

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER-BISKRA**

**Faculté des lettres et des langues**

**Département de français**

**Système L.M.D**



**L'impact de la mémoire visuelle sur l'apprentissage de la lecture  
comme**

**activité de déchiffrage en FLE.**

**Cas des apprenants de la 4<sup>ème</sup> année primaire à Khelif Mohamed-  
M'Ilili-Biskra.**

**Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de MASTER**

**OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES**

**Sous la direction de :**

**Mme SLIMANI Souad**

**Réalisé par :**

**HACENE Leila**

**Promotion : Juin 2012**



# REMERCIEMENT

*Je remercie dieu qui nous a donné le courage et le savoir pour achever ce travail.*

*Je remercie amplement Mme Slïmani Souad, mon encadreur qui m'a aidé, conseillé et encouragé tout au long de l'année pour la préparation de ce mémoire, qu'elle trouve ici ma profonde gratitude et ma parfaite considération.*

*Un remerciement particulier destiné à Melle Abdou Meriem qui m'a permis d'effectuer avec elle l'entretien.*

*Je remercie notamment tous les membres du jury pour avoir accepté de juger notre travail, sans oublier tous les enseignants du département de Français.*

*Je remercie également M Lahwel. A le directeur de l'école de « Khellif Mohamed » de nous avoir aidé lors la réalisation de l'enquête.*

*Enfin, je ne peux finir mes remerciements sans avoir une pensée à Melle Madjda. B et ses collaboratrices.*

# DEDICACE

*Avant tout je remercie le bon Dieu de m'avoir mise sur le bon chemin pour pouvoir réaliser ce modeste travail que je dédie à :*

*La mémoire de mes grands- parents paternels et mon grand-père maternel.*

*Celui qui m'a indiqué la bonne voie en me rappelant que la volonté fait toujours les grandes personnes,  
mon père mon professeur de toujours.*

*Celle qui attendu avec patience les fruits de sa bonne éducation, ma très chère mère, lumière de ma vie, source d'amour, de tendresse et de soutien éternel.*

*Ma grande mère.*

*Celui et celle qui incarnent la bonté et le courage, mon grand frère Samir et sa femme Fairouz.*

*Mes sœurs bien aimées : Samia, Widad.*

*Mes adorables frères : Saïf eddine, abd elhakim et Fouad.*

*Tous mes oncles et mes tantes.*

*Toutes mes cousines et voisines.*

*Toutes mes amies en particulier : Fatima, Sabrina Touchen, Hamida, Hadda, Ouarda, Hanane, Khadidja, Wahiba et Ibtissem.*

*Tout le groupe de Master 2 Français 2011-2012.*

*A tous ceux qui sont proches de mon cœur et dont je n'ai pas cité le nom.*

# Table des matières

<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>7</b>
<b>CHAPITRE I: GENERALITES SUR LA LECTURE COMME ACTIVITE DE DECHIFFRAGE</b>	
<b>1. Concepts et définitions .....</b>	<b>11</b>
1.1. Qu'est ce que lire ? .....	11
1.2. Les modèles de lecture .....	11
1.2.1. La lecture est un processus actif .....	12
1.2.2. La lecture est un processus de langage .....	12
1.2.3. La lecture est un processus indivisible .....	13
1.3. Les niveaux de la lecture .....	13
1.4. Les types de déchiffrement du texte.....	15
1.4.1. Le type hypologographique .....	15
1.4.2. Le type hyperlogographique .....	15
<b>2. L'enseignement de la lecture.....</b>	<b>16</b>
2.1 Qu'est ce qu'une méthode de lecture ?.....	16
2.2. Le principe alphabétique et le code alphabétique .....	16
2.3. La lettre de l'alphabet .....	17
2.4. Les méthodes d'enseignement de lecture.....	17
2.4.1. Conception ascendante .....	18
2.4.2. Conception descendante.....	21
2.4.3. Lire est une activité complexe .....	22
2.5. La question des manuels de lecture et des activités.....	22
2.6.L'approche équilibrée .....	23
<b>3. L'évaluation et la lecture .....</b>	<b>24</b>
3.1. La définition de l'évaluation .....	24
3.2. La définition de la neuropsychologie.....	25
3.3. La définition de l'évaluation neuropsychologique .....	25
3.4. La différence entre un trouble d'apprentissage et des difficultés d'apprentissage.....	25

3.5. Les difficultés d'apprentissage de la lecture.....	27
3.6. Les troubles d'apprentissage de la lecture (la dyslexie).....	28

## **CHAPITRE II : LA MEMOIRE VISUELLE ET LA LECTURE**

<b>1. Aperçu sur la mémoire.....</b>	<b>31</b>
1.1. Rappel historique.....	31
1.2. La définition de la mémoire.....	32
1.3. Les différents types de mémoire.....	33
1.3.1. La mémoire sensorielle.....	34
1.3.1.1. La mémoire visuelle.....	34
a. La mémoire iconique.....	34
b. La mémoire visuelle à court terme.....	35
c. La mémoire visuelle à long terme.....	36
1.3.1.2. La mémoire auditive.....	37
1.3.2. La mémoire à court terme .....	37
1.3.2.1. La mémoire sémantique .....	38
1.3.2.2. La mémoire épisodique.....	38
1.3.2.3. Mémoire procédurale.....	38
<b>2. Comment mémoriser ?.....</b>	<b>39</b>
2.1. Les processus de mémorisation.....	39
2.1.1. L'encodage (la phase d'apprentissage) .....	39
2.1.2. Le stockage .....	39
2.1.3. La récupération.....	39
2.3. La mémoire visuelle et la lecture .....	40
2.4. Les méthodes visuelles de lecture.....	42

a. La méthode en couleur.....	43
b. méthode gestuelle de Suzanne Borel Maissonny.....	46

### **CHAPITRE III : ETUDE DE CAS**

<b>1. Objectif de recherche .....</b>	<b>49</b>
<b>2. Présentation et analyse du corpus.....</b>	<b>49</b>
2.1. Le terrain .....	49
2.2. La collecte des données.....	49
2.2.1. L'entretien.....	50
2.2.1.1. Présentation.....	50
2.2.1.2. Analyse générale de l'entretien .....	53
2.2.2. L'enquête au niveau de l'école.....	53
2.2.2.1. Le corpus.....	53
2.2.2.2. Tester le niveau de lecture.....	54
2.2.2.2.1. Le test n°01 .....	54
2.2.2.2.2. Le test n°02.....	59
2.2.2.3. Tester la mémoire visuelle.....	62
2.2.2.3.1 Tester la mémoire iconique.....	62
2.2.2.3.2. Tester la mémoire visuelle à court terme.....	62
2.2.2.3.3 Classement et analyse des résultats .....	62
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>69</b>

### **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

### **ANNEXE**





# **INTRODUCTION GENERALE**

# CHAPITRE I :

## **GENERALITES SUR LA LECTURE COMME ACTIVITE DE DECHIFFRAGE**

# **CHAPITRE II :**

## **LA MEMOIRE VISUELLE ET LA LECTURE**

# **CHAPITRE III : ETUDE DE CAS**

# CONCLUSION GENERALE

## **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

## **Ouvrages théoriques :**

1-AIN Bentolila, la lecture : *Apprentissage/Evaluation/Perfectionnement*, éd de NATHAN, Paris, 1991.

2-Alain Lieury, *Mémoire et réussite scolaire*, DUNOD, Paris, 1997.

3- ANDRE Martinet, *Elément de linguistique générale*, Armand colin, Paris, 1998.

4- CHISS Jean Louis, David Jaque, *Didactique du Français*, PUF, Paris, 2004.

5- Christiane Achour, *Lectures critiques/ cours de la division de français*, éd Offices des publications Universitaire, Alger, 1990.

6-Direction de l'enseignement fondamental, *Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire (3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> Années Primaire*, ONPS, Alger, juin 2011.

7-Janine Reichstadt, *Apprendre à lire : l'enjeu de la syllabique*, L'Harmattan , Paris, 2011.

8-JOCELYNE Giasson, *La lecture : de la théorie à la pratique*, 3<sup>ième</sup> éd Boeck et Larcier , Bruxelles, 2006.

9-Malika Iddou Said Oumar et all, *Plaisir d'apprendre le français*, ENAG, Alger, 2009.

10-Raymond Renard, *L'apprentissage de la langue étrangère/seconde*, Boek, Belgique, 2004.

11-ROLAND Goigoux, Sylvie, Cèbe, *Apprendre à lire à l'école*, Ciline Lorcher, Paris, 2006.

12-Robert Escarpit, *l'écrit et la communication*, éditions BOUCHENE, Alger, 1993.

## **Dictionnaires :**

1- DUBOIS Jean, GUESPIN Luis et al, *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, 2<sup>éd</sup>, LAROUSSE Bordas, 1999.

2-Galisson, *Robert*, *Dictionnaire des didactiques des langues* .Coste, Paris, 1978.

3- Danièle Morvan et Françoise Gérardin et all, *Le robert de poche*, éd Eurolivres, France, 2004.

### **Mémoires et thèses :**

1 -HACHANI Salah eddine, *Motiver les apprentissages par les activités ludiques pour l'apprentissage de la lecture*, Thèse de magistère, école doctorale algéro-française Antenne, Batna, Université Elhadj Lakhdar, Batna, 2005/2006.

2- GUERID Khaled, *La lecture aux différents niveaux de l'école primaire*, *Thèse de magistère, Université Mohamed Kheider* , Biskra, 2005/2006.

### **Revue périodiques (électroniques) :**

1- François-Marie Gérard, *Mesure et évaluation*, 2001 Volume 24, Numéros 2 et 3 doc consulté sur [WWW.coalition.on.ca](http://WWW.coalition.on.ca) le 17/12/2011 à 11h49.

2- Michelle Bourassa et Maryse Paquin, *Mesure et évaluation* ,1998 Volume 21, Numéro 1, pdf disponible sur [www.coalition .ca/bulletin /contact-alpha/vol8no3.pdf](http://www.coalition.ca/bulletin/contact-alpha/vol8no3.pdf)

3- Suzanne Bonneville, *Rendez-vous*, 03 Octobre 2006 volume 8, Numéro3, Pdf disponible sur [www.coalition.ca/bulletin/contact-alpha/vol8no3.pdf](http://www.coalition.ca/bulletin/contact-alpha/vol8no3.pdf)

### **Sitographie :**

1- [http : www Apprendre à lire.com](http://www.Apprendreàlire.com)

2- [http://apprentissage-lecture.com/le principe alphabétique et le c.ctm.](http://apprentissage-lecture.com/le-principe-alphabétique-et-le-c.ctm)

3- [http : //www.cahierspédagogiques.com/spip.php?page=forumid article =2078.](http://www.cahierspédagogiques.com/spip.php?page=forumid_article=2078)

4- [http : //www.centam.ca/dyslexie.htm.](http://www.centam.ca/dyslexie.htm)

5-[http://www.centam.ca/évaluation.htm.](http://www.centam.ca/évaluation.htm)

6-[http://www.cenopfl.com/evaluation.html.](http://www.cenopfl.com/evaluation.html)

7- [http : www.doctissimo.fr/.../15377-depister-difficultesapprentissage.htm](http://www.doctissimo.fr/.../15377-depister-difficultesapprentissage.htm)



8-[www.education.uqam.ca/uploadfiles/Rendez-vousmai-juin 2011 pdf](http://www.education.uqam.ca/uploadfiles/Rendez-vousmai-juin%202011.pdf)

9-[http://lecerveau.mcgill. ca/ flash /d/ d\\_07/d\\_07 p/d\\_07\\_p\\_tra/d\\_07 \\_p\\_tra.html](http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_07/d_07_p/d_07_p_tra/d_07_p_tra.html).

10-[http://liberta-revolutiona.org/ index . php?post/La-m%C3%A9moire-visuelle](http://liberta-revolutiona.org/index.php?post/La-m%C3%A9moire-visuelle)

11- <http://www.mnpaf-prevention.fr/les-dossiers/la-memoire/les-differentes-memoires/memoire-immediate-et-memoire-de-travail/memoire-a-long-terme.->

12-<http://www.passion-psycho.fr/neuropsychologie/neur-physiologie-de-la-memoire/46-introduction-a-la-neurophysiologie-de-la-memoire>.

13-<http://www.prevention.ch/lamemoire.htm>.

14-[www.saint-louis-huy.be/divers/lecture/methlect.pdf](http://www.saint-louis-huy.be/divers/lecture/methlect.pdf)

15- [http://www.vulgarismédical.com/encyclopédie/mémoiredéfinition 2989.html](http://www.vulgarismédical.com/encyclopédie/mémoiredéfinition%202989.html).

.

Ce CD des enregistrements effectués en classe de 4<sup>ième</sup> AP dans une école primaire située en dehors de la wilaya de Biskra :Khellif Mohamed – M’lili .Ces enregistrements contiennent les tests sur la lecture et la mémorisation.

# ANNEXE

# Table des matières

INTRODUCTION GENERALE.....	7
CHAPITRE I : GENERALITES SUR LA LECTURE COMME ACTIVITE DE DECHIFFRAGE	
<b>1. Concepts et définitions .....</b>	<b>11</b>
1.1. Qu'est ce que lire ?.....	11
1.2. Les modèles de lecture .....	11
1.2.1. La lecture est un processus actif .....	12
1.2.2. La lecture est un processus de langage .....	12
1.2.3. La lecture est un processus indivisible .....	13
1.3. Les niveaux de la lecture .....	13
1.4. Les types de déchiffrement du texte.....	15
1.4.1. Le type hypologographique .....	15
1.4.2. Le type hyperlogographique .....	15
<b>2. L'enseignement de la lecture.....</b>	<b>16</b>
2.1 Qu'est ce qu'une méthode de lecture ?.....	16
2.2. Le principe alphabétique et le code alphabétique .....	16
2.3. La lettre de l'alphabet .....	17
2.4. Les méthodes d'enseignement de lecture.....	17
2.4.1. Conception ascendante .....	18
2.4.2. Conception descendante.....	21
2.4.3. Lire est une activité complexe .....	22
2.5. La question des manuels de lecture et des activités.....	22
2.6.L'approche équilibrée .....	23
<b>3. L'évaluation et la lecture .....</b>	<b>24</b>
3.1. La définition de l'évaluation .....	24
3.2. La définition de la neuropsychologie.....	25
3.3 La définition de l'évaluation neuropsychologique .....	25
3.4. La différence entre un trouble d'apprentissage et des difficultés d'apprentissage.....	25
3.5. . Les difficultés d'apprentissage de la lecture.....	27
3.6 Les troubles d'apprentissage de la lecture ( la dyslexie ) .....	28
<b>CHAPITRE II : LA MEMOIRE VISUELLE ET LA LECTURE</b>	
<b>1. Aperçu sur la mémoire.....</b>	<b>31</b>
1.1. Rappel historique.....	31
1.2. La définition de la mémoire.....	32
1.3. Les différents types de mémoire.....	33
1.3.1.La mémoire sensorielle.....	34

1.3.1.1. La mémoire visuelle.....	34
a. La mémoire iconique.....	34
b. La mémoire visuelle à court terme.....	35
c. La mémoire visuelle à long terme.....	36
1.3.1.2. La mémoire auditive.....	37
1.3.2. La mémoire à court terme .....	37
1.3.3 La mémoire à long terme.....	37
1.3.3.1. La mémoire sémantique .....	38
1.3.3.2. La mémoire épisodique.....	38
1.3.3.3. Mémoire procédurale.....	38
<b>2. Comment mémoriser ?.....</b>	<b>39</b>
2.1. Les processus de mémorisation.....	39
2.1.1. L'encodage (la phase d'apprentissage) .....	39
2.1.2. Le stockage .....	39
2.1.3. La récupération.....	39
2.2 Les obstacles de la mémoire .....	40
2.3. La mémoire visuelle et la lecture .....	40
2.4. Les méthodes visuelles de lecture.....	42
a. La méthode en couleur.....	43
b. méthode gestuelle de Suzanne Borel Maissonny.....	46
<b>CHAPITRE III : ETUDE DE CAS</b>	
<b>1. Objectif de recherche .....</b>	<b>49</b>
<b>2. Présentation et analyse du corpus.....</b>	<b>49</b>
2.1. Le terrain .....	49
2.2. La collecte des données.....	49
2.2.1. L'entretien.....	50
2.2.1.1. Présentation.....	51
2.2.1.2. Analyse générale de l'entretien .....	53
2.2.2. L'enquête au niveau de l'école.....	53
2.2.2.1. Le corpus.....	53
2.2.2.2. Tester le niveau de lecture.....	54
2.2.2.2.1. Le test n°01 .....	54
2.2.2.2.2. Le test n°02.....	59
2.2.2.3. Tester la mémoire visuelle.....	62
2.2.2.3.1 Tester la mémoire iconique.....	62
2.2.2.3.2. Tester la mémoire visuelle à court terme.....	62
2.2.2.3.3 Classement et analyse des résultats .....	62
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>69</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	
<b>ANNEXE</b>	

Dans la vie courante (en Algérie), la lecture en FLE prend une place assez importante. Lire les consignes de la route, les notices de médicaments, les affiches publicitaires, les consignes de sécurité, les consignes de l'ordinateur ou du portable et les recettes de cuisine, nous socialise.

En s'inscrivant dans une approche dite interculturelle, l'école algérienne a donné une tâche assez importante à la lecture en tant qu'activité de déchiffrage, mais malgré cela nombreux apprenants n'arrivent pas à déchiffrer correctement, selon des études faites, et des didacticiens qui s'intéressent au système éducatif algérien. Puisque connaître la cause du problème c'est le résoudre, et d'après notre modeste expérience au primaire, nous trouvons que le problème n'est pas attaché à la méthode qu'on adopte mais à l'apprenant lui-même.

En travaillant dans des conditions pédagogiques favorables, avec une répétition incontestable de phonèmes dans les trois phases de la lecture (connaissance de lettres, syllabation de mots et combinaison), où la volonté de l'apprenant est présente, son attention est focalisée sur le tableau, les problèmes visuels ou auditifs sont absents. Certains apprenants n'arrivent pas à lire malgré qu'ils ont compris le fonctionnement du système syllabique, à titre d'exemple, ils lisent aisément le mot « domino » alors qu'ils ne peuvent pas lire « ouvrir », même si l'enseignant décompose le mot en deux « ouv /rir », l'enfant ne peut lire que la syllabe « rir » bien qu'il a vu le phonème « ou » pendant les autres séances et au cours de cette séance.

Ce constat nous a conduits à anticiper les choses en disant qu'il s'agit d'un problème de mémorisation. En faisant des recherches pour éclaircir ce constat, nous avons trouvé que le problème est d'origine neurologique et que ce phénomène s'appelle *la dyslexie* et qu'il fallait mieux parler d'un **trouble** d'apprentissage de lecture que d'une **difficulté** d'apprentissage. Pour cela il convient de poser les questions suivantes :

-Quel est l'impact de la mémoire et notamment la mémoire visuelle sur la lecture ? Est ce que les apprenants qui ont une bonne mémoire visuelle arrivent à déchiffrer correctement et donc à bien lire ? Est-ce que les apprenants qui déchiffrer correctement en FLE ont une bonne mémoire visuelle ? Est ce que les apprenants qui déchiffrer mal sont dyslexiques ?

Est ce que les apprenants dyslexiques n'ont pas une bonne mémoire visuelle ?

Notre objectif vise à :

- Tester la mémoire des apprenants de la 4<sup>ème</sup> année primaire appartenant à une même classe (mêmes conditions d'apprentissage).
- Tester le niveau de la lecture des apprenants de la 4<sup>ème</sup> année primaire.
- Déterminer le taux des dyslexiques par rapport aux apprenants normaux dans une classe d'enseignement/apprentissage du FLE en fonction de la progression qu'ils ont suivie.
- Identifier la nature de la dyslexie
- Comparer les résultats pour trouver la relation entre la lecture et la mémorisation afin de penser à développer la mémoire visuelle des apprenants qui sont en difficulté, au lieu de s'intéresser à développer les méthodes d'apprentissage de la lecture.

Pour ce faire, nous avons mis les hypothèses suivantes :

- La mémoire visuelle influencerait la lecture.
- Les apprenants qui déchiffrent bien ont une bonne mémoire visuelle.
- Les apprenants qui déchiffrent mal n'ont pas une bonne mémoire visuelle.
- Les apprenants en cas particulier (dyslexiques) ont aussi un problème de mémorisation visuelle.

Ainsi, le présent travail de recherche va comprendre deux parties ; une théorique composée de deux chapitres, où on abordera la définition des concepts sur la lecture dans le premier chapitre, et les fondements théoriques de la mémoire dans le processus d'enseignement /apprentissage dans le deuxième chapitre.

Le troisième est purement empirique, il est réservé à l'achèvement d'une enquête exhaustive à l'intention des apprenants de la 4<sup>ème</sup> année primaire. Elle sera menée de deux tests sur la mémoire et deux autres sur la lecture selon divers niveaux.

L'enquête sera faite dans une école située en dehors de la ville de Biskra, avec un échantillon représentatif composé de 35 apprenants en 4ème année primaire. Donc, notre étude sera descriptive et analytique en vue d'affirmer nos hypothèses.



# CHAPITRE I :

## **GENERALITES SUR LA LECTURE COMME ACTIVITE DE DECHIFFRAGE**

## 1. Concepts et définitions

### 1.1. Qu'est ce que lire ?

Nombreuses sont les définitions qui se préoccupaient de la lecture.

En France par exemple, un grand débat éclatait entre deux pôles : « *l'influence de l'idéologie phonique et de l'idéologie visuelle qui veulent faire croire qu'il n'y a que deux conceptions scientifiques de l'acte de lire : Pour l'une le savoir lire est essentiellement une affaire de phonologie et de déchiffrage ; pour l'autre, les processus sont uniquement visuels et sémantiques* »<sup>1</sup>.

Au Québec, les chercheurs ont valorisé deux thèmes : le rôle du décodage dans l'apprentissage de la lecture et l'influence des textes et des activités sur les apprentis lecteurs.

Le dictionnaire de didactique de langue<sup>2</sup> l'a définie comme suit :

1-« *Action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit.*

2- *L'émission à haute voix d'un texte écrit. Le passage du code oral suppose la connaissance des lois régissant cette transposition constitutive d'une discipline dite orthoépie.*

*D'après le dictionnaire de Hachette, la lecture est une « opération qui consiste à décoder les informations enregistrées sur support et à les transformer en signaux »*<sup>3</sup>.

### 1.2. Les modèles de lecture :

La lecture a été longtemps définie comme un processus visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sur un support écrit. Cette définition a existé jusqu'à 1980 où la lecture a été perçue non seulement comme un processus visuel mais aussi comme un processus cognitif, comme un processus actif et interactif, comme un processus de sens et de communication.

---

<sup>1</sup> CHAUVEAU IN GIASSON Jocelyne, la lecture : de la théorie à la pratique, éd de boeck Bruxelles, 2006, p.25.

<sup>2</sup> R.Galisson et D.Coste, Dictionnaire de didactique et de langues, Hachette, Paris, 1976 p.312.

<sup>3</sup> Dictionnaire Hachette, édition Algérienne, 1993, p.918

### 1.2.1. La lecture est un processus actif

Depuis longtemps, l'hypothèse qui a été prédominée est que « écrire » est un processus actif et « lire » est un processus passif.

Aujourd'hui, on considère la lecture comme un processus actif plutôt que visuel. Pour lire le texte, le lecteur traite ses données en supposant des hypothèses qu'il essaie de vérifier au cours de la lecture.

Pour GIASSON Jocelyne<sup>4</sup>, il est difficile pour un adulte de comprendre ce processus, car il a automatisé le processus en jeu.

Pour comprendre ce processus, l'auteur a proposé une série d'exercices présentant des textes trafiqués extraits de l'œuvre d'Alice au pays des merveilles comme par exemple :

IL éxxt xxx foxx xxx petiwx fixx s'appxxxxxt Axxxe.

Pour lire cette phrase, on fait appel à nos connaissances sur la langue (indices syntagmatiques, sémantiques et graphiques). Par exemple, on sait que un mot commençant par une majuscule à l'intérieur de la phrase est un nom propre. Ce qui montre que lire est un processus actif et non pas passif.

### 1.2.2. La lecture est un processus de langage

Pour GIASSON Jocelyne, il y a une relation entre la lecture et l'oral et on peut considérer la lecture comme un processus de langage au même titre que la parole. La personne qui parle une langue a déjà une bonne connaissance pour comprendre cette langue, car il y a des points communs entre l'oral et l'écrit mais cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas de différence. Parmi ces différences, on peut citer le mode de réception ; à l'oral, il est auditif alors qu'à l'écrit, il est visuel. Ainsi l'oral recourt à l'intonation, tandis que l'écrit aux éléments typographiques.

En outre, une autre différence réside sur le plan de la structure. A l'oral, on fait souvent recourt aux gestes c'est-à-dire au contexte de la conversation pour comprendre, tandis que l'écrit est plus structuré en faisant recourt aux signes typographiques ou au temps pour comprendre. Donc l'écrit est **décontextualisé**.

On note que le degré de contextualisation à l'oral dépend du type de la situation (communication directe, communication téléphonique ...etc.).

---

<sup>4</sup> GIASSON Jocelyne, la lecture : de la théorie à la pratique, éd de boeck Bruxelles, 2006 p.6.

*« Il apparaît [donc] essentiel de distinguer des registres de langue induits par une situation de communication où prévaut la connivence et ceux qui par contre sont appelés par une situation de distance »<sup>5</sup>*

C'est sur cette idée du langage contextualisé (à l'oral) et du langage décontextualisé (à l'écrit), que GIASSEON.J exprime : *« l'apprenti lecteur, qui passe du langage oral au langage écrit, aura donc à se familiariser avec le caractère décontextualisé de la lecture. Les enfants qui ont des expériences de langage oral plus décontextualisé ou à qui l'on fait souvent la lecture seront déjà plus sensibilisés aux différences entre l'oral et l'écrit ».*<sup>6</sup>

### **1.2.3. La lecture est un processus indivisible**

L'auteur GIASSEON Jocelyne a critiqué les méthodes d'enseignement de la lecture. Pour elle, on ne peut pas enseigner la lecture en découpant le langage oral ou écrit en sous composantes et en proposant des activités portant sur des habilités isolées. Il fallait mieux et il faut qu'il y ait une interaction de toutes les habilités d'un lecteur (compréhension, analyse, connaissances sur la langue...etc) pour former un lecteur plus compétent.

Pour mieux éclairer son point de vue, elle a donné l'exemple d'une bicyclette.

*« Tout le monde sera d'accord pour dire qu'un enfant qui a appris séparément à tenir le guidon d'une bicyclette, à appliquer les freins et à pédaler ne sait pas nécessairement rouler à bicyclette. C'est l'interaction de toutes ces habilités qui constitue la capacité à conduire une bicyclette »<sup>7</sup>.*

### **1.3. Les niveaux de la lecture**

Comme différents auteurs, ESCARPIT Robert<sup>8</sup> a aussi confirmé que la lecture n'est pas un simple décodage visuel suivi d'un éventuel codage phonique en se basant sur deux arguments. D'une part, le langage oral (phonique) ou le langage écrit est un code à convention variable où les signifiants ne reflètent pas les signifiés, c'est-à-dire ce qu'on prononce mentalement ne renvoie pas à ce qu'on prononce oralement même s'il s'agit d'une même langue. C'est pourquoi, on distingue trois types de lecture : la

---

<sup>5</sup> BENTOLILA, Chevalier et Falcoz-Vigne, 1991, p 187 in GIASSEON Jocelyne, op cit, p.11-12.

<sup>6</sup> GIASSEON Jocelyne, Op cit, p.12

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> ESCARPIT Robert, l'écrit et la communication, éd BOUCHENE, Alger, 1993, p.39.

lecture à haute voix, la lecture subvocalique et la lecture mentale. D'autre part, l'écriture n'est pas un codage de la parole, mais « *la notation occasionnelle d'un langage par un autre langage* »<sup>9</sup>

A cet effet, P.Fraisse a considéré la lecture comme la réponse à un stimulus où toute communication suppose une réponse et que les processus de codage d'un sujet nommant un objet vu, se diffère du processus d'un sujet lisant cet objet. Cela veut dire que le processus de lire est différent du processus de parler et cet écart se nomme « *la différence de latence* »<sup>10</sup>.

C'est pourquoi de nombreuses élaborations ont été faites pour dire que l'identification du signe n'est pas à la base même de la lecture « Le processus d'élaboration de la réponse joue un rôle dans l'identification »<sup>11</sup>.

ESCARPIT Robert voit qu'il existe deux schémas <sup>12</sup>pour identifier un signe :

Signe écrit —————> Réponse phonique —————> Identification  
du signe  
(Stimulus)

Signe écrit —————> Identification du signe —————> Réponse  
phonique

Dans le premier cas, l'identification du signe se fait après un décodage du mot présenté (écrit) qui ensuite réagit au signe phonique.

Dans le deuxième cas, le lecteur part du général vers le particulier sans passer par le système de décodage ; il réagit directement au signe phonique pour l'identifier à l'aide d'une réponse phonique.

L'exemple suivant simplifie le schéma précédent :

« *Un excellent moyen de lutte contre les insectes est la pulvérisation d'une solution de dichlorodiphényltrichloréthane* »<sup>13</sup>.

Pour lire ce texte, on passe par les deux schémas de lecture. Une première lecture relevant du schéma jusqu'au mot scientifique dont l'abréviation est

---

<sup>9</sup> Ibid

<sup>10</sup> FRAISSE Paul in ESCARPIT Robert, Op cit P.39

<sup>11</sup> Ibid. p 40

<sup>12</sup> ESCARPIT Robert, Op cit, p 40

<sup>13</sup> Ibid. p41

'D.D.T' où on fait une lecture relevant du schéma I (passant par le décodage).

Un lecteur qui n'est pas chimiste prends assez de temps pour discriminer ce mot scientifique c'est pourquoi l'auteur distingue trois facteurs qui déterminent la lecture du logogramme (mot) :

**1- La discriminabilité du logogramme** : plus le mot est long, plus il est difficile à discriminer. EX : Dichlorodiphéniltrichloréthane. Alors qu'un mot comme 'a' est facilement discriminable

**2- La fréquence du mot dans le langage** : les mots 'faible' et 'fiable' sont deux logogrammes ayant une notation alphabétique approximative ce qui cause la confusion au niveau de la lecture. Au lieu de lire 'fiable', on lit 'faible' car ce dernier est beaucoup plus fréquent chez les personnes que son entropie 'fiable'.

**3- La familiarité du lecteur avec le mot** : dans certains cas, pour lire un mot, on fait référence à nos connaissances antérieures sur la langue (culturelles, historiques, sociales ou psychologique). Le meilleur exemple qu'on donne c'est le mot 'Dichlorodiphéniltrichloréthane'. Un chimiste à titre d'exemple n'aura pas besoin de l'aspect phonique ou bien il ne va pas faire une lecture relevant du schéma I car il s'est familiarisé avec le mot, donc il lira selon le schéma II.

#### **1.4. Les types de déchiffrement du texte**

Dans son ouvrage, 'l'écrit et la communication', ESCARPIT .R distingue deux types de déchiffrement de texte :

**1.4.1. Le type hypologographique** : à partir de l'identification des signes, le lecteur doit reconstruire le logogramme (mot)

**1.4.2. Le type hyperlogographique** : un mot, un syntagme ou un groupe de syntagmes se forment sous l'effet de nombreux stimulus.

C'est le second type qui a été considéré comme un type de déchiffrement de lecture. Le premier n'en représente que l'apprentissage.

Parmi les stimuli qui permettent de distinguer et identifier les mots, on cite les déterminants lexicaux et les déterminants grammaticaux (au niveau de l'articulation) où le lecteur présuppose le sens du syntagme avant de le lire.

Ainsi, les mouvements des yeux ont été considérés comme un stimulus qui aide à lire.

« Un bon lecteur en anglais, en français ou en allemand se contente de trois à cinq fixations pour une ligne d'une quarantaine de signes lettres »<sup>14</sup>.

On note que, plus le lecteur est expert plus le nombre des stimuli diminue, c'est pourquoi on a constaté l'apparition des méthodes de lecture rapide pour objectif de diminuer le nombre des stimuli et d'augmenter le taux de mots identifiés.

Les recherches de Pierce, et de Miller ont montré que deux choses caractérisant le niveau supérieur d'une lecture rapide c'est d'abord le système de perception humain ayant une capacité maximale de 40 à 45 bits par seconde, ensuite l'empan de la mémoire à court terme et sa capacité de mémoriser en fonction du temps.

## **2. L'enseignement de la lecture**

L'apprentissage de la lecture est un sujet qui a intéressé de différents pédagogues. Il est l'un des apprentissages essentiels de l'école primaire avec l'écriture et les mathématiques et le premier but de la scolarité obligatoire.

### **2.1. Qu'est ce qu'une méthode de lecture ?**

D'après les travaux de l'ONL (l'observation nationale de lecture), une méthode de lecture a pris la définition suivante :

« *Manière qu'on considère qu'il faut apprendre à lire* ».

ROLAND Goigoux l'a définie comme « *les divers outils pédagogiques choisis par les enseignants tels que les manuels et les cahiers d'élèves* »<sup>15</sup>.

### **2.2. Le principe alphabétique et le code alphabétique :**

Selon WEMAGUE Bernard<sup>16</sup> (juin 2007), le terme '**alphabétique**' fait référence au système graphique traditionnel et non pas au système graphique moderne. Le premier désigne l'ensemble des lettres ou graphèmes qui selon la position qu'ils prennent dans un mot subissent des changements de prononciation. Dans le second système, les lettres gardent souvent la même structure qu'on trouve dans la langue écrite.

---

<sup>14</sup> S.GRAY, l'enseignement de la lecture et de l'écriture, Paris, UNESCO, 1956 p 63-81 ESCARPIT Robert, Op cit, p46.

<sup>15</sup> ROLAND Goigoux, SYLVIE, Cébe, Apprendre à lire à l'école, éd CILINE Locher, Paris, 2006, p.7

<sup>16</sup> <http://apprentissage-lecture.com/le-principe-alphabétique-et-le-c.ctm> [en ligne] le 13.01.2012, 09 :14.

On note que dans les deux cas et quelque soit la langue enseignée, on parle d'une convention qui détermine un ensemble de signes appelés les lettres de l'alphabet.

Pour la langue française, c'est le système traditionnel ou alphabétique (correspondant au système actuel d'écriture)

### **2.3. La lettre de l'alphabet :**

La lettre de l'alphabet se réfère beaucoup plus à l'alphabet traditionnel qu'à l'alphabet phonétique .Ce dernier est recouvert par deux éléments :

#### **2.3.1. Le principe alphabétique :**

C'est le principe qui permet pour une langue humaine ayant une forme écrite de transformer ses symboles graphèmes en éléments caractérisant cette langue.

#### **2.3.2. Le code alphabétique :**

C'est l'ensemble de symboles graphiques sur lequel repose le principe Précédent.

Pour le code alphabétique, les signes graphiques se combinent entre eux dans un ordre bien défini pour former une unité plus grande appelée syllabe. À leur tour, les syllabes s'associent entre elles pour former des mots qui servent à réaliser des phrases ou des textes. On appelle cette opération d'organisation '*la combinatoire*' et son processus de mémorisation '*l'encodage*'.

« [...] négliger ou refuser de faire étudier le code aux enfants de manière complète, systématique et régulière équivaut à les priver d'un outil qui leur sera nécessaire pour devenir de véritables lecteurs »<sup>17</sup>.

### **2.4. Les méthodes d'enseignement de lecture**

Dans son article « *Le point sur les méthodes de lecture* », Elisabeth Bussienne<sup>18</sup> a parlé de trois conceptions théoriques autour desquelles s'associent une ou plusieurs méthodes de lecture :

---

<sup>17</sup> REICHSTADT Janine, Apprendre à lire :l'enjeu de la syllabique ed l'Harmattan, Paris 2011,p66.

<sup>18</sup> Elisabeth Bussienne, « le point sur les méthodes de lecture »décemre 2005 in [http://www.cahierspédagogiques.com/spip.php?page=forumid article =2078](http://www.cahierspédagogiques.com/spip.php?page=forumid%20article%202078) [en ligne]le 03.02.2012,19 :56.



### 2.4.1. Conception ascendante :

Lire, c'est décoder ou déchiffrer, on part des lettres vers le mot, c'est-à-dire le lecteur doit reconnaître les unités les plus petites pour pouvoir lire le mot.

Sous cette conception, on distingue trois méthodes dont apprendre à parler c'est apprendre à décoder, en considérant la lettre (à l'écrit) ou le phonème (à l'oral) comme unité de base.

#### 2.4.1.1. Méthode syllabique (synthétique ou alphabétique) :

Elle est l'une des premières méthodes de l'école moderne qui a été créée par le pasteur Stuber en 1762. Cette méthode part des sons pour arriver au mot, l'enfant apprend d'abord à lire les syllabes qui forment le mot. Quand ces dernières sont maîtrisées, il peut les composer en mots.

La méthode syllabique est dite aussi « alphabétique » lorsqu'on part des lettres. Dans ce cas, on vise en premier lieu à différencier et à reconnaître les lettres et les regrouper en syllabes. Par exemple, l'apprenant apprendra à lire « p » et « h » avant d'apprendre que « p+h » se prononce « ph » c'est-à-dire /f/ suivant le modèle b.a → ba.

Sous cette rubrique, différentes méthodes sont apparues et qui ont eu pour objectif la maîtrise de lecture des syllabes et les composer ensuite en mots ; à titre d'exemple on peut citer la méthode de Bocher qui a été souvent utilisée de 1920 jusqu'à 1950, la méthode du Sablier (vers les années 1970).

Aujourd'hui, on parle de nouvelles méthodes comme les syllamots ou lire avec Léo et Léa

*« Même lire Léo et Léa, manuel qui se veut construit sur les principes de méthode syllabique, commence par faire « lire » les mots « table », « banane », « fée », « lune » etc., précédés de l'article « la », en présentant à chaque fois le dessin de la chose dont il faut dire le mot qui la désigne »<sup>19</sup>.*

Par exemple, on correspond la phrase « Amine a mangé la » par un dessin de l'objet qu'on vise à lire « pomme, banane...etc. ».

---

<sup>19</sup> REICHSTADT Janine, Op cit, p.19.

L'auteur « REICHSTADT Janine » a déclaré l'importance de l'image et son rôle dans l'identification des mots :

« *De nombreux exercices proposent des activités de lecture autonome de mots prenant appui sur les illustrations* »<sup>20</sup>.

Ainsi le guide pédagogique de Max, Jules et leurs amis sous le titre de *Découvrir un nouveau texte* a développé une méthodologie de découverte partant de l'observation et la compréhension d'une illustration. Pour les auteurs, il faudrait mieux consacrer trois temps pour réaliser *une lecture de l'image* : « *au début de l'année, quand les élèves ne savent pas encore lire, les premières hypothèses sur le sens seront formulées grâce à des indices extratextuels donnés par l'illustration* »<sup>21</sup>.

#### **2.4.1.2. La méthode globale pure :**

Elle est appelée aussi méthode analytique. Cette méthode est apparue dès 1787 et développée ensuite par Decroly, Par Nicola Adam par opposition à la méthode syllabique dans le but de faire acquérir aux élèves une stratégie de déchiffrage suivant le modèle  $ba \longrightarrow b a$

C'est une méthode qui suscite la motivation chez les apprenants en se basant sur la reconnaissance visuelle d'un mot où le lecteur n'arrive pas à déchiffrer des mots ou des groupes de mots mais il arrive à les reconnaître globalement avant de procéder à des activités d'analyse. C'est la reconnaissance globale du mot en premier lieu et la décomposition en syllabes en second lieu qui caractérise cette méthode.

**La reconnaissance globale :** « *mode de récupération le plus efficace qui consiste l'information cible parmi des pièges (on se rappelle d'un film à la vue de certaines séquences)* »<sup>22</sup>.

La méthode de Decroly a été fortement critiquée car elle provoque<sup>23</sup> la dyslexie et la dysorthographe.

---

<sup>20</sup> GOMBERT Jean-Emile et collaborateurs, Crocolivre, Nathan, Paris, 2012 in REICHSTADT Janine, Op cit, p.26.

<sup>21</sup> Ibid.

<sup>22</sup> LIEURY Alain, Mémoriser et réussite scolaire, 3<sup>ème</sup> éd, DUNO, Paris, 1997 p. 149

<sup>23</sup> TISSET Carol, Apprendre à lire au cycle 2, Hachette éducation .p.4 in [www.saint-louis-huy.be/divers/lecture/methlect.pdf](http://www.saint-louis-huy.be/divers/lecture/methlect.pdf) [en ligne] le 19.03.2012.

*« Enfin, à l'heure où l'on parle beaucoup de l'échec en lecture, il faut savoir que la **méthode mixte** est la plus répandue et la plus utilisée, alors qu'on incrimine la responsabilité de l'échec en lecture et de la dyslexie en orthographe à la méthode globale qui répétons-le, n'est pas enseignée »<sup>24</sup>*

Les opposants trouvent que son succès exige fortement que l'enfant aie des capacités à reconnaître et à mémoriser visuellement un lexique assez important d'une part, d'autre part, le lecteur sera en face de problèmes quand il s'agit de nouveaux mots ce qui argumente l'importance de la méthode syllabique.

*« Les recherches ont montré que : « entre 21% et 35% des enfants, à l'entrée au collège, ne maîtrisent pas le niveau minimal des compétences dites de base en lecture ou en calcul ou dans les deux domaines »<sup>25</sup>.*

### **2.4.1. 3. La méthode mixte :**

C'est la méthode la plus utilisée actuellement, elle vise l'apprentissage du code par l'analyse et la synthèse des syllabes en s'appuyant sur la mémorisation de différents mots et sur la motivation.

Cette méthode met l'accent sur le sens et le code ; d'une part le lecteur apprend globalement à lire un certain nombre de mots sans faire appel au déchiffrage, d'autre part il peut accéder à la lecture en combinant des syllabes.

*« Lire, c'est comprendre est devenu la formule emblématique d'un courant de recherche qui trouve toujours de larges applications dans de nombreux manuels guidés par la méthode mixte »<sup>26</sup>.*

Il a été montré que cette méthode présente des difficultés spécifiques car l'enfant rencontre à la fois deux méthodes comme il rencontre l'écrit par la méthode audiovisuelle ce qui déstabilise certains apprenants.

Parmi les avantages de cette méthode, c'est qu'elle permet de lire rapidement les mots et notamment les mots invariables. Elle permet également à l'enseignant d'être attentif en choisissant les manuels qui adoptent une méthode mixte.

---

<sup>24</sup> Ibid.

<sup>25</sup> [http : www Apprendre à lire.com](http://www.Apprendreàlire.com).

<sup>26</sup> REICHSTADE Janine, Op cit,, p.8.

Ainsi la méthode mixte favorise la lecture des mots outils en se focalisant sur la raison que l'apprenant puisse lire le plus vite possible quelque soit la phrase.

A cet effet, REICHSTADE Janine a proposé certaines critiques. Pour elle « *des articles, pronoms, préposition tels que les, la, le, il, de, du, sa s'apprennent dès les premières leçons dans le cadre de la syllabique. L'intérêt de les proposer à un apprentissage global pour qu'il puisse être utilisés tôt n'a donc rien de convaincant* »<sup>27</sup>. Alors que des mots comme *est, et, un, des* exigent un apprentissage global car avec la syllabation, on ne peut pas les déchiffrer.

#### **2.4.2. Conception descendante :**

Elle s'oppose aux trois méthodes issues de la conception précédente (ascendante). *Lire* c'est comprendre ; on part du texte (considéré comme l'unité la plus grande) vers le mot considéré comme le dernier niveau en descendant dans la lecture et non pas la syllabe.

Pour réussir cette méthode, le lecteur doit comprendre le mot qu'il est en train de lire dans son propre contexte. Il s'agit donc d'une pédagogie qui s'intéresse au sens.

C'est la conception descendante qui a donné naissance à la méthode idéo visuelle qui est souvent confondue avec la méthode globale car dans les années 1980, Eveline Chameux et Jean Foucambert ont adapté la méthode globale sous le nom de « *méthode idéo visuelle* ».

La méthode idéo visuelle se base essentiellement sur la mémoire visuelle et auditive. Elle exige de l'enfant la reconnaissance des mots et des phrases pour pouvoir passer au deuxième volet (la décomposition).

On ajoute également que la conception descendante donne une grande place à l'anticipation, à l'induction à l'inférence, à la mémorisation des mots et à la formulation des hypothèses. On note que « *la méthode idéo visuelle n'étant guère utilisée et comme personne ne l'a prise pour objet de*

---

<sup>27</sup> REICHSTADE Janine, Opcit, p.70.

*sa vindicte, passons aux conceptions plus récentes et qui semblent les plus efficaces sur le plan didactique »<sup>28</sup>.*

### **2.4.3. Lire est une activité complexe :**

L'acte de lire ne se limite pas au processus de décodage même si on le maîtrise de façon automatisée.

*« Lire, c'est utiliser ensemble diverses données du texte : grapho-phonique (le code), morphologiques, syntaxiques, structure du texte écrit et toutes les compétences qui composent l'acte lexique (ou acte de lire) ».<sup>29</sup>*

On parle dans ce cas d'une méthode de lecture dite interactive car elle met l'accent sur diverses compétences : (l'identification du mot, la compréhension, la production d'écrit, ...etc.) à la différence de la méthode mixte qui vise une seule compétence celle du décodage et un seul niveau pour identifier les mots celui des correspondances grapho-phoniques.

Dans son ouvrage, *La lecture : apprentissage/évaluation*, BENTOLILA Alain rejoint la même idée en se basant sur le fait de prendre conscience du fonctionnement du langage et de ses principes qui *« autorise une entrée plus responsable dans la pédagogie méthodique de la lecture »<sup>30</sup>.*

## **2.5. La question des manuels de lecture et des activités**

Aujourd'hui, l'enseignement de la lecture ne se limite plus au choix de méthodes d'apprentissage de lecture ; plusieurs facteurs entrent en jeu : les textes et les activités de lecture, pour cela sont apparues deux approches qui s'opposent en lecture (les approches naturelles et les approches traditionnelles).

### **2.5.1. Les approches naturelles**

Elles ont pour rôle de proposer à l'enfant des activités de lecture signifiantes et des textes authentiques (connus par l'apprenant). Sous cette

---

<sup>28</sup> BUSSIENNE Elisabeth, le point sur les méthodes de lecture » décembre 2005 in [http : //www.cahierspédagogiques.com/spip.php?page=forumid article =2078](http://www.cahierspédagogiques.com/spip.php?page=forumid%20article%202078) [en ligne] le 02.12.2011.

<sup>29</sup> Ibid.

<sup>30</sup> BENTOLILA Alain, *la lecture : apprentissage/évaluation/ perfectionnement*, Nathan, Paris, 1991, p.3

rubrique, on distingue trois approches qui sont plus connues dans le milieu anglophone que francophone<sup>31</sup> :

**2.5.1.1.** « *whole language* » : c'est une philosophie lancée par Goodman en 1989 au Etats –Unis. Son objectif est que l'enfant apprend à lire comme il a appris à parler. En 1994, une démarche semblable a été lancée dans les milieux francophones par FOUCANBERT.

**2.5.1.2.** « *Literature based* » : elle propose de remplacer les manuels de lecture par des livres de littérature pour la jeunesse ; En 2002, Nadon a publié dans les milieux francophones une démarche qui partage le même principe.

**2.5.1.3.** « *language experience approach* » : elle propose de lire les textes écrits collectivement ou individuellement, on trouve la démarche de FREIND<sup>32</sup> dans la société francophone.

## **2.5.2. Les approches traditionnelles**

Ces approches se focalisent sur le manuel de lecture destiné à l'apprenant et le cahier d'exercices. GIASSON a critiqué ces approches en disant :

*« On sait qu'actuellement la majorité des enseignants se servent d'un manuel de lecture. Ces manuels, il est vrai, ont beaucoup évolué et présentent des textes plus significatifs qu'il y a 20 ans, mais il s'agit de textes scolaires rédigés pour l'apprentissage de la lecture ou d'extraits de textes littéraires »<sup>33</sup>.*

## **2.6. L'approche équilibrée**

Pour résorber le conflit de méthodes de lecture, une nouvelle approche était apparue dans le monde scolaire et notamment dans l'enseignement de la lecture. Elle se nomme « l'approche équilibrée » qui n'équivaut pas à l'approche mixte mais englobe les stratégies d'évaluation d'intervention et de motivation :

*« Une approche équilibrée en lecture est une approche dans laquelle l'enseignement prend quotidiennement des décisions pertinentes quant à la*

---

<sup>31</sup> GIASSON Jocelyne, Op cit, p.27.

<sup>32</sup> Ibid. p.28.

<sup>33</sup> Ibid.

*meilleure façon d'aider chaque enfant à devenir meilleur lecteur ; elle englobe les stratégies »<sup>34</sup>.*

On désigne par *équilibre* le besoin de l'apprenant et sa motivation que l'enseignant doit prendre en considération ; il ya des moments qui nécessitent des activités de syllabation, d'autres supposent un enseignement explicite. Ainsi pour réaliser l'équilibre, il faut laisser l'apprenant choisir les textes qu'il veut lire, laisser le temps de découvrir, établir une relation entre les interventions spontanées et les activités didactiques programmée, donc on constate que cette approche donne le rôle crucial à l'enseignant.

### **3. L'évaluation et la lecture :**

Aujourd'hui, au sein du système éducatif algérien on s'intéresse souvent à l'évaluation des apprentissages (sommativ) en oubliant un autre type que nous trouvons plus important. C'est l'évaluation pour l'apprentissage (formative ou continue) dont l'évaluation neuropsychologique est l'un des procédés permettant sa réalisation.

Le terme *évaluation* reflète en premier lieu les difficultés d'apprentissage, elle est là pour remédier, pour changer telle ou telle méthode qui semble inadéquate, ainsi pour mettre l'accent sur les besoins réels de l'apprenant.

En parlant des difficultés d'apprentissage, on doit aussi penser aux troubles d'apprentissage. Ce dernier a dans la conception générale un sens assez proche du premier (difficultés d'apprentissage). Pour cela nous visons dans ces pages de mettre en lumière le rôle de l'évaluation neuropsychique qui se préoccupe des troubles d'apprentissage dans le but d'aider l'apprenant à atteindre ses objectifs.

#### **3.1. La définition de l'évaluation :**

Dans son ouvrage *La lecture : Apprentissage/Evaluation/Perfectionnement*, Alain Bentolila définit l'évaluation comme suit : « *c'est une opération de jugement par laquelle on confronte des résultats ou des comportements à des intentions définies sous forme d'objectifs. Soit elle*

---

<sup>34</sup> BLAIR Larsen et all in GLASSON Jocelyne Op cit p.29

*mesure un écart entre l'objectif de départ et les résultats enregistrés, soit elle est le constat d'un comportement observable. »<sup>35</sup>.*

### **3.2. La définition de la neuropsychologie :**

Selon le CENTAM (clinique d'évaluation neuropsychologique et des troubles d'apprentissage de MONTREAL) « *la neuropsychologie est une science qui étudie le fonctionnement de notre cerveau en mesurant différents aspects de notre fonctionnement intellectuel et cognitif* »<sup>36</sup>. Elle tente de comprendre la cause de certaines dysfonctions qui affectent la pensée et le comportement (troubles de la mémoire, d'attention, de la parole, de la motricité, de la gestion mentale, troubles d'apprentissage).

### **3.3. La définition de l'évaluation neuropsychologique :**

Le CENOP (Centre d'Évaluation Neuropsychologique et d'Orientation Pédagogique) définit l'évaluation neuropsychologique comme suit :

*« L'évaluation neuropsychologique repose sur une série de tests permettant d'évaluer le développement social, affectif et intellectuel de l'enfant ainsi que son cheminement scolaire »<sup>37</sup>.*

Si l'examen montre que les fonctions cognitives sont perturbées, on parle de troubles *cognitifs*.

### **3.4. La différence entre un trouble d'apprentissage et des difficultés d'apprentissage :**

On désigne par un trouble d'apprentissage une atteinte affectant un ou plusieurs fonctions neuropsychologique ce qui dérange le rendement scolaire (l'acquisition, la compréhension, l'utilisation et le traitement de

---

<sup>35</sup> Alain Bentolila, la lecture : Apprentissage/Evaluation/Perfectionnement, éd. de NATHAN, Paris 1991, p.15.

<sup>36</sup> <http://www.centam.ca/neuropsychologie.htm.doc> [en ligne] le 20.12.2011, 17 :15.

<sup>37</sup> <http://www.cenopfl.com/evaluation.html.doc> [en ligne] le 17.12.2011, 11:35.



l'information) .les troubles d'apprentissage ne sont pas reliés à l'intelligence, un manque d'encadrement scolaire, une insuffisance de motivation ou des conditions socio-économiques défavorisées. Ils sont permanent c'est-à-dire qu'ils peuvent durer toute la vie ce qui crée chez l'enfant des problèmes psychiques (une baisse de l'estime de soi, pas de communication avec autrui par exemple). Pour cela, il importe de faire une évaluation neuropsychologique permettant de comprendre la nature du trouble afin de mettre en place les interventions et les accommodations convenables.

Les difficultés d'apprentissage sont des obstacles temporaires à l'apprentissage. Elles sont liées aux conditions pédagogiques d'apprentissage, (conditions socio-affectives difficiles, méthodologie d'apprentissage etc.) .Une fois qu'on détecte la cause on peut l'enrayer complètement (puisque'il s'agit d'une difficulté temporaire) en assurant ensuite un apprentissage normal.

Des études faites en France ont montré que les troubles d'apprentissage se trouvent chez 4 à 10% des enfants<sup>38</sup> , les neuropsychologues ont trouvé que le (les) trouble(s) d'apprentissage peut manifester les difficultés suivantes :

- difficultés au niveau de l'habileté à lire;
- difficultés au niveau de l'habileté à écrire;
- difficultés au niveau de l'habileté à communiquer oralement;
- difficultés au niveau de la conceptualisation ou du raisonnement.

---

<sup>38</sup> [http : www.doctissimo.fr/.../15377-depister-difficultesapprentissage.htm](http://www.doctissimo.fr/.../15377-depister-difficultesapprentissage.htm). [en ligne] le 17.02.2011.

### **3.5. Les difficultés d'apprentissage de la lecture**

*GIASSON Jocelyne*<sup>39</sup> voit que les difficultés d'apprentissage de lecture sont liées à plusieurs facteurs :

#### **3.5.1. Le niveau de difficulté du texte**

A la fin du cycle primaire, les textes proposés sont devenus plus complexes par la longueur (des textes courts vers des textes plus long), le vocabulaire, la structure des phrases, la variété et le contenu (sujets non familier) ce qui suppose une grande difficulté chez la majorité des apprenants.

#### **3.5.2. Les stratégies de lecture exigées par la tâche**

Les moyens qui sont à la disposition de l'apprenant pour comprendre le texte à la fin du primaire se caractérisent par la complexification ; on constate la multiplicité des stratégies de lecture, la prise en compte des éléments implicites du texte, la focalisation sur les processus de réflexion sur la lecture pour répondre par une réponse critique.

#### **3.5.3. La complexité des activités de lecture et le degré d'autonomie demandé**

Les activités de lecture sont parmi les variables qui perturbe l'apprenant avec l'étendue et la complexité qu'elles présentent ; elles exigent de l'apprenant un travail autonome où l'aide que lui donne l'enseignant diminuera en passant de cycle à autre ou d'un pallier à un autre.

Ainsi en ce qui concerne les difficultés de lecture, Jean-Paul MARTINEZ<sup>40</sup> a parlé de deux groupes de chercheurs. Un groupe (Le coq

---

<sup>39</sup> GIASSON Jocelyne, Op cit.p34

<sup>40</sup> MARTINEZ Jean, Les difficultés de lecture pdf.

1988, Moras et Algeria 1987) en analysant les difficultés de lecture, a trouvé que les lecteurs qui se basent fortement sur le contexte et manifestent des difficultés de conscience phonologique sont de mauvais lecteurs. Les chercheurs de l'autre groupe ont montré que ces difficultés sont reliées aux processus, aux stratégies et aux conditions nécessaires dans l'acte de lire et son apprentissage

### **3.6. Les troubles d'apprentissage de la lecture (la dyslexie)**

Le trouble d'apprentissage qui vise essentiellement la lecture c'est la dyslexie qui a été la préoccupation de différents médecins.

Selon l'article paru dans la revue du " *Rendez-Vous* " de l'Association Québécoise des Troubles d'Apprentissage (AQETA), On considère une personne comme étant dyslexique « *s'il ya un écart d'au moins deux ans entre son 'âge' de fonctionnement intellectuel et son 'âge' en lecture (déterminé selon la vitesse et/ou l'exactitude de la lecture)* ». <sup>41</sup>

On note que cet écart n'est pas causé par un trouble intellectuel ou un trouble sensoriel (acuité visuelle ou auditive).

La dyslexie est un trouble spécifique de la lecture d'origine neurologique .Elle n'a pas un traitement et elle perdure toute la vie, donc ce n'est qu'avec un programme basé sur des données scientifiques qu'on peut aider les dyslexiques à lire correctement et dans une période raisonnable.

On distingue trois types de dyslexie :

**3.6.1 .Dyslexie de type phonologique :** ce type se trouve chez environ 70% des individus. Le lecteur ne sait pas lire les mots réguliers (mots qui sont lus comme ils sont écrits, par exemple, matin bonsoir) car il ne sait

---

<sup>41</sup> [http : //www.centam.ca/dyslexie.htm.doc](http://www.centam.ca/dyslexie.htm.doc) consulté le 23/12/2011 [en ligne] le 07.01.2011, 10h15.

pas quel sons correspondent aux lettres et aux unités de mots, ce qui implique une lecture hésitante et segmentée.

**3.6.2. Dyslexie de nature lexicale :** ce type de dyslexie se retrouve chez environ 10%. Il implique un trouble avec la lecture des mots irréguliers tels que : monsieur, femme, cœur, lien, etc.

**3.6.3. Dyslexie de nature mixte :** ce type de dyslexie se retrouve chez environ 20%, .Le trouble est à la foi de nature lexicale et phonologique.

### **Y a-t'il une solution pour les dyslexiques ?**

Comme la dyslexie a été la cause de l'échec de milliers d'enfants dans leur apprentissage scolaire, plusieurs tentatives ont marqué la recherche sur ce trouble dans le monde scolaire. Au cours des années 80-90, des médicaments portés sur le méthylphénidate, la méclozine (pour traiter les troubles déficitaires de l'attention) mais ces essais pharmaceutiques n'ont présenté aucune amélioration chez les enfants dylexiques ce qui montre que la cause n'est pas l'attention.

De plus, les chercheurs BOILEAU ET BARLIER ont regroupé 14 dyslexiques qui les ont divisés en deux. Ils ont créé un logiciel de discrimination auditive et visuelle qui s'appelle « play <sup>42</sup>» et qui s'adresse notamment aux dyslexiques. Ils ont appliqué ce logiciel qui dure dix(10) heures sur cinq (5) semaines (deux fois par jour) sur un seul groupe, alors que l'autre groupe n'a pas subi l'expérience. A la fin de la période programmée, ils ont testé le niveau de lecture et ont comparé les résultats des deux groupes mais aucune amélioration efficace n'était marquée.

---

<sup>42</sup> [http : //www.centam.ca/dyslexie.htm.doc](http://www.centam.ca/dyslexie.htm.doc) consulté le 23/12/2011 [en ligne] le 14.12.2012 ,10h15.

# **CHAPITRE II :**

## **LA MEMOIRE VISUELLE ET LA LECTURE**

# 1. Aperçu sur la mémoire

## 1.1. Rappel historique

Depuis plus de 2000 ans, les chercheurs s'interrogeaient sur la mémoire. En 1885 EBBINGHAUS<sup>43</sup> a fait une étude scientifique sur la mémoire en mettant au point la méthode d'économie au réapprentissage.

Il a pris une liste de 5 à 20 trigrammes pour mesurer la capacité de mémorisation en fonction du temps. C'était la première méthode d'étude de la mémoire qui a donné naissance aux manuels de mnémotechnique.

Une deuxième étude était faite au 20<sup>ème</sup> siècle avec le behavioriste WASTON. A cette époque, les behavioristes ont considéré la mémoire comme un terme « mentaliste » qu'ils ont substitué par celui de « apprentissage » dont l'étude de la mémoire se confond avec l'étude de l'apprentissage. L'apprentissage se définit par LIEURY Alain comme « mémorisation successive, en plusieurs essais, des mêmes informations »<sup>44</sup>.

Au cours des années 60, un grand débat était sur deux types de mémoires : la Mémoire à court terme et la Mémoire à long terme (C MT / MLT).

La période des années 70 a connu l'apparition de l'idée de systèmes multiples au sein de M LT en faisant la distinction entre Mémoire épisodique, mémoire sémantique et mémoire procédurale.

Depuis 20 ans, le grand professeur français Charcot insistait sur la pluralité des mémoires et sur leur indépendance chez les malades aphasiques en prononçant ces trois types (visuel, auditif, et moteur) qui ont eu un grand succès dans le monde philosophique. Après, cette étude de la mémoire sur les malades a été transportée dans le domaine de l'éducation où on a proposé de diviser les apprenants en visuels, auditifs, ou moteurs.

Aujourd'hui, on ne parle plus de cette classification ; c'est la remise en question à l'idée populaire qui déclare que certaines personnes possèdent

---

<sup>43</sup> Introduction à la neuropsychologie de la mémoire in <http://www.passion-psycho.fr/neuropsychologie/neur-physiologie-de-la-memoire/46-introduction-a-la-neurophysiologie-de-la-memoire> [en ligne] le 23-03.2012.09h:00

<sup>44</sup> LIEURY Alain, Mémoire et réussite scolaire, 3<sup>ème</sup> éd DUNO, Paris, 1997, p. 147.

« une mémoire photographique »<sup>45</sup>. Cette idée qui semble récente a été traitée par le créateur du premier test d'intelligence (1909) BINET Alain<sup>46</sup> qui racontait à un journaliste qu'il lisait dans sa tête en tournant les pages.

Antoine de la Garanderie, un pédagogue de formation a critiqué le neurologue Charcot qui adopte cette croyance : « *Charcot distingue trois types : le visuel, le moteur, que caractérise le mode d'enregistrement et d'évocation des connaissances. Notre propre observation nous conduit à confirmer qu'il existe bien des sujets qui ont pris l'habitude de n'évoquer leurs connaissances qu'avec des images visuelles ou auditives. Mais nous n'avons pas rencontré les images motrices [...] A notre avis, il n'y a que deux formes d'évocation, la visuelle et l'auditive.* »<sup>47</sup>.

Si Antoine de la Garanderie voit qu'il n'existe une mémoire dite motrice, pour Alain LIEURY ce n'est pas le cas.

« *Fort heureusement, les images motrices existent bien qu'il ne lisait pas « rencontrées ». C'est l'immense domaine [...] que l'on classe actuellement sous le nom de « mémoire procédurale »* »<sup>48</sup>.

## **1.2. La définition de la mémoire :**

La mémoire avec sa fonction joue un rôle primordial. C'est grâce à elle qu'on détermine notre identité et qu'on construit nos informations. PASCAL l'a définie comme suit « *La mémoire est nécessaire à toutes les opérations de l'esprit* »<sup>49</sup>.

D'après le dictionnaire de ROBERT, la mémoire désigne la « *faculté de conserver et de rappeler des choses passées et ce qui s'y trouve associé ; fonction mentale de représentation du passé* »<sup>50</sup>.

Aussi, on trouve la définition suivante : « *c'est la fonction qui permet de capter, coder, conserver et restituer les stimulations et les informations que*

---

<sup>45</sup> LIEURY Alain, Op .cit, p .4.

<sup>46</sup> Ibid.

<sup>47</sup> Ibid.

<sup>48</sup> LIEURY Alain, Op cit, p.4.

<sup>49</sup> Note de lecture.

<sup>50</sup> MORVAN Danièle et all, le ROBERT de poche, éd Eurolivres, France ,2004.p.449.

nous percevons. Elle met en jeu aussi bien les structures physiques que psychiques. Il n'existe pas une, mais plusieurs »<sup>51</sup>.

Lieury Alain a donné la définition suivante : « ensemble des systèmes biologiques et psychologiques qui permettent le codage, le stockage et la récupération des informations. La mémoire étant composée de nombreux modules, chaque module a un fonctionnement à court terme »<sup>52</sup>.

### 1.3. Les différents types de mémoire

D'un point de vue psychologique, trois types de mémoires étaient distinguées chez l'être humain : la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme.

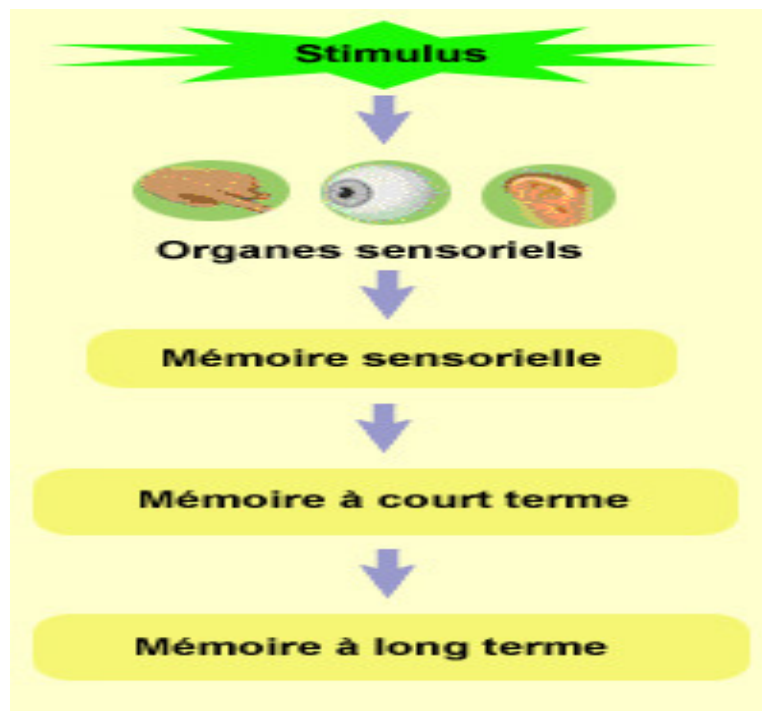


Figure n°1<sup>53</sup>

<sup>51</sup> ADOSEN, mémoire,[en ligne] <http://www.prevention.ch/lamemoire.htm> [en ligne] le 25.02.2012,21:31.

<sup>52</sup> LIEURY Alain, Op ci, p148.

<sup>53</sup> Institut de recherche en santé du Canada, [http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d\\_07/d\\_07\\_p/d\\_07\\_p\\_tra/d\\_07\\_p\\_tra.html](http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_07/d_07_p/d_07_p_tra/d_07_p_tra.html) [en ligne] le 12.10.2011, 08 :45



### **1.3.1. La mémoire sensorielle**

Cette mémoire permet de stocker les informations codées par nos organes sensoriels (visuel, auditif, tactile, gustatif, effectif, par exemple : la couleur des mots, le son de la voix...etc.

#### **1.3.1.1. La mémoire visuelle**

Elle représente la faculté permettant la mémorisation des objets qu'on vient de voir, à la distinction de la mémoire spatiale qui permet la mémorisation de l'emplacement de ces objets. La mémoire visuelle se compose de trois formes de mémoire :

##### **a. La mémoire iconique**

Pour mesurer la quantité d'information que l'être humain peut capturer et mémoriser lors d'une seule fixation du regard, plusieurs études ont été faites à l'aide d'un instrument dit « tachistoscope ». Parmi ces études, on peut citer l'expérience de Sperling qui a présenté aux sujets des paterne composés de trois lignes, chaque ligne contient quatre lettres en leur demandant de rappeler immédiatement les lettres. Quelques résultats étaient comme suit :

Le taux de rappel en moyenne était entre 33% et 42% c'est-à-dire de 4 à 3 lettres parmi 12.

Avec un autre groupe, il a associé le paterne au son (un signal sonore) où il a trouvé que les gens sont arrivés à mémoriser en moyenne 3 lettres sur 4 (75%)

Si on projette un flash du paterne, les capacités mnésiques se diminuent (« *mnèse : élément du grec, mnémé : mémoire* »<sup>54</sup>).

Ainsi, un grand débat a été éclaté sur l'existence d'une mémoire photographique. Pour confirmer qu'il n'ya pas une mémoire photographique LIEURY Alain a proposé le jeu<sup>55</sup> suivant :

---

<sup>54</sup> MORVAN Danièle et all, Op cit, p.475.

<sup>55</sup> LIEURY Alain, Op cit, p.5.

q	l	t	a	e	r	n
u	e	e	r	s	i	s
a	c	s	t	s	s	e
n	h	t	i	o	d	n
d	a	p	l	u	a	t

Il nous a demandé de visualiser attentivement le tableau ci-dessus pendant 30 secondes puis d'écrire les lettres du tableau dans la bonne position.

Donc, lorsque la mémorisation de ce tableau à la manière d'une photographie est impossible, l'auteur a déclaré la raison « *car personne n'a de mémoire photographique sensorielle visuelle, que l'on appelle « mémoire iconique » pour la différencier de la mémoire imagée* »<sup>56</sup>.

On note que si on lit le tableau dans l'ordre des colonnes, on trouve le proverbe suivant : Quand le chat est parti les souris dansent.

Donc, Alain trouve que la mémoire iconique a deux obstacles qui l'empêchent de visualiser une page complète même s'il s'agit d'un petit tableau ; la première limitation est le champ visuel efficace qui présente une structure complexe du câblage des neurones dans la rétine. La deuxième limitation est la durée du rappel éphémère de la mémoire iconique qui ne durerait selon Georg Sperling que 250ms (milli seconde). Donc, on peut dire que notre système visuel n'a pas une mémoire très efficace et son efficacité réside dans son extrême rapidité qui nécessite des mécanismes biologiques précis.

## **b. La mémoire visuelle à court terme**

C'est en 1969 que Posner a découvert la mémoire visuelle à court terme. Il a présenté aux sujets soit simultanément soit successivement des couples de lettres pouvant être visuellement identiques (en minuscule ou en majuscule comme AA ou aa) ou différentes (comme AB ou ab).

---

<sup>56</sup> Ibid.

	Condition 1 Identité physique des stimulus	Condition 2 Identité sémantique des stimulus
Présentation simultanée	<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px;">B B</div>	<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px;">BA</div>
Présentation séquentielle	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px;">B</div> <span style="font-size: 2em;">—</span> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px;">B</div> </div> <p style="text-align: center;">délai</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px;">B</div> <span style="font-size: 2em;">—</span> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px;">b</div> </div> <p style="text-align: center;">délai</p>

Schéma : 1<sup>57</sup>

Lors de cette expérience Posner a trouvé qu'en présentation simultanée, les réponses des sujets sont plus rapides qu'en présentation sémantique avec écart de 80 ms.

Ainsi, en présentation successive, on ne marque aucune différence entre la durée de réponse des sujets si le délai de présentation dépasse les 2 secondes, ce qui démontre l'existence d'une mémoire visuelle à cours terme (une trace visuelle).

Comme nous avons déjà mentionné que la mémoire iconique est perturbée par un masquage visuel. Pour la mémoire visuelle à cours terme, elle n'est pas perturbée par la présentation d'un matériel mais elle est réduite si les sujets effectuent des activités complexes (calcul par exemple) pendant la période de rétention et que la durée de rétention de cette mémoire comme le confirmaient W.A Philippe et D.F.M Christie <sup>58</sup> en 1977 est environ 9 secondes si les figures ne sont pas trop complexes.

### **c. La mémoire visuelle à long terme**

Elle est montrée par Nickerson, qui a présenté aux sujets une série de 600 images représentant des scènes pour objectif de mesurer la capacité de rétention pendant une durée d'un jour jusqu'à un an.

<sup>57</sup> De la mémoire iconique à la mémoire visuelle, in <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Hacene/Bureau/m%C3%A9moire%20livre.htm> [en ligne] le 09.01.2012, 16 :50.

<sup>58</sup> <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Hacene/Bureau/m%C3%A9moire%20livre.htm> [en ligne] le 31-03-2102,06:23.

Il a trouvé qu'après un jour, la capacité de rétention de cette mémoire est 92% (bonne reconnaissance), alors qu'après un an elle est environ 63%.

### **1.3.1.2. La mémoire auditive**

Son fonctionnement est semblable à celui de la mémoire visuelle avec une différence dans l'appellation ; on dit mémoire échoïque au lieu de mémoire iconique, et mémoire auditive à très court terme à la place de MVCT.

Enfin, on déduit que l'enregistrement de l'information sensorielle commence avec les systèmes de mémoire iconique et échoïque (visuel-auditif) servant à la protéger dans un intervalle de milli seconde.

### **1.3.2. La mémoire à court terme**

On l'appelle également mémoire immédiate permettant d'enregistrer (momentanément) et réutiliser une quantité déterminée d'événements ou d'informations qu'on rencontre dans notre vie quotidienne. Sa capacité de rétention est environ 7 items+/- 2 éléments (Milner 1956<sup>59</sup>). Cette mémoire qui dure quelque dizaines de seconde est primordiale à la lecture.

Pour garder une information pour une longue durée, on doit la travailler à l'aide de la mémoire de travail (ex : enregistrer des chiffres, une adresse, un numéro de téléphone, une date de naissance, un nouveau symbole). On note que le processus de travailler l'information est personnel (par répétition, par classification, schématisation...etc.).

### **1.3.3. La mémoire à long terme**

Lorsque l'information est bien travaillée à l'aide de la mémoire de travail, elle se fixe et prend sa place dans un ordre bien défini dans une mémoire dite mémoire à long terme.

Les chercheurs ont distingué trois types (mémoire sémantique, mémoire épisodique et mémoire procédurale).

---

<sup>59</sup> <http://www.mnpaf-prevention.fr/les-dossiers/la-memoire/les-differentes-memoires/memoire-immEDIATE-et-memoire-de-travail/memoire-a-long-terme> [en ligne] le 25.01.2012,11:22.

### **1.3.3.1. La mémoire sémantique**

Elle se définit comme suit : « Relative au sens des informations abstraites qui permet la liaison entre les images et les mots. C'est la mémoire qui résiste le mieux à l'oubli et probablement celle qui a la plus grande capacité ». <sup>60</sup>

On ajoute que cette mémoire correspond à nos connaissances et à notre culture générale et que leur reconnaissance ne nous demande aucun effort car ces connaissances sont gravées de façon très organisée (ex : la banane est un fruit, sa couleur est jaune).

En 1972<sup>61</sup>, Endel Tulving, a montré que la mémoire sémantique est la mémoire nécessaire à l'utilisation du langage qui appelle mémoire des mots.

### **1.3.3.2. La mémoire épisodique**

On l'appelle aussi mémoire autobiographique car elle concerne les événements propres à l'être humain ayant un contexte spatiotemporel.

LIEURY Alain, l'a défini comme suit : « *enregistrement individualisé d'une information dans son contexte spécifique d'apparition* ». <sup>62</sup>

### **1.3.3.3. Mémoire procédurale**

Cette dernière permet la réalisation des opérations complexes. Elle est associée à l'apprentissage. C'est pourquoi, elle porte sur le savoir faire en premier lieu et les virtuosités motrices en second lieu.

C'est la mémoire qui nous permet de se rappeler comment préparer un gâteau, conduire une voiture, taper sur l'ordinateur, écrire ...etc.

---

<sup>60</sup> LIEURY Alain, Op cit, p.149.

<sup>61</sup> <http://www.mnpaf-prevention.fr/les-dossiers/la-memoire/les-differentes-memoires/memoire-immEDIATE-et-memoire-de-travail/memoire-a-long-terme> [en ligne] le 05.12.2012.

<sup>62</sup> LIEURY Alain, Op cit, p.148.

## **2. Comment mémoriser ?**

### **2.1. Les processus de mémorisation**

La mémorisation de l'information passe par trois étapes essentielles :

#### **2.1.1. L'encodage (la phase d'apprentissage) :**

Il s'agit d'encoder, d'enregistrer l'information en mémoire de façon permettant la bonne récupération. Cette phase liée à la mémoire à court terme (MCT) et à la mémoire de travail (MDT) exige une attention considérable, sinon l'encodage recommence de nouveau.

Pour faciliter l'encodage, on peut procéder par répétition ou par des indices spéciaux.

#### **2.1.2. Le stockage :**

C'est le moment où l'information se range et s'installe dans notre cerveau. Cette phase dépend de la phase précédente.

#### **2.1.3. La récupération**

C'est le processus par lequel on cherche dans la mémoire un souvenir (information) qui peut être ensuite restitué.

On distingue trois modes<sup>63</sup> de récupération : le rappel, le rappel indicé et la reconnaissance.

##### **2.1.3.1. Le rappel :**

C'est un mode de récupération qui ne nécessite pas des indices spécifiques. Il peut être oral ou écrit. Dans le cas ordinaire, 'rappeler' est le synonyme de 'récupérer'.

##### **2.1.3.2. Le rappel indicé :**

C'est une technique de récupération qui exige différents indices (sémantiques, alphabétiques, imagés...etc.). Par exemple une photo nous permet de se souvenir, un geste.

---

<sup>63</sup> LIEURY Alain, Op cit, p. 149.

### **2.1.3.3. La reconnaissance**

C'est le mode le plus efficace qui consiste à présenter les informations cibles (information qu'on cherche) parmi des pièges (réponses fausses).

En pédagogie, la reconnaissance fait correspondance aux QCM où on propose une réponse entourée de d'autres réponses proches (des pièges). Elle est l'outil de rappel le plus facile pour l'apprenant. En lecture (déchiffrage) par exemple on parle de reconnaissance et non de rappel.

Le rappel indicé correspond aux 'réponses aux questions' où on donne à l'apprenant des indices (schéma, image, diagramme) lui permettant de rechercher la réponse au lieu de la donner directement.

## **2.2. Les obstacles de la mémoire**

La mémoire est un ensemble de systèmes biologiques et psychologiques très sensible. Ce dernier est lié à différents obstacles qui entravent le processus de mémorisation ; on trouve la fatigue qui influence sur l'attention et la concentration, les douleurs, les troubles du sommeil (insomnie, réveil fréquent), l'anxiété sans oublier certains médicaments tels les antalgiques, les anxiologiques et les antidépresseurs qui provoquent le système nerveux.

Ainsi, certaines recherches ont montré que l'isolement social des enfants ou des vieilles personnes ne favorise pas la bonne mémorisation c'est pourquoi on parle aujourd'hui d'un apprentissage centré sur l'interaction.

## **2.3. La mémoire visuelle et la lecture**

Dans son ouvrage, Alain Lieury a parlé de la relation qui existe entre la mémoire et l'apprentissage. Pour lui :

*« C'est la mémoire lexicale qui intervient dans la plupart de nos apprentissages même sur la lecture »<sup>64</sup>.*

L'auteur a mesuré le temps d'accès aux mots (mots connus par l'enfant comme 'vélo' ou inconnus comme 'palce') dans la mémoire lexicale. Les résultats sont dans le passage suivant :

---

<sup>64</sup> LIUERY Alain, Op cit, p.9.

*« Ainsi faut-il environ 750 millisecondes pour reconnaître comme mot, un vrai mot fréquent (bateau) tandis qu'il faut plus de 1000 millisecondes pour identifier un piège (non-mot), voilà ce qui explique pourquoi la lecture est plus lente lorsque les mots sont rares ou difficiles. Or un mot inconnu pour l'enfant est un non-mot pour la mémoire lexicale »<sup>65</sup>.*

Certainement, chaque enfant a sa propre capacité de mémoriser les mots dans la mémoire lexicale qui dépend de certains facteurs et que l'enfant ne peut reconnaître. Mais la question qui se pose en lecture (déchiffrage), pourquoi l'apprenant arrive à reconnaître un mot globalement mais il n'arrive pas à reconnaître les lettres qui le composent. Donc l'hypothèse de LIUERY Alain sur la mémoire lexicale et la lecture n'est pas valable pour la lecture comme activité d'apprentissage mais comme activité de compréhension (vocabulaire, sémantique...etc.) C'est-à-dire un enfant ne peut pas comprendre un mot s'il n'est pas connu par sa mémoire lexicale. Voici la définition de la mémoire lexicale selon cet auteur <sup>66</sup> :

*« Module de la mémoire contenant le vocabulaire et intégrant diverses caractéristiques de la morphologie des mots, orthographiques (ou visuo-graphique), phonémique (ou phonétiques), articulatoires. La mémoire lexicale est conçue comme séparée de la mémoire sémantique, mais intimement reliée à elle ».*

Mais pour la lecture, nous ne croyons pas qu'il faut reconnaître tous les mots pour arriver à lire rapidement car la langue est variable et la lecture se base sur la reconnaissance des syllabes et non pas des mots. Un enfant peut lire 'maman' globalement mais il ne peut pas le découper malgré que le mot est bien stocker dans la mémoire lexicale. Dans ce cas, on ne peut que défendre l'idée de « lire c'est comprendre ».

Lorsque les syllabes sont des unités n'ayant pas un sens, l'enfant trouve des difficultés pour les reconnaître, malgré qu'il a compris le principe alphabétique et malgré qu'il a vu ces phonèmes plusieurs fois.

L'hypothèse que nous avons mise est que la limitation réside au niveau de la mémoire visuelle qui empêche l'accès à la mémoire à long terme.

---

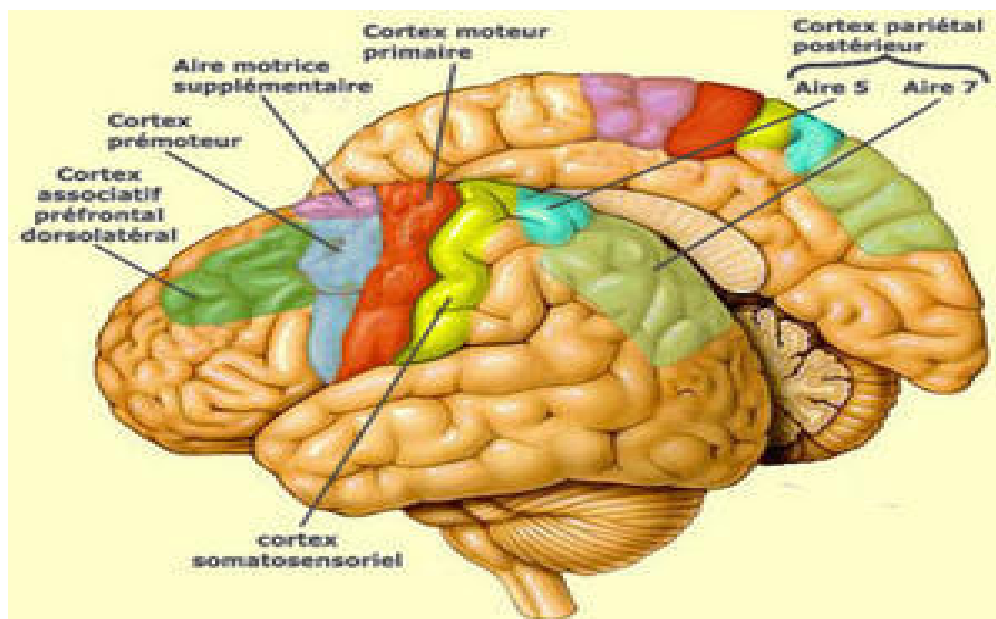
<sup>65</sup> LIUERY Alain, Op cit, p.10.

<sup>66</sup> LIEURY Alain ? Op cit, p.148.



En faisant des recherches sur Internet, nous avons trouvé un paragraphe qui défend la même idée :

« C'est la mémoire visuelle de travail, c'est-à-dire la rétention d'éléments perçus visuellement qui fait défaut chez l'enfant dyslexique. Dans l'activité de lecture, l'enfant retient peu ou mal la forme et l'ordre des lettres alors qu'il doit effectuer une tâche de conversion de celle-ci en sons. La mémoire visuelle à long terme peut également être touchée entraînant une impossibilité de retenir l'orthographe des mots, même courants »<sup>67</sup>.



Ainsi, certaines études ont montré que (10% 30%) de personnes dyslexiques de nature visuelle souffrent également de déficits d'attention.

#### 2.4. Les méthodes visuelles de lecture

En Avril 2008, Wemaague Bernard a écrit un article sous l'intitulé « *le visuel et l'identification des mots* » pour mettre l'accent sur l'aspect visuel car la plupart des méthodes de lecture se caractérisent par un aspect auditif que visuel partant des sons vers des mots et /ou des phrases.

---

<sup>67</sup> Claudia, la mémoire à court terme, 18 juin 2010 [en ligne] <http://liberta-revolutiona.org/index.php?post/La-m%C3%A9moire-visuelle>

« La méthode de lecture se caractérise surtout par le trait visuel de l'objet de la connaissance et par l'approche pédagogique qui conduit des éléments simples aux éléments complexes en l'occurrence des lettres aux phrases. Le cerveau part du visuel constitué du matériel graphique qui est les lettres »<sup>68</sup>.

Ainsi, l'auteur ajoute que la démarche pédagogique considère la méthode dont l'objet de connaissance est visuel comme la meilleure méthode pour l'apprentissage de la lecture.

### **a. La méthode en couleur**

C'est une méthode créée par le mathématicien et le pédagogue d'origine Égyptienne GATTEGNO Caleb. Ce dernier s'est basé sur les couleurs pour enseigner la lecture. Il a désigné chaque son par une couleur spécifique (37) dans un monde de lecture où le nombre de sons est limité devant l'infinité des mots. Pour lui, cette méthode est valable pour les enseignants s'occupant des personnes francophones (adultes ou âgées) c'est-à-dire des personnes qui connaissent bien le français oral.

On note que WAY Silent a adapté cette méthode pour les enfants et même pour ceux qui connaissent peu le Français.

Le matériel de cette méthode porte sur 16 tableaux et d'un pointeur que l'enseignant et les apprenants utilisent pour composer des mots en reliant les graphèmes. Par exemple dans le tableau de l'orthographe, on trouve toutes les formes d'orthographe qui correspondent à chaque son. Pour « e » par exemple, il n'y a que quatre façons d'écriture alors pour « è » il y a 38 possibilités.

---

<sup>68</sup> Wemague Bernard, le visuel et l'identification des mots, Avril 2008, [en ligne] [www.apprentissage-lecture.com](http://www.apprentissage-lecture.com).

a	as	u	us	i	y	e	eu	ou	hou	é	è	est	aïs	ô	eau	en	ens	on	ons	in	ain	un	ain	oi	ois	
à	â	û	eus	is	ys	ai	eux	où	houe	és	ê	êt	êts	o	eaux	an	ans	ont	onts	en	ein	hun	aint	oi	ois	
at	ats	eu	eut	ie	its	on	œufs	ous	houes	ées	e	ê	aix	au	aux	ant	ants	onc	oncs	ens	eins	hum	aints	œ	oît	
ah	ha	ue	eue	ie	ies	es	eur	oux	houx	ées	ei	aie	aies	ot	ots	em	emps	and	ands	im	eint	huns	oing	oê	oît	
ac	acs	eû	eues	ix	ient	o	eurs	oup	oups	es	es	ès	aits	ôt	ôts	hen	empts	ang	angs	ent	eints	um	oing	o	oïts	
act	acts	ux	eût	il	ils	ho	eus	out	outs	ai	ai	aît	aient	op	ops	han	empts	am	ams	ing	ingt	ums	oings	ua	oua	
ach	achs	ut	uts	id	ids	au	eue	oue	oues	ez	a	aïd	aïds	oc	ocs	ham	amp	amb	amb	in	ingts	eun	ouins	oie	oies	
ap	aps	ût	ûts	iz	hi	u	eut	où	oùts	er	et	ey	eys	aut	auts	am	amps	ent	ents	ins	inc	unt	ooing	oid	oids	
e	oo	uê	uês	î	hy	oi	eut	œu	œùts	ers	he	hè	hait	hot	hots	end	ends	amp	amps	int	inct	unt	ooings	oig	oigt	
		hu	hues	î	hi	oo	œux	œuc	œucs	ef	hè	hè	hoits	ho	oh	eng	engs	ompt	ompts	hen	incts	ainc	ooings	hoi	oigts	
		hut	huts	it	hit	a	œud	œug	œugs	eds	è	hè	haie	hou	hâ	aon	aons	and	ands	hin	ainc	aing	ooings	oye	oyses	
		hue	ues	ee	his	ü	œuds	œu	œuls	ed	ès	hai	haies	haut	os	and	ancs	ang	angs	in	aincs	eing	ooings	a	oys	
		huent	uls	ea	hie	œu	eû	heu	heul	œ	œ	œ	ei	é	ang	angs	e		inq	aints	eings	ooings	ai	oï	oïds	
		ars		ie	ies	œ	œh	œh	œh	a	e	ai	aît	aus					yn	ains	hein	ooings	o	oïds	oua	
				is	yg	u				éent									ym	yms						
m	m'	n	n'	r	rs	l	l'	p	t	t'	s	s'	f	d	d'	j	j'	s	c	q	ch	b	y	ï	w	gn
me		ne		re	rt	le		pe	te		se	c	fe	de		ge	je	se	cc	qu	che	be	lle	ïe	wh	gne
mm		nn		rr	rts	ll		pp	tt		ss	ç	ff	dd		g		x	cc	qu'	sch	bb	ll	ou	gni	
mes		nes		res	rd	les		pes	tes		ses	c'	fes	des		ges		ses	cs	qs	ches	bes	lles	hou	gnes	
ment		nent		rent	rds	lent		pent	tent		sent	t	fent	dent		gent		sent	k	que	chent	bent	llent	hu	gnent	
mme		nne		rre	rf	lle		ppe	tte		sse	sç	ffe					z	ke	ques	ch	sh	il	u	ni	
mme		nnes		rres	rfs	lles		ppes	ttes		sses	x	ffes					ze	ck	quent	sh	il	hy	o		
mment		nnent		rrent	rc	llent		ppent	ttent		ssent		ffent					zes	cks	cqu	g	v	ill		x	
ms		ns		rh	rcs	ls		ps	ts		sth	ls	fs					zent	chs	cque	gue	ve	ille	hu	xe	
		mn		rrh	rg			b	th		sc		ph					zz	x	cques	gues	ves	illes	u	xes	
		mne		rrhe	rgs				the		sce		phe						cques	quent	vent	ilient	hu	x	xent	
		mnes		rrhes	rps				thes		scent		phes						cch	g	w	ills	hu			
		mnent							pt		ce		phent						ng	ngs	g	f	ils	hu		
									d		ce										g		yes	hu		
									cht		cent										g		yent			
									chts												g		yi			

Approche Gattegno : La Lecture en Couleurs

Mimi Fidél

© 1998 Une École Pour Demain

## Tableau n°1<sup>69</sup>

La méthode de lecture permet aux apprenants d'utiliser leurs capacités mentales en formant des mots et d'être confiant du travail qu'ils ont effectué c'est-à-dire d'être autonome. Elle permet également de lier l'écrit et l'oral et travailler donc sur la conscience phonologique.

<sup>69</sup> <http://www.uneeducationpourdemain.org/fr/lecture-en-couleurs/427-la-lecture-en-couleurs-10> [en ligne] le23.12.2011, 15:26.



a a aa aaa  
 u u uu uuu  
 au ua uau aua  
 i i ii iii  
 aiu uia uiu iau  
 e e ee eee  
 aei eua eaiu  
 o o oo ooo  
 aae eeo ieoi  
 oaa aoie oou

## **b. Méthode gestuelle de Suzanne Borel Maisonnny**

Au début, ce type de mémoire a été utilisé auprès des enfants sourd, puis il a été repris par des enseignants auprès des apprenants dyslexiques ou ceux qui ont des difficultés en lecture. Le principe de cette méthode est que chaque geste est associé à un son et non à une graphie en utilisant le canal visuel.


La méthode gestuelle a pour objectif de s'appropriier le langage et le déchiffrage à l'aide des gestes qui permettent la mémorisation des formes graphiques. En premier lieu, on fait expliquer à l'apprenant ce que signifie un son et d'où il vient phonétiquement. Après, on lui montre les gestes correspondants pour chaque son et par la suite à leurs formes graphiques.

Selon BREIL Isabelle, le geste présente un rôle important dans l'apprentissage de l'enfant. En plus de l'intensité et la durée du travail, il permet aussi :

*« Le geste, en outre, est utile chez les enfants présentant des troubles de mémorisation. Le phonème n'est plus un élément sonore isolé. Il a, en plus, une image visuelle qui facilitera à la fois la mémorisation mais aussi par la suite la relation phonème-graphème »<sup>70</sup>.*

---

<sup>70</sup> BREIL Isabelle, méthode phonétique et gestuelle de Susanne Borel Maisonnny, in <http://www.coquelicot.asso.fr/borel/index.php> [en ligne] le 23.11.2012,14 :48.








 p < a  
 < ou  
 r < i  
 < é
 





① 


②  lo vé vélo 


 ra pa sol	—	 ma py ja
 no pia	—	 lo po



③  une pile un pylône  
 une palme une pipe





	—	
	—	




 t < i  
 < u  
 < é  
 < a  
 < o  
 < y
 


① 

②  lo vé vélo 

 pis ta	—	 pâ té
 ta mis	—	 tue tor

③  la tétine une tasse  
 un pirate la tulipe





	—	
	—	

Image n°2<sup>71</sup>

<sup>71</sup> Silvestre de Sacy, C. (2000). *Bien lire et aimer lire, livre 1, 2, 3*. ESF. (Méthode Gestuelle de Mme Borel-Maisonny) in [www2.ac-lyon.fr/.../pdf/Quelques\\_complements\\_sur\\_certains\\_meth](http://www2.ac-lyon.fr/.../pdf/Quelques_complements_sur_certains_meth) [en ligne] le 12.01.2012, 17 : 25.

# **CHAPITRE III : ETUDE DE CAS**

## **1. Objectif de recherche**

Dans la lecture, l'obtention d'un lecteur habile passe par la maîtrise de déchiffrage. Cette dernière a été la préoccupation de nombreux chercheurs qui ont donné naissance à plusieurs méthodes et hypothèses pour aider les personnes présentant des difficultés ou troubles de lecture. De notre part nous sommes préoccupés par ce problème sur lequel nous avons mis l'accent, et surtout sur la mémoire visuelle pour savoir si on apprend à bien lire (déchiffrer), et à s'appropriier les différents graphèmes du français grâce à une bonne mémoire visuelle ?

Donc, nous voulons par cette recherche déterminer la relation qui existe entre la mémoire visuelle et le déchiffrage chez les apprenants de la 4<sup>ième</sup> année primaire (normaux ou dyslexiques) et déterminer le taux des dyslexiques par rapport aux apprenants normaux dans une classe d'enseignement/apprentissage du FLE en fonction de la progression qu'ils ont suivie.

## **2. Présentation et analyse du corpus**

### **2.1. Le terrain**

Notre recherche a été réalisée dans la commune de M'lilli qui s'éloigne 35 km de la ville de Biskra dans une école primaires avec une classe de 4<sup>ième</sup> année primaire composée de 35 apprenants pour mieux cerner le taux de dyslexiques.

### **2.2. La collecte des données**

Afin de recueillir des informations sur notre sujet de recherche, nous avons recouru à deux outils: premièrement, un entretien avec une enseignante pour voir la place de la lecture en FLE dans le programme de la 4<sup>ième</sup> année et les différentes stratégies effectuées par cette enseignante. Deuxièmement, une enquête exhaustive à l'intention des apprenants de la 4<sup>ième</sup> année primaire, elle est menée de deux tests sur la mémoire et deux autres sur la lecture selon divers niveaux.



## 2.2.1. L'entretien

### 2.2.1.1. Présentation

Au mois d'Avril, nous avons fait un entretien avec l'enseignante de Français de la 4<sup>ème</sup> année primaire pour connaître la méthode de lecture employée et les stratégies adoptées dans l'apprentissage de la lecture afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses en fonction de cette méthode. Aussi, pour :

- Voir la place du visuel et l'identification des mots dans le processus d'enseignement/apprentissage de la lecture.
- Découvrir la progression suivie par l'enseignante dans l'apprentissage de la lecture, qui nous servira après à déterminer les tests de lecture.
- Confirmer l'existence des difficultés et des troubles de lecture.

Voici l'entretien :

**Etudiante :** Bonjour madame.

**Enseignante :** Bonjour.

**Etudiante :** Si vous me permettez de poser certaines questions concernant notre sujet de recherche « L'impact de la mémorisation visuelle sur l'apprentissage de la lecture ».

**Enseignante :** Avec plaisir.

**Etudiante :** D'après votre expérience en tant qu'enseignante du FLE au primaire, quelle méthode appliquez-vous pour enseigner la lecture. ?

**Enseignante :** J'ai une expérience de 4 ans et pendant ces années j'applique une méthode à prédominance syllabique avec le recours modeste à la méthode globale.

**Etudiante :** Combien d'activités de lecture avez-vous durant la semaine ?

**Enseignante :** il y a trois activités de lecture au cours de deux semaines (45 mn pour chacune). Dans la première semaine, il y a une activité de «lecture/ compréhension», l'autre s'appelle «lecture systématique», elle a pour objectif la révision et la consolidation du système phonologique du français. Dans la deuxième semaine, l'activité de lecture s'intitule

**‘lecture suivie et dirigée’** où l’apprenant est appelé à lire et comprendre globalement une partie d’une histoire.

**Etudiante :** Vous pensez que ce nombre d’activités est suffisant pour que l’apprenant arrive à déchiffrer ?

**Enseignante :** les séances consacrées à la lecture ne suffisent pas c’est pourquoi je consacre la séance de remédiations (45mn chaque semaine) à l’apprentissage de la lecture. Ainsi, pendant chaque séance, je consacre 10minute pour réviser les différents sons avec la segmentation de certains mots.

Aussi, je prend en considération les apprenants qui sont en grandes difficultés en leur consacrant tout seuls deux séances supplémentaires pendant la semaine de (12h :15 à13h :00) pour l’apprentissage de la lecture et l’écriture.

**Etudiante :** Est-ce que vous avez vu tous les phonèmes (sons) avec vos apprenants ?

**Enseignante :** Avec cette classe, j’ai fait lire tous les sons notamment ‘ou, oi, ui, an, en, on, in, ain, ein, eu, eur, euille, au, ‘.

**Etudiante :** Est ce que vous avez des apprenants qui déchiffrent mal ou qui n’arrivent pas à déchiffrer ?

**Enseignante :** Malheureusement, oui malgré tous les efforts que j’ai faits.

**Etudiante :** Quelles sont les causes d’après vous ?

**Enseignante :** Je réfère ces problèmes d’une part aux absences successives de certains apprenants. D’autre part il y a des apprenants qui veulent apprendre mais leurs capacités ne permettent pas (capacité très limitée). En outre, la majorité des apprenants ne font pas d’effort chez eux, c’est le rendement pur de l’école, c’est pourquoi ils présentent des difficultés en lecture et on ne marque pas une amélioration assez rapide.

**Etudiante :** Lors des activités de lecture, présentez vous des jeux visuels ?

**Enseignante :** c’est rare où j’applique des jeux visuels comme : la méthode d’effacement ou bien ‘la boîte à outils ‘ qui sert à regrouper les mots ayant le même son dans la boîte correspondante à ce son, car le temps ne suffit pas, par contre, le temps est consacré pour faire comprendre aux élèves le système de déchiffrage en utilisant le tableau et l’ardoise.

**Etudiante :** Lors de l'activité de lecture, utilisez-vous beaucoup plus le tableau ou bien le manuel de l'apprenant ? Et pourquoi ?

**Enseignante :** Au début de l'année, j'ai utilisé beaucoup plus le tableau pour attirer l'attention de la majorité des apprenants mais au mois d'Avril j'ai utilisé beaucoup plus le manuel pour habituer les apprenants à suivre sur le manuel, avec le contrôle continu de leur attention, et le recours au tableau pour déchiffrer un mot apparent difficile pour tel ou tel apprenant.

**Etudiante :** Lors de l'activité de lecture, utilisez-vous les différentes couleurs pour distinguer les différents sons ?

**Enseignante :** J'utilise généralement une seule couleur pour la distinction des différents sons. Même si j'écris des phrases ou un petit texte sur le tableau, je colorie tous les sons au sein des mots.

**Etudiante :** Est ce que les apprenants arrivent à vous suivre quand vous faites une lecture magistrale ?

**Enseignante :** il y a des apprenants (non attentifs) qui n'arrivent pas à suivre lors de la lecture magistrale et même lors de l'activité individuelle des apprenants, c'est pourquoi j'essaye toujours d'attirer leurs attentions et de les contrôler pour qu'ils puissent suivre au moins avec les yeux, ou bien avec le bout du doigt.

Aussi, il y a des apprenants qui ont un rythme lent qui les empêche à suivre, c'est pourquoi je refais la lecture magistrale avec des rythmes variés.

**Etudiante :** En général, quel est le nombre des apprenants qui demandent la permission pour lire ?

**Enseignante :** Pour la participation des apprenants lors de la lecture d'un texte, il y a entre 4 à 5 qui sont volontaires. D'autres même s'ils déchiffrant bien, ils n'osent pas lever le doigt qu'après plusieurs lectures de leurs camarades ou d'après ma demande. Lors d'une séance de systématisation, la majorité des apprenants sont motivés à lire, même ceux qui déchiffrant mal ou qui ne déchiffrant pas. Mais ces derniers ne participent pas tout seuls lors de la lecture d'un texte.

**Etudiante :** Pour ceux qui ne participent pas, les obligez-vous à déchiffrer ?

**Enseignante :** « Bien sûr », c'est une responsabilité, la lecture est la clef de la réussite. Mais malheureusement ces apprenants ne présentent pas une amélioration remarquable. La seule amélioration est la compréhension du principe alphabétique, la reconnaissance visuelle des lettres isolées et la lecture des mots simples.

**Etudiante :** Quel type d'évaluation appliquez-vous pour tester le niveau de lecture ?

**Enseignante :** Il s'agit d'une évaluation formative et continue. Pendant chaque séance, Je demande à des apprenants (5-6) selon une fiche suiveuse d'identifier certains sons, et lire les mots donnés (évaluation individuelle). S'ils commettent des erreurs, rapidement je fais une révision générale avant d'entamer la leçon programmée.

**Etudiante :** Merci, Madame.

#### **2.2.1.2. Analyse générale de l'entretien :**

A partir de cet entretien, nous avons observé les difficultés par lesquelles passe une enseignante d'une langue étrangère devant une classe hétérogène. Elle applique une méthode syllabique en consacrant le temps possible à l'acte de lire (priorité donnée à la lecture). Aussi, nous avons observé que l'enseignante donne une place importante au visuel avec l'utilisation successive du tableau alors que l'utilisation des couleurs (maximum deux couleurs) et des jeux visuels est modeste.

#### **2.2.2. L'enquête au niveau de l'école**

Cette enquête a été achevée au niveau de l'école de Khelif Mohamed – M'Ilili –Biskra à l'intention des apprenants de 4<sup>ème</sup> année primaire pour tester réellement le niveau de lecture, et mesurer la capacité de la mémoire visuelle.

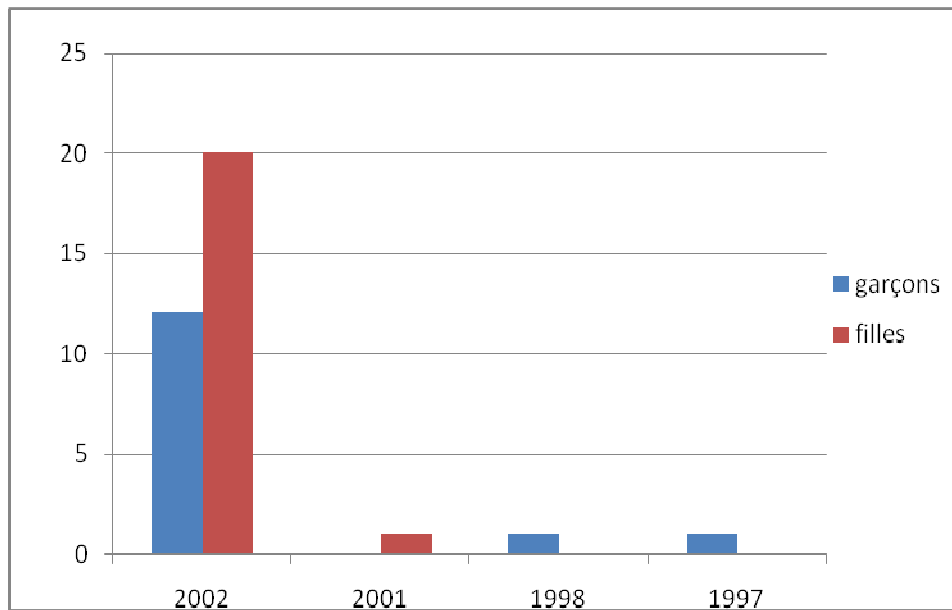
##### **2.2.2.1. Le corpus**

Notre corpus est composé de « 35 » apprenants (14 garçons et 21 fille) âgés de (10-15) ans (voir la pyramide des âges). Puisque notre sujet nécessite des informations sur les apprenants mêmes, nous avons assisté avec eux pendant les séances de lecture (la fin du mois d'Avril) pour déterminer les apprenants qui sont attentifs et non attentifs, et mettre

l'accent sur les élèves qui sont en difficulté en suivant les erreurs qu'il ont commises.

Nous avons choisi ce corpus notamment car d'une part, la 4<sup>ème</sup> année primaire représente la continuité de la 3<sup>ème</sup> année dans l'apprentissage de la lecture. D'autre part, nous voulons étudier la relation entre la mémoire visuelle et la lecture (déchiffrage) en fonction du temps.

**La pyramide des âges**



#### **2.2.2.2. Tester le niveau de lecture**

En fonction de la progression suivie dans l'apprentissage de la lecture, nous avons effectué deux tests qui partent du simple au complexe.

##### **2.2.2.2.1. Le 1<sup>er</sup> test :**

###### **a. Présentation**

Le premier test vise à évaluer le principe alphabétique. Il se présente sous forme de mots isolés dont le nombre est 20. L'apprenant est appelé à lire ces mots individuellement, dans l'absence de la lecture magistrale de l'enseignante.

###### **La liste de mots :**

Petite - été - vivre - après - lapin - pour - vouloir - orange - un - puits - murmure - lance - feuille - autre - alors - soleil - jeu - chanteur - montre - leur.

**b. Classement et analyse des résultats du premier test :**

**Tableau : 1**

N°	Nom et Prénom	Nombre d'erreur en fonction de mots (/20)	Type de l'erreur	Taux de maîtrise de déchiffrage (%)	L'attention visuelle
01	Zoubiri Fatima	0	Bon déchiffrage	100	++
02	Mihoubi Rayen	0	Bon déchiffrage	100	-
03	Morith Sendous	1	double consonne	95	++
04	Lekbich Zineb	2	Eu (prononciation) double consonne	90	++
05	Mokrani Kenza	2	Ce- double consonne	90	++
06	Mokrani Djaber	2	Au-ce	90	++
07	Bennaoui Salsabil	2	Ui- u (prononciation)	90	+
08	Elghool Yazid	4	Au-euille-an	80	+
09	Lekbich Kkeir Eddine	4	Double consonne-euille-ce- u (prononciation)	80	+
10	Djella Manar	4	Euille-eil-eur-au	80	++
11	Morith Elhadi	5	Ce-ui-ou	75	++
12	Saâdi Siline	5	Ui- double consone- euille	75	++

(++): attention visuelle très élevée. (+): attention visuelle élevée. (-): attention visuelle faible.

**Analyse**

A partir de ce tableau, on constate que 12 apprenants (34.28%) sont capables de déchiffrer. Le nombre d'erreur est limité entre [1-5] ce qui représente qu'ils maîtrisent bien le système alphabétique dont les erreurs ont été effectuées au niveau de certains phonèmes.

On note que la majorité de ces apprenants possède une intention élevée d'après mon observation lors des séances de lecture.

**Tableau : 2**

N°	Nom et Prénom	Nombre d'erreur en fonction de mots	Type de l'erreur	Taux de maîtrise de déchiffrage	L'attention visuelle
01	Karim Tadjine	06	Double consonne-an-oi-au-	70	-
02	Siddiki Nouha	06	Ui-eu-on-	70	+
03	Chaima Lekbiche	06	Double consonne-ce-euille-eur	70	+
04	Abidat Dina	07	u-double consonne-ou-	65	+
05	Derdouba Nacira	08	Double consonne-euille-ui-oi	60	++
06	Brahimi Wissal	08	Eur-euille-on-an-oi-p-double consonne	60	-
07	Aymen Hani	08	Au-eu-ge-euille-ce	60	++
08	Sbiai Ines	08	Double consonne-an-oi-au-é	60	++
09	Elghool Manel	08	An –euille-ce-eu	60	-
10	Hawes Sara	08	v-o-p- double consonne	60	-
11	Ferial Chelali	08	Ce-eu-ge-an	60	-
12	Helal Chourouk	08	Oi-p-euille- double consonne	60	++
13	Nabti Achouak	08	Ui –u- v- an-	60	++
14	Ellek Salah Eddine	08	In-ui-eu-on	60	+
15	Derdouba Samir	09	Ui-v--an-eu-double consonne	55	++

Les résultats de ce tableau montrent que 15 apprenants (42.82%) ont des difficultés de lecture malgré qu'ils comprennent le principe alphabétique et la bonne attention qu'ils possèdent. Le nombre d'erreur est limité entre [5-10].

**Tableau 03 :**

N°	Nom et Prénom	Nombre d'erreur en fonction de mots (/20)	Type de l'erreur	Taux de maîtrise de déchiffrage	L'attention visuelle
01	Meghit Akram	15	Il ne maîtrise que les sons simples (a, i, o,), bonne connaissance des lettres isolée, comprend le principe alphabétique	25	+
02	Lekbich Djamel Eddine	16	Il ne maîtrise que les sons simples, confond entre les consonnes (ex d), possède des troubles de langage	20	++
03	Mokrani Abd Allah	17	il ne maîtrise que les sons simples, bonne connaissance des lettres isolées	15	- - -
04	Hani Rabhi	18	Il ne maîtrise que les sons simples, confusion entre les consonnes	10	+
05	Khelif Chahira	18	confusion entre les consonnes	10	-
06	Hellel Maram	18	confusion entre les consonnes	10	++
07	Ben Zekkar Fares	20	Ne comprend pas le système alphabétiques (trouble de compréhension)	0	+
08	Zouiaoui Bilal	20	Ne comprend pas le système alphabétiques (trouble de compréhension)	0	- - -



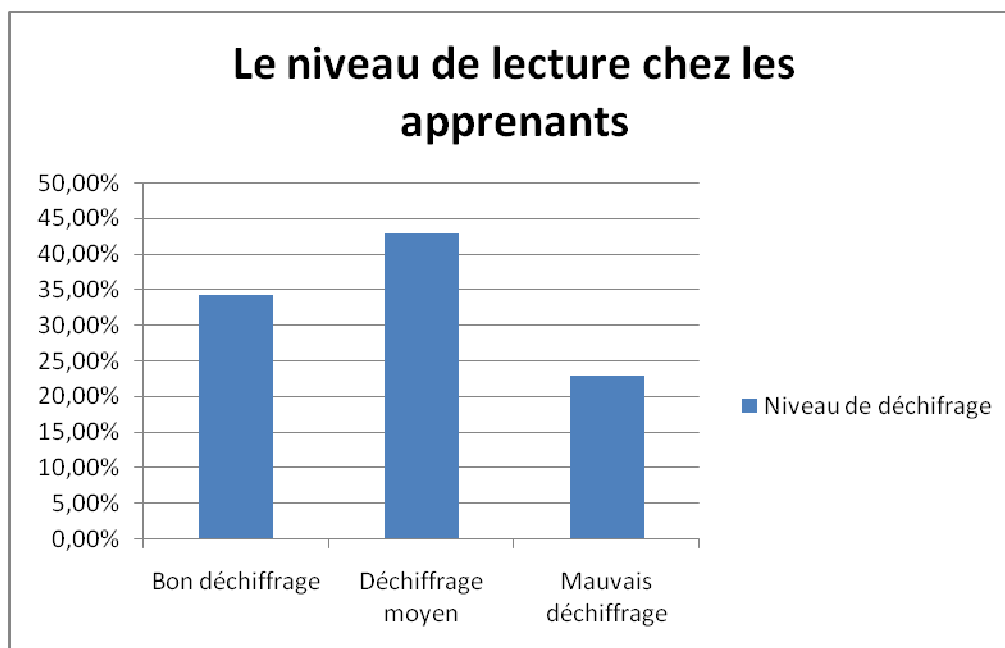
D'après ce tableau, on peut déduire que ces apprenants sont dyslexiques car leurs caractéristiques correspondent à celles des dyslexiques. Mais pour confirmer ce résultat, nous avons fait une petite enquête sur leur vie quotidienne pour savoir s'ils ont des problèmes sociaux. Nous avons trouvé que les apprenants (03-07) habitent loin de l'école de 5 à 6 km d'environ et qu'ils viennent à pied chaque jour. Ainsi l'apprenant « 07 » a 15 ans et qu'il a redoublé la 3<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup> année plusieurs fois comme l'apprenant n°08. On note également que l'apprenant « 03 » est épileptique.

Pour les autres apprenants, au contraire, ils vivent dans de bonnes conditions.

Pour ne pas donner des résultats douteux, nous éliminons les apprenants (n° :05-07-08) pour deux raisons ; d'une part les problèmes sociaux qu'ils ont vécus et qu'ils vivent, d'autre part les deux derniers ne comprennent pas le principe alphabétique.

Donc, on peut dire que dans cette classe, il ya 5 dyslexiques de nature mixte (phonologique et lexicale) c'est-à-dire 14.28% des apprenants ne peuvent pas lire ni les mots réguliers ni les mots irréguliers.

L'histogramme suivant résume les résultats du 1<sup>er</sup> test :



#### 2.2.2.2. Le 2<sup>ième</sup> test :

##### a. Présentation

Pour ce test, nous avons proposé aux apprenants un texte vu en classe plusieurs fois pour savoir à quel degré l'apprenant est capable de déchiffrer, de s'appropriier les phonèmes à travers un texte composé de 30 mots en s'appuyant sur la mémoire. Les résultats seront analysés en fonction de la vitesse de lecture. Voici le texte :

*« Le vent souffle très fort : les feuilles volent, les volets claquent. Comme il pleut, l'eau fait des flaques sur la route. Les oiseaux se cachent dans les coins des fenêtres »<sup>72</sup>*

##### b. Classement et analyse des résultats du 2<sup>ième</sup> test

Tableau n°01 :

N°	Nom et Prénom	Nombre d'erreur en fonction des mots (/30)	Taux de maîtrise de déchiffrage (%)	Vitesse de lecture
01	Mihoubi Rayen	0	100	23s
02	Zoubiri Fatima	0	100	23.08
03	Mokrani Djaber	1	96.66	18.5
04	Elghool Yazid	3	90	23
05	Djella Manar	3	90	23.5
06	Mokrani Kenza	3	90	23.6
07	Morith Sendous	3	90	27.3
08	Bennaoui Salsabil	3	90	28.15
09	Lekbich Zineb	3	90	35.9
10	Morith Elhadi	4	86.66	35.9
11	Saâdi Siline	4	86.66	37.38

<sup>72</sup> Hamida Koriche, manuel scolaire de Français 4<sup>ième</sup> année, éd O.N.P.S, Algérie, 2007-2008.

A partir de ce tableau, on constate qu'il y a 11 apprenants c'est-à-dire 31.42% qui arrivent à bien déchiffrer (erreur de 1 à 5 mots) .La vitesse de lecture est de [18.5 à 29] s.

**Tableau n°02 :**

N°	Nom et Prénom	Nombre d'erreur en fonction de mots	Taux de maîtrise de déchiffrage (%)	Vitesse de lecture
01	Brahimi wissal	06	80	52.1
02	Lekbiche Kheir Eddine	07	76.66	57.5
03	Siddiki Nouha	07	76.66	57.53
04	Ellek Salah Eddine	07	76.66	59.16
05	Abidat Dina	08	73.33	59.44
06	Lekbiche Chaima	08	73.33	1.06
07	Sbiai Inas	08	73.33	1.08
08	Elghool Manel	08	73.33	1.23
09	Tadjine karim	08	73.33	1.24
10	Aymen Hani	08	73.33	1.36
11	Derdouba Nacira	08	73.33	1.48
12	Hawes Sara	10	66.66.	1.48
13	Nabti Achouak	10	66.66	1.52
14	Chellali Ferial	10	66.66	1.54
15	Derdouba Samir	12	60	1.55
16	Hellal Chourouk	12	60	2.01

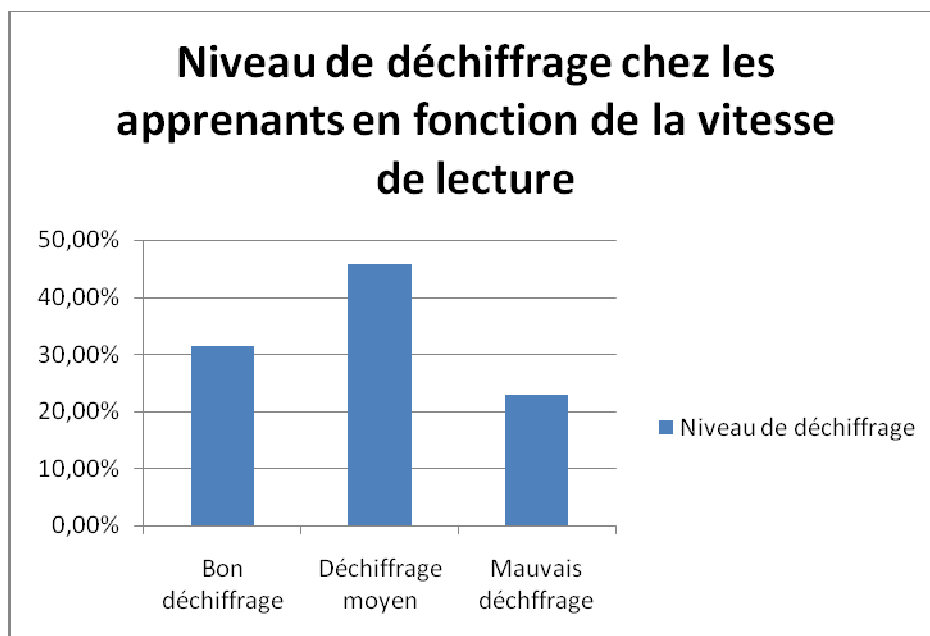
Le tableau traduit que 45.72% des apprenants peuvent déchiffrer à un niveau assez moyen avec une vitesse de [52.1- 2.01] seconde.

**Tableau 03 :**

	Nom et Prénom	Nombre d'erreur en fonction de mots	Taux de maîtrise de déchiffrage (%)	Vitesse de lecture
01	Lekbiche Djamel eddine	16	46.66	1.2s

02	Hellel Maram	8 mots dans 2 phrases	20	01.06 s
03	Meghith Akram	il n'a rien lu (quelques syllabes)	0	/
04	Hani Rabhi	N'a rien lu	0	/
05	Khelif Chahira	N'a rien lu	0	/
06	Mokrani Abd Allah	N'a rien lu	0	/
07	Ben Zekkar Fares	N'a rien lu	0	/
08	Zouaoui Bilal	N'a rien lu	0	/

A partir de ce texte, on observe que 2 apprenants seulement qui ont osé à lire avec des erreurs énormes. Les autres n'ont rien lu malgré le temps qu'on leur a offert ce qui montre qu'ils ont des troubles d'apprentissage. Et l'histogramme suivant traduit les résultats du 2ième test qui correspond et confirment les résultats du 1<sup>er</sup> test :



D'après le test n°02, on peut confirmer l'existence de problèmes de mémorisation, problèmes de reconnaissance visuelle des lettres, ce qui nous pousse à poser la question suivante :

Quel type de mémoire est responsable de cet oubli, de ces problèmes?

### 2.2.2.3. Tester la mémoire visuelle

#### 2.2.2.3.1 Tester la mémoire iconique

Pour tester la mémoire iconique, nous avons proposé aux apprenants un seul test. Ce premier test est inspiré d'un film documentaire, l'apprenant doit visualiser un tableau (4 colonnes et 4 lignes) composé de 16 objets concrets pendant une minute. Après, l'apprenant est appelé à mettre les objets dans leur bonne position (voir le tableau ci-dessous).

Une règle rose	Une gomme	Un stylo marron	Une brosse bleue
Un marqueur orange	Un stylo noir	Un bonbon	Un stylo bleu
Un papier blanc	Un feutre rouge	Un compas	Un stylo rouge
Un marqueur vert	Un correcteur	Un marqueur bleu	Un taille crayon vert

#### 2.2.2.3.2. Tester la mémoire visuelle à court terme

Lors de ce test inspiré d'une activité trouvée sur un site Internet<sup>73</sup>, on propose à l'apprenant un jeu constitué de 20 cartes de mémorisation sous forme de paire. Les cartes ont une position aléatoire, l'apprenant a reconstitué les paires de cartes en les retournant deux par deux et ce dans un temps de 90s. Après on a mesuré le nombre de paire obtenu par chaque apprenant.

#### 2.2.2.3.3. Classement et analyse des résultats

Les résultats des deux tests de mémorisation sont regroupés dans les tableaux suivants en relation avec le niveau de lecture.

---

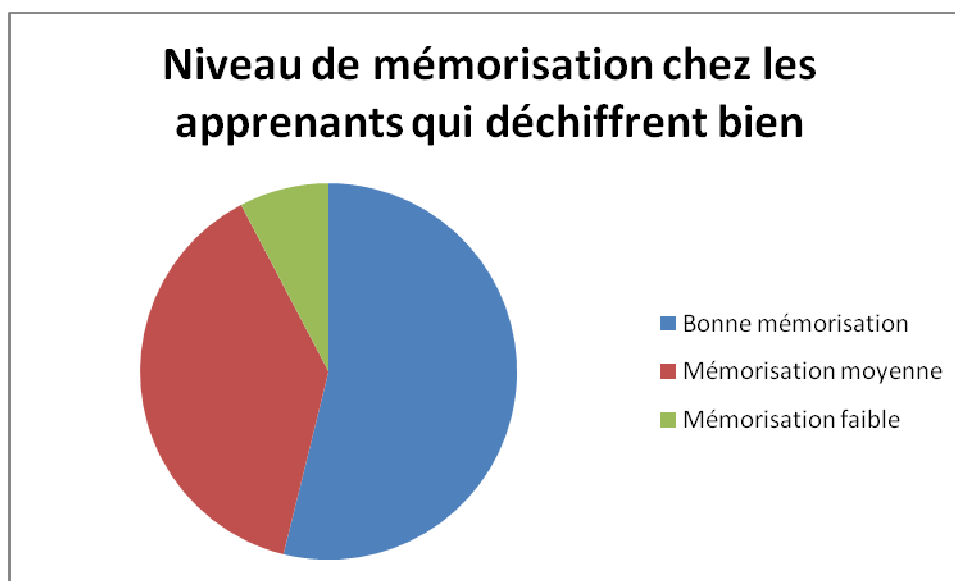
<sup>73</sup> <http://www.jeu-test-ma-memoire.com/jeux-de-memory/memory-pour-enfants/a-partir-de-8-ans/theme-lucky-luke>

**Tableau n°01 :**

N°	Nom et Prénom	Taux de maîtrise de déchiffrage (moy)	Test n°01	Test n°02	Taux moyen de mémorisation
01	Zoubiri Fatima	100	93.75	70	81.87
02	Mihoubi Rayen	100	75	100	87.5
03	Mokrani Djaber	92.5	81.25	50	65.625
04	Morith soundous	90	62.5	100	81.25
05	Lekbiche Zineb	90	87.5	10	53.75
06	Mokrani Kenza		68.75	20	44.375
07	Bennaoui Salsabil	90	75	100	87.5
08	Elghool Yazid	85	100	40	70
09	Djella Manar	85	93.75	40	66.87
10	Morith Elhadi	80.83	100	100	100
11	Saâdi Siline	80.83	100	60	80
12	Lekbich Kkeir Eddine	78.3	75	80	75

**L'analyse :**

Pratiquement, Le tableau signale que 58.33% des apprenants qui déchiffrent bien ont une bonne mémoire visuelle (75%- 100%). Ainsi, on trouve que 41.66% de ces apprenants ont une capacité de mémorisation moyenne (50-75) et 8.33 % de ces apprenants possède une capacité de mémorisation faible. Ce qui montre l'importance d'un autre facteur qui est 'l'attention'. (Voir le secteur n°01)



**Le secteur n°01**

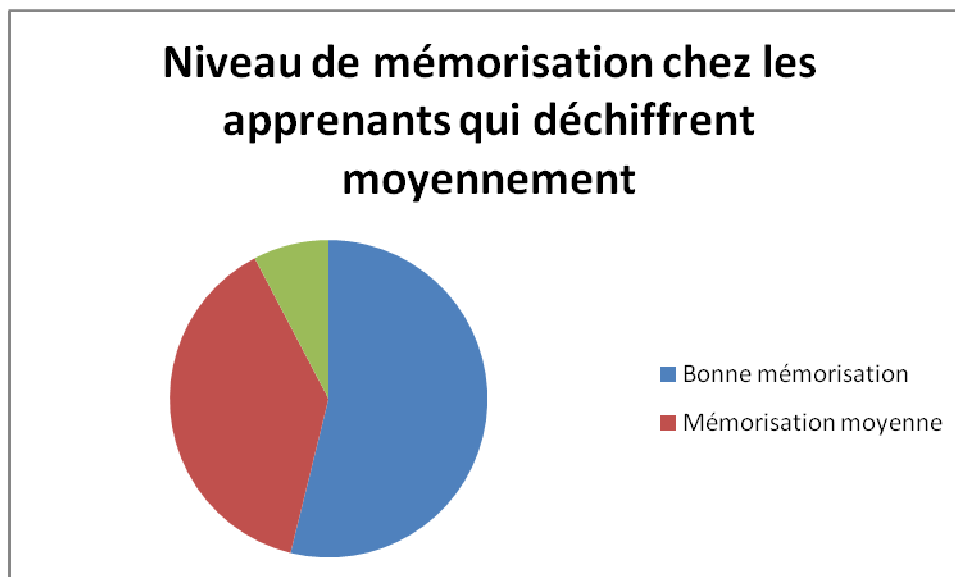
**Tableau n°02 :**

N°	Nom et Prénom	Taux de maîtrise de déchiffrage (moy)	Test n°01	Test n°02	Taux moyen de mémorisation
01	Karim Tadjine	71.66	43.75	80	61.87
02	Siddiki Nouha	73.33	81.25	70	75.62
03	Chaima Lekbiche	71.66	68.75	50	59.37
04	Abidat Dina	69.165	75	50	60
05	Derdouba Nacira	66.66	31.25	60	45.62
06	Brahimi Wissal	70	56.25	40	48.12
07	Aymen Hani	66.66	75	40	57.5
08	Sbiai Ines	66.66	68.75	60	64.36
09	Elghool Manel	66.66	100	60	80
10	Hawes Sara	63.33	43.75	40	41.87
11	Ferial Chelali	63.33	50	70	60
12	Helal Chourouk	63.33	50	60	55
13	Nabti Achouak	63.33	43.75	50	46.87

14	Ellek Salah Eddine	68.33	56.25	60	58.13
	Derdouba Samir	57.5	56.25	50	53.13

### L'analyse :

La lecture de ce tableau montre que 66,66% des apprenants qui déchiffrent moyennement ont une capacité moyenne de mémorisation visuelle (50%-75%). Ainsi que 6.66% de ces apprenants ont une bonne mémoire visuelle [80%] et 26,66 % de ces apprenants ont une capacité de mémorisation assez moyenne [45%] donc, on peut dire que 93.32% des apprenants qui déchiffrent moyennement ont une capacité de mémorisation moyenne ou assez moyenne. (Voir le secteur n°02)



### Le secteur n°02

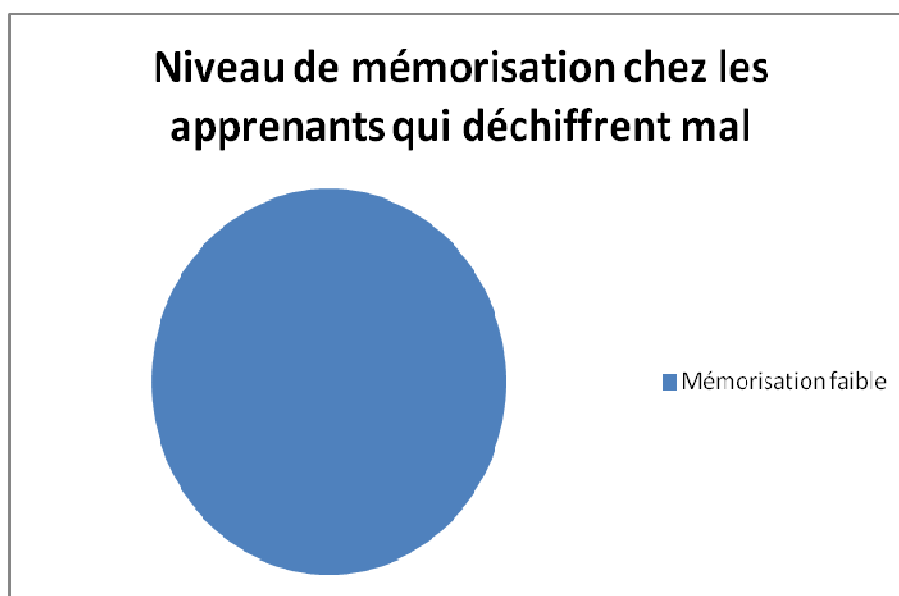
**Tableau 03 :**

N°	Nom et Prénom	Taux de maîtrise de déchiffrage	Test n°01	Test n°02	Taux moyen de mémorisation
01	Lekbich Djamel Eddine	33.33	31.25	20	25.62
02	Hellal Maram	15	31.25	00	15.62
03	Meghith Akram	12.5	87.5	10	43.75



04	Mokrani Abd Allah	7.5	100	00	50
05	Khelif Chahira	5	37.5	10	23.75
06	Hani Rabhi	5	87.5	00	
07	Ben Zekkar Fares	0	25	00	12.5
08	Zouaoui Bilal	0	12.5	00	6.25

Les résultats de ce tableau montrent que tous les apprenants qui déchiffrent mal ont une capacité de mémorisation faible  $\leq 50$ . Ainsi, on remarque que certains apprenants possèdent une bonne mémoire iconique mais leur mémoire visuelle à court terme est faible. Ce qui montre le rôle de la mémorisation visuelle dans le déchiffrage. (Voir secteur n°03)



**Le secteur n°3**

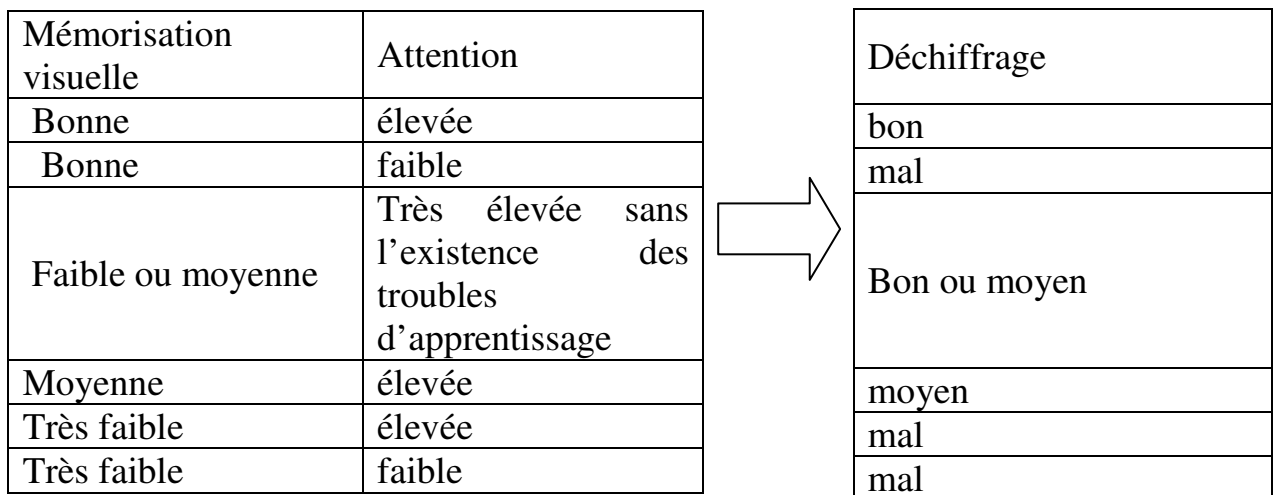
L'enquête effectuée au niveau de l'école a donné les résultats suivants :

- le taux des dyslexiques est 14.28% de nature mixte.
- 58.33% des apprenants qui déchiffrent bien ont une bonne mémorisation visuelle.
- 92.30% des apprenants qui ont une bonne mémoire visuelle déchiffrent bien.

-100% des dyslexiques ont une capacité de mémorisation faible.

-11.11% des apprenants qui ont une mémorisation faible arrivent à bien déchiffrer.

Le schéma suivant résume l'impact de la mémoire visuelle sur l'apprentissage de la lecture :



# **CONCLUSION GENERALE**

Au cours de cette étude, nous avons essayé d'étudier la relation existante entre la mémoire visuelle et l'apprentissage de la lecture chez les apprenants de la 4<sup>ème</sup> année primaire selon une étude comparative.

Pour ce faire nous avons fait un entretien avec une enseignante qui nous a aidé à découvrir de près la réalité du déchiffreur algérien au primaire. Nous avons aussi procédé à une enquête au niveau de l'école à travers laquelle nous avons testé en premier lieu, le niveau de lecture des apprenants, et leur capacité de mémorisation visuelle en second lieu. Nous avons ensuite projeté les résultats du premier test sur ceux du deuxième test et vice-versa où nous avons trouvé que l'acte de lire comme activité de déchiffrage dans le processus d'enseignement/apprentissage nécessite en plus de l'attention, une capacité de mémorisation visuelle moyenne au minimum.

Nous pouvons donc dire que la mémoire visuelle influence l'apprentissage de la lecture. Elle aide les apprenants à apprendre rapidement à déchiffrer.

Nous estimons que le monde scolaire en Algérie met l'accent sur cette fonction cognitive en adaptant une méthode de lecture basée sur la mémoire visuelle pour aider les enfants possédant une bonne mémoire visuelle à apprendre le plus tôt possible. Pour ceux qui possèdent une mémorisation visuelle faible, il importe de développer cette compétence dans les deux ans d'apprentissage de l'enfant au primaire, à travers des jeux visuels répartis dans les différentes matières, comme il est le cas de l'auditif à travers les récitations dans les écoles algériennes. En arrivant en 3<sup>ème</sup> année primaire, l'apprenant sera prêt à mémoriser les nouveaux phonèmes du Français.

Enfin, nous souhaitons que notre travail a pu montrer l'impact de la mémoire visuelle sur l'apprentissage de la lecture, et qu'il serait un commencement d'une autre recherche dont la problématique pourrait être : Comment peut-on adapter une méthode de lecture basée sur la mémorisation visuelle ?