

La connaissance de la lettre, condition de la lecture globale... de l'écriture alphabétique

par Gilbert DE LANDSHEERE,

*Licencié en philologie germanique,
Licencié en sciences pédagogiques,
Assistant à l'Université de Liège*

Le débat qui oppose les partisans et les adversaires de la méthode idéo-visuelle d'apprentissage de la lecture fait penser à un vaste incendie de forêt que l'on croit souvent vaincu et qui toujours se rallume. Les protagonistes de la lutte ne manquent cependant pas de bonne volonté et appuient leur argumentation sur des résultats qu'ils ont obtenus ou, plus exactement, qu'ils croient avoir obtenus. Car, inconsciemment, les joueurs se servent de dés pipés.

En effet, vers l'âge de six ans, un enfant d'intelligence moyenne dispose d'une telle plasticité d'esprit et d'une telle subtilité, qu'il réussit à tirer profit des enseignements les plus incohérents, les moins adaptés. Les petits des siècles passés n'ont-ils pas réussi à apprendre à lire selon des méthodes d'une absurdité totale ?

Nous craignons aussi que, comme c'est si souvent le cas, les interlocuteurs emploient des mots sur la définition desquels ils ne se sont pas entendus. Qu'est-ce que la lecture ? Qu'est-ce que la lecture globale ?

Est-il hérétique d'affirmer que les éléments essentiels de la lecture sont l'idée et la lettre ?

En 1955, un pédagogue allemand, Paul DOHRMANN a publié sur la lecture un ouvrage en tous points remarquable qui répond sans équivoque aux questions que nous venons de poser ⁽¹⁾. A notre connaissance, ce livre n'a pas encore été traduit. Toutefois, dès avril 1956, le Prof. E. NATALIS a publié dans la *Nouvelle Revue Pédagogique* un article intitulé « Écriture alphabétique et lecture globale » où, confrontant ses propres expériences avec les théories de DOHRMANN — dont il donnait d'ailleurs un premier aperçu —, il se trouvait pleinement d'accord avec le pédagogue allemand, notamment en ce qui concerne l'écueil de la syllabe dans l'apprentissage de la lecture.

Avant de rappeler certaines des conclusions essentielles du

⁽¹⁾ Paul DOHRMANN, *Gedankliches Lesen, Theorie der Ganzheitsmethode*. Hanover Hahnsche Buchhandlung, s. d., 293 p.

Prof. NATALIS et d'y joindre nos propres remarques, il nous a paru utile de mettre à la disposition des lecteurs de cette revue une analyse relativement détaillée de l'ouvrage de DOHRMANN tout en espérant d'ailleurs qu'une bonne traduction rendra bientôt ces notes inutiles.

DE LA LECTURE EN GÉNÉRAL.

Avant d'aborder le problème de l'apprentissage de la lecture, il n'est certes pas superflu de nous demander en quoi consiste cet acte si important : lire. C'est à résoudre cette question que DOHRMANN s'est d'abord attaché.

Dans l'histoire de l'humanité, on retrouve trois grands types d'écriture : l'écriture symbolique, l'écriture idéographique et l'écriture alphabétique ⁽¹⁾.

1. L'unité de l'écriture symbolique est la phrase ou même plusieurs phrases. Il s'agit de signes conventionnels, souvent propres à une seule tribu. De tels signes existent encore aujourd'hui : la petite tête de mort collée sur une bouteille pharmaceutique nous tient un discours bien précis ; les signaux routiers ont leur langage. Seuls le fond, l'idée comptent ici ; la formulation linguistique n'a aucune importance.

2. L'unité de l'écriture idéographique est le mot. Le symbole représente un seul objet, une seule action ; il est plus ou moins figuratif (hiéroglyphe : bouche = C) ou purement conventionnel (chinois).

Comme cette écriture ne représente pas les sons mais les concepts, il est impossible de la déchiffrer ou de la lire sans avoir été initié à la signification de chaque symbole (rien dans le signe « 3 » ne nous renseigne sur la prononciation du mot).

On voit immédiatement que la lecture de l'écriture symbolique et de l'écriture idéographique s'appuie essentiellement sur la perception et sur la mémoire.

3. Dans notre écriture alphabétique, l'unité est le son. Pour élaborer ce système, les hommes ont dû surmonter des difficultés inouïes : ils durent en effet se rendre compte que les mots qu'ils employaient se composent de sons qui se retrouvent dans d'autres mots. Essayez d'écrire, même phonétiquement, une langue que vous ne connaissez pas par l'écriture, par exemple, le chinois ou l'arabe : l'expérience ne manquera pas d'accroître considérablement votre respect pour nos aïeux obscurs ! Comparé aux systèmes précédents, le système alphabétique représente d'ailleurs un progrès considérable : dès que la période d'apprentissage est

(1) J'adopte la terminologie de Vendryes, cf. *Le Langage*, 1921, p. 374 ss.

victorieusement déchiffrer tous les voyons pour la p totalement.

Nous disions e recouvrir des réal avec Dohrmann t

La lecture de globale d'ensem tion jouent un r connaît le signe l'écriture chinois base du Chinois

Sur quoi repos Certes, on peut Lorsque, dans l enseignons « glo tons comme de s sources des disc préoccupent. Car avoir procédé ai valable. Or, elle l'économie mêm Dohrmann nous d'abord analyser

a) Du mot à la

Imaginons que de notre langue. simples et nous. rière : le mot q voulons analyser du SENS mais d purement abstra

Or, le nombre « abimé » n'équ neutre les sons a sins et leur appo tout son est un s

Pour élaborer neutraliser les s apprend à lire, disséquer les son blir la relation e neutres qui com

es remarques, il nous a
s lecteurs de cette revue
l'ouvrage de DOHRMANN
traduction rendra bientôt

rentissage de la lecture,
mander en quoi consiste
oudre cette question que

ouve trois grands types
écriture idéographique et

t *la phrase* ou même plu-
tionnels, souvent propres
t encore aujourd'hui : la
lle pharmaceutique nous
ux routiers ont leur lan-
; la formulation linguist-

e est *le mot*. Le symbole
on ; il est plus ou moins
purement conventionnel

as les sons mais les con-
a de la lire sans avoir été
e (rien dans le signe « 3 »
du mot).

de l'écriture symbolique
essentiellement sur la per-

l'unité est *le son*. Pour
surmonter des difficultés
mpte que les mots qu'ils
retrouvent dans d'autres
uement, une langue que
ar exemple, le chinois ou
d'accroître considérable-
eurs ! Comparé aux sys-
que représente d'ailleurs
riode d'apprentissage est

Le Langage, 1921, p. 374 ss.

victorieusement franchie, nous sommes, en effet, capables de déchiffrer tous les mots que nous rencontrons, même si nous les voyons pour la première fois et même si le sens nous en échappe totalement.

Nous disions en commençant que le mot globalisation pouvait recouvrir des réalités différentes. Le moment est venu d'expliquer, avec Dohrmann toujours, ce que nous entendons par là.

La lecture de l'écriture idéographique part de la perception globale d'ensembles optiques et la mémoire visuelle et l'association jouent un rôle déterminant dans ce système. Au départ, on connaît le signe (le mot) ou on ne le connaît pas. On sait que si l'écriture chinoise compte quelque 50.000 signes, la culture de base du Chinois se contente de 2 à 4.000 de ceux-ci.

Sur quoi repose la lecture dans notre écriture alphabétique ? Certes, on peut lire comme si l'écriture était idéographique. Lorsque, dans les premières semaines d'école primaire, nous enseignons « globalement » des mots à l'enfant, nous les présentons comme de simples idéogrammes. Et c'est une des premières sources des discussions et des aventures malheureuses qui nous préoccupent. Car, nombreux sont, sans doute, ceux qui après avoir procédé ainsi, croient avoir pratiqué une méthode globale valable. Or, elle ne l'est pas parce qu'elle est en fait contraire à l'économie même de notre écriture alphabétique. C'est ce que Dohrmann nous permettra de démontrer ; mais nous devons d'abord analyser avec lui *le mécanisme profond de notre écriture*.

a) Du mot à la lettre.

Imaginons que nous procédons à une sorte d'analyse chimique de notre langue. Nous la décomposons en éléments toujours plus simples et nous nous trouvons bientôt devant une première barrière : le mot qui est la plus petite unité signifiante. Si nous voulons analyser plus encore, nous ne devons plus tenir compte du SENS mais du SON ; la langue devient à ce moment un objet purement abstrait.

Or, le nombre de sons est presque infini. Prononcer le mot « abimé » n'équivaut pas à prononcer isolément et de façon neutre les sons a-b-i-m-é ; chacun de ces sons réagit sur ses voisins et leur apporte *une coloration particulière*. En d'autres termes, tout son est un *son de position, un son relatif*.

Pour élaborer l'écriture alphabétique, il a donc fallu unifier, neutraliser les sons, les abstraire. Or, au moment où l'enfant apprend à lire, il n'a pas l'oreille suffisamment entraînée pour disséquer les sons de position ; il lui est donc très difficile d'établir la relation entre les sons « relatifs » qu'il entend et les sons neutres qui composent l'alphabet. Et, ainsi, nous faisons au pas-

sage un premier procès de cet ancien système d'apprentissage de la lecture qui commençait par des sons isolés !

b) De la lettre au mot.

Notre écriture alphabétique est essentiellement faite de lettres et de sons. La connaissance des lettres est donc indispensable à la lecture. Si on peut donc commencer par traiter notre écriture comme si elle était composée d'idéogrammes (nous venons de le dire, beaucoup ont cru que le globalisme se ramenait à cela), le but à atteindre n'en reste pas moins la connaissance aussi rapide que possible de la lettre.

Mais, d'autre part, nous savons maintenant que lorsque l'enfant qui apprend à lire prononce isolément la première lettre d'un mot, il énonce un son pur ou neutre qui, en soi, est aberrant. Pour lire, il faut avoir la vision des autres lettres (sons) afin de savoir quelle tonalité leur donner : il n'existe que des sons relatifs ! (1)

Supposons qu'un enfant déchiffre le mot « pipe ». Il va d'abord — si l'on procède par acquisition des sons isolés — lire en sons purs et obtenir : p-i-p-e. Cette succession de sons peut ne rien lui dire. Mais, s'il a compris que lire consiste à *prendre connaissance de la signification*, il va se demander de quoi l'on parle ; il pensera alors au mot « pipe » et relira le mot, cette fois correctement, car il a identifié le tout. *C'est donc au moment où l'enfant découvre le SENS qu'il passe du déchiffrage à la lecture.* L'élève vient de vivre ce que les psychologues allemands appellent « Aha-Erlebnis » (l'expérience de l'aha), faisant ainsi allusion à l'expression de satisfaction de celui qui vient de trouver soudain la solution d'un problème qu'il cherchait.

c) De la lettre à la phrase.

Quand nous lisons, nous ne nous arrêtons pas après chaque mot identifié : la lecture « coule ».

Commençons, voulez-vous, par une expérience simple ; lisons : « frère vous invite je rendre qu'il doit mon dis à » et « je dis à mon frère qu'il doit vous rendre visite ».

Il faut beaucoup plus de temps pour lire la première de ces deux phrases que pour lire la seconde ; de plus, dans le premier cas, nous sommes tentés de nous arrêter après chaque mot. Savoir lire un mot, ne permet donc pas encore la lecture coulante. Cette constatation amène Dohrmann au cœur du problème.

Dans l'ensemble de la lecture du mot « pipe », nous supposons

(1) Remarquons toutefois, que pour certains sons, la différence entre le son neutre et le son de position est négligeable : m, r, l, v, f, n.

que l'enfant ne
l'Aha-Erlebnis n
Représentons le
ici, se placera do

En réalité, sui
avec le contenu d
situé à des end
Blan'che-Neige et
blement le mot c
côté qui était en

Dans le dernie
une hypothèse. I
accomplir un tra

Selon Kersch
démarche de la p
la lecture :

1. on observe ;
2. on fournit un
3. on vérifie par
4. on adopte dé

Appliquons c

1. Le premier s

Un enfant lit.
exerce ainsi un
part, un proces
sciemment, il s
Mais voici un r
attelés deux ...
ment ou non la
rette ? » (Souliq
que l'enfant so

2. Le deuxième

La question
réponse. Ici, le
Mais il pourrai
de vérifier l'hyp
avant de parle
qui vient de se

Soit la phras

Au moment
la fois à une s
ment, il comm

que l'enfant ne devinait le sens qu'à la fin. En d'autres mots, l'Aha-Erlebnis n'intervenait qu'après le déchiffrement complet. Représentons le moment de l'Aha-Erlebnis par un accent qui, ici, se placera donc après le mot : pipe '.

En réalité, suivant le contexte, suivant le degré de familiarité avec le contenu du texte, avec le mot lui-même, l'Aha-Erlebnis se situe à des endroits différents. Par exemple : Blanche-Neige, Blan'che-Neige et ' Blanche-Neige si l'histoire amène inévitablement le mot ou si la mémoire joue : « Et la sorcière tendit le côté qui était empoisonné à la pauvre ' ... ».

Dans le dernier cas, l'enfant a deviné sans déchiffrer, il a émis une *hypothèse*. Il lui reste à en vérifier la validité, c'est-à-dire à accomplir un *travail de pensée*.

Selon Kerschensteiner, quatre opérations caractérisent la démarche de la pensée ; Dohrmann y trouve les quatre stades de la lecture :

1. on observe ; une difficulté apparaît, on s'interroge ;
2. on fournit une réponse provisoire, on formule une hypothèse ;
3. on vérifie par des lois, des règles, des rapports avec le contexte ;
4. on adopte définitivement l'hypothèse ou on la rejette.

Appliquons ceci à la lecture.

1. Le premier stade : l'interrogation.

Un enfant lit. Il identifie des lettres, des mots ; d'une part, il exerce ainsi une activité sensorielle (vue, observation), d'autre part, un processus de pensée s'opère (compréhension). Inconsciemment, il s'interroge à chaque instant sur ce qui va suivre. Mais voici un mot qu'il n'a jamais lu : « Et à la charrette, sont attelés deux ... » (chevaux). A ce moment il se pose consciemment ou non la question : « Qu'a-t-on bien pu atteler à la charrette ? » (Soulignons en passant combien il est donc important que l'enfant soit intéressé par le texte qu'il lit !)

2. Le deuxième stade : l'hypothèse.

La question étant posée, l'enfant cherche à y donner une réponse. Ici, le mot « chevaux » vient naturellement à l'esprit. Mais il pourrait aussi s'agir de bœufs, d'ânes, etc. Il importe donc de vérifier l'hypothèse formulée. C'est le troisième stade. Pourtant avant de parler de celui-ci, examinons d'abord de plus près ce qui vient de se passer.

Soit la phrase : « Le chapeau est ... » (rouge).

Au moment où il formule l'hypothèse, l'enfant peut penser à la fois à une série d'adjectifs : beau, rouge, vert, ... Immédiatement, il commence à déchiffrer le mot qui lui manque. S'il iden-

tifie la première lettre du mot « r », l'hypothèse « beau » est éliminée. Restent « rose, rouge, rond... ». Le « o » ne suffira pas à trancher le problème. Il faudra lire plus avant. Il se peut aussi que, dans les hypothèses, formulées par l'enfant, le mot voulu ne se trouve pas. A cet instant, il s'arrête, hésite, cherche dans son esprit (et est donc parfaitement actif !). Dès qu'une solution lui paraît satisfaisante, il continue.

Il va de soi que, pour que la lecture se déroule normalement, il faut que les *hypothèses* soient *logiques*. La lecture progressera d'autant plus rapidement que les hypothèses seront de bonne qualité.

Les solutions proposées seront de nature associative ; de la *richesse de l'expérience de l'enfant* dépendra la richesse des associations. Que l'imagination, l'intelligence, la perspicacité jouent aussi un rôle, nul n'en doutera.

Pendant l'apprentissage de la lecture, il est donc essentiel *d'aider l'enfant à formuler des hypothèses valables*. Comment ? D'abord par le choix de la « situation ». Le texte doit porter sur une expérience familière à l'enfant. L'image est aussi un adjuvant puissant : faire précéder un texte sur la cave d'une image où l'on voit un enfant allant chercher du charbon à la cave rappelle éventuellement à l'esprit du petit lecteur une série d'expériences parallèles. Il s'attend évidemment à ce qu'il soit fait allusion à ces expériences-là (égocentrisme !) dans le texte qu'il a sous les yeux. Faut-il encore insister sur l'importance de l'exercice d'élocution, de l'observation qui ont précédé et préparé l'exercice de lecture ?

La composition du texte lui-même est aussi d'une importance capitale. Lorsqu'on veut faire lire un mot particulièrement difficile, il faut l'amener soigneusement : « Oncle Henri est venu avec sa charrette et, devant sa charrette étaient attelés deux beaux... chevaux ». Combien aurait été plus difficile la lecture de : « Oncle Henri est venu avec ses... chevaux » ! Dohrmann pousse la minutie jusqu'à intercaler ici le mot « beaux » avant chevaux. Il suppose en effet que le mot beau est familier aux enfants et leur donne ainsi encore plus de temps pour réfléchir à leur hypothèse !

Après cela, nous avons l'impression de formuler un énorme lieu commun en rappelant que les textes doivent au début être rédigés dans une langue familière aux enfants.

3. Le troisième stade : la vérification de l'hypothèse.

Les hypothèses ne sont pas encore des solutions ; il faut les vérifier. Il importe donc de faire acquérir à l'enfant *une véritable discipline intellectuelle*. Si, dès le début, on n'habitue pas l'enfant à vérifier ses hypothèses, il risque d'errer pendant des semaines ou des mois.

Comment la vérification, le contexte, variable. Dans ce décisif. « Les moins d'autres cas, le contexte tirée par deux ... » pour être mis sur le chemin de déchiffrer tous où l'enfant voit « presque inmanquable pas à lire les autres peut jouer, il est alphabétique comme

Nous ne nions pas la vérification visuelle. Les petites (etc.) sont même de longueur du mot hypothèse. Par exemple « beau » or c'est la longueur suffit à

4^e stade : la décision

Après la vérification de ses hypothèses assuré ; on sent moins que, lorsqu'il le mot est d'abord la décision définitive compte d'une erreur. Nous revenons à

Normalement, les mots sont franchis avec s'opère de façon arrêtons à chaque Schématiquement

1^{er} mot

interrogation
hypothèse
vérification
décision

Comment la vérification va-t-elle s'opérer ? L'image, la situation, le contexte, les lettres interviendront dans une mesure variable. Dans certains cas, le contexte peut être absolument décisif. « Les moines du couvent » - « Les poules couvent ». Dans d'autres cas, le contexte limite les hypothèses : « La charrette est tirée par deux ... » L'enfant va alors observer les lettres du mot pour être mis sur le chemin de la solution. Nous disons bien, être mis sur le chemin, car le plus souvent, il ne sera pas nécessaire de déchiffrer tous les caractères pour fixer son choix. Au moment où l'enfant voit « la charrette est tirée par deux ch... » il pense presque inmanquablement à « chevaux » et ne continue même pas à lire les autres lettres. On voit donc que si l'image visuelle peut jouer, il est néanmoins absurde de traiter notre écriture alphabétique comme une écriture idéographique.

Nous ne nions assurément pas toute influence de l'image visuelle. Les petits mots fréquents (articles, verbes auxiliaires, etc.) sont même de véritables idéogrammes. D'autre part, la seule longueur du mot (image visuelle) peut nous aider à vérifier une hypothèse. Par exemple, le contexte nous a fait penser au mot « beau » or c'est « magnifique » qui est écrit. La différence de longueur suffit à éliminer immédiatement la solution « beau ».

4^e stade : la décision.

Après la vérification, l'enfant acquiert la certitude que l'une de ses hypothèses est la bonne. Le ton de la lecture change, devient assuré ; on sent que le problème est résolu. Remarquons néanmoins que, lorsqu'il s'agit d'un texte suivi, la décision concernant le mot est d'abord provisoire ; le contexte doit apporter la confirmation définitive. (Souvent, nous ne nous rendons, nous-mêmes, compte d'une erreur de lecture que deux ou trois lignes plus loin. Nous revenons en arrière pour vérifier le mot mal interprété.)

Normalement, les quatre stades que nous venons de décrire sont franchis avec une rapidité extrême. Pour que la lecture s'opère de façon coulante, il est en effet impossible que nous nous arrêtions à chaque mot pour le soumettre aux quatre opérations. Schématiquement, on peut imaginer le déroulement suivant :

<u>1^{er} mot</u>	<u>2^e mot</u>	<u>3^e mot</u>	<u>4^e mot</u>
interrogation			
hypothèse	interrogation		
vérification	hypothèse	interrogation	
décision	vérification	hypothèse	interrogation

	décision	vérification	hypothèse
		décision	vérification
			décision

hypothèse « beau » est éli-
Le « o » ne suffira pas
s avant. Il se peut aussi
l'enfant, le mot voulu
te, hésite, cherche dans
!). Dès qu'une solution

se déroule normalement,
La lecture progressera
thèses seront de bonne

lecture associative ; de la
dra la richesse des asso-
e, la perspicacité jouent

e, il est donc essentiel
ses valables. Comment ?

Le texte doit porter sur
image est aussi un adju-
sur la cave d'une image
a charbon à la cave rap-
specteur une série d'expé-
ent à ce qu'il soit fait
me !) dans le texte qu'il
l'importance de l'exer-
ont précédé et préparé

aussi d'une importance
t particulièrement diffi-
ncle Henri est venu avec
ent attelés deux beaux...
ile la lecture de : « Oncle
rmann pousse la minutie
vant chevaux. Il suppose
x enfants et leur donne
r à leur hypothèse !

de formuler un énorme
es doivent au début être
enfants.

L'hypothèse.

es solutions ; il faut les
r à l'enfant une véritable
on n'habitue pas l'enfant
er pendant des semaines

Ainsi, les décisions succèdent aux décisions, la lecture coule. Si une difficulté surgit, on s'arrête.

Premières conclusions pédagogiques.

Nous avons remarqué au début de cet article que, quelles qu'aient été les méthodes pratiquées dans le passé, les enfants normaux ont appris à lire. En effet, dans chacune de ces méthodes, on retrouve un minimum utile : l'apprentissage des lettres qui sont à la base de notre système d'écriture. Rappelons brièvement les trois grands types de méthodes.

1. La méthode d'épellation. Elle trahissait complètement notre système car les lettres y portaient un autre nom que le son. Il nous est difficile d'imaginer à sa juste mesure l'effort prodigieux accompli par les élèves de l'époque qui, en quelques mois, sans doute, parcouraient d'eux-mêmes un chemin, que l'humanité avait mis des siècles à franchir !

2. La méthode de phonation. Il a été démontré plus haut qu'une somme de sons neutres ne représente pas un mot. Dans cette méthode, le sens était négligé et les exercices proposés avaient la « mécanisation » pour principal souci. Qui ne se souvient des nu mi ni mu, de mina et de numa, du zèbre de zoé, etc. A en juger par certains syllabaires, toujours en usage aujourd'hui, le ridicule n'a pas encore tué tous les défenseurs de cette méthode.

3. Le faux globalisme. Il consiste à traiter notre écriture alphabétique comme une écriture idéographique. Le procès de cette méthode a déjà été fait. Rappelons ici deux points essentiels : s'il est souhaitable de commencer l'apprentissage de la lecture — nous allons y revenir — par l'acquisition de quelques idéogrammes de base, il ne faut pas perdre de vue que notre écriture ne se prête pas à la lecture par images visuelles globales (comparez le chinois, où l'idéogramme se présente sous forme carrée facilement appréhendée par l'œil, et sa traduction française : « mandat postal ») ; un certain nombre de *petits mots* (articles, verbes auxiliaires, etc.) peuvent (et doivent) être acquis très tôt sous forme d'idéogrammes et être utilisés toute la vie comme tels.

Mais qu'appelle-t-on alors le globalisme ? Le meilleur moyen de répondre à cette question est de nous observer nous-mêmes. Nous lisons une ligne de texte, une page même, en un temps extrêmement court. Notre œil n'examine pas chaque lettre séparément mais avance par sauts qui, dans certains cas, franchissent même plusieurs lignes à la fois. Même si nous nous arrêtons à un mot, il est très rare que nous le lisions en entier. Car, en effet, une partie de mot n'éveille pas en nous l'image visuelle de celui-ci

mais bien son S
déterminant et ta
pensée, d'idéation
de l'importance re
on obtient d'après
grammes), 10 % p
(hypothèses, etc.)
variables et il ser
nous éclairent av

Néanmoins, la
propos. On ne va
lettre à la phrase
d'un schéma. On
thode d'apprentis
globale ou elle éch
le schéma qu'il fa
dépend.

Autre conclusio
ou telle méthode
laquelle est la pl

LES CONSÉQUE

Pour apprendre
prendre conscienc

1. que les lettres
2. que lire, c'est

Méthode proposée

A. AVANT l'app

L'auteur propo
bale ») 60 à 70 m
le mot, rend l'en
plus vite possibl
l'image et on lui
importante : LIF
SENS.

De nombreux
lions que Decroly
suggère d'autres
qui encourage l'é
tion graphique p
l'arbre et on écri
les mots connus
construire une p

isions, la lecture coule.

cet article que, quelles
ans le passé, les enfants
ans chacune de ces mé-
l'apprentissage des lettres
écriture. Rappelons briève-
es.

isait complètement notre
autre nom que le son. Il
mesure l'effort prodigieux
en quelques mois, sans
chemin, que l'humanité

montré plus haut qu'une
pas un mot. Dans cette
ercices proposés avaient
. Qui ne se souvient des
re de zoé, etc. A en juger
e aujourd'hui, le ridicule
e cette méthode.

iter notre écriture alpha-
que. Le procès de cette
deux points essentiels :
ntissage de la lecture —
ition de quelques idéo-
le vue que notre écriture
isuelles globales (compa-
sente sous forme carrée
a traduction française :
de *petits mots* (articles,
ent) être acquis très tôt
isés toute la vie comme

ne ? Le meilleur moyen
s observer nous-mêmes.
ge même, en un temps
pas chaque lettre sépa-
certains cas, franchissent
si nous nous arrêtons à
s en entier. Car, en effet,
image visuelle de celui-ci

mais bien son SENS PROBABLE. Dans la lecture, *le sens est déterminant et toute lecture est donc avant tout un travail de pensée, d'idéation*. Si nous essayons de donner une idée chiffrée de l'importance relative des facteurs en présence dans la lecture, on obtient d'après Dohrmann, 10 % pour l'image visuelle (idéogrammes), 10 % pour les lettres isolées, 80 % de travail de pensée (hypothèses, etc.). Assurément, ces chiffres sont, en réalité, variables et il serait souhaitable que des travaux expérimentaux nous éclairent avec plus de précision sur le sujet.

Néanmoins, la conclusion générale semble capitale pour notre propos. *On ne va pas de la lettre au mot, mais directement de la lettre à la phrase, dans le cadre d'un contexte, d'une situation, d'un schéma. On lit donc globalement et quelle que soit la méthode d'apprentissage de la lecture, elle conduit à une lecture globale ou elle échoue. Ce globalisme, c'est dans la situation, dans le schéma qu'il faut l'envisager. Le schéma est un tout et tout en dépend.*

Autre conclusion, il n'importe donc pas tant d'examiner si telle ou telle méthode conduit à la lecture mais bien de déterminer laquelle est la plus économique pour l'enfant.

LES CONSÉQUENCES POUR L'ENSEIGNEMENT.

Pour apprendre à lire notre écriture alphabétique, l'enfant doit prendre conscience de deux choses :

1. que les lettres existent et qu'elles jouent un rôle précis ;
2. que lire, c'est prendre connaissance du sens.

Méthode proposée par Dohrmann.

A. AVANT l'apprentissage de la lecture alphabétique.

L'auteur propose d'enseigner sous forme idéographique (« globale ») 60 à 70 mots de base ; l'image qui, au début, accompagne le mot, rend l'enfant indépendant dès le départ. On amène le plus vite possible l'enfant à lire les mots sans le soutien de l'image et on lui permet de faire ainsi une première découverte importante : LIRE, C'EST PRENDRE CONNAISSANCE D'UN SENS.

De nombreux exercices sont évidemment nécessaires. Rappelons que Decroly proposait des ordres à exécuter. Dohrmann suggère d'autres exercices parallèles. Citons en particulier celui qui encourage l'élève à remplacer dans un dessin la représentation graphique par le mot (Léon est à côté de l'arbre : on dessine l'arbre et on écrit Léon à côté). On peut aussi écrire au tableau les mots connus « balle » et « Léon » et demander à l'enfant de construire une phrase avec ces éléments, etc.

Remarquons que l'enfant qui, pour la première fois, observe le mot écrit, n'y distingue probablement pas des lettres séparées (c'est notre cas quand nous regardons l'écriture arabe). Pour le petit, entre Luc et Lambert, il y a surtout une différence de longueur : --- et -----.

Or, il faut amener l'enfant à prendre connaissance de la lettre, base de notre système d'écriture. Aussi, dès la deuxième semaine, au moment où l'on rencontre des mots de même longueur, c'est la lettre initiale qui doit permettre d'établir la distinction : Emile - Henri devient donc E---- et H----.

Dans la troisième semaine, par exemple, on rencontre des mots comme « maison » et « maître » où la première lettre ne suffit plus à l'identification. Il faut donc appeler une autre lettre à l'aide et ce ne sera pas nécessairement la seconde, par exemple : m--s-- et m--t--re ou : m----- et m-î---. Ainsi, petit à petit, l'enfant est amené à l'analyse visuelle du mot, il distingue des lettres.

Vers la quatrième semaine, Dohrmann estime que les enfants peuvent découvrir qu'une même lettre se retrouve dans des mots différents. On arrive donc à isoler cette lettre mais on se garde bien de lui donner un nom afin de rester sur le plan purement visuel. A la fin de la huitième semaine, les 60-70 mots de base sont vus.

Il faut maintenant passer à l'analyse phonétique.

Au début, l'enfant analyse aussi peu les sons qu'il n'analysait les lettres en commençant. C'est par une prononciation soignée qu'on lui fera prendre conscience du phénomène phonétique. Dohrmann s'attache d'abord aux lettres dont la prononciation est presque invariable (m, l, ch...) sans oublier que les sons initiaux se distinguent le mieux. Pour les sons variables, il commence par la forme longue à laquelle l'enfant est le plus sensible (âne). Comme l'enfant est convaincu qu'un même son correspond toujours à la même lettre, il va, par exemple, prononcer long tous les « a » pendant un certain temps. Pendant longtemps, notre tâche consistera à lui apprendre à comparer le résultat de sa lecture à la langue qu'il parle réellement. Toujours, ce sera le sens qui, en dernière analyse, fera découvrir la nuance phonétique appropriée (âne - papa).

B. PENDANT l'apprentissage de la lecture.

L'enfant étant ainsi préparé, on passe alors à la lecture globale de l'écriture alphabétique. Le SENS général de l'expression prend ici sa pleine importance.

Pour tous les enfants, ce nouveau stade doit commencer au même moment. Si l'on ne procède pas ainsi, les retardataires con-

tinueront à lire ou apprendront

A partir de jouer ; on travaillera les phrases. Or, de l'importance et de l'auteur proprement dit.

1. Phrases à

Après avoir directement

2. Phrases à

3. Puis, trois

Toujours, il rencontre un non à la lettre type : « Com

Les hypothèses plus hautes ne l'enfant à la démarche au tableau, sans bien pouvoir

Certes, on nous l'avons lettres d'un

C. APRÈS

Dès que l'enfant a fait acquiescer les lettres ne sont élaborés seuls concerne la difficulté, or ainsi, il rep

L'auteur sens d'un m la mémoire

Une question

A la fin du mot ou

er la première fois, observe le
ent pas des lettres séparées
ns l'écriture arabe). Pour le
urtout une différence de lon-

dre connaissance de la lettre,
ssi, dès la deuxième semaine,
mots de même longueur, c'est
'établir la distinction : Emile

emple, on rencontre des mots
la première lettre ne suffit
e appeler une autre lettre à
ent la seconde, par exemple :
-. Ainsi, petit à petit, l'enfant
t, il distingue des lettres.

mann estime que les enfants
re se retrouve dans des mots
cette lettre mais on se garde
rester sur le plan purement
aine, les 60-70 mots de base

de phonétique.

peu les sons qu'il n'analysait
r une prononciation soignée
du phénomène phonétique.
tres dont la prononciation est
oublier que les sons initiaux
s variables, il commence par
t est le plus sensible (âne).
n même son correspond tou-
xemple, prononcer long tous
s. Pendant longtemps, notre
omparer le résultat de sa lec-
ent. Toujours, ce sera le sens
ouvrir la nuance phonétique

de lecture.

asse alors à la lecture globale
général de l'expression prend

au stade doit commencer au
s ainsi, les retardataires con-

tinueront à lire selon la technique idéographique : ils devineront
ou apprendront par cœur.

A partir de maintenant, les quatre stades de la pensée vont
jouer ; on travaille dans le cadre d'une situation et donc avec des
phrases. Or, dans une phrase, tous les mots n'ont pas la même
importance et l'élève doit prendre conscience de ce phénomène.
L'auteur propose des exercices du type suivant :

1. Phrases à un pôle : Où est Alain ?
Où est Willy ? etc.

Après avoir lu deux ou trois phrases de ce type, l'enfant saute
directement au dernier mot pour trouver le sens : il lit *globa-
lement*.

2. Phrases à deux pôles : La prune est juteuse.
La noisette est sèche.

3. Puis, trois pôles et extension progressive.

Toujours, il importe de ramener au sens de la phrase. Si on
rencontre un mot difficile, c'est donc avant tout au contexte et
non à la lettre qu'il faut faire appel en posant une question du
type : « Comment est bien la prune ? », etc.

Les hypothèses jouant le rôle déterminant que nous avons envi-
sagé plus haut, l'éducateur doit mettre tout en œuvre pour ame-
ner l'enfant à lui faire part des hypothèses qu'il formule intérieu-
rement. Le maître découvrira ainsi des éléments importants sur
la démarche de la pensée de l'enfant. (Ex. : Si on écrit un texte
au tableau, s'arrêter à un moment donné et demander ce qui va
bien pouvoir suivre.)

Certes, on contrôle aussi les hypothèses à l'aide des lettres,
nous l'avons vu, mais on ne se sert que d'une, de deux ou trois
lettres d'un mot : c'est le nœud de la méthode.

C. APRÈS l'apprentissage de la lecture.

Dès que l'enfant possède la technique de la lecture, il faut lui
faire acquérir de la vitesse en raccourcissant les stades (75 % des
lettres ne sont plus considérées). Les textes doivent donc être
élaborés selon une gradation très précise notamment en ce qui
concerne la « situation ». Quand un enfant est arrêté par une
difficulté, on lui fait relire les deux ou trois phrases précédentes ;
ainsi, il reprend contact avec *le sens*.

L'auteur propose la lecture de nombreux textes. Dès que le
sens d'un morceau est connu, il passe à un autre afin d'éviter que
la mémoire ne se substitue au travail de la pensée.

Une question particulière.

A la fin de son ouvrage, Dohrmann se demande s'il faut *partir
du mot ou de la phrase*. Après avoir souligné avec raison que la

manière de commencer ne fait pas la méthode, il estime cependant que c'est du mot qu'il faut partir puisque celui-ci constitue la base de l'écriture idéographique. De plus, le mot permet une plus grande activité spontanée de l'enfant dès le début (voir exercices proposés plus haut).

Nous rencontrons ici le seul point sur lequel nous ne sommes pas entièrement d'accord avec l'auteur. Nous croyons en effet qu'il n'est pas possible de décider arbitrairement au départ que l'on ne travaillera qu'avec des mots isolés ou avec des phrases. L'homme s'exprime le plus normalement par une courte phrase et c'est donc d'elle qu'il faut partir. Mais, puisque la connaissance de la lettre est le but primordial que nous poursuivons, il importe de passer le plus tôt possible à l'étude du mot isolé. Et cela nous est naturellement permis par le langage réel. Pensons par exemple à l'usage que l'on peut faire des prénoms.



En conclusion de son article paru dans la Nouvelle Revue Pédagogique, le Prof. NATALIS attirait l'attention sur trois points importants :

- a) le rôle primordial de la lettre dans notre système de lecture et les services que peut en particulier rendre l'imprimerie scolaire grâce aux exercices de composition et de décomposition qu'elle permet dès le début de la première année ;
- b) la possibilité de passer du mot à la lettre sans l'intermédiaire de la syllabe, mais il soulignait combien il est utile d'écrire lentement les mots au tableau noir en les prononçant distinctement afin de donner progressivement l'idée *phonétique* de la syllabe ⁽¹⁾ ;
- c) l'importance de faire lire beaucoup.

Nous voudrions, pour notre part, insister sur un autre aspect : la confection du livre de lecture élémentaire.

Que le premier livre de lecture doit être constitué par la collection des bandelettes portant les mots et les courtes phrases rete-

(1) Outre l'article cité, voir, du même auteur, *Du langage spontané à la langue cultivée*. Liège, Dessain, 1944, pp. 93 ss. et en particulier p. 96 « la syllabe étant essentiellement un ensemble phonétique, n'est pas un élément naturel de la méthode idéo-visuelle. L'enfant peut négliger ce stade. »

nus d'un travail croisé.

Mais l'usage pour la systématique de lecture a parfaitement : à de très hautement le désir de ne pas les soit intéressant

- a) qu'elle réponde
- b) que le langage
- c) que les diffi

Il serait donc de lecture élémentaire qui reste la gar à l'enfant.

Nous avons un livre de lecture deux pôles, etc de sa théorie, de progression

Rien n'y est appelée à créer la réduction picturale après, l'image recte.

La construction début, la situation lignes, ce qui que par la suite ment ne se ré

Chaque phrase que nous voy de procurer u force de s'orient plus haut la « Oncle Henri »

(1) Les références la France, *Le développement pédagogique de la lecture expérimentale* juillet 1939 et De Sikkel, 1954

nus d'un travail effectué en équipe, personne n'en doute plus, je crois.

Mais l'usage d'un manuel rendra aussi de très grands services pour la systématisation. Que l'on ne s'y trompe pas, le livre de lecture a parfaitement sa place dans un enseignement fonctionnel : à de très rares exceptions près, les enfants éprouvent vraiment le désir de lire des histoires par eux-mêmes. Mais il importe de ne pas les décevoir. Il faut que la matière offerte par le livre soit intéressante, c'est-à-dire

- a) qu'elle réponde à la psychologie de l'enfant ;
- b) que le langage lui en soit familier ;
- c) que les difficultés soient parfaitement graduées.

Il serait donc d'abord souhaitable que les auteurs de manuels de lecture élémentaire rédigent ceux-ci en vocabulaire de base ⁽¹⁾, qui reste la garantie la plus sûre d'un langage aisément accessible à l'enfant.

Nous avons fait plus haut allusion aux premières phrases du livre de lecture tel que Dohrmann le conçoit (phrases à un pôle, deux pôles, etc.). Le pédagogue allemand a élaboré en illustration de sa théorie, des manuels qui sont de véritables chefs-d'œuvre de progression.

Rien n'y est laissé au hasard. Par exemple, l'illustration qui est appelée à créer l'ambiance, le cadre, présente au début une traduction picturale directe du sujet du morceau alors que, par après, l'image suggérera le sujet de façon de plus en plus indirecte.

La construction des textes est aussi étudiée parfaitement. Au début, la situation d'ensemble est esquissée dès les premières lignes, ce qui facilite grandement le jeu des hypothèses, alors que par la suite la situation n'apparaît que plus tard pour finalement ne se révéler que dans la dernière partie du texte.

Chaque phrase est construite avec la même rigueur. C'est ainsi que nous voyons parfois intercaler un adjectif dans le seul but de procurer un temps de réflexion plus long à l'enfant qui s'efforce de s'orienter parmi des hypothèses. Nous avons déjà montré plus haut la différence de difficulté qui existe entre la lecture de « Oncle Henri est venu avec ses ... *chevaux* » et « Oncle Henri est

(1) Les références à ce sujet sont de plus en plus riches. Signalons pour la France, *Le français élémentaire*, Publication du Centre National de Documentation pédagogique, Paris, 1955 ; pour la Belgique : ARISTIZABAL, *Détermination expérimentale du vocabulaire écrit...*, Revue Belge de Pédagogie, juillet 1939 et VERLEE, *Basis-Woordenschat voor de Franse Taal*, Anvers, De Sikkell, 1954.

venu et à sa charrette étaient attelés deux beaux ... *chevaux* ». Dans le second cas, le contexte amène presque inmanquablement à la solution.

On devine que nous pourrions prolonger longtemps encore cette analyse et nos commentaires. Nous préférons cependant nous limiter aujourd'hui aux grandes idées que nous venons d'évoquer. Puissent-elles contribuer à résoudre un des problèmes-clés de l'enseignement primaire : l'apprentissage de la lecture. A quand aussi le manuel de lecture élémentaire qui tuera, une fois pour toutes, les syllabaires grotesques qui sont encore utilisés aujourd'hui ?

**Faut-il ap
et**

*Professeur
et à*

Un fait qu
en valeur dom
cent sur le dé
tion intellect
de sa vie.

Dans une c
a démontré q
est énorme. I
constitution l
et des incitat

Nous ne po
nous avons
saires (2). Nou
donnés par T
des enfants
contre 95 seu
même temps
profession ex

Dans une é

(1) H. PIÉRON
de l'esprit », in
sept. 1954, Univ

(2) R. MAISTR
Edit. Bruxelles,

(3) TERMAN (L
Sydney Harrap,