consacrent aux interactions avec le public.

La richesse de la présence du médiateur réside dans la communication visuelle qu'il instaure avec les auditeurs durant une pause ou même durant l'émission. Pour cela les yeux doivent accomplir rapidement l'opération d'extraction afin de se libérer de l'emprise du livre. Quand existe, en plus de l'émission, une communication visuelle, la séduction du regard s'ajoute à la musicalité de la voix. Au contraire, le médiateur qui ne sait pas utiliser le regard ne tire pas pleinement parti du « direct » de la situation. Comme dans la situation radiophonique, il s'absente de la transmission. Quand le médiateur connaît par cœur le texte, son regard, libéré de la tâche d'extraction, peut se consacrer alors intégralement à la communication corporelle.

● **L'exposition.** L'exposition du livre constitue notre quatrième geste. Nous avons déjà montré qu'une littérature de jeunesse était née quand le livre avait fait place à l'histoire en images. Devenant ainsi « bilingue » - illustration et texte graphique -, le récit peut se révéler directement à l'enfant qui ne sait pas lire.

L'œuvre intégrale de l'album est constituée d'un ensemble iconique auquel le texte graphique participe. Quand le médiateur montre les pages, l'ensemble image/texte est exposé aux yeux de l'enfant illettré. La matière graphique du texte devient dès lors susceptible d'être lue même si la compréhension passe encore par l'audition.

L'identification des quatre gestes par les médiateurs - extraction, émission, regard, exposition - les aide à mieux maîtriser la transmission vocale et à améliorer la qualité de la session de médiation.

● **La stratégie, une combinaison de gestes.** En fonction de son habileté, le médiateur combine de manière singulière ces quatre gestes. Ainsi l'exposition du livre peut-elle s'effectuer durant l'émission d'un fragment ou après elle. Dans le premier cas, émission et exposition interviennent en même temps ; dans le second cas, elles opèrent successivement. La combinaison des gestes s'adapte à la situation de communication. Quand la disposition de l'auditoire permet la présence du regard, la fascination de l'enfant pour la transmission augmente. La double fonction assumée par la vue permet de distinguer des stratégies à un temps - lors de l'absence du regard par exemple - ou à deux temps - quand extraction et regard se succèdent.

## LE PARRAIN DE L'ÉCRIT

La session de médiation permet au très jeune enfant de jouer de la littérature bien avant la conquête du système graphique. Aux récits oraux s'ajoutent ainsi tous ceux de l'écrit. Les médiateurs de lecture ouvrent ainsi les portes de la littérature de jeunesse aux enfants qui n'ont pas la chance de faire cette expérience dans leur famille. À partir du livre et de ses personnages, les enfants créent des récits gestuels ou oraux. Tout d'abord ceux-ci ont peu de relations avec l'histoire du livre, puis rapidement les intersections avec le récit de l'auteur augmentent. Les enfants acquièrent ainsi une véritable culture du livre faite de savoir-faire (choisir, ranger, feuilleter le livre) et de savoirs sur l'écrit. Ainsi les enfants de cinq ans savent-ils distinguer la flexibilité de « l'histoire de la bouche » de la permanence de « l'histoire du livre ». Ces deux expressions enfantines brésiliennes « *história da boca* » et « *história do livro* » distinguent le récit oral du texte sonore. Il est extraordinaire que les enfants aient forgé ainsi une terminologie d'une précision que la pédagogie savante ne possède pas. Par ailleurs, ils savent interpréter le récit généré par la séquence d'images et le mettre en relation avec le texte sonore jailli des lèvres du médiateur puis avec le texte graphique disposé sur la page. L'enfant navigue ainsi entre trois voies/voix narratives, iconique, sonore et graphique.

Les médiateurs mettent à la disposition des enfants éloignés de la culture lettrée les richesses du livre de littérature. Comme ils jouent un rôle que les parents des classes moyennes assument eux-mêmes auprès de leurs propres fils, ils deviennent pour les enfants qui ne reçoivent pas chez eux cet héritage, de véritables « parrains » de l'écrit. Ils font ainsi partager aux enfants la richesse des récits littéraires sans prétendre accompagner la conquête du code graphique. Celle-ci revient à un « maître de l'écrit » formé pour cela, professeur de l'école ou éducateur en dehors d'elle.

## LE MAÎTRE DE L'ÉCRIT

Pourtant même si l'apprentissage formel n'est pas l'objectif du « parrain de l'écrit », l'enfant qui participe à des sessions de médiation acquiert implicitement de nombreux savoirs sur la langue écrite. Ce sera le rôle du « maître de l'écrit » de les systématiser.

Nous les avons répertoriés et pouvons en citer ici quelques-uns. L'enfant peut découvrir que le texte est construit de mots séparés par des espaces blancs. Découverte importante puisque dans la chaîne sonore, le mot, encapsulé dans la prosodie, n'est pas *distinct* acoustiquement. Il identifie le personnage, comme il le fait pour son propre nom grâce à la capitale initiale. Le texte est construit en paragraphes. Ceux-ci sont constitués de phrases limitées par la majuscule, indice primordial pour repérer la structure grammaticale syntagme nominal-syntagme verbal, nécessaire à l'interprétation de la phrase. Les lettres ont ainsi une vie double, avec leur représentation majuscule et minuscule. Le mot est constitué d'un petit ensemble d'unités visuelles, le graphe, qui inclut la lettre bien sûr, mais aussi le tiret, marque textuelle de la parole du personnage ou le point d'interrogation, marque de la question et surtout, le grand absent des traités d'apprentissage, l'espace blanche. Les méthodes phoniques qui mettent au centre de la lecture la relation graphème / phonème oublient de mentionner que le décodage s'exerce sur une unité graphique, le mot, identifié à partir d'un graphe, l'espace blanche, sans relation aucune avec une unité sonore. Ainsi tout l'édifice construit sur la relation phonographique repose sur une base idéographique: magnifique déni scientifique. Ainsi, si l'ensemble des graphes a une valeur visuelle (orthographique), seulement certaines lettres possèdent une valeur phonologique.

Si les enfants ont aujourd'hui accès au livre avant de savoir lire, la vision traditionnelle d'un apprentissage du code qui précéderait et rendrait possible la pratique du livre en est bouleversée. De fait aujourd'hui, les enfants découvrent dans le texte le fonctionnement de l'écrit, seul lieu d'ailleurs où il s'exerce, et y font des identifications linguistiques qui ne correspondent plus au programme préétabli par le pédagogue. L'école n'a pas d'autre issue, à moins de perdre tout lien avec la réalité que d'accompagner cette nouvelle donne.

## LA LECTURE

Si cette construction progressive du code de l'écrit s'opère bien sûr dans la comparaison entre le texte sonore et le texte graphique, qu'elle soit implicite avec le « parrain » ou explicite avec le « maître », elle ne peut à elle seule suffire à la

formation du lecteur. Lire, c'est d'abord « *prendre connaissance d'un texte graphique inconnu* ». Or l'écoute, révélant le sens du texte à l'oreille, rend inutile de le comprendre avec les yeux. La comparaison du texte graphique avec le texte sonore, si elle est utile, n'en est pas moins un exercice métalinguistique qui ne se confond pas avec l'acte lexique en tant que prise de connaissance. Or c'est bien le savoir « comprendre » que l'enfant doit conquérir.

Le « maître » de l'écrit doit donc ménager des situations de construction de sens à partir du seul texte graphique, c'est à dire savoir « retenir » la révélation du sens par le texte sonore pour laisser sa chance à la lecture. C'est sur ce point que le rôle du parrain et celui du maître divergent. Tous les deux visent la compréhension du récit par l'enfant ; mais le premier n'est pas regardant sur les moyens et peut sans hésiter recourir à la transmission vocale alors que le second visant à la compréhension par le traitement du texte graphique ne peut laisser l'écoute saboter la lecture.

## CONCLUSION

Si l'écoute du texte vient systématiquement combler le désir d'histoires, l'enfant peut s'en contenter. Il peut préférer la chaleur du corps, la musique de la voix, la fascination du regard à la solitude d'un texte silencieux endormi sur la page dont l'auteur s'est absenté. Pourquoi devrait-il s'engager dans un apprentissage long et fastidieux si c'est pour perdre la richesse de la communication corporelle de la mère ?

Pour convaincre l'enfant d'apprendre à lire, il faut en premier lieu lui montrer que la conquête de la lecture ne le privera pas définitivement de l'écoute du texte. Celle-ci doit donc garder une place de choix dans les pratiques textuelles. On peut à la fois aimer lire et aimer le théâtre. Mais le futur lecteur doit aussi découvrir que l'autonomie de l'acte lexique exige la séparation des corps. Comme, lors de la conquête de la langue orale, l'enfant avait dû abandonner le sein maternel pour rendre disponible sa bouche à la parole, il doit maintenant se détacher du corps et de la voix de la mère - second sevrage - pour conquérir la solitude et le silence inhérents à ce nouveau langage.

**Élie BAJARD** ■■■

## Bibliographie

- ♦ BAJARD Élie.  
*Da escuta de textos à leitura*. São Paulo : Cortez, 2007. 120 p.
- ♦ BAJARD Élie.  
« Mercadoria antiga embalagem moderna ». *Educação e Pesquisa*, USP, vol. 32, set./dez. 2006, pp. 493-507.
- ♦ BAJARD, Élie.  
*Ler e dizer. Compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo : Cortez, 5<sup>e</sup> ed., 2005.
- ♦ BAJARD, Élie.  
*Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo : Cortez, 2002.
- ♦ BAJARD, Élie.  
« Lecture et relecture ». *Le Français dans le Monde*. n°298, juillet 1998, pp. 61-63.
- ♦ CHRISTIN, Anne Marie.  
*L'image écrite ou la dérivation graphique*. Paris : Flammarion, 1995.
- ♦ COLOMER, Teresa.  
*Andar entre livros. A leitura literária na escola*. São Paulo Global, 2007.
- ♦ FOUCAMBERT, Jean.  
*La manière d'être lecteur*. Paris : Hatier. 1976.
- ♦ GIASSON, Jocelyne.  
*La compréhension en lecture*. Bruxelles : De boeck ASA, 1990.
- ♦ GOODY, Jack.  
*Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF, 1994.
- ♦ JOLIBERT, J & SRAÏKI, Christine.  
*Des enfants lecteurs et producteurs de textes*. Paris : Hachette, 2006.
- ♦ LÉVY, Pierre.  
*Qu'est-ce que le virtuel ?* Paris : La découverte. 1995.
- ♦ MANGUEL, Alberto.  
*Une histoire de la lecture*. Paris : Poche, 2000.
- ♦ OLSON, David.  
*L'univers de l'écrit*. Paris : Retz, 1998.
- ♦ PATRINI, Maria.  
*Les conteurs se racontent*. Genève : Editions Slatkine: 2002.
- ♦ PENNAC, Daniel.  
*Comme un roman*. Paris : Gallimard, 1992.
- ♦ PETIT, Michèle.  
« Les relations entre ACCES et l'Amérique latine, au Brésil, le groupe A cor da Letra ». *Acces Actualités*, Paris, 02/2007, n°29.
- ♦ SACKS, Oliver.  
*Des yeux pour entendre. Voyage au pays des sourds*. Paris : Points, 1996.
- ♦ SERRADIN, Jean Yves.  
« Une autre façon d'enseigner la lecture au XVIII<sup>e</sup> siècle. La méthode des mots entiers ». *Les Actes de lecture*, Paris n°97 : 03/2007, pp. 22-35.
- ♦ SMITH, Franck.  
*Comprendendo a leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- ♦ ZUMTHOR, Paul.  
*Performance, réception, lecture*. Québec : Le Préambule, 1990.