



National Library of Canada  
Collections Development Branch

Canadian Theses on  
Microfiche Service

Bibliothèque nationale du Canada  
Direction du développement des collections

Service des thèses canadiennes  
sur microfiche

## NOTICE

The quality of this microfiche is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us a poor photocopy.

Previously copyrighted materials (journal articles, published tests, etc.) are not filmed.

Reproduction in full or in part of this film is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30. Please read the authorization forms which accompany this thesis.

**THIS DISSERTATION  
HAS BEEN MICROFILMED  
EXACTLY AS RECEIVED**

## AVIS

La qualité de cette microfiche dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de mauvaise qualité.

Les documents qui font déjà l'objet d'un droit d'auteur (articles de revue, examens publiés, etc.) ne sont pas microfilmés.

La reproduction, même partielle, de ce microfilm est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30. Veuillez prendre connaissance des formules d'autorisation qui accompagnent cette thèse.

**LA THÈSE A ÉTÉ  
MICROFILMÉE TELLE QU'ELLE  
NOUS L'AVONS REÇUE**

LA TECHNIQUE PHONOMIMIQUE EN RELATION  
AVEC LES THEORIES D'OSGOOD ET DE PIAGET

par

Alcide Godin

Thèse présentée à l'Ecole des études supérieures  
en vue de l'obtention du Ph.D. en éducation

UNIVERSITE D'OTTAWA

OTTAWA, CANADA, 1978



A. Godin, Ottawa, Canada, 1978

## RECONNAISSANCE

Un témoignage de reconnaissance est adressé à la Direction de la Faculté des sciences de l'éducation, au Directeur de la thèse et aux Professeurs qui ont gracieusement offert leur collaboration comme conseillers au Comité de thèse.

## CURRICULUM STUDIORUM

Alcide Godin, né à Caraquet, Nouveau-Brunswick,  
obtint son B.A. de l'Université Laval en 1944, son B.Ed.  
de l'Université St-Joseph de Memramcook, N.-B., en 1952,  
et son M.A. (Ed.) de l'Université Columbia, N.Y., en 1960.

## TABLE DES MATIERES

Chapitres	pages
INTRODUCTION .....	v
I.- PROBLEME EN LECTURE .....	1
1. L'état de la question .....	1
2. L'évaluation en lecture .....	3
3. Réformes proposées .....	5
II.- LA PHONOMIMIE .....	11
1. La gestuelle en lecture .....	14
2. Spécificité de la phonomimie .....	18
3. Système de gestes chez Lemaire .....	20
4. Recherche de Dehant .....	27
5. Evaluation de praticiens .....	32
6. Recherche d'une base théorique .....	36
III.- FONDEMENT THEORIQUE .....	39
1. Notion de médiation .....	39
2. Modèles de médiation .....	42
3. Théorie piagétienne .....	58
4. Cohérence dans les théories .....	69
i) Association et accommodation .....	73
ii) Autostimulation et équilibration ...	80
CONCLUSIONS .....	87
BIBLIOGRAPHIE .....	91
Appendices	
1. FOLLOW-UP EN RECHERCHES .....	99
2. COMMENTAIRES SUPPLEMENTAIRES DE PRATICIENS SUR LA TECHNIQUE DE LA PHONOMIMIE .....	104

## INTRODUCTION

La tâche du maître chargé d'apprendre à lire aux enfants du niveau primaire constitue un certain défi puisqu'il s'agit d'un enseignement ardu et lourd de conséquence. En effet, la psychologie a montré que l'apprentissage de la lecture dépend d'un faisceau d'aptitudes qui n'ont pas la même courbe d'évolution chez l'enfant. La conjugaison fort variée des aptitudes des écoliers détermine en gros le degré d'efficacité de l'apprentissage. L'institutrice devra en conséquence faire un choix judicieux d'une méthode de lecture appropriée aux élèves auxquels elle va enseigner. Elle devra se mettre à l'écoute des écoliers, suivre leur développement progressif et sélectionner les instruments didactiques et les stratégies méthodologiques de manière à répondre aux besoins individuels des écoliers.

Dans nos sociétés occidentales, où l'intégration et l'adaptation sociologiques du futur citoyen demeurent étroitement liées au présent système de scolarisation, l'écolier qui n'a pas réussi pleinement l'apprentissage de la lecture demeure démuné. Dans notre société qui capitalise sur des citoyens diplômés, l'avenir de l'étudiant sans diplôme se trouve dans un possible cul-de-sac. Sans la maîtrise de la lecture, il demeure très difficile d'obtenir un diplôme car les stades de scolarisation, de la petite école à l'université,

sont conditionnés par la capacité à lire. La lecture a des points d'impact à différents niveaux de la vie du citoyen<sup>1</sup> et, au 20<sup>e</sup> siècle, elle conditionne le succès.

Apprendre à lire à un écolier, c'est lui donner un instrument capital de se façonner un solide avenir. Cet apprentissage se fait au début du cours primaire. En général, l'acquisition de cette habileté fera l'objet d'une attention particulière au cours des deux premières années de scolarité, et la maîtrise de la lecture devra être ferme et fixée pour les années à venir. En entrant à l'école, l'enfant a le désir d'apprendre à lire et, si après deux ou trois ans de scolarité l'écolier ne peut au moins décoder la langue écrite, il deviendra vite frustré puisqu'il existe une solidarité entre la lecture et les autres disciplines au programme. L'enfant qui ne peut lire devient humilié par le fait qu'il est rapidement dépassé par les autres écoliers. Il se sent alors perdu et ses échecs contribuent à la naissance d'attitudes négatives envers l'école.

L'institutrice d'expérience peut facilement détecter les écoliers en difficulté de lecture. Selon Malmquist<sup>1</sup>, les symptômes, chez les enfants qui ont des difficultés à lire, sont nombreux:

---

<sup>1</sup> Eve Malmquist, Les difficultés d'apprendre à lire, A. Colin, Paris, 1973, p. 7.

Parents et maîtres ont observé que divers symptômes survenaient conjointement: une longue liste comprend le fait de sucer son pouce, de ronger ses ongles, une gêne extrême en public, le sentiment d'infériorité, le repli sur soi, le rêve éveillé, l'agressivité, la nervosité, l'agitation, l'irritabilité exceptionnelle, l'incapacité de se concentrer, le sommeil troublé et un sentiment d'insatisfaction à l'égard de soi-même et envers les autres: parents, maîtres, camarades.

A la fin de la deuxième année du cours primaire, si le décodage en lecture n'est pas maîtrisé, un enseignement correctif s'impose; sinon les frustrations augmenteront et l'association lecture-punition amènera lentement l'élève à détester l'école, à faire l'école buissonnière et même à désirer quitter le système.

Un système scolaire adéquat serait sans doute celui où tous les élèves du primaire auraient l'opportunité de bien démarrer en lecture. Pour se faire, les autorités responsables choisiraient une méthode rodée dont l'efficacité laisse peu de doute. Depuis quelques années, les méthodes synthétiques avec la phonimie comme point de départ attirent de plus en plus l'attention, pour la simple raison qu'elles sont efficaces et rapides. Dans la présente recherche, l'auteur se propose de fournir un support théorique à la technique phonimique dont l'efficacité est reconnue depuis fort longtemps, mais qui apparemment ne s'est jamais référée à une théorie prouvée. En vue d'apporter un fondement théorique à la technique du geste, il s'agira d'explorer et

d'approfondir des théories de l'école néo-behavioriste et de l'école cognitiviste.

Le premier chapitre présentera la situation problématique de lecture au Nouveau-Brunswick. Dans un deuxième chapitre, il sera question de la notion de la technique phonomimique. L'efficacité de cette technique s'appuie sur une recherche scientifique en Belgique et sur des commentaires de praticiens qui ont fait usage de cette technique au Nouveau-Brunswick.

Dans un troisième chapitre, en vue de fournir un support quant à la valeur et à la nécessité de la stratégie gestuelle dans des méthodes phonétiques en lecture, il s'agira d'approfondir la théorie du processus de médiation de C. Osgood et la théorie des premiers stades du développement intellectuel dans l'épistémologie piagétienne.

## CHAPITRE PREMIER

### PROBLEME EN LECTURE

#### 1. L'état de la question.

Au Nouveau-Brunswick, d'après les commentaires des anciens écoliers des années '40 et '50, l'apprentissage de la lecture fut difficile. Dans cet apprentissage, beaucoup cheminèrent lentement et laborieusement, et les victimes des faillites en lecture devinrent des doubleurs qui souvent quittèrent prématurément l'école pour aller grossir les rangs des illettrés fonctionnels. Devenus adultes, ces victimes du système scolaire passé commentent peu favorablement l'enseignement de la lecture reçu durant leurs années à l'école.

Parmi les facteurs qui contribuèrent à une telle situation, il faut se rappeler l'enseignement collectif de la lecture centré sur l'utilisation d'une seule méthode et d'un seul manuel, l'uniformisation du travail qui ne répondait pas toujours aux besoins des écoliers dont la maturité ou les habiletés pré-lecture laissaient à désirer. Le système d'écoles à classe unique, où la concentration d'élèves était assez élevée, rendait aussi l'enseignement difficile.

Après la deuxième grande guerre, malgré la construction d'écoles à deux ou plusieurs salles de classes, l'enseigne-

ment de la lecture posait toujours de nombreux problèmes puisque les mêmes facteurs demeuraient: nombre élevé d'élèves dans les classes et emploi d'une seule méthode de lecture à caractère global.

L'absence de classes de maternelle et un niveau de culture inférieur dans la plupart des familles françaises ne facilitaient pas la situation à l'école. A ces variables s'ajoutait la formation inadéquate des maîtres dans le domaine de la psychopédagogie de la lecture. Durant la période antérieure aux années '60, les étudiants-maîtres recevaient une seule année de formation dans un Teachers' College où l'enseignement de la didactique de la lecture, prodigué en français, se limitait aux aspects de "recettes" empiriques d'une méthode globale de lecture unique.

La formation inadéquate des maîtres, conjuguée à une politique centralisée et rigide en pédagogie de la lecture, contribuèrent à rendre l'apprentissage difficile et le succès parcimonieux.

Vers les années '60, le ministère de l'Education décida d'exiger une formation de deux ans pour les étudiants-maîtres et passa à une politique plus libérale dans l'emploi des méthodes de lecture. Toutefois, les nombreuses méthodes mixtes utilisées gardèrent toujours un caractère global, c'est-à-dire analytique. L'engouement pour des méthodes globales mixtes, une formation et un recyclage toujours

inadéquats, de même que l'instabilité des conseillers pédagogiques en poste, favorisèrent peu l'amélioration substantielle en apprentissage de la lecture.

Les frustrations des écoliers, les critiques des enseignants et des parents contribuèrent à sensibiliser les autorités responsables. Le ministère de l'Education chargea alors le Comité de français à l'élémentaire d'enquêter sur l'efficacité de l'apprentissage en lecture, au moyen de tests écrits, et sur l'évaluation de la lecture orale et silencieuse, au moyen de questionnaires.

## 2. L'évaluation en lecture.

Au début de l'enquête, le Comité fit appel aux services de spécialistes de France et du Québec dans le but d'évaluer le niveau de vocabulaire, la compréhension en lecture et la qualité de l'expression orale chez les élèves de niveau élémentaire. Les tests administrés dans quinze écoles révélèrent de nombreux retards et des lacunes prononcées dans le vocabulaire et les structures linguistiques. Un des spécialistes du Comité, Louis Defond, ancien consultant spécial pour la CECQ pour la pédagogie du français, et expert-consultant de l'U.N.E.S.C.O., fit part de ses inquiétudes en ce qui concerne la lecture:

J'ai observé en lecture, de notables inégalités à l'entrée au 2ème cycle. A la sortie de la 3ème année, une proportion importante d'enfants ont des retards; ils ne lisent pas couramment; ils déchiffrent difficilement. (...) Cette situation compromet le travail en 4ème année. Elle se prolonge jusqu'en 5ème et même 6ème année pour un nombre non négligeable d'élèves. (...) Il est d'autres cas plus nombreux, où les retards sont préoccupants et dommageables. (...) Par conséquent il est souhaitable que des mesures préventives soient envisagées.<sup>2</sup>

Après cette première étape d'évaluation sur le plan linguistique, le Comité de français entreprit une évaluation en lecture basée sur un échantillonnage plus large et portant sur l'habileté en déchiffrage phonétique. Le Comité organisa une équipe volante de trois professeurs qui administrèrent le test de Longpré à près de 840 écoliers répartis dans 40 classes françaises de la province.

Ce test individuel proposait dix échelles d'habileté pour les enfants de 7 à 10 ans du cours élémentaire. Pour chaque échelle on y trouve des difficultés graduées en phonétique qui sont communes chez les écoliers de 7, 8, 9 et 10 ans au Québec. Ces difficultés s'échelonnent ainsi:

- 7 ans: les éléments premiers en graphies simples
- 8 ans: les éléments premiers en graphies doubles et quelques doublets (er, ai, im, ex)

---

2 Rapport, Louis Defond, France, juin 1971, pp. 4 et 6.

9 ans: les variantes des éléments premiers

(c = s, t = s, g = j, s = z, e = è)

La compilation et l'analyse des données brutes de ce test révélèrent un retard considérable en déchiffrage phonétique. Devant une telle faiblesse générale, l'équipe d'évaluation comprenait mal comment ces élèves pouvaient fonctionner dans les autres disciplines où la lecture se trouvait impliquée.

En effet, comme l'indique la figure 1 à la page 6, à peine un peu plus de deux pour cent des écoliers décodaient à un niveau comparable à celui des élèves âgés de 10 ans du Québec. Trente pour cent accusaient un retard d'un an; vingt-six pour cent, un retard de deux ans; vingt-neuf pour cent, un retard de trois ans et quinze pour cent, un retard de quatre ans.

En face de ces deux situations problématiques, faiblesse en linguistique et retard en déchiffrage phonétique, il s'est avéré nécessaire pour le Comité de français de suggérer des réformes en pédagogie de la langue maternelle.

### 3. Réformes proposées.

Dans le but de remédier à l'enseignement du français au cours élémentaire, le Comité suggéra dans un premier temps l'implantation d'un programme-cadre et, dans un deuxième temps, une approche synthétique en lecture.

Représentation graphique des résultats du test de déchiffrage en lecture, niveau 5e année.

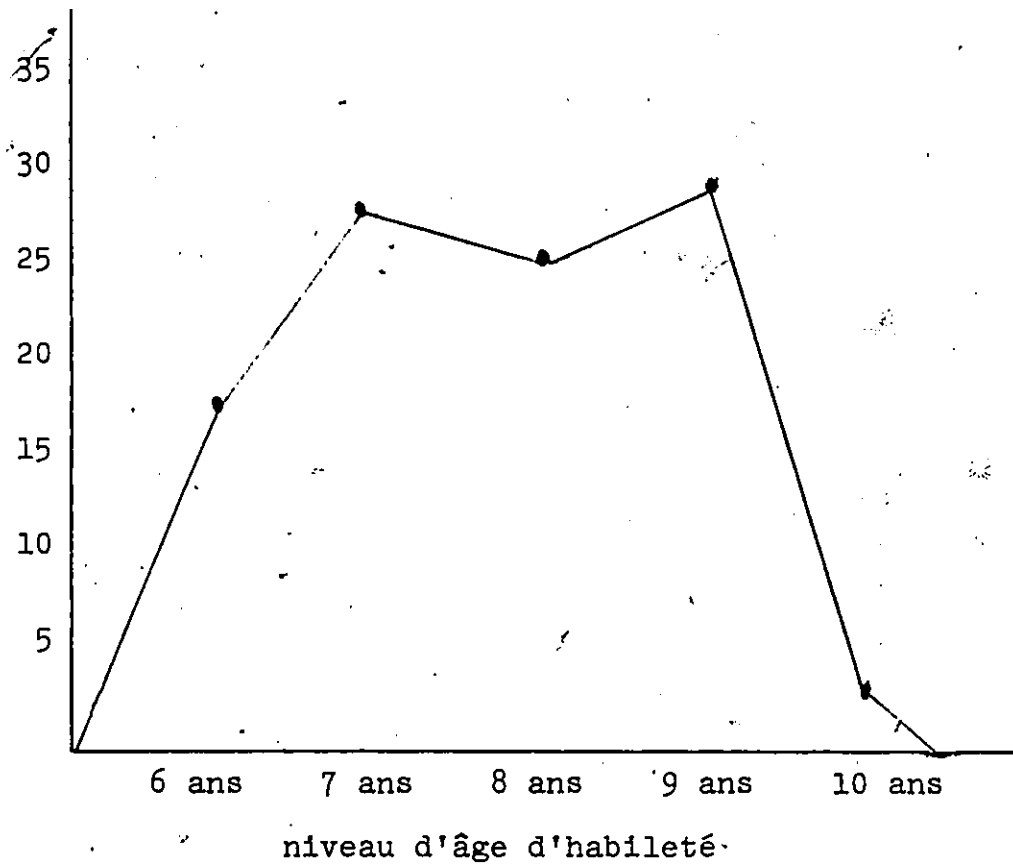


Figure I.

Le programme-cadre avait comme but de corriger les tendances antérieures qui accordaient trop de priorité à la lecture et à l'écriture. L'objectif dorénavant devait conduire à un équilibre plus marqué entre les quatre fonctions linguistiques: l'écouter, le parler, le lire et l'écrire. Dans cette perspective, le ministère de l'Education proposait en 1975 un programme minimal pour toutes les écoles où il spécifiait les objectifs de base et un contenu de culture générale. Les autorités dans chaque district scolaire pouvaient alors rédiger un programme institutionnel qui, selon les besoins et la capacité de la clientèle, était un complément au programme minimal déjà proposé par le ministère.

Quant aux méthodes de lecture, le ministère suggéra de mettre l'accent sur des méthodes synthétiques plutôt que globales. Si l'on considère l'attaque à la lecture, il est logique de grouper d'abord les méthodes en deux grandes classes.

#### Méthodes de lecture

- a. Synthétiques (traditionnelles)
  - méthode phonique (les sons)
  - méthode alphabétique (les lettres)
  - méthode syllabique (les syllabes)
- b. Analytiques (globales)
  - début avec mots
  - début avec phrases rédigées par l'auteur
  - début avec phrases provenant des élèves

On peut même concevoir une troisième catégorie de méthodes de lecture: les méthodes mixtes où l'on fait appel aux capacités et d'analyse et de synthèse dans une même leçon.

Depuis quelques années, il existe aux Etats-Unis la tendance en lecture du "Language-Experience Approach", où l'exploitation du vécu et du langage des enfants peut servir de base à la leçon de lecture. Les mots que l'enfant a appris correspondent chez lui à un univers de pensées et de sentiments. L'enfant apprend à lire et à écrire à partir de structures linguistiques. Dans cette perspective, la compréhension peut précéder le déchiffrage.

Quant aux méthodes synthétiques ou phonétiques, elles ont un caractère synthétique au départ. On chemine de la lettre et de la syllabe vers le mot et la phrase. On les appelle communément les méthodes alphabétiques ou syllabiques. L'insistance porte d'abord sur les phonèmes.

Chaque méthode synthétique contient un certain nombre de techniques et de stratégies en vue de la maîtrise du décodage phonétique, de la compréhension du message écrit et de l'inférence, c'est-à-dire l'interprétation de la communication dans un texte écrit. Le cheminement progressif à ces trois niveaux dépend, entre autres, de la cohésion et de l'efficacité du matériel didactique utilisé, et de la séquence cohérente dans l'emploi des différentes techniques et stratégies proposées par les auteurs de la méthode.

Par le passé, dans les écoles du Nouveau-Brunswick, les premières méthodes de lecture implantées furent d'abord l'alphabétique et la syllabique. Vers les années '40, à cause de l'influence de Decroly et des psychologues américains, les méthodes globales supplantèrent totalement les précédentes approches synthétiques en lecture. Les méthodes globales au Nouveau-Brunswick s'avérèrent souvent décevantes. Une capacité d'abstraction réduite chez les écoliers, l'insuffisance de formation des maîtres, la centralisation de la programmation, la complexité du matériel et des guides pédagogiques rendaient l'apprentissage laborieux et peu efficace. Les données de l'enquête du Comité de français témoignent en effet du peu de rendement en lecture.

Après avoir décidé de l'implantation d'un programme-cadre dans le domaine de l'enseignement du français, qui apporterait sans doute un peu plus de cohérence et d'efficacité dans l'apprentissage linguistique, le Comité de français à l'élémentaire se devait d'apporter des réformes à l'enseignement de la lecture.

Tout en tenant compte de l'absence de classes de maternelle dans le système public, les membres du Comité avaient constaté que dans le phénomène d'acquisition de la lecture, les méthodes globales exigeaient un degré très poussé de maturation perceptive et que cette maturation était insuffisamment développée chez la majorité des écoliers de

première année; ils orientèrent donc leur choix vers une méthode phonique et gestuelle.

Au cours de stages d'observation en Belgique et en France, et d'après les données de recherche dans ces pays, les membres du Comité avaient constaté l'efficacité de la méthode phonique et gestuelle en enseignement collectif de la lecture dans les classes régulières. De plus, les membres du Comité connaissaient l'expérimentation d'une telle méthode dans un district scolaire provincial faite avec une clientèle scolaire culturellement désavantagée et dont les résultats s'étaient révélés fort pertinents et très positifs.

Après avoir consulté la recherche et constaté l'efficacité de la technique gestuelle, on opta pour une méthode phonique et gestuelle plutôt qu'une méthode globale mixte. On a convenu que la phonomimie, principe de la gestuelle, répondrait logiquement aux besoins des écoliers français du Nouveau-Brunswick, et contribuerait à leur développement en perception visuelle et auditive.

Qu'est-ce que la phonomimie? Quelle est la valeur de cette technique en lecture? Qu'en pensent les chercheurs et les praticiens? Autant de sujets qui feront l'objet du deuxième chapitre.

## CHAPITRE II

### LA PHONOMIMIE

Selon le dictionnaire<sup>3</sup> de pédagogie, ce fut M. Grosselin, vers les années 1870, qui proposa la technique phonomimique pour l'enseignement aux sourds-muets. Il s'agissait d'une technique distincte des alphabets déjà en usage pour la communication avec les sourds-muets. Cette technique phonomimique leur permit alors d'entrer en communication avec les entendants et en plus de recevoir une instruction basée sur la lecture. L'invention consista à déterminer des gestes onomatopéiques rappelant à la vue les mêmes symboles que les sons et les articulations de la voix rappelaient à l'ouïe. Selon M. Grosselin, il s'agissait de mimer des sons, de trouver des gestes qui en fussent comme les générateurs naturels. Chaque son dans l'alphabet phonomimique correspondait à un geste qui lui était propre, en éveillait l'idée et en devenait l'équivalent. Ce système n'a jamais constitué une méthode à proprement parler. M. Grosselin suggéra d'intégrer à une méthode phonique de lecture une série de gestes imitatifs en vue de mieux enseigner les sons et leur représentation. Au début du 20<sup>e</sup> siècle, Mme Pape-Carpentier employa cette technique phonomimique avec succès dans des

---

<sup>3</sup> Dictionnaire de Pédagogie Générale, Hachette, Paris, 1882, p. 1213.

classes de transition avec des écoliers en difficulté de lecture.

Constatant la réussite de la gestuelle en groupes de récupération en lecture, plusieurs praticiens d'alors décidèrent que si cette technique était valable pour les écoliers en difficulté, elle serait tout aussi valable pour les débutants, et qu'en employant la phonomimie dans des classes régulières, on préviendrait sans doute certains problèmes éventuels en apprentissage de lecture. La technique gestuelle à cette époque eut une certaine vogue et c'est ce que nous rappelle Georges Bouquet<sup>4</sup>.

Cette méthode a connu un long succès, attesté par une médaille d'or aux Expositions Universelles de Paris, 1889 et 1900. (...) C'est dire que cet ouvrage avec lequel ont appris à lire des centaines de milliers de petits Français est digne de quelque attention.

Vers les années '30 et '40, des réformes en lecture provoquèrent des changements dans les méthodes et la technique gestuelle fut partiellement délaissée. Quelques pédagogues continuèrent toutefois à l'employer en récupération en lecture.

En effet, Suzanne Borel-Maisonny et Marie de Maistre ont utilisé l'approche gestuelle dans l'enseignement de la lecture aux écoliers dyslexiques, pour la raison que la mémorisation visuelle et auditive des phonèmes était facilitée

---

<sup>4</sup> Georges Bouquet, L'apprentissage de la lecture, A. Colin, Paris, 1972, p. 50.

par la gestuelle.

L'efficacité de la gestuelle encouragea plusieurs enseignantes à employer cette technique dans des classes régulières de débutants en lecture pour la raison qu'elle favorisait grandement l'apprentissage.

On peut raisonnablement penser que tout ce qui retient l'intérêt de l'enfant autour de l'acquisition du couple phonème-graphie, tout ce qui en éclaire le sens en y ajoutant le geste, a des chances de favoriser cette acquisition.<sup>5</sup>

Depuis le début des années '60, au moins trois praticiennes ont intégré la phonomimie à des méthodes phoniques de lecture pour les écoliers débutants et ces méthodes ont attiré l'attention de plusieurs institutrices. En Belgique, ce fut Brigitte Lemaire qui implanta la méthode phonique et gestuelle et à ce sujet André Dehant<sup>6</sup> nous indique qu'en Belgique: "Cette dernière méthode est de plus en plus pratiquée pour enseigner la lecture et, chaque année, de nouvelles classes l'adoptent en grand nombre."

Clotilde Silvestre de Sacy et Josiane Jeannot firent également la promotion de la méthode phonique et gestuelle en France.

---

5 Georges Bouquet, op. cit., p. 54.

6 A. Dehant et A. Gille, Votre enfant apprend à lire, Casterman, Tournai, Belgique, 1972, p. 93.

## 1. La gestuelle en lecture.

Dans la méthode de lecture proposée par Silvestre de Sacy, la technique phonomimique est semblable à celle de Borel-Maisonny. Toutefois, la méthode de Silvestre de Sacy s'adresse à des débutants au niveau collectif, et constitue une adaptation de la progression à un apprentissage des mécanismes de base en décodage phonétique et ainsi vise le plus rapidement possible la lecture compréhensive. La gestuelle revêt un caractère préventif puisque grâce à un apprentissage minutieusement gradué et surveillé, cette technique préserve des éventuelles difficultés qui peuvent se présenter chez plusieurs écoliers. En plus d'être implantée en France, la méthode de lecture de Silvestre de Sacy est présentement expérimentée au Québec, à Ville de Laval et au Lac St-Jean, et également à Cornwall en Ontario.

Depuis quelques années, Brigitte Lemaire emploie la gestuelle pour aborder une étude abstraite, la phonétique. Elle a intégré dans une méthode de lecture phonique, une approche gestuelle et rythmique. Les trente-deux gestes contribuent à l'introduction et à l'intériorisation des phonèmes-graphèmes français. L'expérimentation a débuté en Belgique vers 1959 avec une trentaine d'institutrices et, depuis ce jour, à chaque nouvelle entrée scolaire, plusieurs titulaires du cours primaire emploient la gestuelle de Lemaire pour

enseigner les mécanismes de base en lecture. La méthode de Lemaire est également implantée dans d'autres pays.

Dans l'approche proposée par Josiane Jeannot, la technique, à la fois gestuelle et corporelle, accompagne et prépare à la vision des lettres et l'émission des sons. L'action est un moyen supplémentaire de favoriser l'intériorisation et la mémorisation des phonèmes-graphèmes. L'auteur<sup>7</sup> explicite ainsi sa technique:

Au lieu de demander aux enfants des efforts strictement intellectuels, je leur propose des activités qui mettent en jeu leurs pieds, leurs mains aussi bien que leur parole et leur réflexion. De la sorte je mets tout un ensemble de perceptions au service des apprentissages qui sont vécus par tous avec entrain.

Les méthodes de lecture de Silvestre de Sacy, de Lemaire et de Jeannot possèdent des caractéristiques communes. Elles sont toutes trois des méthodes synthétiques à point de départ gestuel et destinées à l'apprentissage collectif. Les gestes arbitraires et conventionnels qui constituent les générateurs des sons attachés aux lettres ont peu de ressemblance d'une méthode à l'autre.

Dans les techniques de Silvestre de Sacy et de Lemaire, deux gestes seulement sont identiques, ceux qui introduisent les lettres A et I et les gestes attachés aux sons de M, N,

---

<sup>7</sup> Josiane Jeannot, L'éveil, hebdomadaire, Nanterre, France, le 12 février 1976, p. 1.

G, GN, AN, OI et ILL possèdent une certaine ressemblance. Quant aux autres gestes, ils sont totalement dissemblables.

En ce qui concerne la méthode Jeannot, les gestes employés sont passablement différents des gestes des deux méthodes précédentes. Seul le geste accouplé à la lettre I offre une ressemblance avec les deux autres.

Les gestes dans les trois techniques relèvent du domaine des symboles, les uns sont représentatifs d'une forme, ainsi dans le geste associé au M, l'écolier tend le bras vers le sol, en tenant le pouce, l'index et le majeur en position rigide. D'autres représentent une image articulatoire où le A figure la bouche ouverte devant l'étonnement, accompagné du geste de la main ouverte près de la bouche. Le son du S est souligné par l'écoulement du sifflement SSS, rappelant le son émis par le serpent. D'autres gestes se trouvent associés à une petite scène, comme le hue du cultivateur pour faire avancer le cheval, ou le faire tourner à droite, ou l'aboïement du chien qui rappelle le son OI.

Il existe des divergences non seulement dans les sortes de gestes, mais également dans leur nombre. La technique de Silvestre de Sacy comporte 62 gestes, celle de Lemaire 32, et celle de Jeannot 21.

Malgré ces divergences, le principe phonomimique qui soustend les trois techniques demeure identique. Ce ne sont ni les sortes, ni le nombre de gestes qui donnent la valeur

à la technique, mais bien le principe même de la gestuelle qui sert d'agent dans le phénomène d'abstraction.

Pour les trois techniques, les directives à suivre dans le cheminement des techniques demeurent similaires. L'institutrice doit connaître tous les gestes et pouvoir lire gestuellement avant de commencer l'apprentissage avec les ~~écoliers~~, et elle effectue tous les gestes de la main gauche alors que l'enfant emploie sa main dominante. On place l'image de la lettre au tableau et les écoliers l'observent avant que l'institutrice exécute le geste et prononce le son de la lettre. Les enfants imitent alors le geste et prononcent le son. Les enfants ont ensuite l'occasion de répéter les gestes-sons dans des syllabes et dans des mots. Les écoliers abandonnent les gestes lorsqu'ils se sentent à l'aise dans le décodage phonétique et le rythme d'abandon varie selon la capacité et la vitesse d'apprentissage de chaque écolier.

L'élément de base des trois techniques gestuelles consistant à lier un acte sensori-moteur à une perception intériorisée, repose donc sur le principe psychologique d'association conditionnée, qui confère une spécificité aux trois méthodes mentionnées puisque les autres méthodes synthétiques et toutes les méthodes globales analytiques ne font aucunement appel à la phonomimie.

## 2. Spécificité de la phonimie.

La phonimie consiste essentiellement en un moyen simple et efficace d'associer un geste déterminé tout d'abord au son, puis à la lettre. Il s'agit d'un conditionnement. Le conditionnement direct son-signe ne pouvant être établi facilement, on passera par l'intermédiaire d'un geste qui est connu de l'enfant et facilement retenu. Les gestes constituent des "béquilles" sensori-motrices que l'écolier laisse tomber dès que les réflexes conditionnés concernant les lettres et leurs sons sont assurés et maîtrisés.

Les lettres ne sont pas par elles-mêmes évocatrices du son articulé qu'elles représentent. Ces relations lettres-sons sont conventionnelles et abstraites. L'enfant sera donc aidé si on associe à la lettre un geste dont le bruit adjoint évoque le son de la lettre lorsque cette lettre est présentée à la vue de l'écolier.

Le principe de base de la phonimie consiste à associer un acte sensori-moteur à une perception mentale. Bouquet<sup>8</sup> décrit ainsi la stratégie:

L'auteur a imaginé d'associer à l'émission de chacune des premières lettres, voyelles, consonnes et sous-consonnes, un geste de la main et du bras; l'enfant (ou l'adulte qu'il imite) est appelé à prononcer le son dont il va apprendre aussitôt l'équivalence graphique.

---

<sup>8</sup> Georges Bouquet, op. cit., p. 50.

Cette attaque phonétique où l'on associe un souvenir moteur à un souvenir mental augmente pour l'écopier la possibilité de mieux fixer et retenir les associations lettres-sons. Cet aspect de facilitation en fait un instrument valable pour la récupération en lecture. Borel-Maisonny<sup>9</sup> a constamment employé la phonomimie avec les écoliers dyslexiques:

Lire oralement, c'est devant un signe écrit retrouver sa sonorisation porteuse de sens. Il y a là un effort de mémoire, une série, plutôt, d'actes de mémoire que les enfants qui apprennent à lire n'accomplissent qu'avec plus ou moins de difficulté. Or, l'expérience des dyslexiques nous a montré combien cette mémorisation était facilitée en accompagnant chaque signe, au moment où on l'écrit au tableau, d'un geste symbolique, qui y sera attaché jusqu'à l'acquisition complète de ce signe.

Cette technique gestuelle contribue à fixer avantageusement les associations lettres-sons et en même temps fournit un moyen de développer davantage le schéma corporel et le schéma spatial de l'enfant. Les mouvements de l'enfant sont souvent désordonnés. Le rythme va régler les gestes et les discipliner. Les enfants turbulents réussissent alors à équilibrer leurs mouvements. Dehant résume quelques avantages de la technique:

---

<sup>9</sup> S. Borel-Maisonny, Langage oral et écrit, Delachaux et Niestlé, Paris, 1966, p. 18.

Les trente-deux sons de la langue française sont ainsi représentés par un geste. Ce dernier déclenche le son, mais, de plus, il apporte une détente nerveuse et répond à un besoin vital de mouvement chez l'enfant.<sup>10</sup>

Ces gestes ont l'avantage de fixer l'apprentissage des sons de façon directe et d'éviter les hésitations entre les sons tels que m et n, b et p, b et d. De plus, en accompagnant chaque lettre du mot à lire par un geste, la succession des lettres est bien respectée, ce qui évite les inversions, et le mot est analysé dans toutes ses composantes, ce qui favorise l'orthographe.<sup>11</sup>

En associant un geste pertinent à chaque lettre-son, on fournit à l'enfant une référence de plus sur laquelle il s'appuie avantageusement; en plus d'une référence visuelle, l'élève reçoit une référence gestuelle. C'est une technique originale qui exploite et discipline le geste en puissance chez l'enfant tout en fixant la maîtrise de l'association lettre-son. Elle reprend ce qu'il y a de meilleur dans l'expérience de l'élève pour enrichir l'apprentissage du moment présent et assurer l'intériorisation mentale.

### 3. Système de gestes chez Lemaire.

Des trois techniques mentionnées, celles de de Sacy, de Jeannot et de Lemaire, seule la dernière est employée au Nouveau-Brunswick pour l'enseignement de la lecture dans des

---

<sup>10</sup> André Dehant, Etude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture, Libr. Univ., Louvain, Belgique, 1968, p. 36.

<sup>11</sup> A. Dehant et A. Gille, op. cit., p. 73.

classes régulières des écoles publiques. Il semble donc pertinent de traiter surtout de la technique phonomimique de Lemaire, basée sur un ensemble de mimes, en vue d'exploiter et de consolider la phonétique.

Les trente-deux sons de la langue française sont associés à un geste illustré sur des cartes murales. Deux spécimens de ces cartes illustrent les gestes pour "a" et "o" aux pages 22 et 23. Ces planches représentant une petite fille qui exécute les gestes associés aux sons "a" et "o" sont affichées devant la classe pendant la leçon.

Chez Lemaire, chaque geste se trouve introduit par un récit enfantin dont le thème relève de l'expérience de l'élève. Voici les récits qui présentent le "a" et le "o"<sup>12</sup>.

- A - L'ADMIRATION

La petite fille que vous voyez sur l'image s'appelle ANNA. C'est aujourd'hui son anniversaire, elle a 5 ans. A la maison, sa maman lui a préparé une surprise. A midi, en rentrant de classe, Anna voit la table tout ornée et devant sa place un beau bouquet de fleurs! En voyant ces belles fleurs la petite Anna a poussé un cri d'admiration: Ah! Vous la voyez sur l'image au moment où elle pousse ce cri, et vous remarquez qu'en même temps elle lève la main près de sa figure. Eh bien, faites comme elle et dites ce qu'elle a dit: Ah! (Son bref).

(Placer la main ouverte à la hauteur du visage.)

---

p. 1. <sup>12</sup> La phonomimie, Ed. St-Michel, St-Cénére, France,

a





## - O - L'HORREUR

La petite Odile dont voici le portrait est très craintive; elle a peur de beaucoup d'animaux, même de petits qui ne peuvent certainement pas lui faire de mal. Un jour elle se promenait dans un bois, elle aperçut un crapaud qui traversait le chemin et elle se recula en poussant un cri d'horreur: Oh! Voyez-vous comme elle avance le bras en faisant le geste de repousser le crapaud. Eh bien, faites et dites ce qu'elle a dit: Oh!

(Avancer la main tendue en avant et un peu relevée sur le poignet, en la dirigeant obliquement vers le sol.)

Après chaque récit on établit le lien entre la lettre représentée sur l'image murale et le son qui lui est associé. La répétition de cette activité amène le conditionnement gestuel et les automatismes lettres-sons. Le jeu débouche ainsi sur une perception mentale de la lettre-son qui est définitivement fixée.

Les résultats de la technique gestuelle dans les classes en Belgique se sont révélés intéressants. Cette méthode bien rodée en Belgique a fait l'objet d'une recherche comparative sérieuse à l'Université de Louvain. Les données de cette recherche cautionnent de l'efficacité des "Moyens Educatifs". La conclusion en est formelle: la méthode gestuelle est significativement supérieure aux autres.

Georges Henning<sup>13</sup> dans la présentation de la méthode de Silvestre de Sacy, au début d'un manuel de lecture, confirme

---

13 C. Silvestre de Sacy, Bien lire et aimer lire, ESF - Mondia, Laval, Qué., Ed. canadienne adaptée par Georges Henning, 1976, pp. 5 et 6.

L'efficacité de la technique gestuelle:

Nous avons expérimenté cette technique dans les classes de lière année de l'élémentaire (enfants de 6 ans) en notant au jour le jour les résultats, en les comparant à ceux des méthodes utilisées jusqu'alors dans ces mêmes classes et ceci pendant plusieurs années.

Les résultats obtenus ont prouvé hors de tout doute, l'efficacité de la méthode phonique et gestuelle. Cette méthode permet aux tout-petits de retrouver dans le geste à la fois le soutien et le propulseur de l'activité intellectuelle. Associé au son et à la graphie des lettres et des phonèmes, le geste entraîne facilité, exactitude, rapidité de la lettre et très rapidement, compréhension de la phrase lue.

D'ailleurs les résultats obtenus dès les premières leçons sont tellement encourageants et même spectaculaires, qu'aucun professeur ne résiste au plaisir de continuer à voir se dérouler un apprentissage de lecture aussi efficace, aussi surprenant.

L'implantation de cette méthode au Québec est trop récente pour avoir fait l'objet d'une recherche scientifique poussée et seule une évaluation sérieuse fut faite sur place.

Quant à la technique de Josiane Jeannot, elle a fait l'objet d'évaluation locale de caractère non scientifique, c'est du moins ce que l'auteur<sup>14</sup> prétend:

Notre expérience dure depuis vingt ans, par conséquent nos contrôles sont importants. Les progrès sont indiscutables sur le plan scolaire et sur le plan du comportement et ils sont durables.

---

<sup>14</sup> Josiane Jeannot, L'éveil, hebdomadaire, Nanterre, France, le 12 février 1976, p. 1.

Et dans une correspondance personnelle récente, le même auteur<sup>15</sup> mentionne:

Pour ma part je m'intéresse à la prévention de l'échec scolaire. Il est prouvé que nous faisons régresser considérablement l'échec en lecture et en orthographe (40% à 50% dans les cours préparatoires élémentaires et moyens) mais en France rien n'est prévu pour les contrôles de résultats et il est fort possible que ces chiffres soient inexacts malgré notre honnêteté ou peut-être sont-ils plus importants.

Selon Josiane Jeannot, il n'existe aucun doute quant à l'efficacité de la méthode phonique et gestuelle en lecture.

En ce qui concerne la gestuelle, il faut noter que la seule recherche à caractère scientifique existante est celle de André Dehant, réalisée à l'Université de Louvain. Une étude comparative en méthodes de lecture pose plusieurs problèmes; c'est sans doute une des raisons qui expliquent le peu de recherche dans ce domaine au Canada.. Piaget<sup>16</sup> rappelle les difficultés d'une telle étude:

Seule une étude patiente, méthodique, appliquée à des groupes comparables de sujets en des temps également comparables, et en neutralisant autant que faire se peut les facteurs adventices (valeur des maîtres et préférence pour l'une ou l'autre méthode, etc.) peut permettre de résoudre la question.

---

15 Josiane Jeannot, Lettre, 25 février 1977, p. 1.

16 Jean Piaget, Psychologie et pédagogie, Ed. Denoël, Paris, 1969, p. 37.

## 4. Recherche de Dehant.

La recherche de Dehant se présente comme une étude sérieuse, longitudinale et bien contrôlée. Cette étude fut réalisée en 1965-67 par une équipe de professeurs de l'Université de Louvain, sous la direction du Dr André Dehant. L'objectif de cette étude expérimentale consistait à mesurer le rendement de cinq méthodes de lecture auprès de six cents écoliers.

Dans une première étape, l'équipe de chercheurs a choisi plusieurs écoles qu'ils ont visitées en vue de déterminer les sortes de méthodes de lecture employées, et dans le but de sélectionner des enseignants qui utilisaient différentes méthodes. Dans la sélection des maîtres, les membres de l'équipe de Dehant ont tenu compte de l'avis des directeurs d'écoles, des rapports de visites des inspecteurs d'écoles, du nombre d'années d'expérience des maîtres et du degré de succès avec la méthode employée. De ces écoles visitées, les chercheurs en ont retenu un certain nombre pour l'étude expérimentale.

L'échantillonnage se fit parmi les élèves de la dernière année de la maternelle et les examens des sujets se sont échelonnés durant toute une année.

La batterie de tests utilisée consistait en une variété d'épreuves touchant la maturité générale, les habiletés

en pré-lecture, la latéralité, la discrimination visuelle et auditive, les schémas spatial et corporel et l'analyse du langage. Les sujets victimes de troubles émotionnels importants ou de déficiences marquées de la vue et de l'ouïe furent écartés de l'échantillon. A la fin de cette série d'épreuves, 578 sujets furent retenus pour l'étude expérimentale.

Dans l'échantillonnage, les chercheurs ont également tenu compte du niveau socio-économique des élèves en relation avec les études du père de famille. Les quatre catégories socio-économiques établies étaient toutes représentées chez les écoliers des classes pour chaque méthode de lecture.

Le passage de la maternelle au primaire provoqua la perte de quelques élèves, compensée toutefois par l'arrivée de nouveaux sujets qui furent soumis aux tests et intégrés dans l'échantillon.

La formation de groupes équivalents en vue de l'application des méthodes d'enseignement fut réalisée à partir des moyennes et des écarts-types obtenus aux différentes épreuves. Chaque groupe comprenait plusieurs classes pour un total de vingt et une classes. Chacun des cinq groupes ne fut soumis qu'à une seule des cinq méthodes de lecture: la méthode analytique pure, la méthode mitigée à point de départ syllabique, la méthode mitigée à point de départ global, la méthode mitigée (tendance syllabique) utilisant la gestuelle de Borel-Maisonny, et la méthode phonétique et gestuelle de

Brigitte Lemaire (Moyens Educatifs).

Dans chaque groupe, le même maître se servit de la même méthode de lecture durant les trois années du cours primaire. Des épreuves administrées à la fin de chaque trimestre permettaient de mesurer le progrès dans les cinq groupes. En plus d'analyser le contenu du programme réalisé pendant le trimestre, les chercheurs assistaient aux leçons de lecture afin de diagnostiquer les difficultés des élèves en lecture.

Durant la première année les évaluations portèrent sur les syllabes, les mots et les phrases, et à la fin du troisième trimestre un test de lecture orale permit de juger l'exactitude du déchiffrement, la vitesse de lecture et le niveau de compréhension.

Au cours de la deuxième année, le test de lecture orale "Le Poucet" de Van Wayenberghe, permet de déceler les erreurs de confusion ou d'inversion de syllabes. A la fin du deuxième trimestre, les tests de lecture de Gates, adaptés à la Belgique par Langlois, mesuraient la reconnaissance de mots et la lecture d'expressions et de phrases simples. Les deux autres épreuves de Gates mesurant la lecture d'expressions, de phrases simples et la lecture d'alinéas, furent administrées au terme du troisième trimestre.

Les chercheurs estimaient que la lecture devait être maîtrisée à la fin de la troisième année du cours primaire.

Après chaque trimestre de cette troisième année du cours et dernière année de la recherche expérimentale, on administra le test de lecture-California (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> primaires), le test de lecture orale "René" de Burion, et le test de compréhension California.

L'étendue de l'étude expérimentale sur une période de trois ans permit aux chercheurs de mieux contrôler l'équivalence des cinq groupes, caractéristique importante qui est absente de la majorité des recherches transversales entreprises dans d'autres pays.

La durée de trois ans de l'étude confirma le fait que certaines méthodes favorisaient davantage l'acquisition des mécanismes de déchiffrage. Lorsque l'élève a maîtrisé ces mécanismes, il peut selon Dehant<sup>17</sup>: "s'attacher à la compréhension en se libérant en quelque sorte de cette activité technique". A ce stade du décodage phonétique qui précède celui de la compréhension, les données statistiques en lecture orale démontrent selon les chercheurs<sup>18</sup> que: "les deux méthodes gestuelles et la méthode mitigée analytique sont significativement meilleures que la mitigée synthétique et que l'analytique".

En seconde année du cours où les efforts de déchiffre-

---

17 André Dehant, Etude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture, Libr. Univ., Louvain, Belgique, 1968, p. 199.

18 Idem, ibid., p. 199.

ment du code écrit conditionnent encore la compréhension, l'équipe de Louvain a trouvé que<sup>19</sup>: "les méthodes gestuelles de Borel et de Lemaire, et la mitigée analytique, sont significativement supérieures aux autres".

Concernant la vitesse requise en lecture orale pour la saisie du sens des mots, l'équipe de chercheurs en attribuent la cause à la pratique de la gestuelle commencée en maternelle<sup>20</sup>:

Notons que le meilleur temps a été relevé par les classes soumises à la méthode de Lemaire. On sent nettement ici l'influence bénéfique sur le débit de la lecture due aux exercices préalables de rythmique que ces enfants ont subis au cours de l'école maternelle et qu'ils continuent à pratiquer en première année.

Dans le but de comparer les méthodes en fonction des données obtenues au cours des multiples sessions de testing, les auteurs de l'étude de Louvain ont utilisé l'analyse de la variance<sup>21</sup>: "L'analyse de la variance nous permet de vérifier la signification statistique des différences observées entre les proportions d'erreurs de lecture parmi les divers groupes. Le schéma d'analyse suivi est celui proposé par Lawrence Dayhaw".

De l'analyse des données, l'équipe de l'Université

---

19 Idem, ibid., p. 200.

20 Idem, ibid., p. 201.

21 Idem, ibid., p. 85.

de Louvain, après trois ans d'étude expérimentale dans le domaine de l'apprentissage de la lecture selon cinq méthodes, en sont arrivés aux conclusions générales suivantes:

La méthode qui offre les meilleurs résultats est celle des "Moyens éducatifs" de Lemaire; le mécanisme de la lecture s'acquiert régulièrement, sans difficulté et de façon permanente. Très tôt, les sujets sont capables de lire de nouveaux textes; et étant donné que le déchiffrement s'acquiert sans équivoque, l'attention de l'enfant se focalise rapidement sur le sens du texte, d'où le bon niveau de compréhension relevé par rapport aux autres groupes. <sup>22</sup>

Le principal élément constitutif de la méthode Lemaire qui la distingue des méthodes à caractère global est la technique gestuelle. Le même facteur place la méthode de Borel en deuxième rang en efficacité, même si cette méthode est destinée à la rééducation plus qu'à l'enseignement collectif.

En ce qui concerne l'efficacité de la gestuelle, il est valable, vu le manque de recherche scientifique, d'inclure l'évaluation locale et des témoignages pertinents de praticiens de la méthode phonique et gestuelle et les commentaires d'un inspecteur d'école de Belgique.

##### 5. Evaluation de praticiens.

Après quelques années d'implantation de la gestuelle en Belgique, on se montrait satisfait des résultats de la technique. En captant l'intérêt de l'enfant et en utilisant ses ressources

---

22 Idem, ibid., p. 94.

visuelles, auditives et gestuelles, on aboutit à un progrès scolaire remarquable puisque les gestes permettent d'apprendre les lettres-sons sans difficulté aux écoliers. C'est l'avis de l'inspecteur d'école P. Gauthy<sup>23</sup>, après plus de dix ans d'observation de la méthode dans des classes en Belgique:

Le geste, le chant et le rythme sont mis au service de la lecture et l'écriture. Les travaux remarquables de la méthode phonomimique permettent par l'intermédiaire de trente-deux gestes d'apprendre les lettres sans difficulté aux enfants. Qu'elle soit jeune ou âgée, qu'elle ait une grande expérience ou non, quel que soit le syllabaire ou le manuel mis entre les mains des enfants, la maîtresse trouve dans le geste et le rythme ce qui lui est nécessaire pour discipliner chaque enfant; répondre à son besoin de mouvement, le former et l'équilibrer.

Au Nouveau-Brunswick, la méthode de lecture de Lemaire fut implantée dans une école de campagne à Lagacéville plus de quinze ans passés pour une raison de problèmes aigus en lecture. Devant la nécessité de rééducation, un groupe d'institutrices, religieuses venues de France et déjà familiarisées avec la gestuelle, décidèrent d'utiliser cette technique. Depuis, les institutrices ont continué à employer la méthode phonique et gestuelle de Lemaire et le succès en lecture à cette école a contribué à cristalliser l'intérêt pour la gestuelle.

A l'école de Lagacéville, des évaluations au moyen de tests rédigés par les enseignants démontrent bien le succès et l'efficacité de l'approche phonomimique en lecture.

---

<sup>23</sup> P. Gauthy, cité dans Moyens Educatifs, Document n° 1, ministère de l'Education, Fredericton, sept. 1973, p. 6.

Les tests révèlent que des écoliers peuvent atteindre la vitesse de trente mots la minute en lecture à la fin du 1<sup>er</sup> semestre de la première année du cours primaire:

Dès le mois d'octobre, ils savent mettre des phrases en ordre et enrichir oralement une simple phrase. (...) En décembre, les parents constatent avec plaisir que les enfants lisent les affiches et les annonces. (...) Les enfants qui ont suivi la maternelle atteignent vers Noël les 30 mots minute. (...) Pour ceux qui savent lire à Noël, la lecture individuelle se fait dans des albums. (...) En deuxième année du cours, les enfants qui ont appris à lire avec les Moyens Educatifs savent tous lire.<sup>24</sup>

Le succès de Lagacéville incita d'autres enseignants à expérimenter la gestuelle de Lemaire dans leurs classes. Ces praticiens se disent satisfaits de la technique et leurs commentaires en font foi. Ces commentaires, basés sur l'intuition, l'expérience et sur les résultats de tests rédigés par les enseignants, témoignent de l'efficacité de la gestuelle.

Ces commentaires insérés dans des rapports envoyés au ministère de l'Éducation au cours de l'année scolaire 1975-76 révèlent des aspects intéressants et valables de la gestuelle.

En voici quelques-uns:

---

<sup>24</sup> Document de travail n<sup>o</sup> 1, ministère de l'Éducation, Fredericton, sept. 1973, pp. 61 et 64.

- L'emploi du geste dans l'enseignement est à mon avis indispensable. L'enfant qui n'est pas fait pour rester immobile a enfin quelque chose qui lui permet d'apprendre et de bouger en même temps. En plus le geste lui permet de découvrir son corps. Ainsi il découvre des notions de latéralité et spatialité. Les gestes font appel à tous ses sens. Ayant enseigné à l'aide des Moyens Educatifs j'ai remarqué que les faibles étaient beaucoup favorisés comparativement à d'autres méthodes. Surtout au moment de la lecture où le faible peut se référer à ces gestes.

L'introduction des gestes qui devient une troisième mémoire (après le visuel et l'auditif) m'épate beaucoup. Je crois fermement que les Moyens Educatifs dépassent toutes les autres méthodes déjà existantes. Dans ma classe, sur 28 enfants en première année, 27 d'entre eux peuvent lire couramment. (M.A.)

- Voilà déjà plusieurs années que j'enseigne une première année et je puis sincèrement dire que j'ai connu un très grand succès en me servant des Moyens Educatifs comme méthode pour l'enseignement de la lecture. La lecture est rapide. (G.H.)

- Je trouve que les résultats de cette méthode (ou moyen) sont merveilleux. Il y a beaucoup de succès. Ces moyens aident l'enfant à mieux s'épanouir. Il se sent à l'aise. Le geste et le rythme aident l'enfant à réaliser son schéma corporel, à structurer son espace, à mûrir sa latéralité, le gaucher devient sûr de lui, le droitier se confirme. Le geste qui est associé à chaque graphie, à chaque son, est un appui qui assure la démarche en lecture. (S.D.)

Les conclusions de l'étude scientifique de Dehant, les résultats de tests à l'école de Lagacéville et les commentaires pertinents de plusieurs praticiens au Nouveau-Brunswick attestent d'une façon claire et nette la grande efficacité de la méthode phonique et gestuelle. Parmi différentes variables qui peuvent contribuer à la rentabilité de cette

méthode, on mentionne en particulier l'importance de la première technique qui la différencie des méthodes globales de lecture, la technique gestuelle.

Cette technique particulière permet aux écoliers de bien fixer le décodage ou le déchiffrage phonétique, première étape de l'apprentissage de la lecture, ce qui favorise ultérieurement le succès du cheminement à travers les deux autres étapes, la compréhension et l'interprétation du message écrit:

The beginning reader is intrigued by the magic of the decoding process, and success in the mastery of this process might well provide adequate motivation at the initial stages of learning to read.<sup>25</sup>

#### 6. Recherche d'une base théorique.

Avec la méthode synthétique, le début de l'apprentissage premier consiste en la présentation de stimuli des lettres, des syllabes et des mots. En réponse à ces stimuli, l'écolier doit en arriver à associer rapidement des graphèmes-phonèmes et à émettre en même temps la prononciation des syllabes et des mots présentés. L'institutrice, en présentant la gestuelle, modifie l'apprentissage en offrant des conditions appropriées pour les combinaisons phonèmes-graphèmes. Ce processus consiste en l'intériorisation en permanence de nombreux schèmes d'association.

---

<sup>25</sup> Thomas J. Edwards, Teaching Reading: A Critique, cité par Emerald Dechant dans Improving the Teaching of Reading, Prentice-Hall, N.J., 1970, p. 291.

Par le passé, les différents promoteurs et promotrices ont élaboré clairement le comment de l'apprentissage en déchiffrement phonétique, au moyen de la gestuelle, mais ont peu ou pas insisté sur les théories psychologiques qui explicitent la phonomimie. Ils ont peu exploité les principes et les théories qui sous-tendent et supportent la gestuelle. Bouquet<sup>26</sup> ne consacre que quatre pages à la phonomimie. Borel-Maisonny<sup>27</sup> explique l'intermédiaire gestuel en deux pages. Les autres auteurs ne sont pas plus explicites au sujet de la base théorique.

Il existe donc une lacune regrettable en ce qui concerne le fondement théorique de la phonomimie et c'est cette lacune que l'auteur de la présente thèse se propose de combler.

A ce sujet, on peut formuler l'hypothèse qu'en lecture, le déchiffrement phonétique au moyen de la gestuelle est d'autant plus efficace que la nécessité et la valeur de la phonomimie trouvent un support, un appui, dans les théories de la médiation et de la filiation des stades piagétiens.

En effet, la théorie de la médiation illustre comment des points de repère communs, les gestes, contribuent effectivement à l'intériorisation des associations phonèmes-graphèmes.

---

26 G. Bouquet, op. cit., pp. 50-54.

27 S. Borel-Maisonny, op. cit., pp. 18-19.

La théorie d'Osgood est renforcée par celle de Piaget, qui pose la nécessité de l'intelligence motrice dans le phénomène de la connaissance. Ainsi la fécondité de la technique gestuelle consisterait en la fusion des premiers modes d'appréhension à la structure actuelle de l'intelligence de l'écolier. Des actions concrètes, des gestes, rendraient l'acte l'abstraction plus aisé pour les débutants.

Ce sont ces deux théories qui feront l'objet du troisième chapitre.

## CHAPITRE III

### FONDEMENT THEORIQUE

La phonomimie est un ensemble de mimes ou de gestes associés à des sons. Ces gestes-sons, déjà connus des écoliers, servent d'agents à l'intériorisation et à la mémorisation des symboles graphiques de l'alphabet porteurs de sons, et constituent une stratégie et un tremplin qui conduiront l'écolier à une meilleure perception des lettres-sons et à la production de schèmes mentaux par le biais d'associations. La notion de médiation explicite le phénomène d'abstraction au moyen de points de repère communs.

#### 1. Notion de médiation.

L'hypothèse que le cerveau enregistre et retient une réaction suscitée par un stimulus conduit au processus de médiation que Hull<sup>28</sup> définit:

... comme une activité du cerveau capable de maintenir l'excitation transmise par un événement sensoriel déjà passé et permettre ainsi à un stimulus d'exercer son effet à un moment ultérieur.

La notion de médiation remonte aux travaux de Hull vers les années 1930 qui se proposait de développer une théorie behavioriste de la connaissance et de l'intention. L'acte de pur

---

28 D.O. Hebb, Psychologie, science moderne, traduction de D. Bélanger, Ed. H.R.W., Montréal, 1974, p. 95.

stimulus dont la fonction est de produire une auto-stimulation pourrait alors servir de base à des processus symboliques. Hull n'a pas exploité à fond le symbolisme, toutefois dans cette théorie, la connaissance et l'intention comportent une représentation portant sur le futur. Le rat dans le labyrinthe semble anticiper l'approche de la récompense et le résultat futur de la connaissance du but poursuivi semble déterminer son action. Hull interprète la connaissance comme une chaîne de stimuli et de réactions qui se déploient à l'intérieur de l'organisme. Cette chaîne déclenchée par des stimuli intérieurs se substitue à la chaîne provoquée par des stimuli extérieurs. Ainsi, dans le cerveau du rat, la prévision et l'intention sont assurées par la chaîne intériorisée qui peut se dérouler plus vite que la succession des stimuli extérieurs. Le cerveau du rat peut ainsi anticiper la fin de la série d'actions.

Etant donné que le processus de médiation fut développé à partir du comportement observé chez les animaux, Hull ne traite pas du langage, toutefois il considérait que le processus pouvait inclure le langage qui deviendrait des réponses intériorisées, donc de purs stimuli.

Le modèle de médiation à deux niveaux origine donc dans la notion d'acte de pur stimulus. Hebb<sup>29</sup> considère le

---

29 Idem, ibid., p. 95.

processus de médiation comme l'unité ou la composante de la pensée: "lorsqu'un certain nombre de processus de médiation entrent en interaction, s'excitant entre eux tout autant qu'ils le sont par les événements sensoriels, le résultat est la pensée".

En appliquant la théorie de la médiation à la pratique de la phonomimie, il est à noter que le point de départ est une chaîne d'événements sensoriels, de stimuli extérieurs, les lettres et leurs sons, qui vont être remplacés par une chaîne de stimuli intérieurs, une représentation, les phonèmes-graphèmes. C'est une association par contiguïté dans le temps:

The human brain, where learning to read takes place, is so constructed that events occurring together in time tend to become linked together neurologically, so that reactivation of one of the events is likely to reactivate the other event.<sup>30</sup>

Le but des premières activités d'apprentissage est la perception de voyelles, telles a et o, porteuses de sons, et l'association intériorisée de ces graphèmes-phonèmes. Les moyens pour atteindre le but se trouvent au niveau de stimuli extérieurs. On débute par une présentation semi-concrète, les formes des lettres a et o illustrées sur des cartes murales et au tableau. Ces signes sont immédiatement associés à une historiette qui rappelle à l'écolier un geste-son connu. L'écolier exécute alors plus aisément un transfert des sons des

---

<sup>30</sup> M. Coen Robeck and J.A.R. Wilson, Psychology of Reading, J. Wiley and Sons, Toronto, 1974, p. 18.

gestes aux sons des lettres présentées, du fait que son attention est captivée par un stimulus extérieur puissant, le mouvement gestuel étant un besoin naturel chez l'enfant. La perception d'un geste-son vécu à travers la sensori-motricité s'accouple sans effort à l'image mentale de la lettre-son. Les liens entre les stimuli extérieurs et les stimuli intérieurs étant ainsi solidement établis, la présentation des lettres A et O, par exemple, déclenche automatiquement chez l'écolier la prononciation de leur son respectif.

## 2. Modèles de médiation.

C'est dans le domaine de la pensée, c'est-à-dire dans le domaine des processus symboliques, que la médiation prend son vrai sens. Selon Osgood, il se produit un transfert de réaction entre deux symboles intériorisés lorsque ceux-ci:

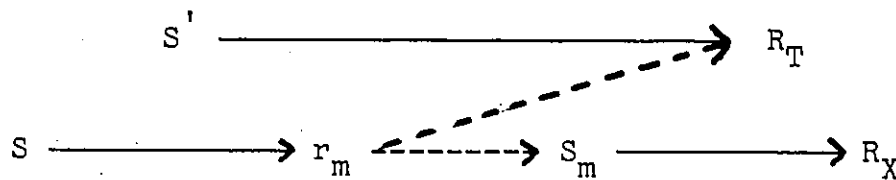
... come to evoke some miniature replica of the actual responses made to the referent, and these responses, referred to as "representational mediational responses" constitute the meanings of the symbols. They represent or stand for the full pattern of responses made to the referent, they mediate or link the responses made to the referent with those made to the symbol and they are forms of nervous system responses.<sup>31</sup>

Le modèle de médiation à deux niveaux a en effet ses origines dans la notion d'acte de pur stimulus, un acte dont

---

31 C. Osgood and T. Sebeok, Psycholinguistics, A Survey of Theory and Research Problems, Indiana University Press, Bloomington, Ill., 1965, pp. 218-19.

la fonction est de produire une autostimulation distincte qui sert d'instrument en vue de l'association lettre-son dans le cerveau de l'enfant. La nature essentielle de la médiation peut s'explicitier dans la figure suivante:



Modèle de médiation à deux niveaux<sup>32</sup>

Figure 2.

Il y a interaction entre la première association geste-son et l'association connexe lettre-son. Le repère ou l'indicatif "son" associé au geste (distal cue) devient conditionné au "son" de la lettre présentée à l'écopier:

In learning the significance of linguistically coded stimuli, the representational processes already established in the child's pre-verbal, perceptual experience with common objects and situations are merely transferred (conditioned) to those auditory stimulus patterns which adults arbitrarily assign to these objects.<sup>33</sup>

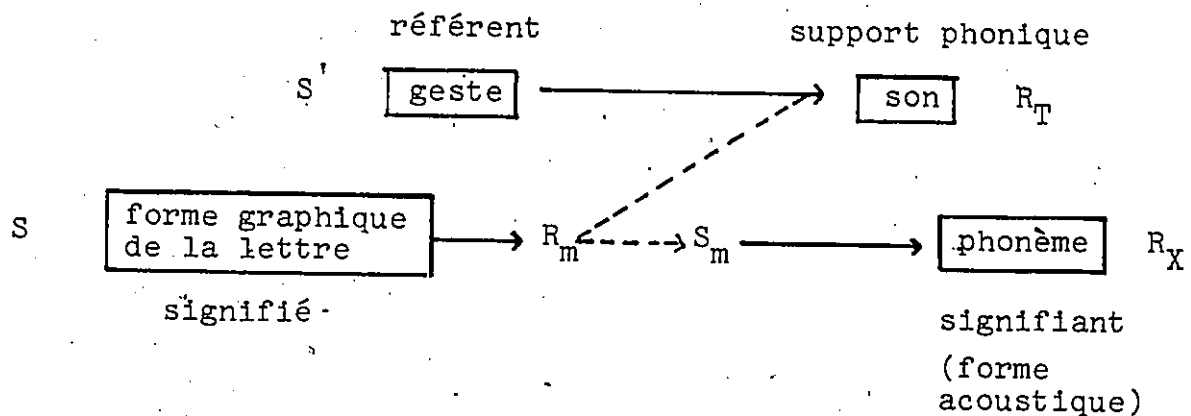
32 Idem, ibid., p. 127.

33 Idem, ibid., p. 127.

Dans une optique psycholinguistique, Tatiana Slama-Cazacu<sup>34</sup> définit ainsi la médiation:

Chaque fois qu'un stimulus originellement neutre (le futur signe) S est voisin d'une façon répétée d'un autre stimulus (signifié) S', qui régulièrement et sûrement produit un schéma particulier de comportement total,  $R_T$ , le stimulus neutre se trouvera associé à une partie  $r_m$  de ce comportement total comme un processus de médiation représentationnel.

Dans la pratique de la phonimie, on peut illustrer la chaîne d'associations ainsi:



Association graphème-phonème

Figure 3.

Le "son" du geste étant similaire au "son" de la lettre, devient conditionné à ce nouveau stimulus, la lettre. Le premier schème d'association geste-son est l'instrument stratégique qui conduit au conditionnement du schème connexe, l'asso-

<sup>34</sup> T. Slama-Cazacu, La psycholinguistique, Ed. Klincksieck, Paris, 1972, p. 62.

ciation lettre-son. Le transfert d'activité d'un schème connu à un schème inconnu constitue un des principes de base de la théorie associationniste:

The theory that events are associated because they happen together in time is now generally accepted as a fact (...) The effect of the experience on the learner himself has nearly always been a possible causal factor in subsequent responses (...) The assumption that the learner is one to whom things are done and one who responds in predictable and automatic ways is still basic to much of the thinking of both experimental and educational psychologists.<sup>35</sup>

Il se forme une dépendance séquentielle entre les propriétés du son émis avec un geste familier et le son de la lettre. La contiguïté amène l'association des caractéristiques communes aux deux sons:

It is apparent that for the most part responses are not made to unorganized masses of stimuli or to stimuli in isolation, but rather to patterns or groups of stimuli. This patterning of stimulus input is not dictated by physical properties of the stimuli themselves but is imposed upon physical events by both innate and learned properties of the organism.<sup>36</sup>

L'habitude séquentielle se forme ensuite par la fréquence de la répétition et du renforcement. Le besoin naturel de l'enfant d'activités psychomotrices et la satisfaction de maîtriser les phonèmes de la lecture facilitent les répétitions. L'écolier apprend ses lettres en exécutant des jeux intéressants.

---

35 M.C. Robeck and J.A.R. Wilson, op. cit., p. 21.

36 C. Osgood and T.S. Sebeok, op. cit., p. 51.

Ce principe de l'intégration basé sur la fréquence fait partie de la théorie de Hebb<sup>37</sup> dans son analyse de réunions cellulaires et de séquences de phases:

Plus la fréquence avec laquelle le stimulus (S-S) ou la réponse (R-R) ont été accouplés dans l'expérience d'entrée et de sortie de l'organisme est grande, plus la tendance de ses corrélatifs centraux à une activation réciproque sera grande.

Les variables de fréquence, de redondance et de contiguïté contribuent à stabiliser le conditionnement. La permanence de l'intériorisation des lettres et de leurs sons respectifs en est alors assurée. Ces habitudes séquentielles conduisent ainsi à des dépendances d'accouplements. Quand on présente la lettre a, automatiquement, sans hésitation, l'écolier prononce le son exact de la lettre a. Les automatismes conditionnés des phonèmes-graphèmes français demeurent fixés en permanence, ce qui évite les confusions des sons et des lettres et prévient généralement la dyslexie. Dehant dans sa recherche a d'ailleurs souligné le fait qu'avec la méthode phonique et gestuelle de Lemaire, il n'y avait pas de dyslexiques:

Nous avons dépisté 4% de dyslexiques pour l'ensemble de l'échantillon, se répartissant comme suit: aucun pour la gestuelle de Lemaire, 2% pour la gestuelle de Borel, 4% pour la mitigée analytique, 4% pour la mitigée synthétique, 8% pour l'analytique.<sup>38</sup>

---

37 D.O. Hebb, cité par T. Slama-Cazacu, op. cit., p. 63.

38 A. Dehant, cité par Félix Bémelmans dans Les troubles de l'apprentissage en milieu scolaire normal, Presses de l'Univ. Laval, 1969, p. 113.

On peut logiquement en conclure qu'avec la gestuelle de Lemaire, les écoliers ne confondent pas les lettres-sons parce que les automatismes conditionnés sont stables, permanents au tout début de l'apprentissage en déchiffrage phonétique.

Lorsque les associations lettres-sons et les associations syllabiques deviennent des automatismes stables, l'écolier déchiffre plus facilement et plus vite. Lorsque le décodage phonétique se réalise sans trop de frustrations, la lecture devient en conséquence une activité plaisante, et motivante:

Very early in reading it is vital that the child understand that the ordered correspondence of speech units also applies to written symbols. To learn the appropriate matching of letters and letter combinations with phonemes is a difficult step, without the further confusion of indeterminate sequential relations within words. Once this conceptualization has been formed, rapid progress in learning decoding skills can normally be expected.<sup>39</sup>

Ainsi avec le progrès en déchiffrage, la motivation en lecture s'accroît: "Reading is almost always rewarding after the youngsters have mastered the discrimination processes required for word recognition"<sup>40</sup>. Au contraire, si le stade de déchiffrage phonétique est peu assuré, les erreurs d'inversions, de substitutions, de transpositions et d'omissions phonétiques peuvent développer la dyslexie. La lecture devient alors frustrante et punitive.

---

39 M.C. Robeck and J.A.R. Wilson, op. cit., p. 37.

40 Idem, ibid., p. 43.

Lorsque le conditionnement médiaté de quelques gestes-sons et lettres-sons est fixé, l'institutrice passe immédiatement aux combinaisons de syllabes et de mots. Ces schèmes de signes syllabiques sont associés au moyen de réactions médiatées. C'est un système que Hull et Osgood appellent "habit-family hierarchies" qui peuvent être divergeantes ou convergeantes:

A divergent hierarchy is one in which a given stimulus situation is variably associated with a number of alternative reactions. In convergent hierarchies, all the stimuli along the maze path will tend to become associated with the anticipatory goal reactions, and this common mediating process will make possible broad transfer from one type of skill sequence to another.<sup>41</sup>

Au tout début, l'activité porte sur des hiérarchies convergeantes, le plus possible sur des syllabes similaires dans des mots courts et faciles à percevoir. Une sélection dans les stimuli extérieurs est donc respectée en vue de bien consolider les premières associations phonèmes-graphèmes:

To the extent that the self-stimulation produced by mediators is distinctive and selectively associated with particular instrumental sequences, occurrence of the signs will become the condition for occurrence of the particular overt behaviors.<sup>42</sup>

Les premiers conditionnements phonétiques porteront donc sur une habitude de séquences de syllabes facilement déchiffrables par l'écolier, rendant possible le transfert vers l'association

---

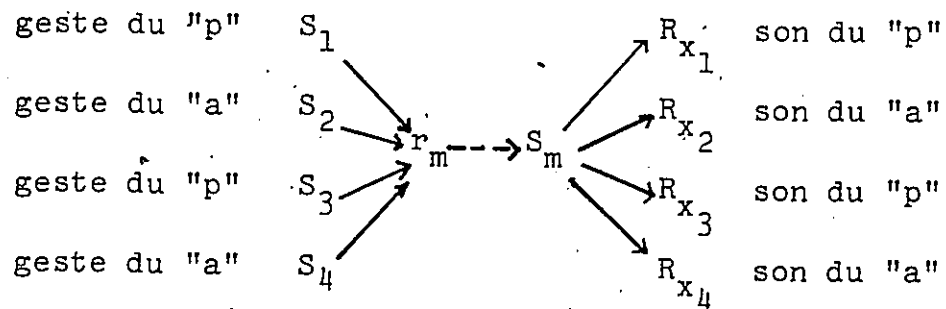
<sup>41</sup> Charles Osgood, Method and Theory in Experimental Psychology, Oxford Univ. Press, 1963, p. 402.

<sup>42</sup> Idem; ibid., p. 402.

des syllabes déjà assimilées dans la formation de mots du langage connu de l'enfant et aisément déchiffrables.

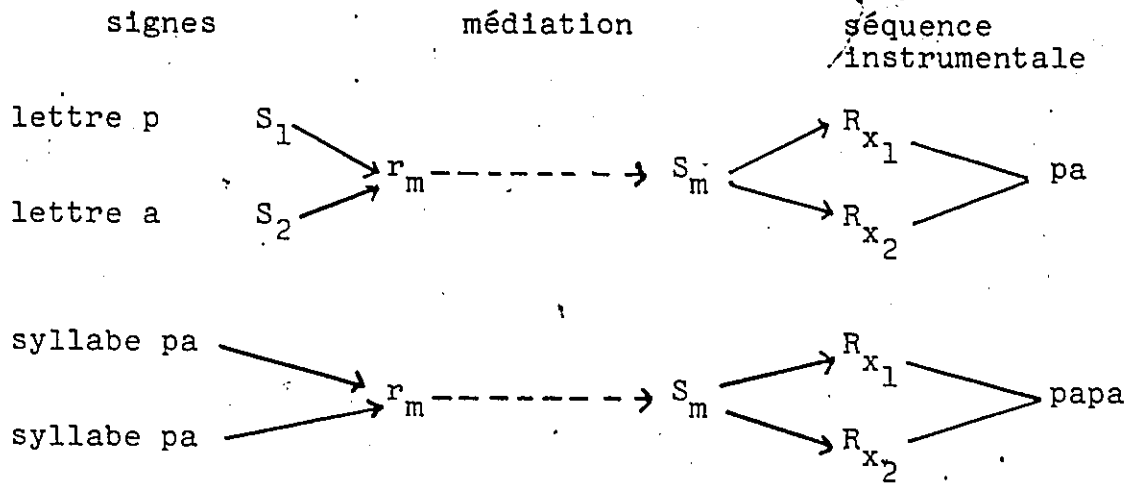
L'association mentale des lettres p et a dans la syllabe pa conduira à des réactions anticipées semblables lorsqu'on présentera la syllabe pa dans le mot papa ou dans le mot pape, et ce procédé de médiation commune rendra possible le transfert séquentiel dans des hiérarchies divergeantes comme le p avec un i et avec un e dans les syllabes pi et pe, qu'on retrouve dans les unités des mots pipe et pape. Des exercices oraux consolideront les habitudes séquentielles dans lesquels l'écolier cherche d'autres mots contenant la syllabe pa ou la syllabe pi ou pe.

La simplicité dans les associations phonétiques est de règle au début de l'apprentissage. Lorsque les premières combinaisons sont assimilées, on transfère de hiérarchies convergeantes vers des hiérarchies divergeantes, assurant ainsi une discrimination perceptuelle et auditive réussie.



La médiation dans le groupe de gestes-sons associés

Figure 4.

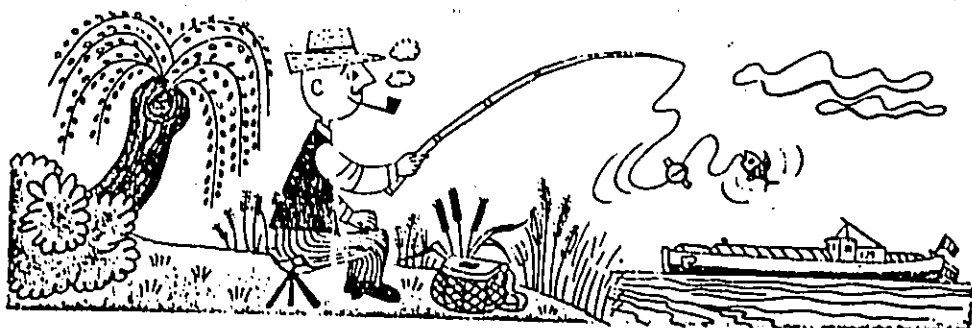


Discrimination des médiateurs

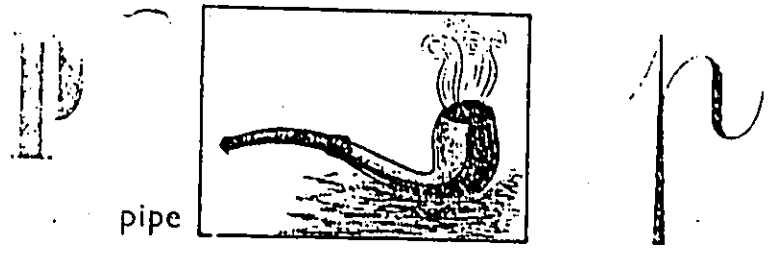
Figure 5.

Ainsi, dans la première étape, l'institutrice fait enchaîner les sons de p et a pour produire la syllabe pa au tableau. L'enchaînement se fait en précipitant le mouvement de la baguette sur les deux lettres-sons. La deuxième syllabe pa est enchaînée phonétiquement à la première, et les deux syllabes combinées amènent la prononciation de papa. Un procédé similaire pour les mots pipe et pape. Deux spécimens des livres de lecture de Lemaire et de Silvestre de Sacy illustrent le cheminement dans les hiérarchies convergeantes et divergeantes.

Petit à petit, l'écolier passera des mots aux structures de phrases et aux courts textes écrits. L'emploi de la technique psychomotrice de la phonomimie, source externe, a produit des impulsions nerveuses sensorielles qui ont favorisé l'entrée



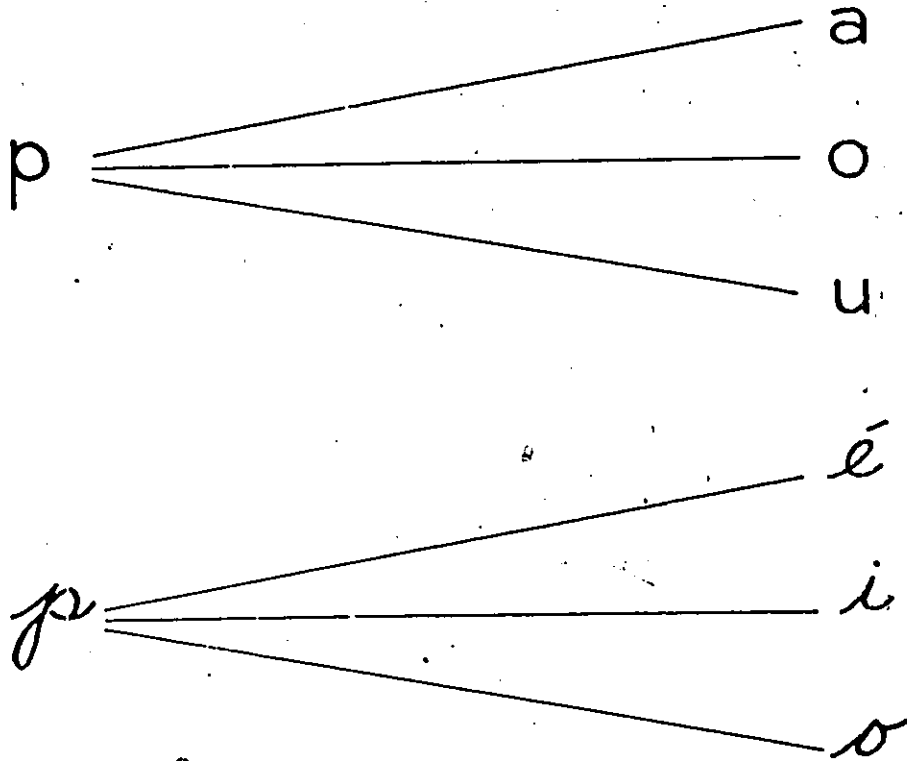
papa fume la pipe - il pêche une petite carpe



pipe

P	a	pa	pi	pu
	u	pu	po	pe
	i	pi	pu	pe
	o	po	pé	po
	é	pé	pa	pa

1. pa po pi pe pu pê pé pu pê pa
2. pi po pu pê pu pa pe po pé pu
3. papa-pipe-pic-pipo-pape-pie
4. épi-papa-pipe-épi-pape-



pa      po      pi      pa  
 ap      op      up      ip  
 po      pa      pi      pé  
 pap      pop      pip  
 papa-pipe-pile-pie.

(input) des formes des lettres "p", "a", "i" et "e" et de leurs formes acoustiques respectives (sons). La figure 6 illustre le passage du niveau sensoriel au niveau perceptuel. Les dépendances séquentielles d'une consonne et d'une voyelle ont produit des associations automatiques au niveau de la représentation symbolique. Ces associations "pa" et "pa", de "pi" et "pe", de "pa" et "pe" sont combinées comme impulsions nerveuses motrices au mouvement de muscles vocaux, et l'écolier a prononcé les mots "papa", "pipe" et "pape". Cette sortie (output) s'est réalisée à trois niveaux, ceux de l'intention (signification), de l'habileté (automatismes intégrés) et de l'exécution (projection).

Le modèle de médiation à trois niveaux illustre bien les niveaux d'entrée et de sortie et contribue à préciser les composantes du phénomène de conditionnement intériorisé. C'est vers le début des années '60 que Donald Hebb et un collègue psychologue conviennent de la nécessité de distinguer séparément la sensation de la perception, et distinguer la perception de la signification.

Tatiana Slama-Cazacu<sup>45</sup> explique les trois niveaux de l'entrée au moyen de phrases-clés:

---

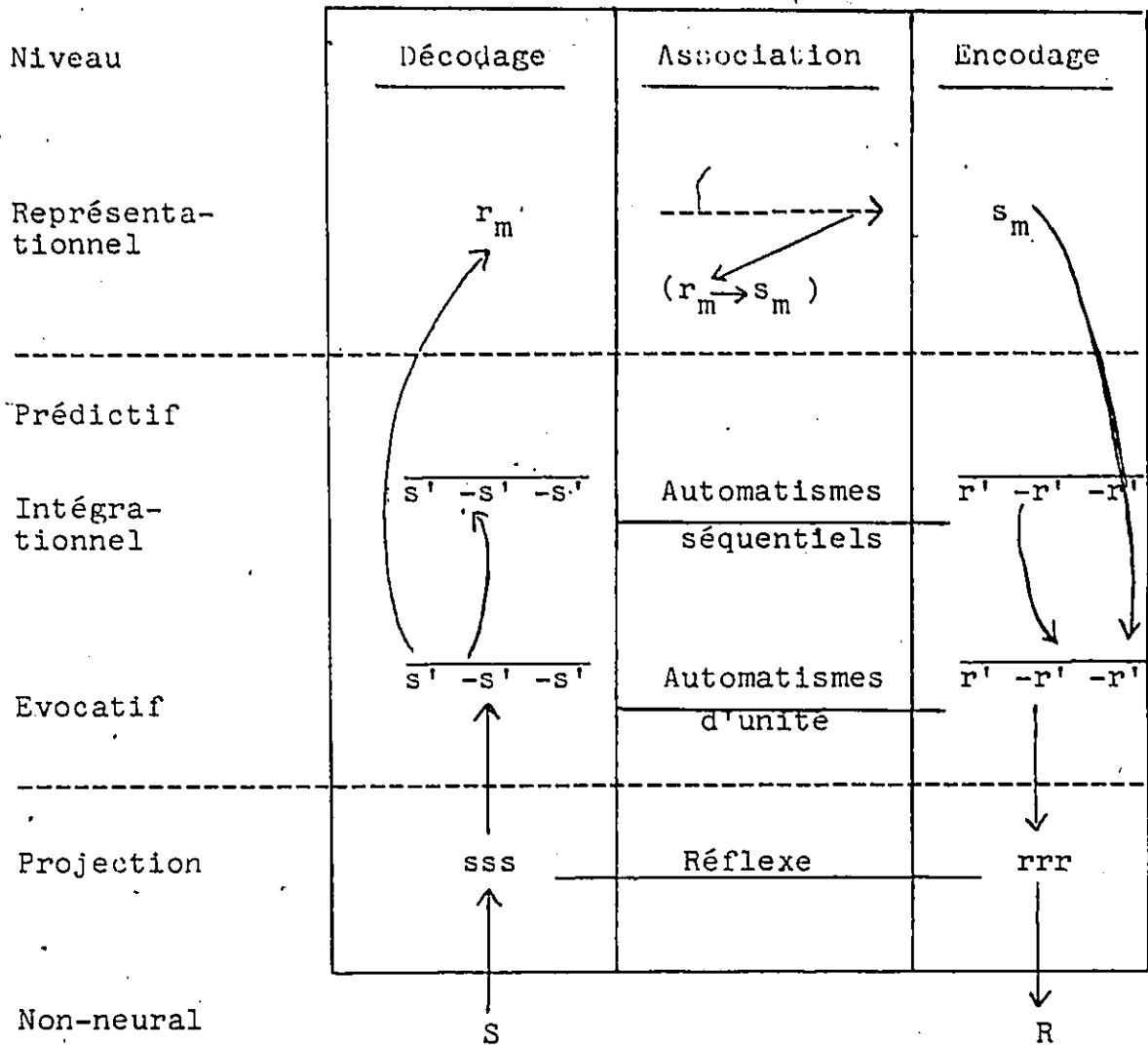
<sup>45</sup> T. Slama-Cazacu, op. cit., p. 63.

Le plus bas niveau commence avec les récepteurs et finit avec des signaux sensoriels à la fin des systèmes de projection, fournissant un reflet fidèle de "ce qui est".

Le second niveau, le perceptuel, commence avec ces schémas de signaux sensoriels et finit avec l'intégration la plus probable de leurs corrélats les plus centraux comme déterminés par des redondances dans l'expérience passée, fournissant ainsi le miroir de "ce qui devrait être".

Le troisième niveau, la signification, commence par ces intégrations sensorielles sans signification et finit par les processus de médiation représentationnels les plus probables auxquels ils ont été associés, une image de "ce que ça signifie" en termes d'expériences passées avec des conséquences de comportement.

Les historiettes enfantines relatées aux pages 21 et 24 du chapitre précédent proposant le son d'admiration "ah" et le son d'horreur "oh" ont servi de point de départ vers la fusion médiationnelle du "a" dans "papa" et du "o" dans "orange". Le geste dans les historiettes du "a" et du "o" a facilité le passage du sensoriel au symbolique. Par le procédé d'associations séquentielles au niveau de la signification, ces gestes-sons ont servi de médiateurs représentationnels en vue des associations lettres-sons. Ces lettres-sons, par le même procédé médiationnel et des enchaînements séquentiels ont formé les syllabes et les mots. La fréquence des répétitions de ces activités d'apprentissage assure alors les automatismes conditionnés. C'est ainsi que l'écolier peut déchiffrer la phrase "la pipe de papa" et plus tard lorsque le mot "fume" sera connu, la phrase "papa fume la pipe". Le premier stade



Modèle de médiation-intégration à trois niveaux<sup>46</sup>

Figure 6.

46 T. Slama-Cazacu, op. cit., p. 64.

de la lecture est alors franchi.

Dans les méthodes phoniques et gestuelles, en plus des gestes on emploie des illustrations des objets correspondant aux premiers mots présentés. Le tout constitue des supports sensori-moteurs et semi-concrets à l'assimilation des syllabes et des mots porteurs de ces syllabes.

Quant aux méthodes globales, l'approche est différente puisqu'elle revêt un caractère plus abstrait. Ces méthodes démarrent avec des mots ou même avec des phrases et le seul support se limite à des illustrations, c'est-à-dire à du semi-concret. L'absence de support sensori-moteur (qu'offre la gestuelle) contribue à rendre les méthodes globales plus difficiles et plus ardues du fait qu'elles exigent une capacité d'abstraction et des connaissances sémantiques au tout début. De plus, elles exigent de la part des écoliers un développement important en maturité perceptuelle et en discrimination auditive. Les enfants provenant de la classe socio-économique supérieure possèdent cette maturité et s'accoutument bien des méthodes globales. Ce n'est pas le cas pour la grande majorité des débutants dans les écoles françaises de la province. Ils proviennent de la classe socio-économique moyenne et inférieure, leur maturité intellectuelle laisse à désirer; c'est pourquoi les méthodes de lecture phonique et gestuelle répondent mieux à leur situation.

Dans les méthodes de Lemaire et de Silvestre de Sacy, après une consolidation du déchiffrage phonétique simple, l'écolier passe donc immédiatement au déchiffrage de phrases simples constituées de mots déjà connus. L'étape suivante est la lecture de textes courts et simples.

L'efficacité de la technique phonomimique réside dans le fait qu'elle constitue une série de stimuli extérieurs importants dans le domaine psychomoteur. Ces stimuli tirent leur valeur du fait qu'ils font appel à l'expérience de l'écolier et provoquent son attention perceptive en captivant son énergie physique et psychologique dirigée vers la perception des associations gestes-sons et lettres-sons. Ces stimuli psychomoteurs exploitent et focalisent l'attention d'une façon exclusive sur la perception discriminatoire des lettres-sons, premier but de l'activité d'apprentissage en déchiffrage phonétique.

Cette focalisation de l'attention de l'élève sur la perception discriminatoire élimine les distractions et assure ainsi une médiation plus à point dans le phénomène d'abstraction. Les premières médiations étant mieux conditionnées, il s'ensuit des automatismes plus solides et plus permanents. La valeur des stimuli gestuels tend à garantir une production supérieure au niveau de l'intégration et de la représentation où le signe devient la condition qui produit la réponse exacte.

La valeur et la nécessité des stimuli gestuels tirent leur support de la théorie de médiation d'Osgood et également de la théorie de Piaget qui soutient que toute activité d'abstraction présuppose une activité de l'intelligence motrice. La nécessité de construire l'abstrait à partir du concret se pose à des degrés différents selon l'âge de l'écolier, mais elle demeure essentielle pour les débutants âgés de 6 ou 7 ans.

### 3. Théorie piagétienne.

Par le passé, dans certaines cultures latines, le système d'enseignement demeurait encadré dans une organisation traditionnelle qui privilégiait les apprentissages intellectuels. Longtemps ces systèmes furent influencés par le dualisme cartésien du corps et de l'esprit intégré dans notre héritage culturel.

Toutefois, les recherches en psychanalyse, en psychologie et en éducation psychomotrice ont mis en évidence le rôle de l'activité corporelle dans l'éducation et le développement de l'enfant. Plusieurs pays occidentaux compensent certaines carences pédagogiques du passé par des approches scientifiques dans le développement moteur et psychomoteur. Par exemple, en Amérique du Nord et en Europe, les systèmes d'enseignement ont intégré depuis plusieurs années la dimension corporelle à une action éducative:

Cette science du mouvement est alors utilisée à des fins éducatives pour développer les facteurs perceptifs et psychomoteurs qui sont les conditions à la fois des activités sportives mais également des autres apprentissages du monde scolaire.<sup>47</sup>

Différents systèmes d'éducation et de rééducation font une large place à l'éducation gestuelle et à l'action corporelle, ce qui fait que les méthodes de lecture, d'écriture et d'éducation physique s'inspirent souvent de l'éducation psychomotrice:

Pour Bernstein, c'est à travers l'échec ou la réussite de l'action motrice que s'élaborent et se différencient les systèmes de synthèse sensorielle et leurs composantes et c'est ainsi que s'acquièrent finalement toutes connaissances.<sup>48</sup>

Force nous est de constater que peu de méthodes de lecture ont insisté sur le développement psychomoteur comme prémice du développement de l'intelligence. Aux Etats-Unis, J.P. Guilford a attiré l'attention sur ce problème par l'analyse factorielle où les facultés motrices interviennent dans les activités cognitives:

Dans cette approche de l'intellect par Guilford, les facteurs psychomoteurs sont davantage des contenus sur lesquels s'effectuent les apprentissages que les mécanismes mêmes de ces apprentissages.<sup>49</sup>

Des éducateurs de marque avaient déjà avant Lemaire et

---

47 A. Maigre et J. Destrooper, L'éducation psychomotrice, P.U.F., Paris, 1975, p. 92.

48 A. Maigre et J. Destrooper, op. cit., p. 71.

49 Idem, ibid., p. 81.

Silvestre de Sacy intégré le geste ou l'action corporelle dans leurs méthodes d'éducation et de rééducation. Ils font partie du groupe des précurseurs de l'éducation psychomotrice.

Maria Montessori a en effet basé sa méthode d'éducation du jeune enfant essentiellement sur l'activité sensori-motrice en relation avec les intérêts de l'enfant. Quant à Borel-Maisonny, sa méthode a contribué à mettre en évidence les aspects sensoriels et moteurs en relation avec les difficultés d'apprentissage scolaire. Dans sa méthode de lecture, le support gestuel augmente la prégnance des sensations visuelles et auditives et sert de symbole intermédiaire entre le son et la lettre de l'alphabet.

Cette importance qu'accordent certains pédagogues à l'éducation psychomotrice comme base de l'apprentissage de la lecture, s'explique par la relation étroite entre l'intelligence et le développement corporel. En psychologie de la connaissance, toute l'oeuvre de Piaget tend à mettre en évidence le rôle fondamental de l'activité corporelle dans le développement des fonctions cognitives: "Depuis les travaux de Wallon et de Piaget, nul n'ignore plus que l'intelligence est d'abord sensori-motrice et que l'acte précède la pensée et contribue à la former"<sup>50</sup>. Dans l'élaboration des données

---

<sup>50</sup> P. Mezeix et A. Vistorcky, Apprendre à lire, Armand Colin, Paris, 1971, p. 26.

de l'intelligence, Piaget place le dynamisme moteur au point de départ: "C'est en relation avec la dynamique de l'action que se construit l'organisation cognitive"<sup>51</sup>. Chez l'enfant, l'activité motrice et l'activité psychique se coordonnent afin de lui permettre d'appréhender l'univers qui l'entoure. Cette intériorisation du monde extérieur est progressive, et Piaget en décrit le développement au moyen de stades: période sensori-motrice, intelligence représentative préopératoire, intelligence concrète, opérations logiques et formelles:

Les travaux de Piaget sur l'étude du développement de la pensée rationnelle ont démontré que les activités, les représentations intuitives et les concepts qui en découlent s'organisent en systèmes opératoires dont le progrès se fait dans le sens d'une extension croissante mais surtout d'une intégration hiérarchique.<sup>52</sup>

Ces stades de développement correspondent à des étapes d'âge chronologique chez l'écolier et ces stades sont caractérisés par un pouvoir d'activité intellectuelle progressive:

Chaque stade de développement est beaucoup moins caractérisé par un contenu fixe de pensée que par un certain pouvoir, une certaine activité potentielle susceptible d'aboutir à tel ou tel résultat suivant le milieu dans lequel vit l'enfant.<sup>53</sup>

---

51 A. Maigre et J. Destrooper, op. cit., p. 12.

52 Idem, ibid., p. 169.

53 Jean Piaget, Psychologie et pédagogie, Ed. Denoël, Paris, 1969, p. 25.

La notion de stade est très importante dans l'épistémologie de Piaget qui la définit ainsi:

Dans le domaine des opérations intellectuelles, nous parlons de stades pour désigner des étapes du développement se succédant dans un ordre constant, caractérisées chacune par une structure d'ensemble et telles qu'il y ait intégrations successives des structures antérieures dans les suivantes, chaque stade préparant son successeur tout en marquant l'achèvement de certains aspects de son prédécesseur.<sup>54</sup>

L'explicitation des différents stades peut donner l'impression de cloisonnement, tandis qu'en fait il y a continuité intégrative. Le processus de formation se présente sous des aspects de différenciations successives de telle ou telle structure avec des éléments additifs par rapport à la structure antérieure. Les structures construites à un âge donné deviennent parties intégrantes des structures de l'âge suivant:

L'intelligence verbale ou réfléchie repose sur une intelligence pratique ou sensori-motrice, qui s'appuie elle-même sur les habitudes et associations acquises pour les recombinaison. Celles-ci supposent, d'autre part, le système de réflexes dont la connexion avec la structure anatomique et morphologique de l'organisme est évidente.<sup>55</sup>

Dans le développement progressif de l'intelligence, le premier stade se continue et s'intègre dans les stades qui

---

54 Paul Fraisse et Jean Piaget, Traité de psychologie expérimentale, Tome VII, L'intelligence, P.U.F., Paris, p. 2.

55 Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, (6e éd.), 1968, p. 8.

suivent; les quatre stades constituent une transformation intégrée. Il existe une filiation psychologique entre les quatre étapes et Madame Sinclair, proche collaboratrice de Piaget, en précise ainsi l'intégration:

Intellectual operations are actions that have become interiorized and reversible, but they are still actions. The coordination and decentrations of sensori-motor activity are not limited to the first period of life, but are found, in a different form, at work in the constitution of operational intelligence as well.<sup>56</sup>

Piaget pose le principe de l'intégration de l'intelligence sensori-motrice et de l'intelligence verbale et réfléchie. Ce caractère intégratif se présente davantage et prioritairement en bas âge:

L'enfant de cinq à sept ans, au moment de l'apprentissage de la lecture est, en général, à l'étape sensori-motrice de son développement. Il n'a pas encore atteint l'étape opératoire définie par Piaget.<sup>57</sup>

Cette filiation nécessaire entre le stade sensori-moteur et le stade de l'intelligence représentative explicite et cautionne l'efficacité de la gestuelle dans les méthodes phoniques de lecture, et démontre que cette technique est saine psychologiquement.

---

<sup>56</sup> H. Sinclair, Developmental Psycholinguistics, dans Studies in Cognitive Development, Oxford Univ. Press, Toronto, 1969, p. 317.

<sup>57</sup> Sylvia Wehrheim et Marie de Vals, Apprentissage de lecture, activité de l'intelligence, Ed. E. Privat, Toulouse, 1976, p. 58.

L'institutrice doit donc tenir compte du niveau de maturité de l'enfant lors de l'apprentissage de la lecture et voir à perfectionner son développement de la latéralité, du schéma corporel et spatial à partir de la rythmique et gestuelle.

Dans sa théorie psychologique, en plus de la filiation entre les étapes de développement, Piaget a élaboré une relation étroite entre l'activité topologique et la croissance de l'intelligence. C'est l'activité de l'enfant dans son milieu environnant qui sert de départ au développement mental.

M. Hicter confirme l'importance de l'expérience antérieure de l'enfant dans la transmission d'un savoir socialisé comme la lecture:

Le vécu de chacun, plus ou moins riche selon les milieux et les personnes, constitue une masse considérable d'impressions, d'informations, d'actions qu'on peut appeler l'expérience personnelle de chacun et c'est ce matériel que l'école doit aider à exprimer, à clarifier, à ordonner, à conceptualiser et théoriser par des démarches propres au niveau d'âge de chacun.<sup>58</sup>

L'acte didactique avec la technique gestuelle fait appel à l'expérience personnelle de l'écolier au moyen d'historiettes dans la présentation du geste-son. Ces activités basées sur le vécu et sur la psychomotricité établissent une relation entre la réalité extérieure, présentation de la lettre

---

<sup>58</sup> M. Hicter, cité par S. Wehrheim et Marie de Vals, op. cit., p. 23.

sur carte murale et au tableau, et le tracé intériorisé du symbole lettre-son. Ainsi la technique phonomimique facilite le processus de symbolisation:

C'est tout l'être humain et non seulement un esprit intemporel et impalpable qui se trouve engagé dans le processus de symbolisation; c'est le corps qui est objet de la première lecture, le corps qui se présente comme le premier ensemble de signes, de marques, de codes; c'est à travers le corps que les autres grilles de lecture s'élaborent et elles s'élaborent mal si le corps n'est pas bien perçu, c'est-à-dire lu.<sup>59</sup>

La fonction symbolique est essentiellement la capacité de représenter la réalité au moyen de signes en lecture:

Au total, la pensée naissante, tout en prolongeant l'intelligence sensori-motrice, procède donc de la différenciation des signifiants et des signifiés, et s'appuie par conséquent tout à la fois sur l'invention des symboles et sur la découverte des signes.<sup>60</sup>

Le symbole gestuel lié au phénomène de l'imitation du geste par l'écopier conditionne la formation de l'image mentale de la lettre-son chez l'écopier. Les premières activités en lecture sont des décodages phonétiques où l'on demande à l'écopier de considérer une lettre à la fois comme une réalité et un symbole pour un son. Ce symbole revêt une suite sonore qui peut se combiner pour former des syllabes et un mot, la

---

<sup>59</sup> D. Piveteau, préface, dans Apprentissage de la lecture: activité de l'intelligence, par S. Wehrheim et Marie de Vals, p. 11.

<sup>60</sup> Jean Piaget, La psychologie de l'intelligence, A. Colin, Paris, 1967, p. 137.

fusion de pa et pa pour former papa. Les instruments de connaissance qui servent à appréhender les symboles figuratifs des lettres sont la perception visuelle et auditive des lettres-sons et la formation des images mentales des lettres-sons. L'appréhension des lettres-sons se réalise à travers des actions sensori-motrices et des opérations mentales; les gestes-sons conduisent aux lettres-sons.

Pour décoder ou déchiffrer phonétiquement, l'enfant doit posséder les connaissances des lettres-sons de la langue française. La technique phonomimique permet à l'enfant de stocker rapidement ces connaissances de base nécessaires à la lecture. Il lui faudra ensuite utiliser les processus d'associations pour combiner les lettres. C'est une activité formant une totalité organisée, un tout cohérent, une unité repérable basée sur des schèmes intériorisés propres aux premiers stades:

Pour ce qui est de la totalité, nous avons déjà insisté sur le fait que tout schème d'assimilation constitue une totalité vraie, i.e. un ensemble d'éléments sensori-moteurs mutuellement dépendants ou ne pouvant fonctionner les uns sans les autres. C'est grâce au fait que les schèmes présentent une telle structure que l'assimilation mentale est possible et qu'un objet quelconque peut être incorporé ou servir d'aliment à un schème donné.<sup>61</sup>

Le schème mental du mot papa se présente comme une structure cognitive qui comporte une signification. Ce schème

---

<sup>61</sup> Jean Piaget, La naissance de l'intelligence, p. 215.

mental va servir à l'assimilation du schème mental du mot pape. Cette affinité se réalise par la médiation d'un élément commun aux deux mots, la syllabe pa. Dans cette restructuration de schèmes mentaux, la gestuelle offre un moyen à l'intelligence de cristalliser et d'organiser les lettres-sons en syllabes pour appréhender un nouveau mot, le mot pape. Des comportements moteurs servent à la schématisation du concept d'une nouvelle réalité. Le schème se définit alors comme:

... l'ensemble structuré des caractères généralisables de cette action, c'est-à-dire de ceux qui permettent de répéter la même action ou de l'appliquer à de nouveaux contenus. Or le schème n'est ni perceptible (on perçoit une action particulière, mais non pas son schème) ni directement introspectible, et l'on ne prend conscience de ses implications qu'en répétant l'action et en comparant ses résultats successifs.<sup>62</sup>

Par l'action, ces schèmes s'emboîtent entre eux en un système: "Les schèmes ont une histoire: il y a mutuelle réaction entre l'expérience antérieure et l'acte présent d'intelligence"<sup>63</sup>.

Les principes de restructuration qui régissent les combinaisons des lettres pour former des syllabes et ensuite des mots constituent des schèmes qui permettent à l'écolier

---

<sup>62</sup> Jean Piaget et E.W. Beth, Epistémologie mathématique et psychologie, cité par Antonio Battro dans Dictionnaire d'épistémologie génétique, P.U.F., Paris, 1966, p. 161.

<sup>63</sup> Jean Piaget, La psychologie de l'intelligence, cité par Antonio Battro, op. cit., p. 163.

dans la construction des syllabes et des mots de transformer les schèmes assimilés et de créer de nouveaux schèmes syllabiques:

Nous pourrions imaginer que l'individu est - ou a - un entrepôt où il emmagasine les informations qu'il tire de son vécu. Sa façon de les trier et d'établir des relations entre elles, organise un système de rangements qui a ceci de particulier que les objets stockés servent eux-mêmes de rangements. L'assimilation consisterait à reconnaître dans une situation des données que l'on peut stocker sans transformation des éléments déjà construits, puis à les incorporer à ceux-là. Une donnée est assimilée quand elle peut servir au rangement d'autres données.<sup>64</sup>

L'écolier avec le temps maîtrise un grand nombre de schèmes syllabiques. Cette accommodation est facilitée par le passage de l'étape sensori-motrice à l'étape de la conservation et de la réversibilité des schèmes:

Le développement de l'intelligence est une lente progression vers un équilibre dynamique entre les deux types d'activités, l'assimilation se réduisant à la déduction elle-même et l'accommodation à l'expérimentation. L'union des deux devient cette relation entre l'expérience et la réflexion qui caractérise le raisonnement logique adapté au réel.<sup>65</sup>

En classe il est alors possible de constater que l'écolier qui en est arrivé à la maîtrise de la connaissance des lettres-sons et du processus de transformation des schèmes syllabiques délaisse graduellement la technique phonémique.

---

64 S. Wehrheim et M. de Vals, op. cit., p. 29.

65 Idem, ibid., p. 29.

Cette stratégie empirique fournissait des "béquilles" pour mieux passer du concret à l'abstrait en déchiffrement phonétique.

En classe il est facile de constater que l'écolier qui a maîtrisé les associations phonèmes-graphèmes et qui peut déchiffrer des mots et des phrases, délaisse graduellement les gestes. Les points de repère communs, les gestes, illustrés dans les modèles de médiation à deux et à trois niveaux, lui ont permis de stabiliser et consolider sa connaissance des combinaisons des lettres-sons dans la formation des mots. Il a développé l'habileté d'exécuter rapidement des synthèses et des analyses de mots. Cette capacité va le motiver à améliorer et à perfectionner sa capacité de lire. Il est sur le chemin du succès.

L'écolier a utilisé les gestes en vue du plein développement du stade sensori-moteur. Et plus ce stade est solide, plus la connaissance sera assurée; le développement des autres stades étant conditionné par le premier.

Ces deux théories qui supportent la technique gestuelle se complètent et se renforcent l'une l'autre. Cette complémentarité apporte plus de cohérence dans les principes de base sur lesquels s'appuie la phonimie.

#### 4. Cohérence dans les théories.

Dans les éléments constitutifs des théories de la connaissance chez Osgood et chez Piaget, la conformité et la

parenté entre l'association et l'accommodation, entre l'auto-stimulation et l'équilibration dans la formation de multiples combinaisons phonétiques linéaires, tendent à expliciter et à justifier l'importance de la technique gestuelle en lecture.

Même si Piaget reproche au behaviorisme classique l'importance trop poussée accordée aux facteurs extérieurs du milieu dans l'apprentissage, et qu'il fait grief aux néo-behavioristes de s'attarder trop exclusivement aux aspects endogènes, il ne rejette pas complètement leurs théories. Berlyne<sup>66</sup> considère la théorie piagétienne comme un chaînon avec d'autres écoles de psychologie, et cette optique rejoint l'opinion de Piaget lui-même en ce qui concerne l'épistémologie génétique:

Il définit sa propre position comme une perspective intermédiaire selon laquelle tout dans la psychologie, y compris les processus épistémiques, relève de l'interaction d'un organisme assimilateur et d'un monde extérieur qui exige impérieusement l'accommodation.

Le néo-behaviorisme cherche à déceler les relations entre les stimuli extérieurs et les actions intérieures de l'organisme. Il centre ses recherches sur les liens entre le phénomène S-R et les variables intermédiaires qui reflètent la transformation d'une réponse intériorisée en un stimulus capable

---

66 D.E. Berlyne, Piaget et la théorie néo-associationniste du comportement, dans Psychologie et épistémologie génétique, Dunod, Paris, 1966, p. 224.

de déclencher une action. Un stimulus constitue une cause susceptible de provoquer une réponse, et cette réponse devient conditionnable à la suite d'un apprentissage. Cette opération entogénique tire son origine d'une action extérieure, dans le cas présent, la phonomimie.

Quant à Piaget, ses observations sur les manifestations comportementales de l'enfant servent toujours de point de départ à l'étude du phénomène de la connaissance et de son évolution intérieure. Il rattache continuellement le développement mental à l'action en rattachant le comportement de l'enfant aux agents du milieu extérieur. Berlyne<sup>67</sup> y décèle un rapprochement associationniste:

Il passe une grande partie de son temps à se demander quelles formes de réponses apparaissent à peu près en même temps et quelles formes de réponses doivent en précéder d'autres. Mais en accomplissant cette besogne, il nous révèle comment les associations stimulus-réponse varient selon une variable intermédiaire particulièrement importante, à savoir l'âge.

Dans l'histoire des sciences, les recherches partent des structures les plus élémentaires en vue d'élucider les structures plus complexes. Ce sont les structures simples qui furent l'objet d'études de la part des néo-behavioristes et ceux-ci constatent que Piaget, en ce sens, se tient près d'eux. En fait il commence par étudier le comportement

---

67 Idem, ibid., p. 226.

primitif de l'enfant avant d'expliciter les opérations formelles de l'intelligence: "Il interprète la pensée la plus évoluée en la rattachant aux propriétés les plus fondamentales de la matière vivante."<sup>68</sup>

L'apprentissage demeure le but final commun pour les néo-behavioristes et pour Piaget, seuls les mécanismes expérimentaux diffèrent. Les premiers ont une approche empirique et statique, tandis que Piaget adopte une approche plus rationaliste et dynamique:

Il semble donc que les buts caractéristiques des théoriciens néo-associationnistes du comportement ne sont, en principe, nullement étrangers à ceux qui ont animé Piaget, quoiqu'il y ait des contrastes indéniables à plusieurs égards entre leur style de travail.<sup>69</sup>

Berlyne pousse la comparaison jusqu'à une spéculation projective qui frise l'humour:

Est-il possible d'anticiper le verdict de l'histoire, en osant saluer en Piaget un éminent théoricien du comportement, néo-behavioriste, néo-associationniste, sans le savoir et malgré lui.<sup>70</sup>

Dans le vaste champ d'expérimentation piagétien, certains rapprochements avec des aspects théoriques avancés par les néo-behavioristes se prêteraient à des rapports enrichissants réciproques. Des didacticiens ont en effet trouvé dans

---

68 Idem, ibid., p. 228.

69 Idem, ibid., p. 230.

70 Idem, ibid., p. 233.

cès deux écoles de théories d'apprentissage des principes d'orientation fort valables pour leur enseignement.

1) Association et accommodation.

Les mécanismes d'association et d'accommodation, principes de base des deux écoles de psychologie, conviennent d'être rapprochés, et l'analyse comparative fait ressortir la possibilité d'admettre l'existence simultanée des deux mécanismes.

Piaget<sup>71</sup> lui-même, avec des arguments de raison, émet l'hypothèse de cette existence simultanée:

Au sens large, l'apprentissage est un processus adaptatif se déroulant dans le temps, en fonction des réponses données par le sujet à un ensemble de stimuli antérieurs et actuels. Il est alors clair que selon la manière dont on interprétera l'action des stimuli sur le comportement du sujet ainsi que la nature des réponses du sujet, y compris la forme de déroulement historique que constituent des réponses successives, on rencontrera tous les problèmes épistémologiques centraux des relations entre le sujet et l'objet.

Les associationnistes, pour les besoins de la cause, c'est-à-dire l'analyse de l'observation du comportement, morcellent et atomisent le comportement en des éléments séparés, mais pas nécessairement cloisonnés: la perception du stimulus (signal), l'association S-R, et le renforcement. Ce point

---

71 Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, P.U.F., Paris, 1974, p. 27.

de vue atomisé ne constitue pas une négation de l'unité fonctionnelle du comportement et ne préjuge en rien des différents mécanismes mentaux qui établissent des relations entre le sujet et l'objet.

Il convient d'éviter l'erreur de considérer la perception et le conditionnement comme des mécanismes statiques qui consistent en un simple enregistrement, une pure photocopie, une lecture élémentaire des attributs de l'objet. Au lieu d'isoler les mécanismes de perception et de conditionnement, et de les considérer en fonction seulement du nombre de répétitions de l'action qui fixe la liaison sujet-objet comme un pur enregistrement de la liaison appelée association, il s'agit plutôt de la considérer comme une activité assimilatrice au départ même.

Gréco<sup>72</sup> explique la simultanéité ainsi:

Si la perception est toujours assimilation, il en sera sans doute de même de l'association. Cela revient à dire que l'association, au lieu de constituer un pur décalque des régularités extérieures, et un décalque dont la fidélité sera fonction du seul nombre des représentations, consisterait comme la perception elle-même en une incorporation du donné à des schèmes dont l'organisation suppose elle aussi une part d'activité inférentielle ou préinférentielle.

L'association n'est donc plus considérée comme un simple enregistrement mais suppose une schématisation sous

---

72 Idem, ibid., p. 26.

forme d'une assimilation. Cette assimilation du donné associatif à des schèmes comporte une activité du sujet, donc une part d'inférence. Cette existence simultanée de l'association et de l'assimilation se trouve renforcée par la technique phonomimique dès le stade sensori-moteur. L'élève acquiert des automatismes conditionnés entre les gestes-sons et les lettres-sons en langue française. Intériorisées, ces lettres-sons en français s'associent en schèmes de syllabes et ensuite en schèmes de mots. Ce stock de signes mentaux permet à l'élève de s'accommoder de ces schèmes acquis en les restructurant en de nouvelles syllabes et des mots nouveaux. L'activité mentale reconstruit des schèmes nouveaux à partir des schèmes antérieurs. Cette habileté à lire des syllabes et des mots simples se transformera avec la pratique en l'habileté de lire des syllabes et des mots plus difficiles. Cette facilitation dans l'apprentissage du déchiffrage phonétique de syllabes et de mots en première année du primaire motive grandement l'élève à poursuivre ses activités de lecture. En fait, la méthode phonique et gestuelle permet aux élèves de lire après une année d'effort, tandis qu'avec les méthodes globales, beaucoup d'élèves ne lisent qu'en deuxième, même seulement en troisième année du cours primaire; ce qui était loin d'être motivant et intéressant pour le jeune enfant.

En lecture, les phénomènes d'association et d'assimilation constituent des notions connexes. Il s'agit simplement d'interprétation particulière des mêmes liaisons observées, d'une part dans une optique d'observation S-R pure, et d'autre part dans une perspective de schèmes intériorisés pour Piaget.

Devant un même comportement, les deux optiques sont complémentaires puisque dans le contexte de l'analyse, on situe l'action selon des points de vue différents et on emploie une terminologie en fonction de mécanismes différents mais intégrés dans un même processus, la connaissance. Dans la méthode phonique et gestuelle, considérée la plus efficace, la technique phonomimique est la principale caractéristique qui la distingue des autres méthodes phoniques et des méthodes globales.

Le point de vue des associationnistes selon Piaget<sup>73</sup>:

... revient surtout (ce en quoi il constitue alors une interprétation particulière des liaisons observées) à supposer que les qualités prêtées par le sujet à l'élément signalisateur sont des qualités objectives (la part faite des erreurs et des omissions) et que les associations établies constituent la réplique des connexions extérieures en leur répétition.

Au lieu de considérer la perception et l'association comme une copie de l'objet par le sujet, Piaget considère une

---

73 Jean Piaget, La lecture de l'expérience, P.U.F., Paris, 1958, p. 56.

équivalence dans des actions répétées du sujet sur l'objet:

L'assimilation consiste au contraire à partir de cette constatation banale que les significations attribuées aux signaux comme les associations elles-mêmes se constituent toujours en fonction des actions du sujet sur les objets, et à décrire les phénomènes relativement à ces actions, donc relativement au sujet.<sup>74</sup>

Le mécanisme d'assimilation n'a donc rien de contradictoire avec l'apprentissage associatif puisqu'il est possible: "que les stimuli ne soient appréhendés qu'en fonction de schèmes dont l'actualisation constituera précisément les réponses, la relation entre le stimulus et la réponse consistant alors en une assimilation du premier au schème de la seconde"<sup>75</sup>.

Dans l'optique piagétienne le mécanisme Sm-Rm est donc simplement considéré une assimilation où le nouveau schème est intégré à une structure antérieure qui se modifie et s'enrichit:

L'activité organisatrice du sujet est alors à considérer comme aussi importante que les liaisons inhérentes aux stimuli extérieurs, car le sujet ne devient sensible que dans la mesure où ils sont assimilables aux structures déjà construites, qu'ils modifieront et enrichiront en fonction des assimilations nouvelles.<sup>76</sup>

74 Idem, ibid., p. 56.

75 Pierre Gréco et Jean Piaget, op. cit., p. 27.

76 Jean Piaget et Bärbel Inhelder, La psychologie de l'enfant, P.U.F., Paris, 1975, p. 9.

Dans la théorie associationniste, la motivation constitue le renforcement qui suit la réponse et qui modifie le comportement. Le rapprochement de ce mécanisme dans la perspective piagétienne se fait en rapport avec le besoin pour l'enfant d'atteindre un but lorsque ce dernier est percevable: "We have here in the S-R theory of reinforcement something closely related to Piaget's notion of lack of equilibrium and its role in behavioral and conceptual development."<sup>77</sup>

Le manque d'équilibre porte alors l'enfant à des modifications d'accommodation. Devant une syllabe ou un mot nouveau, l'enfant pourra sentir un défi momentané, mais sa connaissance antérieure de syllabes et de mots permettra d'accéder au déchiffrement de syllabes et de mots nouveaux par la restructuration. Le renforcement est l'anticipation d'un but à atteindre et qui constitue un besoin pour l'enfant d'agir, et ainsi pouvoir en arriver à un degré d'équilibre en structurant son comportement en fonction de l'assimilation. Le conditionnement ne s'amorce qu'en fonction d'un besoin dans lequel la motivation ou l'utilisation fonctionnelle joue un rôle important:

---

<sup>77</sup> J. Mcv. Hunt, The Impact and Limitations of the Giant of Developmental Psychology, dans Studies in Cognitive Development, Oxford Univ. Press, Toronto, 1969, p. 20.

D'une part, le signal s'associe à une réaction sous l'influence de "n" répétitions préalables, mais pour autant que le sujet soit en état de réceptivité en fonction des besoins qu'il peut éprouver (cf. la réduction des besoins chez Hull), et, d'autre part, cette association se consolide sous l'influence des effets que son inventeur lui-même considérerait comme entièrement compatible avec le schéma associationniste.<sup>78</sup>

L'équilibre provoqué par le manque d'équilibre devant un besoin de l'écolier comprend la notion de motivation puisque la dynamique de l'action est inséparable de la structure cognitive: "La motivation ne joue pas un rôle indépendant par rapport au schématisation cognitive, mais les deux facteurs sont indissociables, la motivation correspondant à l'énergétique et l'aspect cognitif à la structure des mêmes enchaînements."<sup>79</sup> L'aspect dynamique des schèmes tient compte du besoin, c'est-à-dire de la motivation et de l'utilisation. Avec la méthode phonique et gestuelle, les praticiens constatent chez les jeunes écoliers une remarquable motivation à lire.

Pour l'écolier qui construit mentalement des associations de lettres-sons en schèmes de syllabes et de mots, le déchiffrement phonétique, première étape en lecture, sera maîtrisé dès le début de l'apprentissage, grâce à la technique

---

<sup>78</sup> Jean Piaget, La lecture de l'expérience, P.U.F. Paris, 1958, p. 61.

<sup>79</sup> D.E. Berlyne et Jean Piaget, Théorie du comportement et opérations, dans Dictionnaire d'épistémologie génétique, p. 118.

gestuelle.

Cette habileté à associer, à combiner mentalement des signes et des sons, contient une autostimulation, une dynamique interne, un potentiel qui permet à l'élève de construire éventuellement des multitudes de mots nouveaux. Le déchiffrage phonétique devenu jeu facile, rendra l'élève capable de s'équilibrer devant des mots longs et phonétiquement compliqués, qui à première vue posent un déséquilibre momentané. Cette assurance à déchiffrer aisément et rapidement des phrases et des textes courts produira une motivation nécessaire à tout débutant en lecture.

ii) Autostimulation et équilibration.

Au niveau représentationnel, l'autostimulation demeure un mécanisme intériorisé centré sur le sujet qui découvre dans les objets une propriété nouvelle préexistant en eux. Ce phénomène portant sur des entrées sensorielles (input) sert de base au processus symbolique. L'élément médiationnel Sm-Rm contient une autostimulation du fait qu'il constitue un repère (cue) facilement reconnaissable par l'élève. Ces repères phonétiques permettent à l'élève d'exécuter un déplacement de syllabes d'un mot assimilé vers le décodage de mots nouveaux constitués en partie de ce même repère. Cette motivation intérieure doublée d'une motivation extérieure au moyen de gestes, assure une mobilité plus grande dans la

transformation de schèmes phonétiques. Ce système intérieur de transformations virtuelles correspond à un maximum d'activités et à un maximum d'ouvertures dans les échanges phonétiques. La syllabe pa dans les mots papa et pape se retrouvera par la médiation dans les structures des mots patate, parole, parade, que l'élève décodera éventuellement.

Cette habileté énergétique intérieure à utiliser des repères syllabiques connus dans l'action du décodage de mots nouveaux correspond au champ d'équilibre dans la théorie de Piaget:

Nous appellerons champ d'équilibre l'ensemble des objets ou des propriétés sur lesquels portent les actions d'une certaine catégorie susceptibles de s'équilibrer entre elles.<sup>80</sup>

L'équilibration est un état dans lequel des transformations virtuelles basées sur la compatibilité et des relations communes se compensent les unes les autres. Le système consiste en plusieurs opérations rendues possibles du fait qu'elles émergent d'opérations déjà réalisées.

Dans les mots nouveaux, l'écolier décèle une propriété préexistante en eux, c'est-à-dire des structures phonétiques assimilées antérieurement. Les schèmes cognitifs issus de ces échanges sont constitués d'actions coordonnées entre elles.

---

<sup>80</sup> Jean Piaget, L. Apostel et B. Mandelbrot, Etudes d'épistémologie génétique II, Logique et équilibre, Presse Universitaire de France, Paris, 1957, p. 38.

Ce sont des structures communes ou des ensembles compatibles que l'élève repère dans les mots à assimiler. L'élève extrait des abstractions différentes en face des nouvelles combinaisons de syllabes et de mots, en utilisant les schèmes des lettres-sons déjà assimilés pour former de nouvelles unités séquentielles. Les schèmes de signaux sensoriels des nouvelles syllabes et de nouveaux mots s'intègrent mentalement en établissant une corrélation entre la redondance de l'expérience passée contenue dans un schème antérieur, et une réponse nouvelle, c'est-à-dire un nouveau schème. Le sujet est limité par les schèmes préalablement construits qui forment alors la nouvelle coordination et qui devient en fait une nouvelle forme d'équilibre en face de la réalité. Les schèmes connus s'intègrent entre eux pour fournir une signification à un schème nouveau. Lorsque l'écolier a assimilé les lettres-sons et des combinaisons syllabiques, il peut facilement déchiffrer des mots nouveaux en utilisant les gestes-sons s'il en ressent le besoin. Les transformations du comportement en fonction d'une suite de réponses médiatées est en congruence avec l'apprentissage selon Piaget. Cet apprentissage se fait en fonction de l'équilibration, où l'organisme intègre les nouvelles expériences aux structures dont il dispose déjà, car les associations sont toujours des assimilations: "Thus assimilation includes the phenomena which Pavlov called conditioning and also those which Hull and others have termed.

stimulus generalization and response generalization."<sup>81</sup>

Le décodage phonétique, première étape dans l'apprentissage de la lecture, s'exécute au début de la période des opérations concrètes. A ce stade des opérations concrètes, la mobilité de la pensée habilite l'intelligence à la réversibilité, à la décentration et à la conceptualisation des relations de groupes.

A ce niveau des opérations concrètes: "La pensée représentative débute, par opposition à l'activité sensori-motrice, dès que, dans le système des significations constituant toute intelligence et sans doute toute conscience, le signifiant se différencie du signifié."<sup>82</sup> L'habileté de la représentation dans la fonction symbolique "se confond avec la pensée, c'est-à-dire avec toute l'intelligence, ne s'appuyant plus simplement sur les perceptions et les mouvements (intelligence sensori-motrice) mais bien sur un système de concepts ou de schèmes mentaux"<sup>83</sup>.

Ces schèmes d'associations linéaires sont facilités par la rythmique et la gestuelle. Des exercices rythmiques

---

<sup>81</sup> J. Mcv. Hunt, Intelligence and Experience, Ronald Press Co., N.Y., 1961, p. 113.

<sup>82</sup> Jean-Piaget, La formation du symbole chez l'enfant, cité dans Jean-Marie Dolle, Pour comprendre Jean Piaget, Ed. Privat, Paris, 1974, p. 126.

<sup>83</sup> Idem, ibid., p. 126.

accompagnent les chansons enfantines dans le but de faciliter la prise de conscience du schéma corporel et du schéma spatial. Lorsque l'enfant a maîtrisé les mouvements rythmés, on transpose cette habileté dans le traçage dans l'espace, sur le pupitre ou au tableau, de chaque lettre présentée au moyen du geste-son. Le traçage s'exécute en mouvements rythmés au moyen de cadences chiffrées 1 - 2, 1 - 2 - 3, selon les contours de la forme de la lettre à étudier et à tracer.

Les mécanismes de la rythmique et gestuelle constituent donc des facteurs d'intégration neurologique qui produisent la rétroaction (feedback) pour l'intelligence représentative:

Piaget has been explicit as well as eloquent in describing the dynamics of selective assimilation from the environment, based primarily on the developmental level of the learner and his accommodation to each experience. The taking in, or assimilating, of sensory information changes the learner so that his experience is altered and the interaction with the environment is different. It is important to remember that the neural system uses sensory data from within the organism as well as sensory data from without to formulate the response patterns recognized as motor activity.<sup>84</sup>

L'activité de l'enfant constitue alors le point de départ de toute connaissance où l'unité de l'être humain conditionne l'unité de l'action éducative. C'est cette unité

---

84 M.C. Robeck and J.A.R. Wilson, op. cit., p. 279.

qu'on retrouve à la base de la technique gestuelle qui produit la filiation entre l'intelligence psycho-motrice et l'intelligence représentative. Le mouvement, le geste, deviennent des auxiliaires plutôt que des ennemis qui dérangent la classe. Les jeunes écoliers sont sans cesse en mouvement, même turbulents, et les exercices de gestes, de sons et de chants captent l'attention de l'enfant tout en disciplinant son comportement. L'unité dans les gestes, la discipline dans le rythme, l'effort joyeux dans les chants constituent des facteurs importants dans la conquête de la maîtrise du comportement en classe, et de la conquête des phonèmes-graphèmes en français.

Dans la méthode de Lemaire, l'emploi du geste met de l'entrain, rend vivant et concret un enseignement qui revêt un caractère trop abstrait dans d'autres méthodes d'apprentissage de la lecture.

La technique gestuelle permet à l'écolier d'apprendre à lire d'une façon intéressante et vite. La lecture devient alors un jeu pédagogique et non une corvée. Catherine Stern<sup>85</sup> résume ainsi ce point:

---

<sup>85</sup> Catherine Stern, citée par Ralph Staiger dans L'enseignement de la lecture, UNESCO, Paris, 1976, p. 24.

On s'insistera jamais assez sur le fait que, pour chaque enfant, la lecture est déterminante pour le reste de ses études. Il est d'une importance décisive pour le débutant de réussir dès le premier essai. La lecture, plus qu'autre chose, détermine son attitude vis-à-vis de l'étude. S'il lit bien, il est prêt à poursuivre ses études. S'il lit mal, il sera vraiment handicapé. ... La façon dont nous apprenons à lire à un enfant de 6 ans aura non seulement une influence sur sa vie scolaire, mais peut-être sur sa vie personnelle:

C'est donc important pour le jeune écolier de réussir le déchiffrage phonétique au tout début de sa scolarité. Cette habileté bien maîtrisée lui permettra de franchir plus aisément les autres étapes de la lecture, la compréhension et l'inférence.

## CONCLUSIONS.

A son entrée à l'école, l'enfant se trouve devant la nécessité de commencer un apprentissage complexe, la lecture. Les écoliers de la province sont souvent démunis devant un tel travail. La lecture est ardue à cause des lacunes dans le développement de la psychomotricité, de la linguistique et de la maturité intellectuelle, et qui ont sans doute pour origine un milieu socio-culturel et socio-économique inférieur. L'absence de classes maternelles publiques amplifie les problèmes en lecture.

Dans un tel contexte, les institutrices du primaire ont la responsabilité de sélectionner une méthode qui assure un bon démarrage. Une méthode phonétique et gestuelle répond à ce besoin; elle est rodée, et des théories psychologiques offrent un support valable à la technique gestuelle.

La technique gestuelle d'après la recherche de Dehant, et selon les praticiens qui l'emploient, rend l'apprentissage du déchiffrage phonétique facile, efficace et motivant.

Le succès de la gestuelle s'explique par le fait qu'une telle technique s'intègre naturellement dans le développement de la connaissance. La gestuelle forme un élément sensori-moteur nécessaire à l'intériorisation intellectuelle. La théorie de la médiation et la théorie piagétienne supportent et explicitent l'élément gestuel dans l'apprentissage des

phonèmes-graphèmes.

En face de l'intérêt croissant pour la technique gestuelle, de plus en plus d'enseignants se préparent à implanter la méthode phonique et gestuelle dans leurs classes.

La tendance à généraliser l'implantation de cette technique, tant au Nouveau-Brunswick qu'au Québec, exige de la prudence de la part des responsables en programmation scolaire. Même si la rentabilité empirique des résultats obtenus confère une valeur probante à la méthode gestuelle et phonique, il s'avère nécessaire et urgent de s'assurer que la technique phonomimique s'inspire de théories psychologiques solides. Toute réforme en méthode de lecture comporte un risque, mais ça devrait être un risque bien calculé!

A la lumière des théories d'Osgood et de Piaget, on peut conclure que la technique phonomimique trouve un support, un appui fort appréciable dans les principes et les processus de médiation représentationnelle et de la filiation des stades du développement cognitif.

Les différents mécanismes dans la médiation illustrent le phénomène d'intériorisation et de conditionnement à travers les niveaux sensoriel, perceptuel et significationnel. Ce cheminement démontre le passage du connu, l'expérience antérieure de l'écolier, à l'inconnu, par la préhension et la représentation mentale des phonèmes-graphèmes. Au moyen des gestes-sons, l'écolier intériorise plus facilement les

lettres-sons. Des stimuli contigus et associés produisent le comportement total anticipé, le déchiffrage phonétique. L'apprentissage ainsi facilité, l'attaque à la lecture est transformée en jeu intéressant et fort motivant pour l'écolier, et le succès appelle le succès.

La lecture étant le produit d'une multiplicité d'apprentissages, la théorie piagétienne démontre comment ces apprentissages s'emboîtent les uns dans les autres, et rappelle que certains ne peuvent prendre naissance que si ceux qui nécessairement les précèdent et les supportent ont été établis. On comprend alors mieux la valeur des gestes dans l'attaque à la lecture.

La connaissance que l'écolier se construit de l'univers de la lecture ne se base pas simplement sur l'enseignement mais sur les activités de découvertes des lettres-sons et de leur capacité de se combiner. Ces activités du sujet sur l'objet par le jeu de l'assimilation permettent de découvrir les nombreuses propriétés des lettres-sons, et par le jeu de l'accommodation permettent à l'écolier de s'adapter et se réadapter aux variétés de syllabes et de mots qu'on lui présente en différentes situations.

Dans l'optique piagétienne, la notion d'équilibration entre l'assimilation et l'accommodation peut être interprétée comme un mécanisme énergétique qui permet d'équilibrer les échanges entre l'écolier et le milieu d'apprentissage.

C'est un facteur de compensation et de développement qui explicite le passage du niveau opératoire sensori-moteur au niveau supérieur des opérations concrètes.

Au moyen de l'assimilation et de l'accommodation, l'écolier intériorise les formes des lettres-sons et par des activités autonomes transforme et combine ces schèmes mentaux afin d'en arriver au déchiffrage du message écrit.

Autant dans la médiation représentationnelle que dans la notion piagétienne d'équilibration, l'expérience passée de l'écolier constitue une limite au développement cognitif, puisque les schèmes nouveaux s'intègrent aux schèmes antérieurs. Or comme la majorité des écoliers sont victimes de lacunes linguistiques lors de leur entrée scolaire, il s'avère nécessaire de choisir une méthode de lecture simple et facilitante. La méthode gestuelle et phonique tient compte des limites intellectuelles des écoliers en utilisant du connu sensori-moteur, des gestes, pour mieux accéder à l'inconnu, les phonèmes-graphèmes.

La fécondité de la technique gestuelle s'explique donc par le support que lui apportent les théories d'Osgood et de Piaget, qui lui confèrent un cachet de crédibilité. L'implantation peut donc se généraliser sans crainte dans les classes françaises du primaire puisque la pratique est basée sur une théorie adéquate.

## BIBLIOGRAPHIE

Amegan, Samuel, Etude de deux méthodes de lecture et essai d'évaluation de leur efficacité, Thèse de licence en pédagogie, Université Laval, 1965, 195 p.

L'étude comprend une recension des recherches en lecture dans différents pays, un exposé sur la nature de la lecture, sur les méthodes synthétiques et analytiques et sur une étude d'évaluation de la méthode dynamique. L'hypothèse est confirmée qu'il existe une légère différence en compréhension, en faveur de la dynamique. La différence est négligeable entre garçons et filles.

Bernstein, Basil, Langage et classes sociales, éditions de Minuit, Paris, 1975, 347 p.

C'est une approche socio-linguistique de l'apprentissage. Sa théorie met en relation l'usage de la langue avec les conditions de classes sociales, définies par le mode de relation de l'individu au groupe.

Blumenthal, Arthur, Language and Psychology, John Wiley and Sons, Toronto, 1970, 248 p.

Le lecteur y trouvera une synthèse de l'histoire du développement de la théorie psycholinguistique. L'auteur a sélectionné les écrits d'auteurs qui ont influencé leur époque et les présente sous forme d'une anthologie.

Borel-Maisonny, Suzanne, Langage oral et écrit, Pédagogie des notions de base, Delachaux et Niestlé, Paris, 1970, 268 p.

Une pédagogie de la lecture issue d'une recherche scientifique sérieuse et fondée sur une remarquable connaissance des habiletés, des intérêts et des difficultés de l'écolier en face de l'apprentissage de la lecture. C'est une méthode phonique et gestuelle.

Bouquet, Georges, L'apprentissage de la lecture, A. Colin, Paris, 1972, 173 p.

Les éducateurs y trouveront d'excellents conseils sur la conduite dans l'apprentissage de la lecture au cours primaire qui leur permettront d'éviter des jugements et des décisions hasardeux et néfastes et de s'orienter vers une méthode adéquate et rentable en lecture.

Bresson, F. et M. de Montmallin, Psychologie et épistémologie génétique, Dunod, Paris, 1966, 421 p.

C'est une collection de trente-quatre thèmes traités par autant d'auteurs. Ce manuel dresse un bilan actuel des domaines explorés par les recherches de Jean Piaget et un panorama des idées que suggère son oeuvre dans les domaines variés de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie.

Chall, Jeanne, Learning to Read: The Great Debate, McGraw - Hill, N.Y., 1967, 372 p.

Cette étude fait ressortir les éléments pertinents dans l'éternelle polémique concernant les méthodes et les outils didactiques dans l'enseignement de la lecture. L'auteur a basé son étude sur de nombreuses recherches en lecture, sur des entrevues avec plusieurs auteurs de méthodes de lecture, et sur l'observation dans près de trois cents écoles aux Etats-Unis, en Angleterre et en Ecosse.

Dehant, André, Etude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture, Librairie Universitaire, Louvain, Belgique, 1968, 215 p.

Recherche sur le rendement de cinq méthodes en lecture. Celles-ci sont décrites et constituent l'objet d'une sérieuse étude expérimentale. L'auteur passe en revue les recherches sur la comparaison de différentes méthodes de lecture réalisées tant en langue anglaise qu'en langue française.

Dehant, André et Arthur Gille, Votre enfant apprend à lire, Casterman, Tournai, Belgique, 1972, 140 p.

Ce livre offre au lecteur des informations valables sur les récentes recherches psycho-pédagogiques en lecture. Les auteurs énumèrent les conditions pour aborder la lecture; ils analysent le rôle des facteurs sensoriels et psychologiques et ils traitent des problèmes et handicaps en apprentissage de la lecture.

Droz, C. et M. Rahmy, Lire Piaget, Charles Dessart, Bruxelles, 1972, 243 p.

C'est un guide valable où l'on peut trouver l'essentiel de la pensée piagétienne et des suggestions fort utiles à la lecture des textes originaux. On y trouve également une bibliographie complète des oeuvres de base de la théorie de l'épistémologie génétique.

Dubé, Gérard, Tentative de définition de l'acte de lire, Thèse de doctorat, Université d'Ottawa, 1974, 246 p. .  
Une analyse comparative intéressante entre la conception de la lecture chez Emerald Dechant et les données de la psychologie piagétienne dans les domaines sensoriel et perceptif.

Elkind, David et John H. Flavell, Studies in Cognitive Development: essays in honor of Jean Piaget, Oxford Univ. Press, N.Y., 1969, 503 p.

Collection d'articles portant sur les théories, les expérimentations, les tentatives d'application pédagogiques et qui permet de comprendre quelques-unes des extrapolations à partir des contributions de la psychologie génétique de Piaget.

Fraisse, Paul et Jean Piaget, Traité de psychologie expérimentale, vol. VIII, Langage, Communication et Décision, P.U.F., Paris, 1965, 306 p.

C'est un recueil de textes de différents auteurs qui traitent de la relation de la linguistique structurée avec l'apprentissage de la lecture, à la lumière des recherches des psychologues médiationnistes et des cognitivistes.

Furth, Hans G., Piaget and Knowledge, Prentice-Hall, N.J., 1968, 270 p.

Etude théorique et critique de l'ensemble de l'oeuvre de Piaget. La lecture exige une connaissance préalable de l'oeuvre piagétienne. Un mince glossaire, un index et une bibliographie partielle complètent le volume.

-----, Piaget for Teachers, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1970, 162 p.

L'auteur, au moyen de treize lettres destinées à des éducateurs et rédigées dans un style simple et direct, interprète la théorie de l'épistémologie génétique de Piaget en fonction de l'implication pédagogique à l'école.

Goodman, Kenneth et James Fleming, Psycholinguistics and the Teaching of Reading, Intern. Reading Ass., Neward, Del., 1971, 110 p.

Une étude interdisciplinaire entre la linguistique et la psychologie. Cette recherche indique la possibilité et la valeur de relations mutuelles entre les psycholinguistes et les éducateurs dans le but d'élaborer des programmes rentables en lecture.

Hunt, J. McVicker, Intelligence and Experience, Ronald Press Co., N.Y., 1961, 415 p.

Ce manuel présente une transformation dans la conception traditionnelle de l'intelligence et ses relations avec l'expérience. Les données en psychologie et en neuro-psychologie soutiennent la théorie de l'effet de l'expérience sur l'habileté à résoudre des problèmes.

Inizan, André, Le temps d'apprendre à lire, A. Colin, Paris, 1963, 105 p.

Au moyen d'une batterie prédictive, l'auteur tente de préciser et de déterminer pour chaque enfant le moment favorable et la durée probable de l'apprentissage de la lecture.

Jeannot, Josiane, Face à la lecture et à l'orthographe, E.S.P., Paris, 1976, 88 p.

Il s'agit d'une méthode de lecture phonique et gestuelle, basée sur une pédagogie corporelle. Cette méthode allie l'efficacité et le plaisir et ainsi offre une nouvelle façon d'aborder l'apprentissage de la lecture par des moyens sûrs qui assurent les bases nécessaires à une scolarité motivante.

Les Moyens Educatifs, Ministère de l'Education, Fredericton, N.-B., Document de travail no 1, 1973, 67 p.

Exposé des principes et des techniques de l'approche rythmique et gestuelle dans l'enseignement de la lecture. Contient également une courte évaluation de l'implantation de cette méthode à Lagacéville.

Lobrot, Michel, L'intelligence et ses formes, Dunod, Paris, 1973, 336 p.

Tentative de définition d'un modèle qui rend compte de la nature des activités intellectuelles, et exposé des formes de l'intelligence d'apprentissage tant behavioriste que gestaltiste.

-----, Lire, Ed. ESF, Paris, 1973, 106 p.

L'auteur s'adresse aux instituteurs et institutrices qui ont la charge d'apprendre à lire et également la responsabilité de perfectionner les habilités et les capacités en lecture. Il précise le "comment" et le "quand" de l'apprentissage de la lecture, et suggère différentes épreuves pour évaluer la capacité de lecture.

-----, Troubles de la langue écrite et remèdes,  
Ed. ESF, Paris, 1972, 208 p.

Etude psycho-linguistique qui aborde les problèmes que pose l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe, et qui propose des moyens de rééducation pour les élèves dyslexiques.

Maigre, A. et J. Destrooper, L'éducation psychomotrice, PUF, Paris, 1975, 198 p.

Tentative de classification des différentes conceptions de la psychomotricité, ce qu'elles ont apporté de positif à une action éducative et rééducative efficiente où l'éducation corporelle se doit d'être intégrée à une éducation totale.

Malmquist, Eve, Les difficultés d'apprendre à lire,  
A. Colin, Paris, 1973, 287 p.

L'auteur, pédagogue réputé, traite des processus d'apprentissage de la langue écrite: la lecture, l'écriture et l'orthographe. Il approfondit les problèmes auxquels font face les jeunes écoliers lors des premières phases de la maîtrise de la forme écrite de leur langue maternelle.

Mezeix, Paule et André Vistorky, Apprendre à lire,  
A. Colin, Paris, 1971, 143 p.

Ce livre traite des diverses méthodes de lecture et cherche les principes essentiels de l'apprentissage de la lecture, les problèmes qu'il pose et les moyens pratiques de les surmonter.

Mialaret, Gaston, L'apprentissage de la lecture,  
PUF, Paris, 1968, 121 p.

Etude psycho-pédagogique de l'apprentissage de la lecture qui presse les enseignants à réfléchir sérieusement sur la signification de la méthode de lecture employée et sur une connaissance approfondie des composantes qui président à un apprentissage efficace de la lecture.

Oleron, Pierre, Langage et développement mental,  
Ed. C. Dessart, Bruxelles, 1972, 299 p.

L'auteur analyse le rôle du langage dans le développement mental en relation avec les théories des psychologues soviétiques et des behavioristes américains qui ont développé la théorie de la médiation verbale, et avec la conception de Piaget.

Osgood, C., Method and Theory in Experimental Psychology, Oxford Univ. Press, N.Y., 1964, 800 p.

Théorie de l'apprentissage en fonction de l'hypothèse de médiation, et explication du procédé de médiation représentationnelle.

Osgood, C. et T. Sebeok, Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems, Indiana Univ. Press, Bloomington, 1965, 307 p.

Une synthèse de recherches de plusieurs psycholinguistes qui portent sur les unités structurales de la langue, sur les théories de l'apprentissage de la langue et sur la théorie de la communication informatrice.

Peterfalvi, Jean-Michel, Introduction à la psycholinguistique, PUF, Paris, 1974, 160 p.

L'ouvrage offre des points de repère qui sont les éléments sur lesquels sont axés les principaux problèmes et les méthodes de base de la psycholinguistique. Ce manuel met l'accent sur les définitions et les concepts issus de la linguistique, et semble suffisant pour donner une idée d'ensemble de cette discipline relativement récente, la psycholinguistique.

Piaget, Jean, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Paris, (6e éd.), 1968, 429 p.

C'est le développement de l'intelligence avant le langage que l'auteur étudie pas à pas. Il offre des observations sur le développement sensori-moteur de l'enfant suivant les conduites, connaissances et systèmes de signifiants qui s'élaborent du début de la naissance à l'âge de deux ans.

-----, Psychologie et pédagogie, Ed. Denoël, Paris, 1969, 264 p.

Ce livre met à jour la position de Piaget concernant divers problèmes proprement pédagogiques: évolution des idées pédagogiques, méthodes d'enseignement, problèmes de didactique, la relation entre la psychologie de l'enfant et la psychologie génétique, et un certain nombre de questions touchant l'organisation: formation des maîtres et programmes.

-----, La psychologie de l'intelligence, A. Colin, Paris, (2e éd.), 1967, 192 p.

C'est une étude critique des théories de l'intelligence et une présentation synthétique des travaux piagétien sur le développement de fonctions cognitives de la naissance à l'adolescence.

-----, Six études de psychologie, Ed. Gonthier, Genève, 1964, 188 p.

L'ouvrage réunit six articles originaux de Piaget et semble tout indiqué pour servir d'introduction aux méthodes et aux résultats de l'oeuvre de Piaget en psychologie génétique. Les articles, rédigés dans un style simple, portent sur le développement de la pensée chez l'enfant, sur l'équilibration et sur les structures en psychologie génétique.

Piaget, Jean et Bärbel Inhelder, La psychologie de l'enfant, PUF, Paris, 1975, 126 p.

C'est une étude de la croissance mentale ou du développement des conduites, c'est-à-dire des comportements y compris la conscience. La psychologie de l'enfant étudie l'enfant pour lui-même en son développement mental en fonction du niveau sensori-moteur jusqu'au niveau des opérations formelles.

Richmond, P.G., An Introduction to Piaget, Routledge and Regan, London, 1970, 120 p.

C'est une introduction simple aux concepts principaux de la psychologie génétique, un exposé de quelques recherches importantes et une analyse des exploitations pédagogiques des contributions de la psychologie des fonctions cognitives.

Robeck, Midred C. et John A.R. Wilson, Psychology of Reading: Foundations of Instruction, John Wiley and Sons, Toronto, 1974, 672 p.

L'auteur concentre son exposé sur les aspects cognitifs et affectifs impliqués dans l'apprentissage de la lecture. L'étude comprend le développement des systèmes auditif, visuel et neurologique qui sont à la base d'un modèle centré sur la masse aperceptive du lecteur.

Sacy de, Silvestre et Georges Henning, Bien lire et aimer lire, E.S.F.-Mondia, Laval, P.Q., Ed. canadienne, 1976, 351 p.

Une technique d'apprentissage de la lecture d'après la méthode phonétique et gestuelle de Borel-Maisonny avec adaptation pour les écoles canadiennes.

Slama - Cazacu, Tatiana, La psycholinguistique, Ed. Klincksieck, Paris, 1972, 300 p.

C'est une sélection de textes en comprimés qui mettent en relief des opinions, des résultats, certains courants de la psycholinguistique actuelle et qui aident le chercheur à trouver des références sur l'objet, les définitions de cette science, et sur les premiers ouvrages de la théorie de l'information.

Staats, Arthur, Learning, Language, Cognition, Holt, Rinehart, Winston, Toronto, 1967, 583 p.

Une théorie qui place l'apprentissage du langage au centre des activités dans le comportement humain. On y trouve des suggestions utiles dans l'acquisition et les fonctions du langage.

Stauffer, R.S., Directing Reading Maturity as a Cognitive Process, Harper and Row, N.Y., 1969, 478 p.

Une philosophie de l'enseignement qui présente la lecture comme un processus cognitif qui exige des habiletés dans les domaines perceptif, mnémonique et de la logique du raisonnement.

-----, The Language-experience Approach to the Teaching of Reading, Harper and Row, N.Y., 1970, 301 p.

L'auteur explicite en détails l'approche à l'apprentissage de la lecture basée sur l'expérience linguistique, intellectuelle, sociale et culturelle des écoliers. Le transfert du langage oral au langage écrit se fait en fonction du langage comme moyen de communication.

Touyarot, Charles, Lecture et conquête de la langue, Fernand Nathan, Paris, 1971, 142 p.

Un livre clair et bien documenté sur les données contemporaines de la psychologie de l'apprentissage, de la psychologie génétique, et des principes de la linguistique, qui sont indispensables pour comprendre le choix d'une méthode de lecture et les échecs possibles dans l'apprentissage.

Vachon, Jean, Etude comparative de trois méthodes d'enseignement de la lecture, McGill Journal of Education, vol. VI, no 2, 1971, 11 p.

Etude évaluative en lecture orale, en vocabulaire et en compréhension en fonction des méthodes Dynamique, Sablier et Spontanée. En vocabulaire, la Spontanée se révèle inférieure, en lecture orale la différence est minime entre Sablier et Spontanée, en inférence la Dynamique est supérieure et en compréhension la Spontanée est inférieure.

Wehrheim, Sylvia et Marie de Vals, Apprentissage de la lecture: activité de l'intelligence, E. Privat, Toulouse, 1976, 203 p.

Ce livre entreprend un effort de synthèse des découvertes de la psychologie de l'enfant et celles de l'épistémologie piagétienne dans le but d'explicitier les bases rationnelles de la performance de l'intelligence en fonction de l'apprentissage de la lecture.

## APPENDICE 1

### Follow-up en recherches

La méthode de lecture gestuelle et phonique a tendance à s'implanter de plus en plus dans les classes françaises de la province. Il serait donc souhaitable que des praticiens et des théoriciens songent à poursuivre des recherches sur certains aspects et certaines caractéristiques de la méthode gestuelle et phonique en fonction du contexte scolaire de la province. A ce propos deux pédagogues nous rappellent que:

Tout travail pédagogique réflexif contient l'amorce d'une recherche, qu'il suffit d'y ajouter la continuité pour que la réflexion fasse un pont entre les hypothèses clairement précisées et des résultats lucidement envisagés.<sup>86</sup>

Actuellement, les tests standardisés et normalisés pour évaluer la performance en lecture de la clientèle scolaire canadienne-française sont peu nombreux. Toutefois il faut en retenir quelques-uns. Récemment on a publié une batterie de tests qui mesurent l'efficacité de différentes habiletés en lecture. Les tests de P. Ruel et G. Collard<sup>87</sup> constituent des instruments de mesure qu'il conviendrait d'essayer au Nouveau-Brunswick. Les auteurs de ces tests

---

86 S. Wehrheim et M. de Vals, op. cit., p. 8.

87 Pierre H. Ruel et Gabriel Collard, Epreuve de performance fonctionnelle en lecture, McGraw-Hill, Montréal, 1977.

proposent d'évaluer et de diagnostiquer les habiletés suivantes en lecture: différenciation visuelle des symboles graphiques (Cahier 1, partie I et Cahier 4, partie I-B), la correspondance phonème-graphème (Cahier 1, partie II et Cahier 4, partie II-D), la différenciation auditive des sons du langage symbolisés par les lettres (Cahier 1, partie III, et Cahier 4, partie III-C), la saisie de l'ordre de succession des lettres et des sons (Cahier 2, partie IV), l'analyse-synthèse du mot (Cahier 2, partie V), l'usage des indices du contexte (Cahier 3, partie VI), et la compréhension de textes simples (Cahier 3, partie VII).

Un autre test, celui de Henri Longpré, sera sous peu standardisé et normalisé par un étudiant-maître au niveau doctoral à l'Université Laval, à partir d'un échantillon d'écoliers dans les écoles françaises du Nouveau-Brunswick. Ce test est destiné à mesurer l'habileté de l'étudiant en déchiffrage phonétique au niveau du cours primaire (7 à 10 ans).

Parmi les tests standardisés et normalisés pour le Québec, il y a les tests de diagnostic-pronostic de Jean Gaudreau<sup>88</sup>, qui comprennent une batterie de six tests, en grande partie perceptifs et moteurs. Pour l'examen de la

---

<sup>88</sup> Jean Gaudreau, L'examen psychologique des difficultés d'apprentissage de la lecture, Institut de Recherches Psychologiques, Montréal, 1962.

perception visuelle: Figures locunaires (Rey), Dessins avec blocs (Kohs-Goldstein); et pour l'examen de la motricité oculaire et digitale: Lignes enchevêtrées à suivre du regard (Rey), Transvasement de perles (Dubusson), Test visuo-moteur Bender-Gestalt (forme abrégée). Ces tests sont normalisés pour les enfants de cinq à onze ans.

Une épreuve de préparation à la lecture de Edfeldt<sup>89</sup>, test de figures inversées, pourrait être employée dans le but d'évaluer le développement perceptuel chez les débutants.

Le test de discrimination perceptive de Hildreth et Griffiths<sup>90</sup> pourrait servir d'outil valable dans un schème de recherche en habiletés pré-requises à la lecture. Ce test est traduit et adapté pour le Québec. Parmi les facteurs qui disposent à l'apprentissage de la lecture, il y a des habiletés en linguistique, en perception visuelle et auditive, en coordination musculaire, en habileté motrice, en habileté à prêter attention et à suivre des directions.

Dans le domaine de la pré-lecture, il serait sans doute possible d'administrer des tests européens lorsqu'il s'agit de tests non-verbaux.

---

89 Ake W. Edfeldt, Reversal Test, traduction et adaptation de Jean-Marc Chevrier, Institut de Recherches Psychologiques, Montréal, 1969.

90 G. Hildreth and M.L. Griffiths, Metropolitan Readiness Test, traduit et adapté, Tests de disposition pour la lecture, Institut de Recherches Psychologiques, Montréal, 1949.

Parmi ceux-ci, la batterie prédictive d'Inizan<sup>91</sup>, destinée à évaluer l'organisation de l'espace au moyen de tests de copie de figures géométriques, de reconnaissance de différences perceptives entre des dessins de formes symétriques et de construction de dessins géométriques avec des cubes; destinée également à mesurer l'organisation du temps au moyen de tests de répétition d'un rythme donné par répercussion, et de copie de structures rythmiques présentées sous la forme de succession de traits.

Il serait aussi possible d'administrer le test de Van Waeyenberghe<sup>92</sup> qui évalue la capacité de discrimination visuelle à partir de figures orientées, de figures complexes, et de dessins de Goodenough.

La plupart de ces tests pourraient avantageusement être administrés et les enseignants seraient en mesure de porter un jugement sur la qualité du développement de mécanismes importants en lecture.

De plus, étant donné l'implantation assez récente de la méthode phonique et gestuelle de Lemaire au Nouveau-Brunswick, et celles de Silvestre de Sacy et de Lemaire au Québec, il serait fort à conseiller pour les chercheurs

---

91 A. Inizan, Batterie prédictive de l'apprentissage de la lecture, A. Colin-Bourrellier, Paris.

92 A. Van Waeyenberghe, Test 6 ans, Impr. F. Clerebaut, Bruxelles.

éventuels d'évaluer la rentabilité de ces méthodes en mesurant le développement des habiletés en lecture, car "Le pédagogue qui n'est pas en même temps un peu chercheur n'est même pas un bon pédagogue"<sup>93</sup>.

---

93 S. Wehrheim et M. de Vals, op. cit., p. 8.

## APPENDICE 2

### Commentaires supplémentaires de praticiens sur la technique de la phonomimie

Le geste est un moyen pour mieux fixer le phénomène. Il détend l'enfant et il permet à l'enfant hyperactif de canaliser ses énergies. Par les Moyens Éducatifs l'enfant met en activité tous ses sens. L'enfant a besoin de bouger et de chanter. Les exercices rythmiques permettent d'équilibrer l'horaire de la classe en alternant le travail assis et les exercices de détente. Ceci évite la fatigue et il en résulte une lecture plus courante, un enfant plus épanoui et heureux. E.T.

La méthode gestuelle est étonnante d'efficacité. Sans effort, elle développe chez les enfants de cinq à six ans le langage grâce au chant, et les prépare à l'écriture par l'assouplissement des gestes. Le geste donne une assurance remarquable pour la lecture. S.G.

J'aime beaucoup les Moyens Éducatifs pour l'enfant. Grâce aux gestes, toute la classe suit. La lecture et l'écriture sont vite acquises. Les bases sont très solides. D.S.

Les Moyens Éducatifs sont basés sur des principes solides. Ils développent une lecture juste dès le début. Les enfants écrivent très bien en écriture cursive. Les Moyens Éducatifs permettent une acquisition plus rapide des mécanismes de base; la lecture est donc plus courante dès le début.. B.P.

Je trouve les Moyens Éducatifs extraordinaires, l'enfant est attentif malgré lui, tout son corps et son esprit sont continuellement en action, ça l'intéresse. Pour ma part en ayant fait un peu l'expérience cette année dans ma classe, je ne pourrais plus retourner aux autres méthodes; et quels résultats en lecture, c'est épatant. N.P.

Je pense que jusqu'à présent, c'est vraiment la méthode qui semble la mieux adaptée à l'enfant et à l'ensemble de sa personnalité. Elle est admirable en ce qu'elle ne renie aucune des autres méthodes, mais les complète. Elle apporte l'élément le plus vital à l'enfant de cet âge, le geste. On n'empêche pas l'enfant de bouger, mais on éduque son activité et on l'encourage. On part de quelque chose de connu de l'enfant. Je crois que l'enseignement devient plus intéressant pour le professeur, car avec le rythme et le chant, il y a un entraînement vers un apprentissage plus intéressant, donc plus facile. M.A.

Je crois que cette méthode est bonne pour tous les enfants et non seulement les brillants comme certaines méthodes que nous avons enseignées. Je trouve qu'il y a du traditionnel qui est bon car les enfants savaient lire. L.O.

C'est une méthode merveilleuse car elle prend l'enfant et suit son développement naturel. Cette méthode répond à la psychologie d'un enfant de cet âge. A.C.

Avec les Moyens Educatifs, tous les enfants participent, même les moins doués. A.C.

Je pense que les Moyens Educatifs sont la réponse pour tous les enfants pour avoir une bonne lecture parfaite, et c'est même la réponse fantastique pour les enfants sous-doués. B.T.

J'enseigne une troisième année et j'ai ajouté le geste à mon enseignement traditionnel en récupération en lecture et je jouis de leurs progrès. Le directeur m'en a fait la remarque à propos d'une élève de 10 ans. Une petite fille me disait: "C'est plaisant ça madame et c'est ce qui m'a appris à lire." T.H.

Je suis totalement convaincue que ces Moyens Educatifs sont très profitables aux petits. Je constate que la lecture vient plus vite et que l'enfant est plus détendu et heureux en classe. Ces moyens semblent imprimer dans l'esprit de l'enfant que ce qu'il réussit à faire ne lui a pas été imposé par son professeur mais qu'il a plutôt fait une découverte personnelle. Il est alors plus confiant en ses aptitudes et il est moins porté à se comparer aux autres. A.M.

D'après moi, les Moyens Educatifs sont les meilleurs moyens d'enseignement du français chez les petits. Les Moyens Educatifs sont pour tous les enfants, forts ou faibles, énergiques ou calmes, timides ou audacieux. Maintenant que j'ai essayé les Moyens Educatifs dans ma classe, je ne voudrais jamais retourner aux anciennes méthodes. T.B.