

De la compétence lectorale à la compétence rédactionnelle, Mieux lire pour mieux écrire !

1 Amira BOUMOKRANE*

mayamira694@gmail.com, Université Med Khider- Biskra, Algérie

2 Dr, Mohammed MEKHACHE

mekhnachemohamed@yahoo.fr, Université Med Khider- Biskra, Algérie ,

Date de réception : 19/07/2018

Date d'acceptation : 16/02/2021

Date de publication : 16/06/2022

Résumé : L'existence du texte en tant que forme et contenu, dépend étroitement de l'acte de lecture qu'on en fait. Le concept de lecture, comme tout concept tiré du discours quotidien, est polysémique. Cette polysémie exigera sans nul doute des efforts soutenus de la part du lecteur. La lecture ne peut être envisagée alors comme un processus linéaire de découverte de texte, mais plutôt comme une démarche intégrative procédant par tâtonnements et essais-erreurs. L'acte de lecture, considéré comme démarche intégrative, ne peut donc s'accomplir qu'avec le consentement de l'apprenant. Autrement dit, il ne peut y avoir d'acte de lecture qu'avec le plaisir de lire pour pouvoir écrire. D'où la nécessité d'une installation efficiente d'une compétence lectorale active lors de cette démarche.

Mots-clés : démarche intégrative ; plaisir de lire ; pouvoir écrire ; essais ; erreurs.

ABSTRACT : The existence of the text as form and content depends closely on the act of reading it. The concept of reading, like any concept drawn from everyday discourse, is polysemic. This polysemy will undoubtedly require sustained efforts from the reader. Reading can not be considered as a linear process of text discovery, but as an integrative process proceeding through grope and trial-error. The act of reading, considered as an integrative approach, can therefore only be carried out with the consent of the learner. In other words, there can be no act of reading except with the pleasure of reading in order to be able to write. Hence the need for an efficient installation of an active reading competence during this process.

Keywords: integrative approach ; pleasure of reading ; writing ability ; essays ; errors

1. Introduction:

De toutes les activités d'apprentissage, la lecture constitue sans conteste la base même de tout apprentissage d'éducation ou de formation. Ne dit-on pas communément : "L'enfant va à l'école pour apprendre à lire et à écrire" ? Ne dit-on pas également, en parlant de l'analphabète : "Il ne sait ni lire ni écrire" ?

Tout le monde s'accorde à reconnaître que l'apprentissage de la lecture est un passage obligé pour celui qui désire accéder au savoir quelle que soit la nature de celui-ci.

Toutefois, il est nécessaire de se poser des questions concernant cet acte de lire : "Qu'est-ce que lire ?", "Qu'est-ce que savoir lire?", "En quoi consiste ce savoir-faire complexe, censé être maîtrisé par tous les adultes?", "Quelles sont les compétences qui sont en jeu dans cette activité, et que l'apprentissage aura à développer ?" "Quelle place occupe réellement la lecture dans les programmes actuels ? Quelle place doit-on accorder au couple « lecture-écriture » pour arriver à un écrit élaboré, couronnement du processus d'enseignement/apprentissage ?"

Nous supposons que l'articulation, « lecture-écriture », serait la meilleure façon pour que l'apprenant puisse développer des compétences de production. Il serait par conséquent plus

* Auteur correspondant

judicieux d'associer intimement les deux actes afin de permettre à l'apprenant de devenir lecteur-scripteur.

Le présent article tentera de répondre à ces questions, et à ces suppositions en deux temps:

- ◆ en essayant, d'abord, de préciser les concepts-clés susceptibles d'aider à saisir dans sa globalité l'acte de lecture ;
- ◆ en analysant, ensuite, le manuel de l'élève de 1^{ère} Année Moyenne (à titre illustratif) pour situer, dans un premier temps, l'acte de lire dans le projet proposé par les concepteurs des programmes, et savoir, dans un second temps, si cet acte est en adéquation avec nos propositions de lier intimement le couple « lecture-écriture »

2. La lecture, essai de définition

La lecture est aujourd'hui au cœur du débat, sans cesse renouvelé, sur l'enseignement.

Qu'elle soit devenue un problème, résulte non de la baisse de l'efficacité de l'école (bien que celle-ci ait sa part de responsabilité), mais plutôt d'un accroissement des exigences dictées par le contexte.

La lecture ne désigne plus seulement les mécanismes de déchiffrage, mais beaucoup plus la compréhension et la maîtrise des textes écrits, vecteur incontournable de la réussite, de l'insertion sociale et même le plus souvent de l'épanouissement personnel.

En didactique des langues, la lecture, telle que définie par le Dictionnaire de Didactique des Langues (1972 : 312-314), est

« L'action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit [] ; l'émission à haute voix d'un texte écrit. Le passage du code écrit au code oral suppose la connaissance des lois régissant cette transposition et constitutives d'une discipline dite orthoépie [] ; l'action de parcourir des yeux ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu. »

Elle est, selon le Dictionnaire de Didactique du Français (2003 : 153-154), abordée « par trois voix différentes : le choix des textes à lire, la nature des activités pédagogiques, et l'accès au sens des messages écrits. »

Ces trois voix permettent, de fait, de doter l'apprenant de moyens linguistiques et autres, qui, une fois maîtrisés, vont directement engendrer le goût et la plaisir de lire pour satisfaire un besoin. Celui de l'écriture est, à nos yeux, le plus important.

En sémiotique littéraire, la lecture est la mise en œuvre d'un ensemble de procédures d'analyse portant sur un texte donné. Cette lecture se conçoit comme une production opposée à la description ou à l'explication classique du texte. Elle est lecture du fonctionnement du texte ; c'est-à-dire opérations qui le constituent en tant que texte ; lecture de sa productivité ; lecture non finie, toujours ouverte à d'autres lectures, mettant en jeu d'autres techniques d'analyse et se reconnaissant elle-même comme "pratique" : le couple « écriture-lecture » est indissociable et occupe une position clé.

2.1. Lire n'est pas un enregistrement passif

Un accord général se rencontre aujourd'hui pour affirmer que savoir lire, c'est être capable de comprendre un texte écrit. Comprendre, c'est élaborer une représentation mentale. Savoir lire sera donc parvenir à élaborer une représentation mentale conforme à celle que le scripteur a voulu transmettre en s'appuyant sur des signes constituant la langue écrite.

L'appréhension du texte n'est pas une simple opération passive d'enregistrement. Elle est toujours le résultat d'une activité intellectuelle du lecteur : opération de sélection des informations, de hiérarchisation, de structuration, etc.

Notre compréhension est commandée par des acquis antérieurs, notre connaissance du monde, notre vécu, notre personnalité. Remarquons que, dans certains domaines qui nous sont totalement étrangers, nous sommes susceptibles de nous trouver en position de mauvais lecteurs.

La lecture met donc en jeu non seulement des compétences linguistiques (passage obligé pour déchiffrer), mais aussi des compétences culturelles et cognitives, par des opérations mentales qui sont requises pour construire une signification.

Lire, c'est attribuer directement du sens à l'écrit, directement c'est-à-dire sans passer par l'intermédiaire ni du déchiffrement ni de l'oralisation.

Lire est une activité de recherche et non de découverte. Elle s'inscrit dans un projet, répond à une attente et se définit en terme de repérage plus que d'exploration.

Lire ne peut s'entreprendre que si le lecteur dispose déjà d'une expérience du décodage des textes, à la limite des systèmes signifiants d'une autre nature, expérience qu'il réinvestira sur le texte nouveau en vue de dégager non des significations linguistiques nées du rapport signifiant/signifié, mais le sens général du système texte.

Lire sera une opération de type déductif, le sens du texte étant déduit de l'interprétation de l'ensemble des indicateurs sémiologiques extérieurs au texte (titre, documents iconiques, graphiques, couverture, etc.), ce travail d'analyse pré textuel permettant au lecteur d'élaborer des hypothèses de sens, de réduire à un niveau acceptable son état initial d'incertitude.

Lire consiste à rattacher systématiquement le texte nouveau et donc théoriquement inconnu à tout ce qui est susceptible d'en réduire la spécificité et la nouveauté : genre, système vraisemblable, fonctionnement discursif, intertextualité, ...

Lire consistera à partir à la recherche de signaux spécifiques, de lieux stratégiques repérables, soit parce que l'auteur les aura annoncés, créant ainsi une attente que le lecteur s'efforcera de combler, soit parce que, imprévisibles, leur survenue crée un effet de surprise ; les deux procédés étant destinés à faciliter le travail de détection du lecteur. La lecture pourra ainsi, à partir de l'organisation en réseau de ces signaux, donner une première représentation du texte, qu'il pourra progressivement affiner, pour ensuite les interpréter et les évaluer. Lire consiste enfin à découvrir la langue au travail, par l'intermédiaire de l'exploration et de l'interprétation qui permettront de saisir le texte (dans toutes ses formes et composantes) afin d'entamer sereinement la production.

2.2. Lire implique une interprétation combinant les informations issues du texte et notre connaissance du monde

Il peut arriver, dans la lecture d'un texte, que tel ou tel mot nous soit inconnu, ou simplement que sa signification soit imprécise.

Il peut arriver aussi qu'une "coquille" ait provoqué la disparition de lettres, ou leur inversion, ou qu'une partie du mot soit partiellement effacée et difficilement lisible.

Néanmoins, reconnaissons que ces situations - aussi désagréables soient-elles - ne nous empêchent pas de comprendre un texte, dans sa globalité. Dans la lecture d'un roman, le lecteur n'arrête pas sa lecture pour vérifier dans un dictionnaire le sens de chaque mot qui ne lui est pas familier.

Cela prouve, si besoin est, que la lecture met effectivement en jeu des compétences linguistiques, mais ne se réduit pas à une simple opération de déchiffrage. L'esprit est capable d'anticiper à partir d'indices contextuels.

Il y a en effet une projection interprétative appuyée sur le contexte et sur nos connaissances préalables, qui se contrôle également à partir d'indices. Cela ne signifie pas que le déchiffrage est inutile, puisqu'on peut (on doit) y recourir pour l'identification des mots, et qu'il intervient dans la vérification des hypothèses interprétatives ; mais qu'il faut comprendre qu'il ne constitue pas à lui seul le "savoir lire".

Lire suppose donc des compétences linguistiques (connaissance des relations morpho phonétiques, des relations syntaxiques, des systèmes énonciatifs, des ressources stylistiques etc.), qui doivent être mobilisées en interaction avec des compétences comportementales (indispensables pour mettre en œuvre une stratégie de lecture) et des compétences cognitives (indispensables pour le traitement de ces données linguistiques).

Ces différentes compétences, auxquelles il faut ajouter d'autres, permettent, si elles sont bien exploitées, de placer l'élève non pas en situation de contemplation ainsi qu'il l'est habituellement, mais en situation de celui qui, par son initiative, donne vie au texte en lui attribuant un sens et favoriser par la suite la production, en tant qu'activité artistique, de plaisir, couronnement de l'acte de lecture.

Ce plaisir, ou du moins sa valorisation, pour légitime qu'elle soit, n'a malheureusement pas sa place en pédagogie : c'est du moins ce qu'affirme J. Peytard (1988), cité par O. Séoud (1993 : 116) en disant que « *cette attitude (plaisir, s'entend) est légitime, et personne ne refuse le plaisir ni la jouissance textuelle. Mais ce geste n'appartient ni à la didactique, ni à la pédagogie.* »

Parallèlement, il faut remarquer comme l'a fait G. Vigner (1979 : 168), que

« *Les conditions actuelles d'enseignement, et la situation n'est pas nouvelle, dissocient pour ainsi dire totalement le travail de lecture de celui d'écriture, au point que ce dernier [...] cesse d'être considéré comme un objet principal d'enseignement. L'écrit y est développé et engendré par la lecture, et l'est en tant que métadiscours et non discours de création.* »

Il serait donc utile de favoriser par un va-et-vient constant entre une pratique du "lire" et de l'"écrire", une conscience plus aiguë de la problématique de la communication écrite.

Il y a, de ce fait, dans tout apprentissage une dynamique et des compétences qu'il faut savoir exploiter et favoriser en vue de former un bon lecteur-scripteur.

Par ailleurs, il faut signaler que le texte n'existe pas sans lecteur, c'est-à-dire sans lecture ; autrement dit qu'il ne trouve sa plénitude qu'à travers la lecture. Le texte exige la lecture : la saisie du signifiant ne peut être effective que si l'on procède à l'acte de lecture.

Cet acte de lecture est plus que nécessaire, car il n'est plus possible aujourd'hui de considérer l'œuvre en soi, comme une forme (aussi belle, aussi parfaite soit-elle) qui n'existerait que pour elle-même.

2.3. Domaines de compétences et processus de lecture

Plusieurs domaines sont répertoriés permettant le développement des compétences de lecture chez l'élève. Il s'agit essentiellement des domaines inhérents au linguistique, la pragmatique ("pourquoi on lit"), au comportemental (développement d'un comportement intellectuel actif, de l'activité cognitive (mise en œuvre d'opérations mentales), du socioculturel (connaissance du monde) et de l'artistique (connaissance des règles de production).

C'est ce dernier domaine qui nous intéresse car c'est lui qui favorise l'articulation du couple « lecture-écriture », dans la mesure où il permet :

- ◆ la réflexion sur le maniement du langage,
- ◆ la lecture d'un texte-objet d'art langagier dans une démarche créative de production,
- ◆ l'expérimentation des usages de langue, car considérée comme un laboratoire,
- ◆ le plaisir de lire engendre le plaisir d'écrire.

Ces différents domaines montrent, on ne peut mieux, la complexité de l'acte de lecture.

Lire est, en effet, mettre en marche tout un ensemble de processus aussi complexes les uns que les autres. Lire, c'est aussi faire appel aux savoirs et savoir-faire du lecteur pour pouvoir saisir la charge sémantique, la portée formelle du texte.

Dans le cadre de la mise en œuvre des habilités facilitant le déroulement des activités cognitives durant la lecture, on distingue selon Irwin (1986) cinq grandes catégories de processus qui interviennent principalement lors d'une activité lectorale:

- ◆ **les microprocessus** : qui renvoient à la compréhension des éléments de la phrase, ces processus s'effectuent en lisant par groupes de mots ; le lecteur s'efforce à sélectionner les mots dans une phrase (micro sélection), les identifier et les reconnaître, afin de comprendre le sens ou l'information que véhicule cette phrase. Notant que durant la micro sélection, l'élève ne doit retenir que l'information qui lui semble importante.
- ◆ **Les processus d'intégration** : c'est la capacité de l'élève à identifier et à comprendre les référents, les anaphores, les connecteurs qui combinent entre les propositions ou entre les phrases. Souvent, l'auteur laisse au lecteur la tâche de dévoiler le sens implicite de la phrase, le lecteur doit dans ce cas inférer les liens qui y sont implicites.
- ◆ **Les macroprocessus** : qui concernent la compréhension globale du texte à savoir l'identification des idées principales et la façon dont elles sont organisées, l'élève développera au cours de ces processus l'habileté à résumer un texte.
- ◆ **Les processus d'élaboration** : lors de la lecture d'un texte, le lecteur doit souvent formuler des hypothèses de sens sur le texte sous formes de prédictions, ces dernières doivent être confirmées ou infirmées à la fin de la lecture. Le rôle de la production d'image mentale est prépondérant car elle permet à l'élève d'interagir émotivement avec le texte en question et de procéder à une analyse suivie d'une critique constructive au cours de la lecture.
- ◆ **Les processus métacognitifs** : qui qualifient la capacité du lecteur à faire face aux difficultés de compréhension détectées lors de la lecture, y compris la perte de compréhension, pour se faire, il doit mobiliser un ensemble de connaissances et de stratégies facilitant la compréhension de l'écrit.

2.4. Méthodes et apprentissage de la lecture

Avant de nous engager dans l'analyse des différents modèles de la lecture, retraçons brièvement le parcours de l'institution éducative dans un pays comme le France, dans la mesure où il a servi d'arrière-plan à l'élaboration de politiques de lecture dans notre pays.

Nous pourrions distinguer cinq grandes phases qui sont toutes organisées selon le schéma suivant : en autonomie apprentissage intégrant lecture sous contrôle et déchiffrement selon une approche dissociant lecture syllabique selon une approche mixte

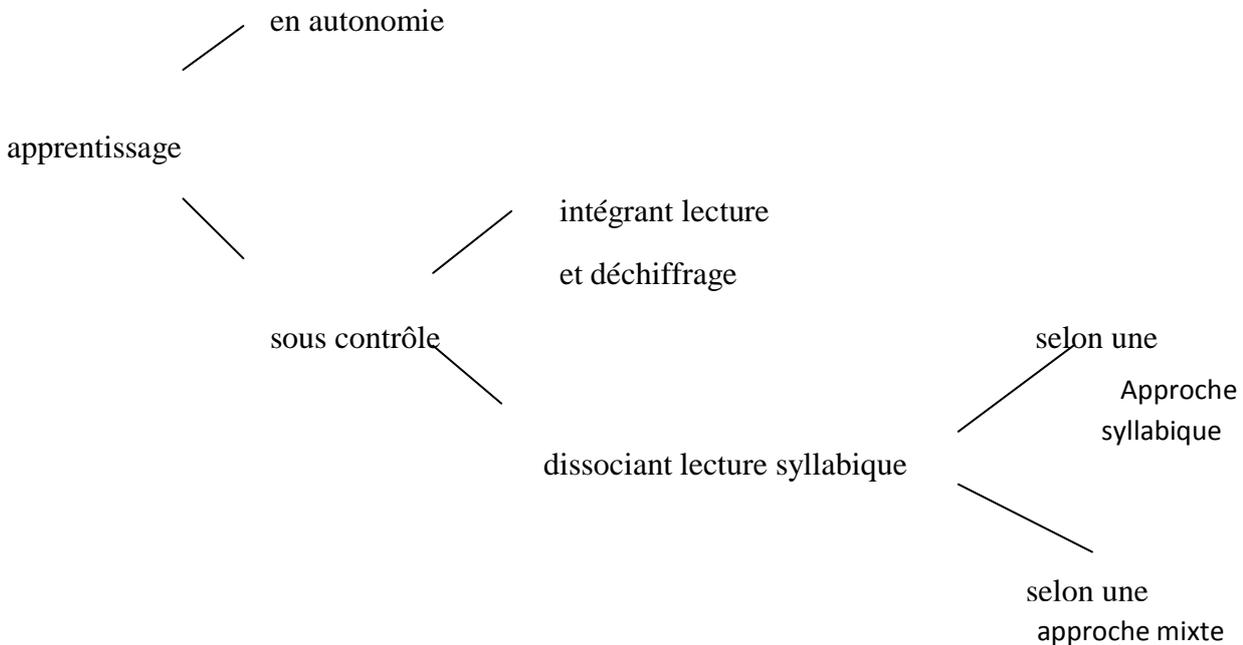


Figure 01 : Phases de la lecture.

Commentaire

Le premier choix se fait entre des apprentissages organisés sous contrôle étroit de l'enseignant et selon une progression très minutieusement définie avec le manuel (ou un autre support), comme appui indispensable, et les apprentissages en autonomie, c'est-à-dire fondés sur une démarche qui favorise la découverte progressive de l'écrit par l'apprenant par tâtonnements et activités exploratoires afin de le (l'écrit) saisir phonétiquement, syntaxiquement, sémantiquement, culturellement, etc.

Si, au contraire, l'on adopte le principe d'un apprentissage sous contrôle, un second niveau de choix s'impose entre une approche intégrée de l'écrit, où la lecture comme pratique et l'apprentissage du code sont abordés simultanément, et une approche dissociée où le déchiffrement a la priorité sur la lecture.

Si l'on se situe enfin dans cette dernière perspective, un dernier choix s'impose entre celui d'une approche syllabique qui met l'accent sur l'acquisition de la combinatoire du système graphique en se fondant sur la logique apparente de l'écriture, et l'apprentissage mixte, où, à partir d'un point de départ global, se fait un travail d'analyse du code qui ne néglige pas pour autant le sens.

Dans le cadre du projet didactique en 1^{ère} A.M., la logique veut que les apprentissages soient exécutés de façon autonome, où tâtonnements, exploration, plaisir se mêlent et se rejoignent pour accéder d'abord au sens, ensuite à la production écrite, couronnement suprême de tout enseignement.

Sur un autre volet, nous retracerons ici l'"histoire de lire", qui peut se résumer ainsi :

2.4.1. Lire pour s'instruire

Dans le dernier quart du XIX^e siècle, s'est mis en place un premier modèle dont la finalité est de faire de la lecture la base même d'un travail d'instruction dans les différents modèles des savoirs de base : science, hygiène, histoire, géographie, etc.

Le manuel de lecture est une mini-encyclopédie dont la forme la plus réussie s'incarne dans le très célèbre "Le Tour de la France par deux enfants", de G. Bruno (1877), et qui parvient à trouver un juste équilibre entre la présentation des savoirs et celle des péripéties du voyage des deux enfants. Mais le modèle ne résista pas à l'émancipation des disciplines scolaires qui se dotèrent assez rapidement de leurs propres manuels.

2.4.2. Lire pour éduquer

Ce "genre" de lecture est en usage dans l'enseignement secondaire et qui connaîtra un succès incontestable au début du XX^e siècle. Il concerne les morceaux choisis d'auteurs qui, selon les ouvrages, oscillaient entre le souci de l'édification morale ou de la formation à la sensibilité littéraire par des extraits de pages de "grands" auteurs. L'intérêt de cette approche est d'avoir mis l'accent sur le langage sous ses différents aspects. Lecture et "français" commencent vraiment à être étroitement et intimement associés.

2.4.3. Lire pour lire

Ce troisième modèle apparaît après la première guerre mondiale et se situe dans un nouveau champ de préoccupation. Débarrassée du souci d'"instruire", la lecture va devenir pour elle-même sa propre fin. L'objectif va être de développer le goût de la lecture, et plus spécialement la lecture de textes longs. On voit aussi apparaître de nouvelles familles d'ouvrages, les romans scolaires qui, sous la forme d'une histoire que l'on va suivre tout au long de l'année, seront à la base d'activités de perfectionnement en lecture, la langue faisant l'objet d'un traitement à part dans des ouvrages de grammaire spécifiques. Ce genre se maintiendra avec succès jusqu'à la deuxième guerre mondiale et même au-delà.

2.4.4. Lire pour apprendre la langue

Vers les années 1925, apparaît un autre genre différent du précédent en ce sens que la lecture y est mise non plus au service d'elle-même, mais au service d'un savoir-écrire. Il s'agit de livres organisés par centres d'intérêt et qui, dans la plupart des cas, revêtiront la forme de manuel unique de français. A partir de textes regroupés par leur unité thématique, on développe l'ensemble des exercices de français en vocabulaire, orthographe, conjugaison, grammaire ; toutes ces activités devront converger *ipso facto* dans le travail de rédaction. La description et la narration sont les types de texte que l'on va rencontrer dans les manuels qui vont d'ailleurs être promis à de grands succès, puisque ce genre aura cours jusqu'au début des années 1960 et que l'on rencontre même aujourd'hui.

2.4.5. Lire pour travailler / lire pour soi

Ces deux orientations concomitantes sont celles qui, aujourd'hui encore, se partagent le champ de la lecture. Lire, c'est d'abord apprendre à lire pour extraire et traiter des informations ; c'est aussi lire plus vite ; c'est enfin lire à partir de toutes sortes de supports.

Tous les textes deviennent des supports indifférenciés dans leurs origines et leurs formes. C'est le règne de la lecture fonctionnelle. En compensation, on voit se développer l'individualisation de la lecture, la lecture pour soi sans références culturelles partagées.

2.4.6. Lire pour écrire

Le plaisir d'écrire vient tout naturellement de celui de lire. Les compétences d'écriture sont, en grande partie, dépendantes de l'accumulation des lectures. Chez la plupart des enfants, comme d'ailleurs chez les adultes, cette relation reste implicite. Il est certainement utile de l'expliquer et de montrer comment, y compris dans la littérature, tout travail d'écriture vient s'appuyer sur le réseau de lectures antérieures.

En lisant, l'enfant apprend à se servir d'un objet (ou plutôt d'un "objet", si cet objet est considéré, par lui, comme un jeu qui lui permette d'apprendre), à vivre une vie meilleure en s'identifiant au héros. Cette identification se fait par "sympathie", par "amour" au personnage de la fiction : ce mode de lecture est appelé par C. Oriol-Boyer, (2004 :5), dans l'introduction de son ouvrage intitulé "50 activités de lecture-écriture", mode de *lecture fusionnelle*.

Toutefois, il faut noter que la position fusionnelle peut s'avérer difficile à conserver.

De ce fait, le lecteur peut prendre ses *distances* (en découvrant qu'il s'agit de la pure fiction), et passe alors du côté de l'écriture.

C'est par ce passage que le lecteur deviendra lui-même scripteur. Il incombe alors à l'enseignant de développer chez lui le goût et l'envie qui vont l'emmener vers la position de *lire pour écrire*.

Il découvrira désormais les règles d'écriture du texte qu'il est en train de lire et d'en faire usage pour écrire un texte de même nature, à partir d'un projet d'écriture individuel (personnel) ou collectif.

Il découvrira par la suite, comme l'affirme si bien C. Oriol-Boyer, que si lire, c'est fictivement vivre plus, écrire c'est effectivement écrire un peu ou même beaucoup, vraiment, passionnément, ...

Il aura pour mission (ce n'est pas toujours facile, hélas) d'aider l'élève à basculer d'une position fusionnelle à une position de lecture distanciée sans jamais oublier de relier réflexion sur le sens et réflexion sur le maniement de la langue.

Cette dernière permet d'effectuer à partir d'un texte un grand nombre d'opérations manipulatoires : commencer, terminer, décrire, mélanger, détourner, transposer, mettre en scène, réduire, compléter, réviser, réécrire. Ce qui redonnera à l'enfant la "joie" de lire et d'écrire, car le plaisir d'écrire tient au plaisir de s'exprimer, de lire et de communiquer, du moment que l'un des buts de l'enseignement apprentissage d'une langue, en général, est de donner à l'élève les moyens de le satisfaire : *le plaisir d'écrire se cultive, l'écriture s'apprend*.

Il faut noter avec Furet Ozouf (1977), cité par G. Vigner (1979 :22) que

« La lecture (telle qu'apprise à l'école ou en famille) ne se distingue que très lentement de la mémorisation ; quand elle n'est pas jointe à la maîtrise de l'écriture, elle est mnémotechnie d'un dessin plus que le déchiffrement d'un texte. Elle ne change pas le rapport de l'individu à la culture, elle le confirme. [] Elle n'implique ni autonomie individuelle, ni exercice obligatoire d'une liberté intellectuelle minimale, ni commencement de rupture intérieure avec les contraintes de la communauté. Ecrire, c'est pouvoir communiquer en secret, d'individu à

individu. Lire seulement n'est qu'une activité passive : recevoir le message ne donne pas vraiment accès au circuit de la nouvelle culture. »

Telle que pratiquée actuellement, la lecture reste dans bien des cas *orale et collective*.

Il y a, selon G. Vigner (1979 :23) des «"lisants", plus nombreux encore des "auditeurs lisants", peu de lecteurs en vérité. »

La lecture ne va prendre sa signification et son statut nouveaux qu'au contact de la pratique de l'écriture. C'est en effet par l'écriture que l'individu découvrira la possibilité de communiquer librement, personnellement, hors d'un quelconque contrôle collectif. En somme, ces six modèles de lecture réunis contribueront assurément à la réussite de l'enfant et par conséquent la réussite de l'école dans sa mission éducative.

Lire - tout en sachant lire - pour s'instruire, pour écrire, pour travailler ou simplement pour son propre plaisir serait faire de l'élève le modèle idéal, apte à s'intégrer facilement dans la société et devenir par la suite un élément utile et efficace.

2.5. Nouveaux modes de lecture

Depuis l'apparition de l'écriture, le support matériel du texte a connu un changement considérable au fil du temps. Nous commençons par le volumen, fabriqué à base de feuilles de papyrus, puis le codex, adapté à une mise en feuilles et en cahiers, pour arriver à une révolution majeure dans l'histoire de la lecture et de l'écriture : il s'agit du numérique et du mode de lecture sur écran.

2.5.1. La lecture sur écran

Selon plusieurs recherches scientifiques, la lecture sur la toile a un impacte remarquable sur les zones cérébrales du lecteur. En effet, la lecture sur le web mobilise plus de zones cérébrales que la lecture classique, cela a été prouvé grâce à une expérience menée par le psychiatre américain Gary Small sur un groupe de personnes. L'IRM avait montré l'activation de plusieurs zones cérébrales lors de la lecture sur la toile ; celle du langage, de la mémoire, de la lecture, de la vision, de la prise de décision et des raisonnements complexes, contrairement à la lecture d'un livre, qui ne peut activer que quelques zones du cerveau.

La lecture sur la toile exige beaucoup d'efforts de la part du lecteur. Ces efforts se manifestent au niveau de l'attention, des choix effectués lors de la sélection des informations, la vitesse de la lecture et la navigation du lien en lien.

La lecture dans ce cas est fragmentée car la vision n'est pas stable mais suit une certaine désorientation causées par le fait de naviguer sur la page.

2.5.2. La lecture sur tablette ou liseuse

Cette nouvelle innovation vise principalement l'amélioration de l'acte de lecture, elle le rend plus ludique pour les plus jeunes en leur donnant le gout et le plaisir de lire. Néanmoins quelques inconvénients persistent au cours de cet acte comme la perte de repère dans l'ouvrage qui se résume dans la difficulté de retrouver certains passages empêchant ainsi le lecteur à lire attentivement et plus lentement possible.

Tout comme la lecture sur le web, ce mode de lecture mobilise plusieurs zones cérébrales, ce qui nécessite un effort considérable de lecture.

2.6. Types de lecteurs

Ceci nous mène directement vers l'identification des lecteurs du texte littéraire qui pourront être classés et dénommés suivant les types suivants :

- ◆ il y a en premier lieu le lecteur ordinaire qui lit un texte littéraire mais sans autant produire une œuvre semblable ou un métatexte sur le texte lu ;
- ◆ d'autre part, il existe un autre lecteur, le lecteur écrivain qui lit pour écrire. Dans ce cas, il pastiche, copie, cite, parodie, imite, traduit, résume, commente, explique et s'inspire des textes déjà lus ;
- ◆ le troisième type de lecteur est le lecteur critique. Celui-ci est considéré comme un lecteur averti. Son point de vue découlant de ses lectures sous forme de réponses imprimées, joue un rôle important et légitime quand il contribue à décerner des labels de distinction littéraire ;
- ◆ le lecteur didacticien est considéré, en milieu didactique comme expert. Son rôle est de choisir les textes à lire par les apprenants, il les commente, le analyse, les explique ;
- ◆ le dernier type de lecteur est le lecteur apprenant. On lui impose des textes à lire dans le contexte didactique, textes qu'il n'a pas choisis. Il peut devenir un lecteur scripteur qui écrit pour une finalité didactique. Aidé dans sa mission par le lecteur didactique (qui lui facilite la tâche en lui fournissant les éléments nécessaires à l'accès au texte), le lecteur scripteur exerce des activités lectorales (même si parfois elles ne lui sont pas nécessaires à l'image de la lecture orale) afin de réaliser un projet selon des modalités préétablies.

Il est parfois considéré comme un lecteur assisté, mais cet assistantat s'avère être indispensable, du moins tout au début dans la mesure où il favorisera (s'il est bien mené) l'acquisition des techniques lui permettant de devenir plus tard un bon lecteur scripteur travaillant en autonomie.

Aussi doit-on signaler pour terminer que l'activité de lecture des textes littéraires dans le cadre du projet didactique, doit être menée dans le but de permettre à l'apprenant d'élaborer dès les débuts des apprentissages ses propres outils de décodage et d'interprétation. Ceci lui donnera l'envie d'exercer ses facultés lectorales au service de l'écrit en y intégrant tous les aspects de la langue travaillée au préalable. Ces aspects sont bien évidemment de nature linguistique, culturelle et artistique.

2.7. L'acte de lecture dans le projet didactique de 1ère A.M.

Le manuel de l'élève de 1ère A.M de la deuxième génération, se propose, par sa démarche et son contenu, de joindre l'utile à l'agréable : c'est ce que prévoient les concepteurs de ce manuel. Ils se proposent dans le domaine de la lecture, en particulier, de « *faire découvrir aux élèves le plaisir de la lecture* » en leur faisant acquérir une méthode pour devenir des « lecteurs autonomes et critiques ». Cette démarche se base essentiellement sur les principes généraux du socioconstructivisme qui mettent l'élève au cœur de l'apprentissage, il doit constamment apprendre pour faire, agir et interagir en se basant sur ses connaissances antérieures. Il développe également des stratégies et des compétences de l'écriture et d'écriture.

Ces compétences et ces connaissances seront développées en abordant des textes d'auteurs venant d'horizons différents. Ce qui laisse présager que le domaine de l'interculturel sera pris en charge par l'enseignant pour faire découvrir aux apprenants ces « horizons différents ».

En ce qui concerne les programmes officiels, il est question pour l'élève de se forger des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder des textes (oraux ou écrits) ou en produire.

Ces outils d'analyse qu'il aura à se forger se baseront pour l'essentiel sur des compétences censées être acquises précédemment en matière de lecture.

Avant d'arriver en 1^{ère} A.M., l'élève devrait être capable de :

- ◆ lire couramment et d'une manière expressive,
- ◆ émettre des hypothèses de lecture en s'appuyant sur l'image du texte,
- ◆ identifier à partir d'une lecture silencieuse les personnages d'un récit, ses enjeux, etc.,
- ◆ reprendre l'essentiel d'un texte lu et en donner un avis personnel.

Quant au profil de sortie, l'élève de 1^{ère} A.M. aura renforcé ses bases de lecture en étant familiarisé avec la description et la prescription. Ce genre de texte se base essentiellement sur la spécification du texte et non sur la visée.

Chaque séquence contient une activité de compréhension de l'écrit et une autre de lecture récréative traitant généralement un texte de type narratif et se positionne à la fin de la séquence, le but de ces deux activités étant de construire du sens à partir d'un texte écrit et à travers une lecture réflexive qui conduira l'élève à l'autonomie.

La spécificité du programme de la 2^{ème} génération réside en particulier dans la nature des supports écrits, ayant un caractère authentique, inspirés de la vie quotidienne des élèves et adaptables aux exigences de la nouvelle génération, cela en abordant les thèmes d'hygiène, la santé, la pollution, l'énergie renouvelable, l'écocitoyenneté, etc.

A partir des différentes modalités de lecture (lectures « linéaire pour étudier un texte, repérage pour une recherche documentaire, écrémage pour sélectionner des informations, ou balayage pour ramasser l'essentiel»), il sera capable de retrouver la cohérence textuelle, c'est-à-dire saisir les relations qui structurent le texte. Ce dernier sera par la suite vu comme un modèle textuel à suivre lors de la production écrite où tout les points de langue devraient être mobilisés.

Commentaire

Nous le constatons, l'objectif, ici, est de développer des compétences lectorales pour comprendre un texte écrit, identifier sa structure et faire découvrir le plaisir du texte lu (narratif, prescriptif, explicatif).

Pour terminer, il faut signaler que l'acte de lecture est le moment idéal pour voir se concrétiser les compétences de production tant à l'oral qu'en activités métalinguistiques, condition sine qua non pour la "réussite" de la production écrite.

Tout se baserait donc sur le processus du "lire". Il va sans dire qu'un élève qui ne sait pas lire, ne saura jamais écrire dans la mesure où les deux actes sont intimement liés, comme le souligne à juste titre C. Oriol-Boyer (1989 : 92) : « *la lecture est, en effet, un moment du procès d'écriture. Le premier lecteur d'un texte est celui qui est en train de l'écrire []. Le pur lecteur est un scripteur qui s'ignore, le pur scripteur est un lecteur inconscient de l'être.* »

D'où la nécessité de solliciter cette interactivité de la lecture et de l'écriture que ce soit en réception ou en production.

2.8. Propositions et suggestions

Afin de pouvoir lier intimement ces deux activités majeures dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, nous proposons ce qui suit :

➤ **Place nouvelle des activités de lecture et d'écriture**

Dans les pratiques pédagogiques actuelles, la lecture occupe la seconde position dans la séquence, après l'oral. L'écrit, lui, vient à la fin de la séquence pour clore toutes les activités relevant de cette même séquence.

En effet, les deux activités, vu leurs positions respectives dans la séquence, n'ont pas de liens étroits qui permettent à l'élève d'apprécier la langue dans toutes ses composantes.

Il s'agit en réalité de deux objectifs que les enseignants (à travers bien évidemment les programmes imposés) veulent atteindre :

- ◆ lire pour lire : une lecture courante, expressive débouchant sur la détermination de la typologie textuelle et la structure du texte,
- ◆ écrire pour reproduire, à partir de moules préétablis, où l'élève aura à classer, à compléter, à ordonner. La production de textes ordinaires est sporadique. La créativité, elle, est négligée : elle est renvoyée aux calendes grecques.

➤ **L'écriture : activité majeure du projet didactique**

La place qu'ont les activités de lecture et d'écriture dans la nouvelle conception du projet didactique est beaucoup plus importante, comparativement aux anciennes pratiques.

En fait, toute la séquence s'articule autour de ces deux activités. Le point de départ et le point d'arrivée se confondent : commencer par le texte et finir avec le texte.

L'objectif premier est donc l'écriture : elle doit occuper la première place dans le projet didactique dans la mesure où c'est elle qui est visée en premier lieu. L'enfant apprend pour pouvoir écrire et dire ses sentiments, ses désirs en racontant, expliquant, argumentant, raisonnant, etc.

➤ **Liaison lecture-écriture**

Ces deux activités étant intimement liées, l'élève aura tout le plaisir (et en même temps le loisir) de découvrir les subtilités de la langue. Le choix du support textuel (texte motivant), la lecture faite par les élèves (les va-et-vient incessants pour explorer le texte à partir de consignes pertinentes au

service de l'écrit), et l'écrit proprement dit (exercices de production véritable), sont les moments importants pour permettre à l'élève de s'approprier la langue.

Cette liaison est la condition sine qua non pour réussir la séquence et par là encourager la production. On ne doit plus lire pour lire, mais lire pour écrire dans une démarche d'exploration créative.

3. Conclusion:

Au service de l'écrit, la lecture des textes est à considérer comme l'activité la plus importante dans une séquence didactique qui débouche sur l'appropriation de la langue dans tous ses aspects. Mais telle qu'elle est exploitée dans les programmes, la lecture est loin de permettre à l'apprenant d'accéder à l'acte d'écriture, signe de pérennité des savoirs et autres savoir-faire, savoir-être, etc.

Ce ne serait possible, et donc réalisable que si l'acte de lecture (la véritable, celle qui procure l'envie, le plaisir de lire pour écrire), retrouve sa place dans le projet de l'enseignement du français. Et pour rejoindre Ewa Kalinowska (2004 : 28), nous dirons qu'il faudrait essayer, tout en enseignant le français-langue de communication et de travail, de contaminer nos élèves par la lecture, cette « *maladie textuellement transmissible* ».

C'est par ce passage que le lecteur deviendra lui-même scripteur. Il incombe alors à l'enseignant de développer chez lui l'envie qui va l'emmener vers la position de *lire pour écrire* dans une *démarche créative*. Car le plaisir d'écrire vient tout naturellement de celui de lire : les compétences d'écriture sont ainsi dépendantes de l'accumulation des lectures.

4. Liste Bibliographique:

Ouvrages

- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris, Clé International.
- Séoud, O. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris, Didier.
- Vigner, G. (1979). *Lire : du texte au sens. Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris, Clé International.

Articles

- Kalinowska, E. (2004). "Une place d'honneur pour la littérature en langue étrangère !", in revue *"Le français dans le Monde"*, N° 334, juillet / août 2004.
- Oriol-Boyer, C. (1989). *L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique*. Thèse de Doctorat d'Etat. Université de Paris VIII à Vincennes à St-Denis.

Dictionnaires

- Galisson, R., Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International.

Manuels scolaires

- Manuel de langue Française 1ère Année Moyenne. (2016). Anissa Madagh, Chafik Meraga, Halim Bouzelboudjen. ENAG Editions. Alger.

- *50 activités d'écriture- lecture en atelier*, de l'école au collège, (Octobre 2004), (sous la direction d'Oriol-Boyer, C.) avec Bruni, R., Lucas, H., Sideris, C., Editions CRDP Midi Pyrénées.