

Lecture et écriture au premier âge scolaire

Nives Sironić-Bonefačić
Faculté des Lettres, Zagreb

Le texte qui suit présente une analyse des problèmes au passage à la lecture et à l'écrit dans l'enseignement expérimental du français, de l'italien et de l'anglais au premier âge scolaire.¹ Le but de notre exposé est de regrouper, de classer et de résumer les similitudes et les différences des procédés du passage à la lecture et à l'écrit dans l'enseignement des langues en question.²

L'introduction expérimentale des langues étrangères dans la première année de l'école primaire a confronté les enseignants praticiens et l'équipe de recherche au problème de l'élaboration du passage graduel de la communication exclusivement orale à la lecture et à l'écriture. Il est incontestable que le passage de l'expression orale à la lecture et à l'écrit au premier âge scolaire, représente une difficulté même dans la langue maternelle, car il s'agit du développement d'une aptitude complexe qui outre la compréhension du message, présuppose également l'application indépendante du code symbolique des graphèmes.

Si nous savons que l'expression orale est déjà la représentation symbolique de nos pensées et que la nature fondamentale du signe linguistique est arbitraire,³ les images graphiques des phonèmes, c'est-à-dire les graphèmes, ont une valeur symbolique double, car ils sont les symboles des symboles. Et c'est justement pour cette raison que les difficultés dans l'enseignement des langues étrangères au premier âge scolaire se multiplient sensiblement lors du passage à la lecture et à l'écrit.

Sur le plan de la communication orale déjà, les élèves rencontrent un nouveau système linguistique, qui diffère de leur langue maternelle au point de vue

¹ Cf. *Les enfants et les langues étrangères*, Zagreb, Université de Zagreb, 1993, dirigé par Mirjana Vilke et Yvonne Vrhovac.

² Le compte rendu de cet article a été présenté au Séminaire International de Croatie: *L'apprentissage précoce des langues étrangères pour l'Europe*, Zagreb – Stubičke Toplice du 4 au 7 mai 1994.

³ Cf. De Saussure, F. (1968), *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris, pp. 180-184.

phonologique, morphologique et syntaxique. En passant à l'écrit ils doivent donc acquérir de nouvelles règles de transcription de phonèmes.

Bien que, à l'image des langues étrangères étudiés (français, italien, anglais),⁴ le croate utilise les caractères latins, et qu'ainsi les élèves ne sont pas contraints d'assimiler un système graphique entièrement nouveau, chacune des langues mentionnées dans l'expérience présente dans son système graphique un nombre plus ou moins grand de graphèmes complètement nouveaux sur le plan graphique, tels que par exemple: *w, x, y, q*.

A cette difficulté s'ajoute encore celle de la valeur phonologique différente que les graphèmes, connus dans la langue maternelle, possèdent dans la langue étrangère. Chaque langue ayant son système, les ressemblances sur le plan de la prononciation ne sont que relatives. De fait, si l'on compare avec celui de la langue croate le système phonologique et graphique des langues soumises à l'expérience, sans tenir compte de la distribution et de la fréquence des phonèmes, nous rencontrons les possibilités suivantes:

1. Les phonèmes de la langue étrangère ressemblant à ceux de la langue maternelle, se marquent par les mêmes graphèmes dans les deux langues.
2. Les phonèmes de la langue étrangère ressemblant aux phonèmes croates se marquent par des symboles graphiques différents. On se sert de graphèmes existant dans la langue maternelle, mais y ayant une valeur phonique différente.
3. Les phonèmes ressemblant à ceux de la langue croate se notent par des signes graphiques tout à fait différents dont les élèves, qui ne les connaissent pas encore, doivent maîtriser la notation sur le plan mécanique.
4. Les phonèmes de la langue étrangère sont totalement différents de ceux du système phonologique de la langue croate. Ils sont notés par des signes existant dans le système graphique de la langue maternelle.
5. Les phonèmes de la langue étrangère, différents de ceux de la langue croate, se notent par des signes tout à fait nouveaux.
6. Dans le système graphique de la langue étrangère on a recours à des graphèmes qui n'ont pas de valeur phonologique dans la langue étrangère. Leur fonction est purement graphique, et ils servent soit de signes graphiques soit d'indicateurs de la valeur morphosyntaxique des mots: en tant que signes de genre, de nombre, ou de personne du verbe. Ces mêmes graphèmes ont dans la langue maternelle une valeur phonologique.

Dès lors que nous savons que dans chaque langue le code graphique ne marque que partiellement la valeur sonore du message prononcé nous embrassons toute la complexité du passage à la lecture et à l'écrit dans la langue étrangère.

Quoiqu'il soit évident que l'enseignement au premier âge scolaire doive, en premier lieu, se fonder sur la communication orale,⁵ le contexte de l'école et la connaissance du fait que les messages linguistiques peuvent être notés en langue maternelle piquent tôt

⁴ L'aperçu ne contient pas l'élaboration des données pour l'allemand. Pour l'allemand cf. Kruhan, M. (1993), *German from the first form of primary school – with special reference to introductory reading and writing*, *Children and foreign Languages*, University of Zagreb, pp. 127-146.

⁵ Cf. De Saussure, o. c., pp. 45.

ou tard la curiosité des élèves pour le mot écrit en langue étrangère. Les premiers manuels – livres d’images en langue étrangère qui, en plus d’un riche matériel pictural, contiennent régulièrement les premiers mots imprimés en langue étrangère, concourent considérablement à éveiller cette curiosité.

Voilà pourquoi la connaissance de la valeur phonique des graphèmes notés devient importante dans l’enseignement de la langue étrangère au premier âge scolaire. Si nous l’introduisons au bon moment, elle contribuera sûrement à une bonne acquisition de la langue. La connaissance de la valeur phonique des graphèmes permet le décodage réitéré du texte en message oral selon le désir et l’intérêt des élèves, de sorte que l’image accompagnant le texte devient un aide – mémoire, aussi bien au cours de l’enseignement qu’en dehors de l’école, et permet aux enfants de faire chez eux la démonstration de leurs connaissances linguistiques.

Pour mieux embrasser les particularités du texte écrit il faut souligner ses éléments constitutants essentiels:

1. La partie figurative sous forme de graphèmes.
2. La partie cognitive et conceptuelle qui permet la compréhension du message écrit.
3. La partie acoustique et phonatoire au cours de la lecture à haute voix. (Une telle forme de lecture s’applique le plus souvent dans l’enseignement au premier âge scolaire).

Pour la lecture, il faut donc posséder plusieurs aptitudes:

1. L’aptitude à distinguer visuellement les graphèmes et la reconnaissance de leurs rapports réciproques.
Pour que les élèves puissent distinguer les graphèmes ils doivent avoir assimilé les images conceptuelles des graphèmes. Un graphème concret se reconnaît à partir de la comparaison avec le système que l’élève a déjà acquis. Seule la possession des images conceptuelles des graphèmes permet le décodage, c’est-à-dire la lecture, ou le codage, c’est-à-dire l’écriture, en quelque langue que ce soit.
2. Pour la lecture à haute voix, il est important de connaître les valeurs phonémiques des graphèmes dans une langue déterminée. Il faut aussi savoir interpréter correctement les signes spaciaux et de ponctuation (intervalles entre les mots, points, virgules, etc.).
3. De plus, pour la prononciation correcte de certains graphèmes, ainsi que pour l’acquisition de l’aptitude de la liaison des phonèmes en mots, la possession des capacités articulatoires sera d’une grande importance. La capacité de liaison présuppose la mémorisation de l’ordre des phonèmes dans le mot ou le syntagme.
4. Le but final de la lecture est la compréhension du texte lu. La compréhension étant une activité typiquement mentale, elle présuppose la connaissance implicite des rapports morphosyntaxiques dans le texte.⁶

⁶ Cf. Wittwer, J. (1964), *Contribution à une psycho-pédagogie de l’analyse grammaticale*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, p. 63.

L'écriture d'un texte ne présuppose pas seulement l'application mécanique du code permettant de noter certains phonèmes d'une langue étrangère par graphèmes. L'aptitude à écrire est également une activité auditive, motrice, visuelle et mentale complexe qui présuppose:

1. La distinction auditive des phonèmes d'une langue étrangère déterminée dans le contexte logique du message, qui exige quant à elle l'aptitude à analyser, c'est-à-dire la décomposition du message en phonèmes.
2. La connaissance des règles de la notation graphique des phonèmes dans la langue donnée.
3. La possession de l'aptitude motrice à reproduire graphiquement et relativement rapidement des graphèmes, d'abord d'après un modèle, puis sans modèle.
4. La mémorisation d'une suite de phonèmes dans un bref message oral et la liaison des graphèmes en un texte logique avec la séparation des mots les uns des autres, ce qui signifie implicitement la compréhension des rapports morphosyntaxiques dans le texte.
5. Le but final de l'écriture est la compréhension du sens d'un texte; elle suppose la possibilité d'une lecture répétée.

Vu qu'au premier âge scolaire, et particulièrement en première année, les élèves ont encore des difficultés à mémoriser les graphèmes, et à accomplir leur réalisation mécanique même dans leur langue maternelle, on a abordé dans l'enseignement expérimental au premier âge scolaire l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au moment où les élèves avaient déjà acquis ne serait – ce que la base technique de la lecture et de l'écriture. La supposition initiale était que l'introduction parallèle de l'écriture et de la lecture dans la langue maternelle et étrangère, avec l'application simultanée de deux systèmes différents, pourrait probablement ralentir le rythme de l'acquisition des deux aptitudes dans les deux langues.

L'aparçu du passage d'une communication exclusivement orale à la lecture et à l'écriture permet malgré tout de découvrir dans l'expérience des différences considérables entre les langues.

L'expérience de l'apprentissage de l'anglais et du français au premier âge scolaire se déroulant depuis trois ainsi que de l'italien depuis deux ans respectivement, nous essayerons de résumer les résultats des recherches faites jusqu'à présent. La suite de l'exposé est fondée sur l'élaboration d'une enquête visant, à travers une suite de questions structurées et libres, à relier les expériences des professeurs. Les questions de l'enquête concernaient les données fondamentales sur:

1. Le nombre de classes et le nombre d'élèves dans chaque génération
2. Le nombre d'élèves qui, avant l'inscription à l'école, savaient déjà lire et écrire en langue maternelle
3. La date du passage à la lecture et à l'écrit en langue étrangère
4. Les élèves ayant des problèmes dans la lecture et l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère
5. L'approche de la lecture et de l'écriture
6. La date du passage à l'écriture des majuscules et des minuscules
7. Le type de cahiers utilisés dans l'enseignement

8. Les problèmes de prononciation dans la lecture et les problèmes moteurs dans l'écriture
9. Les techniques de l'enseignement en classe
10. La fréquence des exercices de lecture et d'écriture en classe et à domicile
11. L'attitude des élèves envers ces aptitudes
12. Les interférences et l'élaboration systématique des difficultés graphiques
13. Les fautes les plus fréquentes
14. La quantité de matériel pour la lecture et l'écriture
15. L'attitude des professeurs vis-à-vis de ce problème.

Pour permettre de suivre plus facilement cet exposé, les résultats sont représentés dans une suite de tableaux. Soulignons particulièrement que les résultats cités dans les tableaux se rapportent exclusivement aux données des enquêtes élaborées.

Tableau I CROATE – LANGUE MATERNELLE AVANT L' ENTREE A L' ECOLE PRIMAIRE

langue	entrée à l'école primaire	nombre de classes	nombre d'élèves	lecture nombre d' élèves	écriture lettres capitales nombre d' élèves	écriture toutes lettres
français	1991/92	6	76	29	27	23
	1992/93	12	155	51	34	32
	1993/94	8	106	32	29	19
anglais	1991/92	8	105	63	70	12
	1992/93	8	124	56	47	19
	1993/94	4	60	22	17	10
italien	1992/93	4	68	24	38	17
	1993/94	4	61	39	47	3
		54	755	316 41,85%	309 40,93%	135 17,88%

Le tableau I présente un bref compte-rendu des années d'entrée à l'école primaire, des classes examinées et des élèves dans chaque génération.

Les données sur les élèves qui savaient lire et écrire en croate avant l'entrée à l'école primaire seront indispensables pour l'interprétation correcte des données qui suivent. La colonne 4 fournit le nombre de ceux qui savaient lire, la cinquième de ceux qui savaient écrire en lettres capitales et finalement, on mentionne le nombre de ceux qui pouvaient écrire en utilisant toutes les lettres (majuscules et minuscules).

Sur 755 élèves, 316 c'est-à-dire 41,85%, savaient lire, 309 c'est-à-dire 40,93%, savaient écrire en utilisant les lettres capitales et 17,88%, étaient capables d'écrire en utilisant toutes les lettres.

En observant les chiffres indiqués il est évident que bien qu'à l'entrée à l'école primaire on n'ait en général pas sélectionné les élèves,⁷ les pourcentages élevés de ceux qui savaient lire et écrire dépassent dans certaines classes la moyenne de la région de Zagreb. Dans ces classes, le passage à l'écrit en langue étrangère était plus facile.

Tableau II

langue	entrée à l' école primaire année scolaire	écriture en langue étrangère date	nombre de classes
français	1991/92	mars – avril 1992	6
	1992/93	mars – mai 1993	4
	1993/94	septembre – novembre 1993	8
		février 1994	2
		mars – avril 1994	6
	O	2	
anglais	1991/92	février 1992	4
	1992/93 1993/94	mai 1992	4
		février – mai 1993	8
		mars – avril 1994	4
italien	1992/93	octobre 1992	4
	1993/94	octobre 1993	4

Le tableau II présente le passage à l'écrit en langue étrangère. Les classes dans lesquelles ce passage s'est accompli dans la deuxième partie de la première année avaient jusqu'à la date indiquée déjà assimilé la lecture et l'écriture en croate. Seul un petit nombre d'élèves avait encore des difficultés à lire et écrire en langue maternelle.

L'examen des dates révèle que le passage à l'écrit en italien s'est accompli en première année dès le mois d'octobre. Il s'agissait naturellement d'exercices écrits de copie de mots isolés ou de courtes phrases dont les élèves connaissaient déjà la forme orale et reconnaissaient la forme écrite.

⁷ Cf. Bartolović, B. (1993), Young children's cognitive abilities in learning foreign languages, *Children and foreign languages*, University of Zagreb, pp. 27-44.

Tableau III APPROCHE DE LA LECTURE ET DE L'ECRITURE

LANGUE	classes nombre total	approche globale nombre de classes	approche analytique- synthétique nombre de classes	approche mixte nombre de classes	approche O nombre de classes
français	24	10	2	12	2
anglais	20	14	/	6	/
italien	8	8	/	/	/

ECRITURE LETTRES UTILISEES

LANGUE	lettres capitales nombre de classes	lettres d'imprimerie nombre de classes	toutes les lettres nombre de classes	passage à l'utilisation de toutes les lettres date
français	24	/	/	10 premières classes mars – mai 8 deuxièmes classes septembre – mai
anglais	12	2	6	4 premières classes avril 12 deuxièmes classes septembre
italien	8			8 premières mars

Le tableau III résume des données sur l'approche de la lecture et de l'écriture en langue étrangère. L'approche dépend de la période de l'année et du choix de l'enseignant. Généralement, l'approche globale préfère les mots graphiquement simples ou les mots fréquents. Les élèves apprennent l'image graphique en la mémorisant de façon globale; par contre, l'approche analytique part de l'analyse des phonèmes et des graphèmes pour aboutir à la synthèse.

La deuxième partie du tableau contient des informations sur les caractères utilisés pour le début de la lecture et de l'écriture. Il est évident que, dans les classes où le

passage à l'écrit s'est effectué en première année, la plupart des enseignants de langue étrangère a préféré employer les lettres capitales.

En effet, les recherches psychologiques ont démontré que les lettres capitales sont plus facilement reconnues à la lecture et qu'elles exigent moins d'efforts de motricité de la part de l'élève pendant l'écriture.

Le passage à l'utilisation de toutes les lettres s'effectue soit dans la deuxième partie de la première année soit en deuxième année. Les différences entre les langues sont dues aux difficultés graphiques variables. Parmi les langues analysées l'italien est incontestablement la langue la plus facile du point de vue graphique.

Tableau IV UTILISATION DES CAHIERS

		spéciaux	normaux
français	nombre de classes	18	4
anglais	nombre de classes	10	10
italien	nombre de classes	8	/

La majorité des enseignants ayant introduit l'écrit en première année ont utilisé pour le début de l'écriture des cahiers spéciaux où les espaces entre les lignes pour l'écrit étaient plus larges qu'à l'ordinaire. Certains ont utilisé des cahiers sans lignes ou même des feuilles de papier où les élèves pouvaient dessiner et écrire en choisissant librement les dimensions du dessin et des lettres. Du point de vue psychologique, je crois qu'il est préférable d'employer des cahiers spéciaux si le passage à l'écrit se produit avant le mois de février au cours de la première année.

Tableau V ELEVES AYANT DES PROBLEMES SUR PLAN DE LA MOTRICITE

LANGUE	génération	élèves nombre total	élèves ayant des problèmes de motricité	
			nombre	pourcentages
français	1991/92	76	2	2,63 %
	1992/93	155	4	2,58 %
	1993/94	106	4	3,77 %
anglais	1991/92	105	6	5,71 %
	1992/93	124	0	0 %
	1993/94	60	0	0 %
italien	1992/93	68	3	4,41 %
	1993/94	61	1	1,64 %
		755	20	2,65 %

En observant les données statistiques de ce tableau on peut constater un très bas pourcentage d'élèves ayant des problèmes de motricité. Il faudrait souligner que ces mêmes élèves ont également des difficultés pour écrire dans leur langue maternelle. Le test psychologique d'entrée en première année d'école primaire révèle presque toujours que ces élèves sont des sujets présentant un dysfonctionnement moteur.

Les problèmes de liaison des phonèmes dans la lecture des mots sont évidents dans 50% des classes, tandis que dans les autres, ce problème n'a été remarqué par les enseignants qu'occasionnellement. On pourrait supposer que les fautes de liaison se manifestent plus souvent dans les classes où les enseignants utilisent des textes que les élèves ne connaissent pas suffisamment sur le plan oral. La première lecture est en effet souvent très proche d'une reproduction qui se réalise d'après une mémorisation auditive globale.

En ce qui concerne la forme des lettres en langue étrangère, la majorité des enseignants utilise les formes que les élèves connaissent dans leur langue maternelle en ajoutant les graphèmes caractéristiques pour la langue étrangère en question, comme par exemple w, y, x, q.

Certains enseignants utilisent la forme caractéristique pour la langue étrangère, comme par exemple z, r en français, tout en laissant aux élèves le choix de la forme qu'ils préfèrent. Je crois que les élèves devraient connaître au moins la forme des lettres utilisées par les enfants de leur âge dans le pays dont ils apprennent la langue.

On commence l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par des mots isolés ou de courtes phrases. Ces textes sont toujours accompagnés d'illustrations réalisées par les élèves. Le choix des mots est basé sur la fréquence ou sur la simplicité graphique, comme par exemple: MELA, PERA, MERENDA (pour l'italien) ou LIVRE, TABLE, BON, GRIS (pour le français). Au début, les élèves lisent le texte plutôt en décodifiant des pictogrammes qu'en lisant les graphèmes.

La systématisation des difficultés sur le plan de l'écrit se fait généralement au cours de la deuxième année pour l'italien ce qui est également valable en partie pour le français, alors qu'en anglais on n'aborde ce problème qu'en 3^e année.

Le tableau VI signale la date du passage à la systématisation des difficultés en français et en italien. Les différences sont dues au degré variable des difficultés dans les deux langues.

Tableau VI SYSTEMATISATION DES DIFFICULTES

LANGUE	nombre de classes	date
français	II - 8	octobre - novembre
	II - 8	mars
	III - 4	septembre
italien	II - 2	octobre
	II - 1	novembre
	II - 1	janvier

Le procédé didactique commence dans toutes les langues examinées par la compréhension et l'utilisation des mots et des phrases dans la communication orale. Le passage à l'écrit se réalise généralement à travers la reconnaissance de la forme écrite des mots connus et prononcés. On continue par des jeux avec les lettres magnétiques, puis par des exercices à trous ou des exercices de formation de phrases au tableau en utilisant des modèles dans les cahiers. Au fur et à mesure, on passe à l'écriture sans modèle et à la lecture de textes nouveaux.

En deuxième année, les exercices deviennent plus complexes. Il faut souligner que dès qu'on commence à écrire des phrases le problème de l'écrit ne peut pas être séparé de l'acquisition intuitive de certaines règles morphosyntaxiques. En anglais, au moment de l'analyse des graphèmes dans certaines classes, on utilise le «spelling».

La fréquence des exercices écrits s'accroît avec les années d'apprentissage de la langue étrangère. En première année, l'écrit n'est présent qu'une fois par semaine ou même plus rarement, sauf pour les classes d'italien où l'écrit en première année est plus fréquent. En deuxième année, il est pratiqué deux ou trois fois par semaine, alors qu'en troisième année, il y a des exercices écrits presque à chaque leçon. Les résultats de l'enquête ont démontré que la fréquence de l'écrit dans l'enseignement de l'italien dans toutes les années est plus élevée que dans les autres langues.

Pour ce qui est des devoirs écrits à la maison, en première année, il n'y en a pas. En deuxième année, on fait un devoir écrit par semaine en moyenne, et en troisième les devoirs sont assez fréquents pour l'italien et le français, alors que leur fréquence diminue dans les classes anglaises.

Les données sur l'attitude des élèves vis-à-vis de la lecture et de l'écrit sont plus complètes pour les classes d'anglais que pour les autres langues, et c'est pourquoi nous ne présentons que les données pour l'anglais.

Tableau VII ATTITUDE DES ELEVES

Langue enseignée: anglais

Résultats obtenus d'après les réponses des élèves.

attitude des élèves	troisième année pourcentages	deuxième année pourcentages
Lisent et écrivent très volontiers.	52,38 %	41,13 %
Lisent et écrivent volontiers.	36,19 %	45,16 %
Acceptent la lecture et l'écriture.	7,62 %	9,68 %
N'aiment ni lire ni écrire.	3,81 %	4,03 %

Dans les réponses au questionnaire, les instituteurs n'ont pas signalé d'interférences négatives de la graphie étrangère en croate. Il est évident que les élèves séparent dans leur mémoire les deux systèmes. La graphie en langue maternelle étant plus fréquente et plus familière, elle n'est pas influencée par la graphie étrangère, alors que des interférences inverses se manifestent fréquemment surtout dans les moments de fatigue ou de déconcentration.

Tableau VIII EVALUATION DES ENSEIGNANTS

Elèves ayant des difficultés dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture

LANGUE	nombre total d'élèves	élèves ayant des difficultés	pourcentages
français	337	41	12,17 %
anglais	289	23	7,96 %
italien	129	13	10,08 %

Le tableau VIII présente des données sur le nombre des élèves ayant des difficultés dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Les mêmes élèves ont des problèmes dans leur langue maternelle.

En ce qui concerne la forme écrite, les plus grandes difficultés dans toutes les langues se présentent dans l'ordre suivant:

1. Les accents pour le français et en partie également pour l'italien (dans la 3^e personne du singulier du présent du verbe «essere»).
2. Les graphèmes qui n'existent pas en croate (par exemple: *x, y, w, q* se transcrivent comme *ks, gz, ij, u* ou *uv, g*).
3. Les consonnes doubles dans toutes les langues examinées et les voyelles doubles en anglais et en français. Les consonnes doubles se reproduisent par écrit plus facilement dans les langues où la différence est perceptible sur le plan oral.
4. Les groupes de consonnes et les lettres sans valeur phonique créent beaucoup de difficultés et c'est là qu'on trouve souvent des erreurs.

A la fin du questionnaire, les enseignants expriment le désir d'avoir à leur disposition un choix plus grand de textes faciles pour la lecture et d'exercices d'écriture. En général, les enseignants d'italien et de français s'intéressent davantage aux problèmes de lecture et d'écriture que leurs collègues enseignants d'anglais.

CONCLUSION

Notre exposé avait pour but de regrouper, de classer et de résumer dans le cadre d'un article nos expériences sur le passage d'une expression exclusivement orale à la lecture et à l'écrit. Les tableaux offrant des données statistiques font apparaître des similitudes mais aussi des différences considérables entre les langues enseignées. Il est évident que le procédé didactique ne peut pas être uniforme pour toutes les langues en question. Au moment du passage à l'écrit et à la lecture, il faut tenir compte en premier lieu de la motivation des élèves pour ces activités.

Prenant en compte un examen contrastif entre le système phonologique et graphique du croate et de la langue étrangère, l'équipe de recherche devrait élaborer un passage graduel vers la progression systématique des difficultés.⁸

Les débuts de la lecture et de l'écriture sont toujours caractérisés par une phase mécanique et globale.

Pour que les élèves puissent distinguer les phonèmes et les graphèmes, ils doivent avoir assimilé les images conceptuelles des phonèmes et des graphèmes, qui permettent le décodage et le codage. La vitesse de leur formation au niveau de la pensée détermine le rythme de leur progrès vers l'autonomie dans la lecture et l'écrit.

Certains élèves auront des difficultés dans le passage à la lecture et à l'écrit. Il faudrait élaborer pour eux un programme diversifié, plus facile, avec une phase prolongée de copie d'après un modèle.

Par leur caractère de «permanence» les premiers textes écrits deviennent un stimulus intéressant et nouveau qui pourra enrichir les activités en classe.

ČITANJE I PISANJE U NASTAVI STRANIH JEZIKA U RANOJ ŠKOLSKOJ DOBI

U radu se analizira problem prelaska na čitanje i pisanje u učenju francuskog, talijanskog i engleskog jezika u ranoj školskoj dobi. Nakon kratkog teoretskog uvoda o problemu razvitka sposobnosti čitanja i pisanja u materinjem i stranim jezicima iznose se rezultati istraživanja dobiveni na osnovi obradbe upitnika za nastavnike jezika i razredne učitelje. Prikaz sadrži detaljnu obradbu podataka za 54 odjeljenja francuskog, talijanskog i engleskog jezika s ukupno 755 učenika. U zaključku se na temelju podataka iz ankete, vodeći računa o fonološkim i grafijskim osobinama pojedinog jezika, nastoje istaći osobine prijelaza na čitanje i pisanje. Konstante koje su za sve jezike relativno jednake bile bi: osnovne osobine psihofizičkog razvoja učenika unutar jedne generacije, školski ambijent i materinji jezik.

Premda je jasno da se nastava stranog jezika u ranoj školskoj dobi mora osnivati na usmenoj komunikaciji, školsko okruženje vrlo brzo kod učenika izaziva interes prema pisanoj riječi.

⁸ Pour le passage à la lecture et à l'écrit en italien cf. Sironić-Bonefačić, N. (1993), *Razvoj vještine čitanja i pisanja u nastavi talijanskoga kao stranog jezika*, Strani jezici, N^o. 3-4, Zagreb, Školska knjiga, pp. 239-247.