

*La lecture silencieuse reste une activité importante chez l'adulte et il est vraisemblable qu'elle le demeurera à l'heure de l'édition électronique. C'est une activité moins commode à étudier que la lecture à voix haute et cette difficulté d'accès est assurément une des raisons qui font qu'elle reçoit moins d'attention qu'il ne faudrait dans l'enseignement.*

*Depuis le travail influent de HUEY (1908) les chercheurs en lecture sont enclins à reconnaître l'importance de la lecture silencieuse. De nombreuses recherches, que l'on peut renvoyer aux préoccupations de cet auteur, ont été effectuées dans des domaines tels que la lisibilité ; l'enregistrement des yeux pendant la lecture, qu'il a développé, a également une histoire respectable. Néanmoins, beaucoup de questions vraiment fondamentales qu'il a soulevées demeurent encore sans solution et font l'objet de débats, comme l'a remarqué KOLERS (1968) dans son introduction à la réédition du livre de HUEY. On pourrait dire également que les applications pédagogiques de ce que nous savons de la lecture silencieuse et de l'importance que nous lui reconnaissons en général, ne sont pas très marquantes.*

## **LE DEVELOPPEMENT DE LA LECTURE SILENCIEUSE : Rôle des activités subvocales, visuelles et autres\***

\* Traduit de l'anglais par Jacques  
FIJALKOW.

**par A.K. PUGH**

A.K. PUGH  
Ecole d'Education,  
The Open University,  
Fairfox House Leeds  
LS2 8JU Grande-Bretagne

Les raisons pour lesquelles l'accent mis sur le développement de la lecture silencieuse dans les écoles n'est pas ce que l'on pourrait espérer sont variées et peuvent différer d'un pays à l'autre. BLAMPAIN (1979), dans le cas des pays francophones, considère que la fonction des écrits à l'école diffère énormément de leurs fonctions dans la vie adulte normale et, par exemple, qu'il est fait pression pour que les textes soient utilisés pour enseigner de manière précise des «faits» historiques et géographiques. FURET et OZOUF (1977) ont trouvé que l'enseignement obligatoire avait eu historiquement peu d'effet sur le niveau d'alphabétisation en France (en accord avec d'autres chercheurs pour d'autres pays). Ils ont suggéré que les écoles n'ont pas toujours été en harmonie avec les besoins et les intérêts à long terme des élèves ou, à tout le moins, ont à peine mieux réussi que les autres institutions dans la prise en charge de ceux-ci. Aux Etats-Unis, GRAY et ROGERS (1956) ont trouvé que le niveau d'études prédit mal les intérêts ou, mieux encore, les compétences des adultes. On peut donc avancer que les écoles ont des difficultés à préparer à la lecture adulte, que ce soit pour des raisons d'organisation, comme je l'ai suggéré (PUGH, 1978) ou, suivant une tradition sociologique (BLAMPAIN, 1978) que ce soit dû à des facteurs idéologiques.

Il y a pourtant un autre problème qui provient et résulte à la fois de la négligence à l'égard de la lecture silencieuse en tant que savoir à développer librement et délibérément en éducation. Ce fait auquel on a peu prêté attention est qu'il y a relativement peu de recherches sur la lecture silencieuse qui soient pertinentes pour la pédagogie.

Le thème de la lecture silencieuse a donné naissance à de nombreuses publications et à des cours destinés à permettre à des adultes, en général d'un haut niveau d'études, de

lire efficacement, mais ces cours\* sont souvent très mal fondés sur le plan théorique et traités comme une médecine parallèle. (L'existence même d'un dernier recours de ce type à l'intention d'adultes de haut niveau met bien en évidence la nécessité qu'il y a de développer la lecture silencieuse en éducation). D'un autre côté, les recherches effectuées ont laissé sans réponse beaucoup de questions de fond relatives aux processus impliqués dans la lecture silencieuse et aux stades de développement allant du savoir-lire débutant à la lecture maîtrisée des adultes cultivés.

Alors qu'il existe un bon nombre de modèles des processus cognitifs impliqués dans la lecture\*, il en est peu qui adoptent une conception plus large de l'acte de lire et comportent comme il se doit des questions telles que le but du lecteur, la structure et le «genre» du texte, les conditions de lecture et les compétences du lecteur, y compris ses compétences linguistiques. Il y eut à un certain moment, à partir de HUEY (1908), un intérêt pour ce que l'on a assez bizarrement appelé «l'hygiène de la lecture», et qui prenait en compte par exemple des conditions d'éclairage d'une part et la posture de l'autre. Bien que cette tradition ait donné naissance à des travaux importants\*, elle n'a guère retenu l'attention récemment.

Ainsi, et peut-être à cause de la spécialisation de la recherche, la «lecture de l'homme total» a peu retenu l'attention ; il est pourtant nécessaire de considérer que la personne totale, même en tant que lecteur, est plus que la somme de son activité observable ou mesurable et qu'elle ne peut certainement pas être évaluée et aidée à partir d'échantillons de comportement très limités, qu'il s'agisse de tests ou d'autre chose. De la même façon la compréhension que nous avons des stades de développement de la lecture est loin d'être complète. Il y a moins de modèles proposés que pour les processus cognitifs et ceux qui existent ont tendance à avoir une valeur explicative limitée.

Le propos de ce texte est de passer en revue et de discuter les recherches qui éclairent le développement vers la lecture courante de l'adulte, et de faire des suggestions sur leurs implications pédagogiques. On a porté particulièrement attention au rôle de la parole, y inclus le langage intérieur, aux mouvements de la tête et des yeux, et à d'autres aspects physiologiques qui sont associés au développement de la lecture.

## Les stades de développement de la lecture

Dans nos travaux\*, nous avons tiré parti et avons prolongé le modèle des stades de développement de la lecture que suggère GOODMAN (1968). Quoique GOODMAN (communication personnelle) considère maintenant son modèle comme dépassé, il nous a semblé fournir un cadre valable pour comprendre la question controversée du rôle de la parole dans l'apprentissage de la lecture et dans l'acte de lire.

GOODMAN propose trois stades de lecture, la question de la lecture à haute voix de l'adulte étant traitée séparément. Il met l'accent sur la taille des unités de texte qui, selon lui, sont traitées à chaque stade et, de ce point de vue, son modèle procède de l'analyse (lettres, structures littérales et forme des mots chez les jeunes enfants) à la synthèse (suites graphiques longues chez l'adulte). Cet aspect du modèle prête à la critique, ou au moins appelle au perfectionnement, de même que l'idée que, en cours de lecture, les adultes sont capables de reconnaître directement la signification sans aucune médiation. Néanmoins, ce qui nous intéresse beaucoup plus est l'idée que, lors des premiers stades, les enfants construisent leur propre «entrée sonore» (en disant les mots) et que, plus tard, ils sont capables de lire et «d'écouter intérieurement» le texte en même temps.

### Le rôle de la parole

Le rôle de la parole dans l'apprentissage de la lecture est une question controversée. Il semble que, la plupart du temps et dans la plupart des cultures, lire à haute voix ait été la méthode habituelle pour commencer à lire, quoique ceci puisse tenir en partie à ce que la capacité de lire à haute voix ait été jadis utile et hautement valorisée. La question débattue est de savoir s'il est nécessaire ou souhaitable de commencer à apprendre à lire en lisant à haute voix. Les manuels américains courants, influencés par le mouvement pour la lecture silencieuse des années 1920 et 1930, soutiennent en général que lire à haute voix en début d'apprentissage pourrait avoir des effets négatifs par la suite sur la lecture silencieuse. Ils ne vont pourtant pas d'ordinaire aussi loin que des chercheurs comme BUSSWEL (1945). BUSSWEL a travaillé avec McDADÉ à Chicago dans une expérience où les apprentis lecteurs ont appris à lire silencieusement. Cette démarche,

\* voir ceux examinés en détail par PUGH, 1978.

\* voir par exemple la discussion de DE BEAUGRANDE, 1981 ; REILLY, 1985.

\* par exemple TINKER, 1965 ; CARMICHAEL et DEARBORN, 1948.

\* voir NEVILLE et PUGH, 1982.

examinée par BROOKS (1984), est un cas extrême ; il demeure néanmoins un malaise concernant la lecture à haute voix en dépit de l'idée de CONRAD (1972) par exemple que la lecture orale semble être une étape nécessaire vers la lecture silencieuse pour la plupart des gens (les sourds profonds constituant un cas particulièrement intéressant pour la recherche).

BROOKS (1987), à l'issue d'une revue exhaustive de la littérature sur le rôle de la subvocalisation et du langage intérieur, estime que la plupart des recherches faites dans ce domaine sont très insuffisantes. C'est ainsi qu'on doit considérer avec prudence les données de chercheurs tels que EDFELDT (1959) et SOKOLOV (1968) suivant lesquels un texte difficile ou un langage non familier s'accompagne chez des lecteurs adultes d'un accroissement de l'activité subvocale. Il existe néanmoins des données, passées en revue en France par E. FIJALKOW (1987) et LIVA (1987), suivant lesquelles un certain recours à la langue parlée est important pour apprendre à lire. Il y est fait, par exemple, appel à la tradition psychologique de VYGOTSKY (1962) ainsi qu'à des données provenant des auteurs mêmes.

E. FIJALKOW et LIVA font la distinction dans leurs recherches entre subvocalisation et langage intérieur. Quoique cette distinction ne soit pas facile à établir empiriquement, et pose des problèmes terminologiques parce que ces termes sont souvent utilisés l'un pour l'autre, cette différence est valide. Elle renvoie à la différence entre le stade premier que nous\* appelons «oral» et considérons comme impliquant nécessairement la parole, et le stade suivant que nous avons qualifié de «stade aural».

\* NEVILLE et PUGH, 1982.

Nos propres recherches relatives à divers aspects de la lecture à ce stade comportent une évaluation de la lecture avec écoute comme moyen de développer la lecture courante. Il s'agit d'enfants qui écoutent un texte enregistré tout en le lisant simultanément. Nous avons également la possibilité de modifier artificiellement le pourcentage de playback de façon à donner aux meilleurs lecteurs un temps d'écoute raccourci (c'est-à-dire une plus grande rapidité apparente), de sorte que la tâche était plus difficile. Inversement, nous pouvions donner aux moins bons lecteurs des enregistrements à temps allongé (plus lents). Les textes étaient surtout de courtes histoires de petits livres qui formaient un tout. Nous nous intéressions à la fois à la viabilité de la méthode et à ses effets. En ce qui concerne la viabilité, nous avons trouvé qu'on pouvait l'utiliser avec une intervention minimale de l'enseignant et, en fait, que les résultats n'étaient pas meilleurs quand l'enseignant intervenait fréquemment. Nous avons aussi des résultats qui suggèrent que, au moins pour certains enfants, le fait d'écouter tout en lisant est particulièrement valable. Nos résultats de tests suggérant qu'il en est ainsi de nos discussions avec les enfants concernés le confirment en ce que, pour certains d'entre eux (âgés de 9 et 10 ans) c'était la première fois qu'ils lisaient un livre d'un bout à l'autre, même s'il était court.

Au stade adulte, on a souvent considéré que la lecture est totalement silencieuse, sans recours aucun à la langue parlée. De fait, les cours de lecture rapide ont promu dispositifs et conseils variés pour éviter le recours à la langue parlée. Beaucoup d'entre nous, par introspection en cours de lecture, sont conscients de ce que nous sommes obligés de nous référer à ce que serait le texte sur le plan sonore. Que ceci se produise quand nous sommes fatigués, ou quand un texte est difficile à appréhender, ou quand il est écrit dans une langue étrangère que nous ne connaissons pas bien, est en accord avec ce qu'ont trouvé ERDFELD (1959) et SOKOLOV (1968) qui, malgré les limites méthodologiques indiquées plus haut, semblent avoir identifié des facteurs associés à la régression à un type de lecture qu'on trouve d'ordinaire à un stade antérieur.

Cette esquisse des stades de développement est utile en tant que modèle de travail. On peut supposer que la lecture adulte est en fait une activité beaucoup plus variée qu'on ne le pense souvent. Comme nous l'avons dit ailleurs (PUGH, 1978), elle comporte toute une gamme de styles et de stratégies qui sont choisis de manière adéquate suivant le but assigné à la lecture. WEAVER (1977) a eu l'idée intéressante, à laquelle on n'a pas porté assez attention, que la lecture courante ne consiste pas en un accroissement, un traitement et une restructuration de ce que l'on ne sait pas, mais plutôt en un processus de choix. Dans un texte on peut s'attendre au contenu et à la structure, mais c'est ce qui est inattendu qui nous amène à nous arrêter et à essayer de nous ajuster.

### **Le rôle des mouvements oculaires**

Il existe une littérature considérable consacrée aux mouvements oculaires pendant la lecture mais il n'est pas nécessaire d'essayer ici d'en faire la revue. Il existe d'utiles

synthèses faites récemment dont celles de RAYNER (1983) et de O'REGAN et LEVY-SCHOEN (1987). Il suffit d'indiquer que la plupart des études sur les mouvements oculaires pendant la lecture s'appliquent de manière limitée à la lecture normale parce qu'elles procèdent généralement par enregistrement d'un seul œil, avec contention de la tête ou une marge de mouvement très réduite, lecture d'un matériau préparé pour la circonstance - généralement court ou constitué de fragments de textes - et, dans les études récentes, souvent présenté sur écran vidéo. Il se peut que ce type de dispositif présente des problèmes pour les mouvements oculaires des lecteurs\* du fait du scintillement associé à la présentation sur écran et demande des investigations plus complètes.

\* voir WILKINS, 1984.

Il apparaît néanmoins que certaines données anciennes et bien établies ne sont pas discutables, notamment l'augmentation d'efficacité des mouvements oculaires qui accompagne l'amélioration de la lecture. Cependant l'idée qu'un entraînement des mouvements oculaires puisse en tant que tel améliorer le savoir-lire est maintenant largement discréditée\*.

\* voir PUGH, 1978.

Le résultat qui est devenu plus frappant, du fait que l'équipement permettant l'enregistrement des mouvements des deux yeux est devenu plus aisément accessible, est la possibilité que des problèmes de coordination binoculaire soient associés aux difficultés de lecture. STEIN et FOWLER (1982, 1984) soutiennent que les enfants ont besoin de se donner un œil stable de «référence» ou œil «conducteur» et rapportent que pour plus de 50 % des enfants de 6 ans le diagnostic de dyslexie est fortement associé avec une instabilité de l'œil dominant et proposent l'occlusion (la couverture) d'un œil de façon à développer la stabilité. NEWMAN et al (1985) ont répliqué aussi précisément que possible, mais en prenant des groupes contrôle dans une population tout venant plutôt que dans une population de consultants. Ils n'ont pas trouvé de différence significative entre le groupe dyslexique et le groupe contrôle. Dans une étude ultérieure\*, ils n'ont pas trouvé d'association entre dominance oculaire instable\* et des mouvements oculaires en saccade anormaux. Néanmoins la pratique d'occlusion de l'œil d'un enfant pendant une longue période a acquis une certaine popularité en Angleterre dans le traitement de la dyslexie. La controverse continue.

\* NEWMAN et al. 1987.

\* telle que définie par STEIN et FOWLER.

Le domaine d'ensemble de la vision binoculaire en lecture nécessite beaucoup plus de recherches et il peut se révéler utile, pour la suite des recherches sur ce sujet et des questions qui y sont liées de guidance des yeux pendant la lecture, de prendre en compte certaines des considérations physiologiques plus fondamentales que discutent BASSOU et al (1987). Quoique nous sachions que les mouvements des yeux deviennent plus efficaces (c'est-à-dire sont moins nombreux par unité de texte) avec le développement de la lecture, nous savons très peu de choses sur la façon dont ils sont affectés par des facteurs tels que des changements dans l'angle de vision quand on descend dans la page en lisant, ni quelles sont les stratégies qu'adopte le lecteur pour traiter ce genre de problème.

### **Le rôle des mouvements de la tête**

Comme on l'a dit, on a peu étudié les mouvements de la tête en relation avec la lecture. Toutefois Serge NETCHINE à Paris a dirigé une série de recherches. On a trouvé que les jeunes enfants utilisent beaucoup la tête en apprenant à lire et beaucoup plus que les adultes\*. On a trouvé que la difficulté du texte est généralement associée à une plus grande incidence et une plus grande amplitude de mouvements de la tête, ainsi qu'à une longueur de ligne anormale. Une étude ultérieure a confirmé ces faits et trouvé une augmentation des mouvements de la tête en lecture orale plutôt que silencieuse, et en lecture d'une langue étrangère plutôt qu'en langue maternelle.

\* NETCHINE, SOLOMON et GUIHOU. 1981.

On a comparé dans une autre recherche\*, dans des tâches de lecture silencieuse, des enfants français et anglais âgés de neuf et dix ans. On a utilisé des versions parallèles des tests dans les deux langues. Les enfants français ont effectué significativement (et massivement) plus de mouvements de tête que les enfants anglais et, parmi les enfants français, les mouvements de tête étaient associés à une mauvaise compréhension. Un travail ultérieur\* a comparé des enfants plus jeunes, âgés de sept et huit ans, et on a trouvé une structure semblable de résultats.

\* NETCHINE, PUGH et GUIHOU. 1987.

\* voir PUGH et NETCHINE. 1987..

Il faut, pour expliquer les différences observées, non seulement prendre en compte d'hypothétiques différences culturelles, mais aussi des différences dans la définition opérationnelle de la tâche de la lecture débutante dans les deux pays. Ceci conduit à des différences non seulement dans la conceptualisation de la tâche mais aussi dans ses exigences physiques. En Angleterre, il existe une pratique à peu près universelle qui

consiste à demander au jeune enfant de se rendre auprès de l'enseignant, de se tenir debout le livre à la main et de le lire individuellement au maître ; ces livres sont généralement petits et ont des lignes courtes alors qu'en France les livres sont généralement plus grands et sont sur la table.

### **Autres activités motrices en cours de lecture**

L'activité physiologique de lecture implique plus que les yeux et la tête. Au stade du début de lecture, et au stade de la pré-lecture, on a étudié la posture et le mouvement. BULLINGER (1980) a introduit la notion d'«espace de lecture» et lié le début de la lecture à d'autres activités visuelles du jeune enfant. HIRIATBORDE (1987) rapporte deux études dans ce domaine qui relèvent moins de mouvements de différents types (c'est-à-dire des mouvements de la tête et du buste, et de pointage avec le doigt) chez les meilleurs lecteurs à six et sept ans. Une étude exceptionnelle néanmoins par son ampleur et la taille de l'échantillon. Les auteurs ont examiné 364 écoliers français âgés de six à quinze ans dans cinq types de mouvements qui accompagnent la lecture : il s'agit des mouvements des lèvres, des paupières, des muscles du visage, de la tête, et d'autres parties du corps. Ces mouvements diminuent avec le temps, avec l'augmentation de l'âge et de l'habileté ; cependant l'inhibition des mouvements de la tête, par exemple, a un effet opposé sur la performance de lecture.

\* BENLAHCEN, GABERSEK et ASSELH, 1987.

Une étude plus récente\* trouve beaucoup de similitudes entre les enfants arabes et français en début de lecture, mais aussi des différences marquées, particulièrement dans les mouvements des bras et du doigt. Ils remarquent cependant que cette différence ne peut être uniquement culturelle puisque les enfants arabes dont on a observé les mouvements ont beaucoup moins d'expérience de l'école que les enfants français. Outre ceci, il y a eu un intérêt continu, avec de bonnes revues de la littérature des corrélats physiologiques possibles des difficultés de lecture et de la dyslexie. Certains d'entre eux sont présentés par HIRIATBORDE et al. (1988). Cependant beaucoup de recherches de ce secteur ont tendance à examiner beaucoup de facteurs dans un seul groupe d'âge et ne conduisent pas à une théorie claire du développement physiologique en rapport avec le développement de la lecture.

## **Conclusions et implications**

Il y a des similitudes entre ce que l'on a trouvé relativement au rôle du langage intérieur et de l'activité subvocale et ce que l'on a trouvé relativement aux mouvements de la tête. Dans les recherches sur les mouvements des yeux également il est établi de longue date\* que des lecteurs avancés, confrontés à un texte plus difficile ou ayant à lire un texte en langue étrangère, tendent à recourir à des stratégies usuelles à un stade antérieur. Les recherches sur d'autres corrélats physiologiques de la lecture apparaissent trop disparates et trop incomplètes pour conduire de manière sûre à une structure classique de développement de l'habileté qui semble ressortir pour certains de cette discussion des stades du développement de la lecture. Toutefois de futures recherches portant sur davantage d'aspects du lecteur que ce n'a été le cas jusqu'ici devraient ajouter à notre compréhension du rôle de ces autres activités.

\* par exemple TINKER, 1965.

Il est nécessaire également de se préoccuper à la fois du contexte physique et mental de la lecture. Des sujets tels que les niveaux d'éclairage, l'évitement de l'éblouissement, les positions ergonomiques pour des lectures diverses et de durée variable doivent faire l'objet de recherches, qui doivent être diffusées et enseignées. De plus, quoique ce ne soit pas le sujet de ce texte, il est difficile de concevoir la lecture tout simplement. La lecture est toujours la lecture de quelque chose dans un contexte d'une certaine connaissance de la langue, du genre, du sujet, etc., et en relation avec ce que l'on veut ou que l'on a besoin de savoir. Dans l'état actuel de fragmentation de la recherche en lecture nous n'avons ni de bonne théorie ni même d'information aisément disponible sur certaines de ces questions.

Cependant, à partir de ce qui a été discuté ici, apparaissent des implications à prendre en considération par ceux qui sont concernés par l'enseignement de la lecture.

Tout d'abord, quoique le but puisse être la maîtrise de la lecture silencieuse, il apparaît bel et bien une série de stades par lesquels il faut passer. Au cours de ces stades, la parole a une fonction nécessaire au début mais devient moins nécessaire et peut-être même gênante plus tard. Deuxièmement, la lecture ne devrait pas être obligatoirement considé-

rée comme nécessitant une assimilation totale du texte. En lecture silencieuse en particulier, une bonne partie du travail pourrait consister à aider le lecteur à faire des choses telles que trouver une information nouvelle sur certains sujets plutôt qu'à résumer le texte tout entier de façon à pouvoir en donner un compte-rendu exhaustif. Cette conception de la lecture peut agir sur les tâches données aux lecteurs et sur les demandes qui leur sont faites, mais elles peuvent aussi être utilement discutées avec eux. Troisièmement, le contexte de la lecture et la définition opérationnelle de la lecture en usage dans une école doivent être identifiés et peut-être mis en cause. Nous supposons, par exemple, qu'un facteur majeur qui rend compte des mouvements de la tête plus importants trouvés chez les enfants français par rapport aux anglais renvoie à la différence décrite ci-dessus entre la tâche en début de lecture dans les deux pays. Quatrièmement, de la même façon que des différences de longueur de ligne, d'angle et de distance sont impliquées dans la comparaison français/anglais ci-dessus, celles-ci sont importantes en lecture en général. La question de la vision binoculaire est liée à ceci ; pour certaines positions d'une page tenue sous un certain angle, il est impossible de lire avec les deux yeux quand le texte est trop près.

Ces commentaires spécifiques ne visent pas à être exhaustifs mais à démontrer l'inadéquation des approches de la lecture qui ne prennent pas en compte le lecteur en tant que personne dans une tâche visuelle définie qui implique plus que le seul appareil visuel, ainsi qu'une activité mentale complexe dont le développement demeure dans une large mesure obscur mais qui est indiscutablement affecté par des facteurs physiologiques et environnementaux aussi bien que cognitifs.

## Références

- BASSOU L., CHAUVEAU N., MARTINEZ E. et MORRUCI J.P. (1987) Latéralités visuelles et activité lexicale. Colloque Lecture et Motricité, Paris, avril 1987 (à paraître dans *Revue d'Audiophonologie*, Besançon).
- DE BEAUGRANDE R. (1981) Design criteria for process models of reading. *Reading Research Quarterly*, 16, 261-315.
- BENLAHCEN K., GABERSEK V. ASSELAH B. (1987). Les mouvements associés dans l'apprentissage de la lecture chez les enfants arabes et français. Colloque Lecture et Motricité, Paris, avril 1987 (à paraître dans *Revue d'Audiophonologie*, Besançon).
- BLAMPAIN D. (1979) *La littérature de jeunesse - pour un autre usage*. Paris et Bruxelles : Labor/Nathan.
- BROOKS G. (1984) Teaching silent reading to beginners. In G. Brooks and A.K. Pugh (eds) *Studies in the History of Reading*. Reading : Center for the Teaching of Reading and UKRA.
- BROOKS G. (1987) L'application de l'électromyographie à la question du codage phonologique dans la lecture silencieuse. Colloque Lecture et Motricité, Paris, avril 1987 (à paraître dans *Revue d'Audiophonologie*, Besançon).
- BULLINGER A. (1980) Posture et Oculomotricité. *Enfance*, 4/5, 18-20.
- BUSWELL G.T. (1945) Non-Oral Reading : a study of its use in the Chicago Public Schools. (*Supplementary Educational Monographs*, no. 60). Chicago : University of Chicago.
- CONRAD R. (1972) Speech and reading. In J.F. Kavanagh and I.G. Mattingly (eds) *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, Mass : MIT Press, 205-240.
- EDFELDT A.W. (1959) *Silent Speech and Silent Reading*. Stockholm : Almqvist and Wiksell.
- FIJALKOW E. (1987) *L'autolangage et l'apprentissage de la langue écrite chez les enfants sourds*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse le Mirail.
- FURET F. et OZOUF J. (1977) *Lire et écrire*. Paris : Editions de Minuit.
- GOODMAN K.S. (1968, ed.) *The Psycholinguistic Nature of the Reading Process*. Detroit : Wayne State University Press.
- GRAY W.S. and ROGERS B. (1956) *Maturity in Reading*. Chicago : University of Chicago Press.
- HIRIARTBORDE E. (1987) Les manifestations motrices de l'apprenti-lecteur pendant la lecture d'un texte. Colloque Lecture et Motricité, Paris, avril 1987 (à paraître dans

*Revue d'Audiophonologie*, Besançon).

- HIRIARTBORDE E., NETCHINE S., PUGH A.K. et BROOKS G. (1988, eds) *Lecture et Motricité* (à paraître dans *Revue d'Audiophonologie*, Besançon).
- HUEY E.B. (1980) *The Psychology and Pedagogy of Reading*. New-York : Macmillan.
- KOLERS P.A. (1968) Introduction to facsimile reprint of E.B. Huey's *The Psychology and Pedagogy of Reading*. Cambridge, Mass : MIT Press.
- LIVA A. (1987) *L'autolangage et l'apprentissage de la langue écrite*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse le Mirail.
- NETCHINE S., SOLOMON M. et GUIHOU M.C. (1981) Composantes oculaires et céphaliques de l'organisation des déplacements du regard chez les jeunes lecteurs. *Psychologie française*, 26, 110-124.
- NETCHINE S. et GUIHOU M.C. (1983) Retour à la ligne, âge des lecteurs et accessibilité au texte. *Le travail humain*, 46, 139-153.
- NETCHINE S., PUGH A.K. et GUIHOU M.C. (1987) The organisation of binocular vision in conjunction with head movement in French and English readers of 9 and 10 years. In J.K. O'Regan and A. Levy-Schoen (eds) *Eye Movements : from physiology to cognition*. Amsterdam : Elsevier, 333-342.
- NEVILLE M.H. et PUGH A.K. (1982) *Towards Independent Reading*. London : Heinemann.
- NEWMAN S. et al. (1985) Ocular dominance, reading and spelling : a reassessment of a measure associated with specific reading difficulties. *Journal of Research in Reading*, 8, 127-138.
- NEWMAN S. et al (1987) Ocular dominance and oculomotor tracking in dyslexia. Colloque Lecture et Motricité, Paris, avril, 1987 (à paraître dans *Revue d'Audiophonologie*, Besançon).
- O'REGAN J.K. and LEVY-SCHOEN A. (eds) *Eye Movements : from physiology to cognition*. Amsterdam : Elsevier.
- PUGH A.K. (1978) *Silent Reading : an introduction to its study and teaching*. London : Heinemann.
- PUGH A.K. et NETCHINE S. (1987) Organisation sensori-motrice durant la lecture chez les enfants anglais et français de 7 à 10 ans. Colloque Lecture et Motricité, Paris, avril 1987 (à paraître dans *Revue d'Audiophonologie*, Besançon).
- RAYNER K. (1983, ed.) *Eye Movements in Reading : perceptual and language processes*. New York : Academic Press.
- REILLY R.G. (1985) Control processing versus information processing in models of reading. *Journal of Research in Reading*, 8, 3-20.
- SALEL D. et GABERSEK V. (1975) Cinq aspects du comportement de l'enfant en cours d'apprentissage de la lecture. *Revue d'EEG et neurophysiologie*, 5, 345-350.
- STEIN J.S. and FOWLER S. (1982) Diagnosis of dyslexia by means of a new indicator of eye dominance. *British Journal of Ophthalmology*, 66, 332-336.
- STEIN J.S. and FOWLER S. (1984) Ocular motor problems of learning to read. In A.G. Gale and F. Johnson (eds) *Theoretical and Applied Aspects of Eye Movement Research*, Amsterdam : Elsevier, 251-259.
- SOKOLOV A.N. (1968) *Inner Speech and Thought*. Moscow : Presveschenie Press. (Trans G.T. Onischenko, New York, Plenum Press, 1972).
- VYGOTSKY L.S. (1962) *Thought and Language* (Trans E. Haufmann and G. Vakar). Cambridge, Mass : MIT Press.
- WEAVER W. (1977) *Towards a Psychology of Reading and Language*. (Ed. A.J. Kingston). Athens, Ga : University of Georgia Press.
- WILKINS A. (1984) Visual discomfort and cathode ray tube displays. In B. Shackel (ed). *Advances in Human Factors* (IFIP Conference Proceedings) Amsterdam : North Holland.