

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 63/1972 (1972)

Artikel: Les bases de l'apprentissage de la lecture
Autor: Traversi, Renato
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-116001>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 08.11.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Les bases de l'apprentissage de la lecture

Apprendre à lire veut dire apprendre à déchiffrer un texte écrit, c'est-à-dire attribuer une signification donnée à une série de signes graphiques. Il s'agit d'un processus fort complexe dans lequel convergent plusieurs composantes psychologiques qui agissent les unes sur les autres. Nous chercherons à mettre en évidence les aspects les plus importants des phénomènes qui se trouvent à la base de cet apprentissage et à indiquer un certain nombre d'exercices propédeutiques qui précèdent l'enseignement de la lecture à proprement parler.

La motivation

On sait que, pour apprendre, l'élève doit se sentir attiré vers ce qui constitue l'objet de l'apprentissage; apprendre à lire implique donc que l'élève soit motivé, autrement dit qu'il soit en mesure de comprendre l'avantage et la satisfaction que représentera pour lui le fait de savoir lire. Le milieu dans lequel vit un enfant peut contribuer à éveiller en lui un intérêt pour la lecture. A lui seul le contact physique avec des livres, des revues, des journaux peut déjà créer un courant favorable. En outre, l'enfant à qui on lit de temps en temps des contes et des récits est naturellement porté à comprendre plus rapidement le but de la lecture. Enfin le problème de la motivation est également lié à celui de la maturité psycho-affective de l'enfant.

Si, du point de vue des structures cognitives, l'apprentissage efficace de la lecture suppose un niveau mental déterminé (que la plupart des spécialistes fixent à l'âge mental de six ans), du point de vue affectif il implique une certaine stabilité émotionnelle qui permette à l'enfant de s'isoler et de s'engager dans un dialogue intérieur avec les personnages d'un livre.

La perception et l'organisation spatio-temporelle

La perception a une importance considérable dans le processus de la lecture. Apprendre à lire veut avant tout dire apprendre à identifier les lettres de l'alphabet et à associer à chacune d'elles le ou les sons correspondants. L'alphabet comprend vingt-six lettres, mais compte tenu de l'existence des majuscules et des minuscules, des

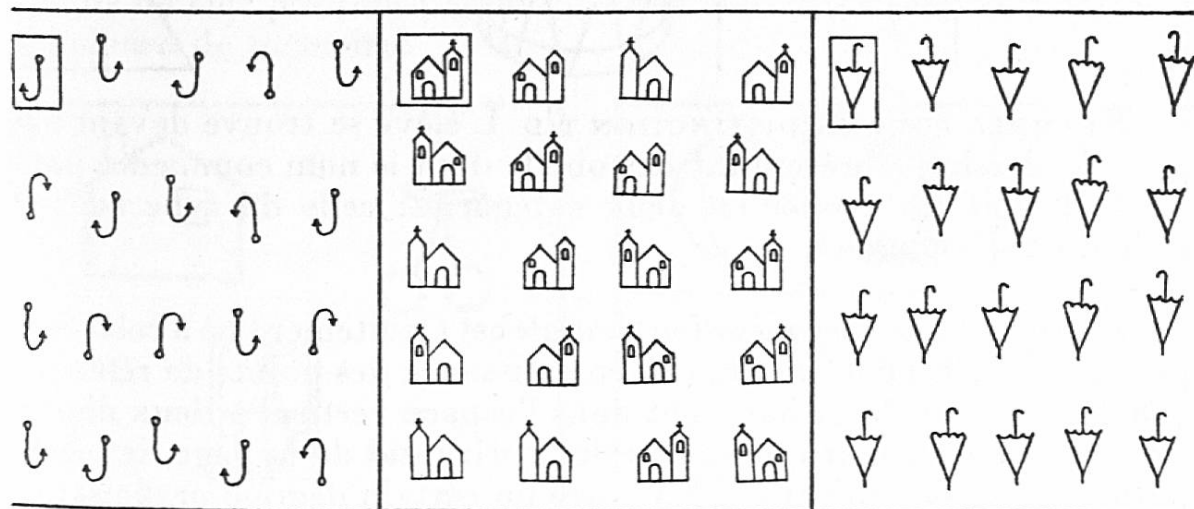
caractères romains et des italiques, quatre séries de signes graphiques correspondent à l'unique série phonétique. Cela implique un travail de discrimination perceptive considérable.

Le processus d'identification et de différenciation des lettres implique que l'élève sache distinguer les lignes droites des courbes, les figures ouvertes des fermées, et qu'il sache situer un signe graphique par rapport à un espace de référence (ce qui lui permet de différencier un b d'un p). Cela suppose aussi qu'il sait tenir compte simultanément de plusieurs éléments et qu'il peut prêter attention à la présence ou à l'absence de petits détails (par exemple un G se différencie d'un C seulement par la présence de deux petits traits). Une certaine habileté à opérer une discrimination est également nécessaire sur le plan auditif-phonétique; une condition indispensable à l'apprentissage de la lecture est que l'élève sache entendre et reproduire correctement les divers phonèmes.

A ce propos nous présentons quelques exercices dont la plupart sont fondés sur des supports figuratifs, qui contribuent à développer une stratégie d'exploration perceptive nécessaire à l'apprentissage du mécanisme de la lecture.

Découvrir les images identiques à un modèle donné. L'élève doit découvrir les figures identiques au modèle encadré en analysant une série d'images. Dans la série il y a des figures tout à fait identiques et d'autres qui se différencient du modèle par une ou plusieurs variantes. On joue sur les variantes qui interviennent lors de la discrimination des lettres de l'alphabet: l'orientation, la dimension, le nombre, la structure.

EXEMPLES



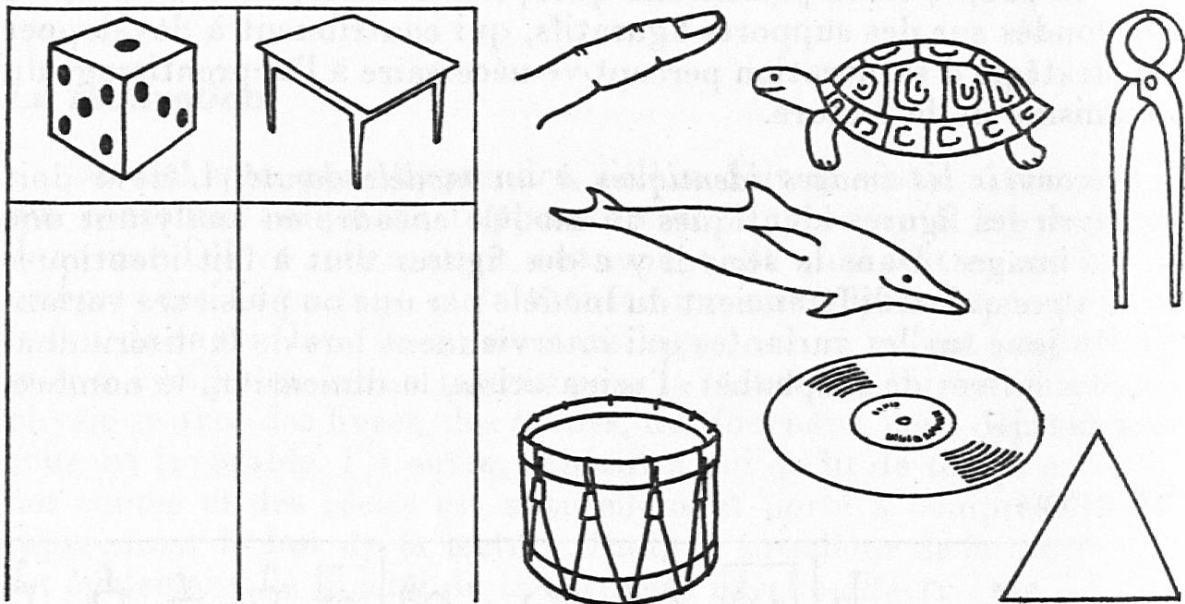
Compléter les lacunes. On présente à l'élève des images d'objets dans lesquelles manque un élément important (par exemple une montre sans aiguilles, une table carrée avec trois pieds, une bicyclette

sans chaîne, une porte avec un seul gond, etc.). Il s'agit de découvrir ce qui manque et de compléter l'image.

Associer deux séries de lettres de l'alphabet. L'élève reçoit un certain nombre de lettres (qu'il ne sache pas lire ne compte pas), au début très différentes les unes des autres, de plus en plus semblables par la suite. Il doit associer à chacune d'elles les lettres correspondantes d'une autre série.

Associer deux séries de syllabes. On procède comme avec les lettres dans l'exercice précédent. Dans ce cas aussi on commence par des syllabes graphiquement très différentes, de plus en plus semblables par la suite.

Classer une série de mots d'après la lettre initiale. Il s'agit d'une activité pour la discrimination de sons que l'on confond facilement (t/d, p/b, v/f, c/g, s/z).



EXEMPLE POUR LA DISTINCTION T/D. L'élève se trouve devant une série de dessins représentant des objets dont le nom commence par t ou d; il doit les classer en deux catégories: celle du type « dé » et celle du type « table ».

Le problème de l'organisation spatiale est étroitement lié à celui de la perception. En effet, une bonne connaissance des points de référence gauche-droite et haut-bas, tant dans l'espace vertical à deux dimensions du tableau noir que dans celui horizontal de la page, influence positivement la perception. En outre un certain degré d'organisation spatiale est nécessaire pour acquérir l'habitude conventionnelle de lire de gauche à droite et de haut en bas. De même il est utile de préparer l'élève à reconnaître l'ordre temporel (avant-après), puisque cet ordre détermine la succession des sons et des termes de la phrase.

Dans le paragraphe concernant le langage, nous présenterons quelques exercices sur l'organisation spatiale et sur la correspondance spatio-temporelle (association des séquences d'un récit — temporel — avec les images correspondantes — spatial).

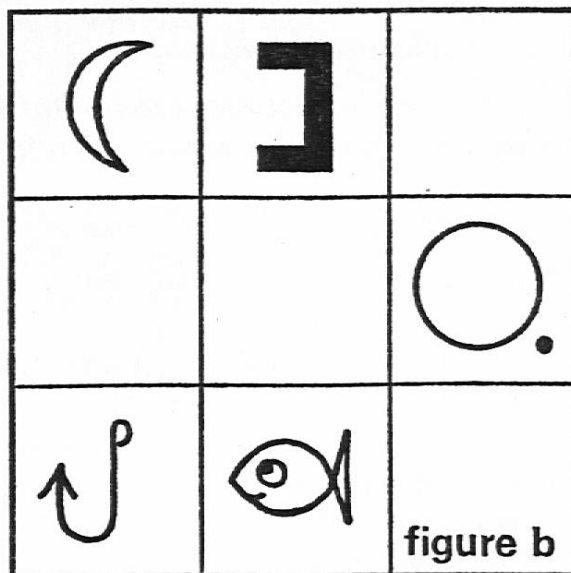
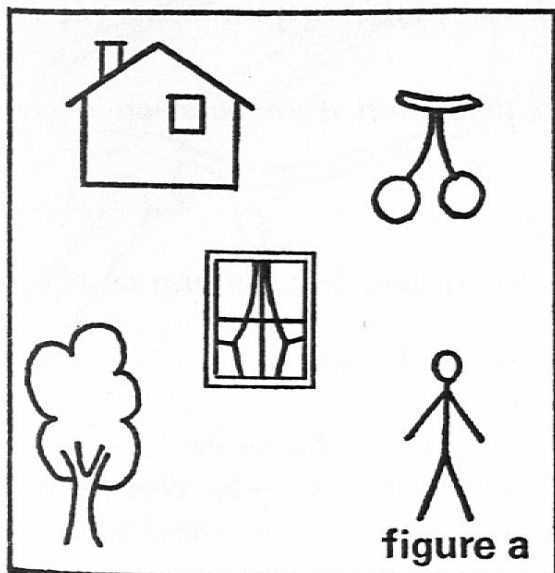
La mémoire

La mémoire est également un facteur important dans le processus de la lecture, tant pour acquérir les mécanismes que pour comprendre l'enchaînement des idées lues. Les nouveaux courants pédagogiques semblent l'avoir bannie de l'école. Nous pensons qu'il s'agit d'un malentendu : on a confondu l'éducation de la mémoire et la mémorisation mécanique (le « savoir par cœur »). On peut imaginer de nombreux exercices non dépourvus d'intérêt qui permettent à l'élève de développer ses capacités mnémoniques et qui facilitent une bonne fixation au cours de la lecture. En voici quelques-uns :

Développer un modèle verbal donné. Le premier élève dit par exemple : « Je suis allé à la Migros » ; le second répète ce début et ajoute quelque chose de nouveau : « Je suis allé à la Migros à vélo » ; le troisième allonge la chaîne : « Je suis allé à la Migros à vélo, j'ai acheté un balai » ; et ainsi de suite.

Ordonner une série d'images correspondant aux péripéties d'un récit lu auparavant aux élèves. (Cet exercice suppose de façon toute particulière que l'élève soit capable de saisir le déroulement du récit.)

Reproduire un modèle figuratif (après l'avoir observé un moment). On peut demander à l'élève de reproduire les objets du modèle indépendamment de leur position (figure a) ou exiger qu'il tienne compte de leur position (figure b). Voici deux exemples de modèles à reproduire de mémoire :



Découvrir la modification apportée dans un groupe d'objets. Les élèves observent pendant un moment une collection d'objets. On modifie ensuite la structure de la collection soit en enlevant des objets, soit en changeant la position de certains, soit en ajoutant de nouveaux objets. Les élèves doivent découvrir la transformation effectuée.

Les exemples mentionnés n'offrent pas un grand intérêt du point de vue du contenu à retenir, car celui-ci est d'importance secondaire. En effet, le but principal est de faire acquérir aux élèves une certaine technique d'organisation du contenu à mémoriser. La fixation est meilleure dans la mesure où l'élève possède une certaine stratégie pour organiser l'enregistrement des informations dans la mémoire.

Le langage: richesse et précision du vocabulaire

L'enfant qui s'exprime avec une certaine richesse dans son vocabulaire et qui forme des phrases bien structurées est avantagé dans l'apprentissage de la lecture par rapport à un camarade possédant un vocabulaire réduit et s'exprimant par des phrases peu élaborées. En effet, face à une difficulté mécanique dans le déchiffrage d'un mot, l'enfant tente d'interpréter ce mot en se référant à toute une série de mots déjà connus. Plus celle-ci est étendue, plus l'enfant a de chances de surmonter la difficulté avec succès. En d'autres termes, une connaissance suffisante du vocabulaire peut aider l'élève à surmonter les obstacles inhérents au mécanisme de la lecture.

A côté des leçons de choses, au cours desquelles les élèves apprennent la signification de nombreux mots nouveaux et s'exercent à s'exprimer de façon claire et en termes propres, on peut leur proposer de nombreux exercices sur la compréhension du langage. Le but principal de ces derniers est de s'assurer que les mots appris aient pour les élèves une signification précise plutôt qu'un sens vague. Voici quelques exemples :

Associer le mot correspondant à la définition d'un objet ou à une phrase suggérant un terme particulier

EXEMPLES

Je m'en sers quand il pleut : — Le parapluie, le manteau de pluie etc.

Il protège mon doigt quand je couds : — Le dé.

Il nous donne sa laine : — Le mouton.

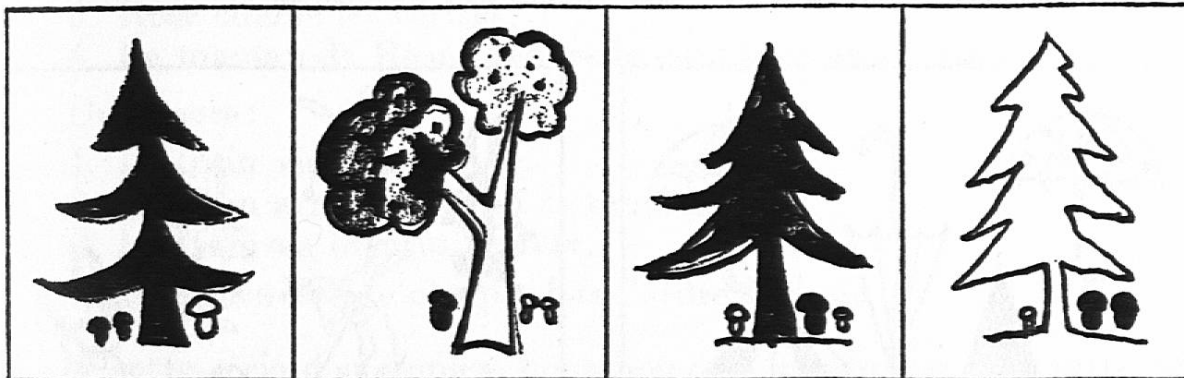
Si le vent la gonfle, elle pousse la bateau : — La voile.

Il soigne et cherche à guérir les animaux malades : — Le vétérinaire.

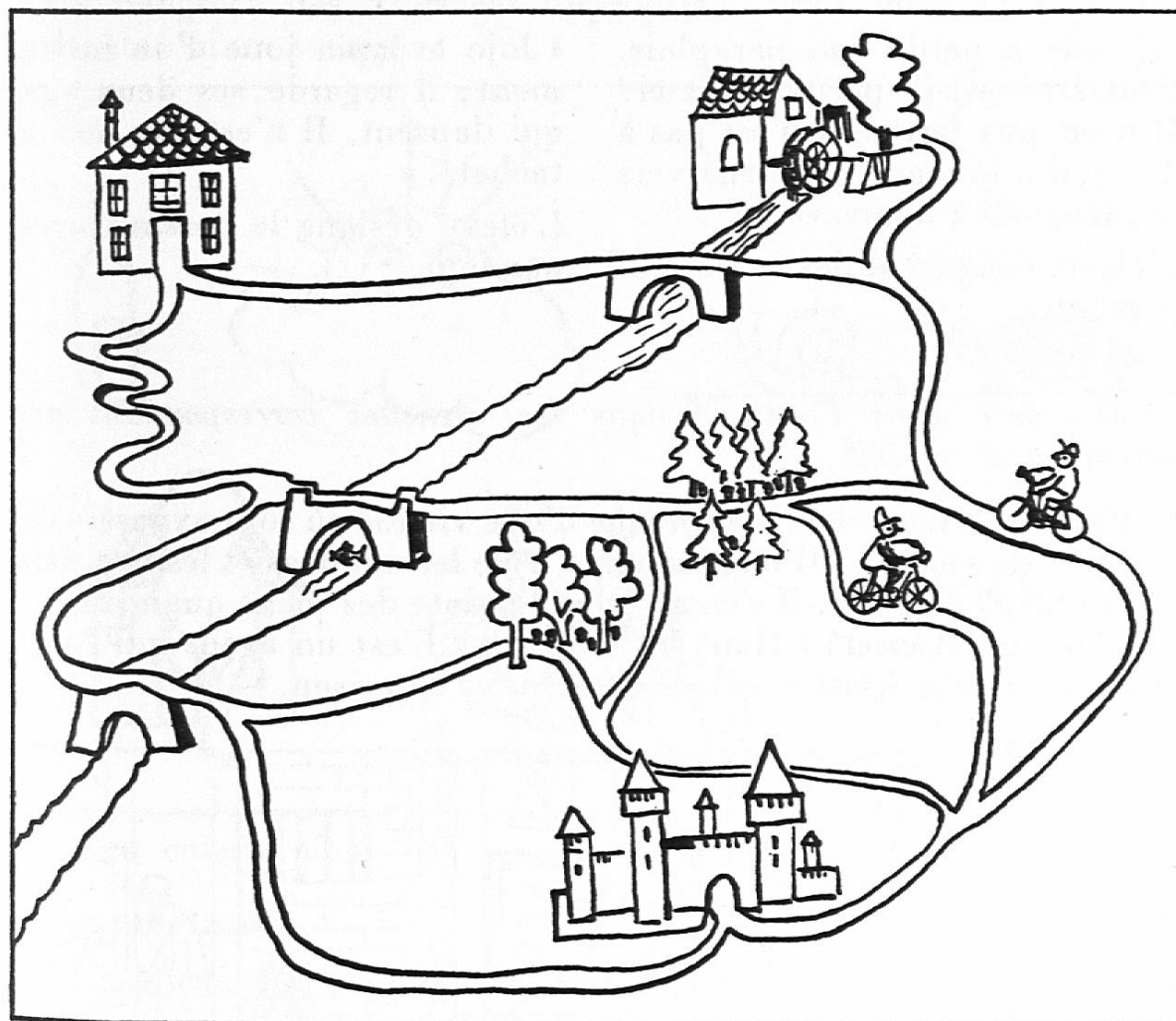
Il rend inoffensifs et dociles les fauves par un long entraînement : — Le dompteur.

Associer la signification d'une phrase, ou d'un ensemble de phrases, à l'illustration correspondante

EXEMPLES



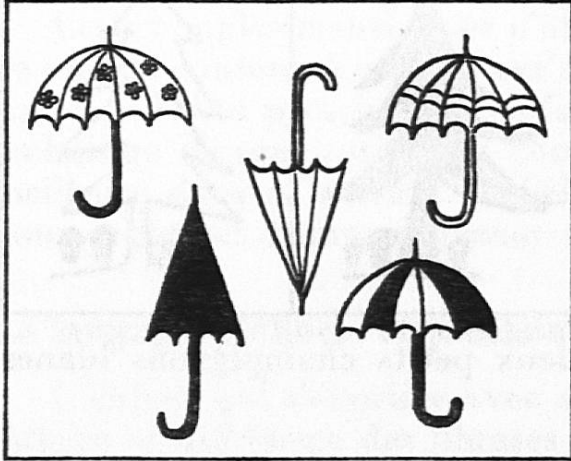
« Un gros champignon noir et deux petits champignons blancs poussent sous un sapin. »



« Jeannot sort de chez lui. Il prend une route sinueuse et arrive près d'un pont sous lequel il aperçoit un petit poisson qui nage »

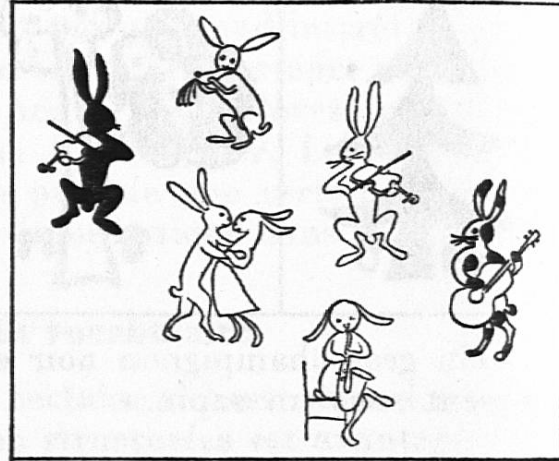
dans l'eau claire. Après l'avoir traversé, il arrive à une forêt où poussent beaucoup de champignons. Continuant son chemin, il rencontre, avant d'arriver au château, un homme à vélo qui roule dans la direction du moulin.»

L'élève doit indiquer la route suivie par Jeannot.



« Claude a perdu son parapluie. Peut-être est-il parmi ceux-ci? Il n'est pas fermé, il n'est pas à fleurs, il a le manche tourné vers le parapluie à fleurs. »

L'élève désigne le dessin correspondant.



« Jojo le lapin joue d'un instrument; il regarde ses deux amis qui dansent. Il n'est pas noir ni tacheté. »

L'élève désigne le dessin correspondant.

Disposer dans l'ordre logique les vignettes correspondant aux péripéties d'un récit

EXEMPLES: « Un voleur s'approche d'une vitrine où sont exposées des montres de valeur. / Il brise la vitre, vole les montres et les met dans son sac. / Sans bruit, il s'en va sur la pointe des pieds quand tout à coup il entend crier: « Haut les mains! » / C'est un agent qui l'a vu et qui l'arrête. / Ainsi le voleur se retrouve en prison. »



Disposer dans l'ordre logique une série de phrases données en désordre

EXEMPLES : On lit ces phrases à l'élève dans l'ordre suivant :

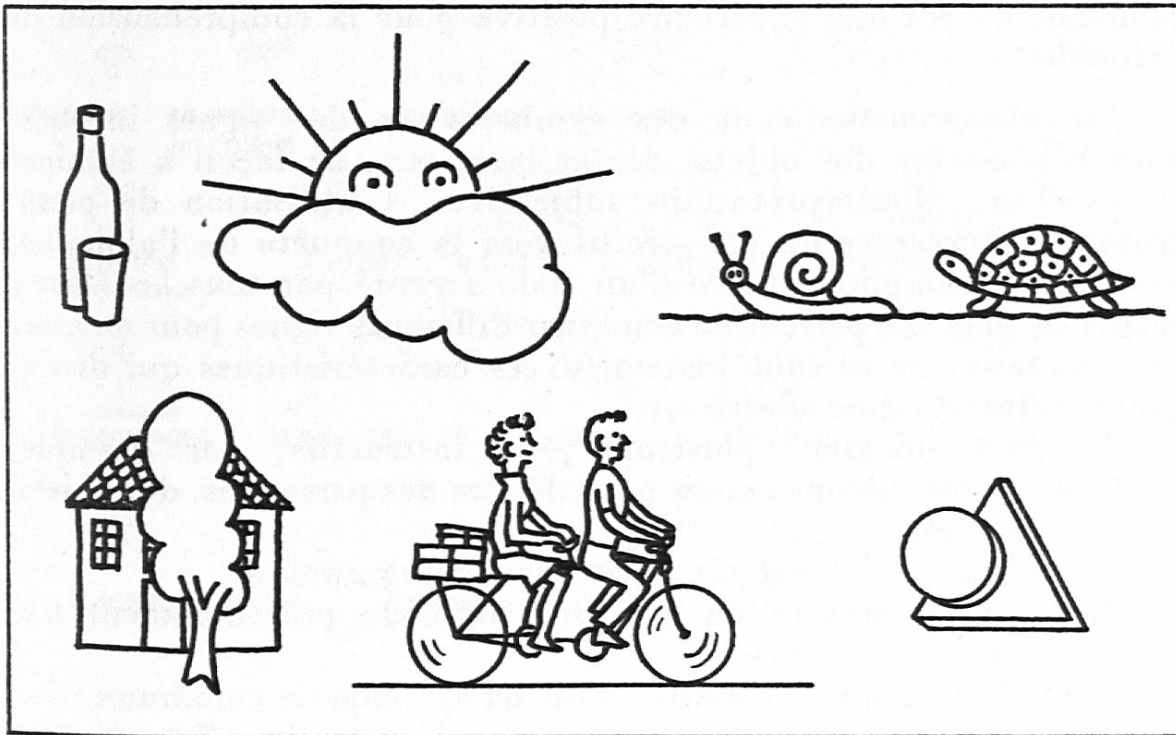
1. Les cerises sont mûres.
2. Le cerisier est en fleur.
3. Rose cueille les cerises.
4. La maman de Rose prépare la confiture aux cerises.

Ou encore :

1. Le train vient d'arriver.
2. Le train arrive juste en ce moment.
3. Le train va bientôt arriver.

L'élève reconstitue chaque fois l'ordre logique.

A cette série d'exemples, nous pouvons en ajouter une autre sur la compréhension du vocabulaire des rapports élémentaires : court/long, haut/bas, dessus/dessous, gauche/droite, devant/derrière, au milieu/à côté, etc. L'enseignant n'a qu'à se laisser aller à sa fantaisie pour imaginer des exercices appropriés. Nous nous limiterons à présenter ici un exemple :



L'élève colorie dans ces couples l'élément placé devant l'autre.

Le symbolisme

La fonction symbolique, c'est-à-dire la capacité de représenter un objet au moyen d'un symbole ou d'un signe, joue un rôle primordial dans le processus de la lecture. Lire, c'est en effet établir une correspondance entre une série de signes graphiques et une série de sons

auxquels on associe des idées. Il s'agit d'un travail très complexe: diverses expériences pédagogiques prouvent qu'il est indiqué de préparer l'élève à comprendre le jeu de ces correspondances en recourant à des signes graphiques moins complexes et moins abstraits que les lettres de l'alphabet. On pourra choisir, pour exercer l'œil à combiner les signes, de faire lire des séries d'images (bandes dessinées) et de pictogrammes.

Les bandes dessinées. Ce sont des formes de représentation graphique qui, à tout prendre, ressemblent de près à l'écriture: elles contiennent au moins l'idée d'un récit suivi et se présentent comme un déroulement linéaire à déchiffrer de gauche à droite.

Une activité très instructive consiste à faire « écrire » par les élèves, sous forme de bandes dessinées, de brèves histoires et des sketches qu'ils ont vécus, ou encore de leur faire interpréter les messages contenus dans les bandes dessinées.

On s'apercevra pourtant très vite que ces bandes peuvent être lues de différentes manières, et qu'il est possible d'attribuer à une même série d'images des significations fort diverses. De toute façon, le fait de faire découvrir aux élèves l'insuffisance d'une telle technique constitue en soi une expérience positive pour la compréhension de l'alphabet.

Les pictogrammes sont des symboles ou des signes inventés pour représenter des objets, des actions, etc., de façon à éliminer la possibilité d'interprétations subjectives. L'utilisation de pictogrammes représente un pas décisif vers la conquête de l'alphabet, parce qu'elle implique l'idée d'un code accepté par tous les élèves, et que de plus elle permet de combiner différents signes pour en créer de nouveaux: or ce sont justement ces caractéristiques qui distinguent notre système d'écriture.




















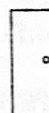
























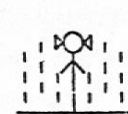
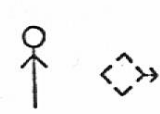



On peut imaginer plusieurs jeux instructifs; par exemple:
Inventer des pictogrammes pour décrire des personnes, des objets, des actions, etc.

Lire des messages rédigés en écriture pictographique.

Dictier des messages en utilisant un code précédemment fixé d'entente avec les élèves.

Il est évident que les limites d'un tel système de communication apparaîtront rapidement: comment représenter en effet par des pictogrammes des actions comme « jouer », « mettre », « nettoyer », ou des pronoms, des prépositions, etc? Très vite les mots, au fur et à mesure qu'on les apprendra, s'inséreront dans le système pictographique, que ce soit pour pallier les carences du système ou que ce soit pour remplacer un pictogramme devenu inutile, si bien qu'à la fin les mots écrits avec les lettres de notre alphabet finiront par remplacer entièrement les pictogrammes.

EXEMPLES POUR UN CODE D'ÉCRITURE PICTOGRAPHIQUE (tirés de « Vers l'apprentissage du langage écrit », Cahier de pédagogie moderne, N° 45, Colin, Paris, 1970).

					
moi	mon père	ma mère	ma soeur	mon frère	
					
mon camarade	je vais	je parle	j'écoute	je vois	
					
je chante	je crie	je monte	je descends	je nage	rire
					
pleurer	se mettre en colère	la maison	la porte	la fenêtre	j'ouvre la fenêtre
					
je ferme la fenêtre	l'arbre	la forêt	la fleur	le jardin	
					
la campagne	la montagne	l'école	la pluie	la neige	
					
le soleil	venir	devant	derrière	dedans	dehors
					
entrer dans	haut et bas	dessous et dessus	négation ou refus		
EXEMPLES DE COMBINAISON DE SIGNES					
					
j'écoute la pluie	je sors de la maison	je vais	à la campagne		

Nous avons ainsi parlé des principales composantes sur lesquelles se fonde l'apprentissage de l'écriture. Il est évident qu'à leur point de rencontre on découvre un autre facteur qui joue un rôle très important et qui agit constamment sur les autres : l'intelligence. Son apport est fondamental pour enrichir la perception et le langage, pour mieux fixer les idées dans la mémoire, pour savoir se servir des symboles et des signes, et finalement pour susciter de nouvelles motivations.

Les exemples d'exercices que nous avons signalés ne veulent être qu'un rappel de quelques idées que chaque enseignant doit multiplier et développer, de façon à éliminer les difficultés qui pourraient inciter les élèves à adopter une attitude négative dans l'apprentissage de la lecture — ou tout au moins à diminuer les difficultés qui s'accumulent. Notre effort doit viser à créer chez les élèves les conditions favorables à cet apprentissage pour que les premières expériences de lecture représentent pour eux une activité agréable et attrayante.

RENATO TRAVERSI

Bibliographie utile pour les enseignants :

Guido Petter: *Conversazioni psicologiche con gli insegnanti*. Barbera, Florence, 1967.

Alice Descœudres: *L'éducation des enfants anormaux*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1916 (quoique ancien, reste valable).

André Inizan: *Le Temps d'apprendre à lire*. Colin, Paris, 1970.

Richard Scarry: *Il libro delle parole*. Mondadori, Milan, 1971.

Vers l'apprentissage du langage écrit, « Cahier de pédagogie moderne », N° 45. Colin, Paris, 1970.