



جامعة يحيى فارس المدية
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ز)

Université Yahia FARÈS Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(L.D.L.T.)

La dichotomie lecture/écriture

Apprendre le FLE, c'est d'abord apprendre à
lire

Saïd MACHRAFI

Université du Maine (France)

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 08 N° 01 janvier– juin 2019 /pages 70-101

Référence : MACHRAFI Saïd, « La dichotomie lecture/écriture apprendre le FLE, c'est d'abord apprendre à lire », Didactiques Volume 08 N° 01 janvier-juin 2019, pp.70-101

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

La dichotomie lecture/écriture

Apprendre le FLE, c'est d'abord apprendre à lire

Saïd MACHRAFI

Université du Maine (France)

Soumis le : 30/11/2018

Révisé le : 24/03/2019

Accepté le : 23/11/2019

Résumé :

Tout enseignement/apprentissage d'une langue - qu'elle soit maternelle, seconde ou étrangère - exige inévitablement l'aménagement de ses deux principaux aspects oral et écrit par l'apprenant. Or, à l'écrit, il semble que la lecture et l'écriture constituent les deux dimensions à considérer nécessairement dans leur étroite relation. Et, loin de négliger toute l'importance de la production de l'écrit en classe à travers l'acte d'écrire, l'attention porte plutôt ici uniquement sur la compréhension de l'écrit via l'acte de lire. D'ailleurs, la lecture en classe semble avoir un sens versatile, prendre des formes diverses et se manifester à des degrés différents en fonction des niveaux scolaires au sein de l'école publique marocaine.

Mots clés : Enseignement/apprentissage - langue - lecture - formes de lecture - degrés de lecture - l'école publique marocaine

Abstract :

Any teaching/learning a language – whether it is a native, second or foreign language - inevitably requires the development of its two main aspects spoken and written by the learner. However, in the written aspect, it seems that reading and writing constitute the two dimensions to be necessarily considered in their strong relationship. And, far from neglecting all the importance of the writing skill in the classroom, the focus is limited here to the comprehension of the written task through the act of reading. Moreover, reading in class seems to have a versatile

meaning, to take various forms and to manifest itself at different levels depending on the school grade within the Moroccan public school.

Keywords: Teaching/learning - language - reading - forms of reading - degrees reading - Moroccan public school

ملخص:

إن أي تدريس/تعلم للغة - سواء كانت لغة الأم، أو لغة أجنبية أو لغة ثانية - يقتضي حتما من لدن المتلقي العمل على تطوير جانبيها الشفوي والكتابي الرئيسيين. أما عن الجانب الكتابي للغة، فيبدو أن عمليتي القراءة والكتابة تشكلان البعدين اللذين يجب بالضرورة أخذهما بعين الاعتبار نظرا لعلاقتهما الوثيقة. لكن دون التغاضي عن أهمية فعل الكتابة من أجل الإنتاج الكتابي، يقتصر إذن الاهتمام الآن فقط على فعل القراءة الذي لا يستهدف في نهاية المطاف إلا فهم المكتوب، والذي يتطلب الوقوف عند تعريف مفهوم القراءة وأشكالها وكذا عند مختلف درجاتها حسب مستويات الدراسة داخل المدرسة العمومية المغربية.

الكلمات المفتاحية: التدريس - التعلم - اللغة - القراءة - أشكال القراءة - درجات القراءة - المدرسة العمومية المغربية

Introduction:

À l'instar de toutes les langues étrangères dans le monde, l'apprentissage du français dans le système éducatif marocain consiste à apprendre aux enfants et aux jeunes marocains à lire et à écrire cette langue à des fins communicationnelles, du moins théoriquement. Or, en cette situation du Maroc, la classe reste par excellence le seul milieu institutionnel où se réalise cette action éducative. Certes, les deux actes de lire et d'écrire sont intimement liés et doivent en principe être examinés simultanément, mais pour la commodité de l'analyse, ils seront observés de manière séparée. Alors que son complément (partie II) examinera l'acte d'écrire, ce présent article (partie I) tentera de s'intéresser uniquement à celui de lire. Il s'agit d'abord de regarder généralement cet acte en termes définitionnels tout en s'arrêtant sur des formes diverses qu'il peut prendre selon les cas. Il s'agit ensuite de l'observer dans les cycles d'enseignement primaire, collégial et qualifiant marocains. À cet égard, l'article

tentera de rendre compte de la méthodologie préconisée officiellement pour l'opérationnalisation de cet aspect d'apprentissage. L'on reconnaît, en tout cas, qu'un livre écrit est généralement considéré comme un livre lu ou du moins destiné à la lecture. En d'autres termes, l'acte d'écrire appelle celui de lire.

"Que d'autres se flattent des livres qu'ils ont écrits, moi, je suis fier de ceux que j'ai lus."

(J. L. Borges)

Mais qu'est-ce que lire en classe? Comment (apprendre à) lire en classe?

Le concept de lire peut généralement se définir dans ses rapports les plus divers avec plusieurs domaines et se doter par conséquent de nombreuses acceptions. Gérard Chauveau (1997) considère la lecture comme une pratique sociale et culturelle qui peut varier selon l'histoire et le contexte culturel auxquels elle se rattache. Il note ainsi le caractère instable et fluctuant de sa définition en disant : *"On ne peut donner une définition de la lecture stable, "éternelle" ou "universelle", une définition qui ignore la façon dont les mots lire, lecture, savoir-lire sont utilisés dans une culture donnée. La définition de la lecture dépend du contexte historique et culturel."*

Avant de traiter ce concept dans le contexte didactique de FLE au Maroc, nous préférons l'examiner pour le cerner dans sa dimension socioculturelle et pédagogique la plus vaste en évoquant quelques différents aspects de sa pratique. Et d'abord, la lecture est, à travers l'histoire, un bien réservé à une classe aisée dite l'élite bourgeoise. Cette classe lettrée se distingue de l'autre illettrée, le peuple. D'où la formation de deux entités sociales antinomiques : l'une supérieure et cultivée pour avoir le libre accès à la culture, à la connaissance et à l'instruction tandis que l'autre inférieure et analphabète pour ne pas pouvoir s'approprier le savoir. Sans vouloir faire ni le point ni l'historique des différentes définitions données au terme de culture par les sociologues, ethnologues, anthropologues et philosophes, il convient de montrer le lien que la culture peut avoir avec la

lecture qui nous intéresse ici. Rappelons donc que la notion de culture renvoie à celle d'instruction. S'instruire c'est avoir de la culture. Cette conception de la culture associe le savoir et le savoir-vivre et fait de l'individu un représentant de la civilisation qui est souvent utilisée comme équivalent du terme « culture ». Or, étymologiquement parlant, celui-ci tire son origine du latin classique "cultura" qui veut dire la culture de la terre au sens propre et la culture de l'esprit et de l'âme au sens figuré. La lecture se situe donc par rapport au deuxième sens connotatif de la culture. Cultiver l'esprit suppose la lecture, celle-ci présuppose à son tour le papier comme support moderne de l'écrit, de la langue. Le langage, nous apprend Lévi-Straussⁱⁱ, est considéré comme produit de la culture car la langue utilisée dans une communauté reflète la culture générale de sa population. Le langage reste une partie, un des constituants de la culture voire sa condition. D'où le double rapport étroit qui s'établit entre la lecture et la culture via la langue, d'une part, et entre la culture et la langue (écriture) via la lecture et le livre d'autre part. D'ailleurs, le mot « culture » désigne dans la tradition le développement intellectuel, les bonnes manières d'une certaine élite bourgeoise et urbaine au sein d'une société. En fait, la lecture et le livre impliquent cette appartenance sociale. Force est de constater qu'à travers le temps les auteurs représentent cette classe sociale privilégiée et leurs livres sont destinés à leurs semblables avec qui ils partagent les mêmes sentiments, les mêmes croyances et valeurs. Tradition que Jean Paul Sartreⁱⁱⁱ a mise au clair au début de la deuxième moitié du siècle dernier. La relation s'établit donc entre les deux phénomènes sociaux lecture et culture étant donné que l'une implique automatiquement l'autre sans l'exclure. Le lecteur a pour principal objectif de s'informer, de s'instruire et de se cultiver et la culture passe par la lecture comme médium conduisant à l'écrit, à la langue qui incarne la culture. Par ailleurs, la lecture, la langue et la culture ne sont pas un héritage biologique ou génétique ; elles ne sont pas innées

mais plutôt acquises. Leur acquisition résulte des divers modes et mécanismes de l'apprentissage. La généralisation^{iv} de l'apprentissage obligatoire de la lecture et de l'écriture par l'institution scolaire dont la principale fonction reste l'instruction et l'éducation conduit à la démocratisation de l'école et à la popularisation de ce bien élitaire qu'est la lecture. Ce principe de démocratisation et de vulgarisation s'affirme par l'accès libre à la bibliothèque et à la librairie. À ce niveau encore, lire c'est promouvoir l'activité commerciale puisque l'imprimé, le livre qu'il faut lire est un produit de consommation qui dépend nécessairement du pouvoir d'achat des individus au sein d'une société. Celui qui décide de lire et de devenir lecteur est appelé à entrer en contact avec le livre. Il faut qu'il décide de l'acheter mais il faut aussi qu'il en ait les moyens. En définitive, lire signifie de point de vue socioculturel acquérir la culture générale de la société dont on fait partie, s'approprier des moyens pour y agir et contribuer à son évolution. Lire suppose donc l'entrée avec l'autre qui a écrit dans et/ou pour cette société partagée, cette société à promouvoir en tant que bien et espace commun. Cependant le sens de ce concept peut se restreindre et gagner en précision si l'on se tourne du côté pédagogique.

Nous avons vu que l'acquisition d'un savoir est la principale motivation à la lecture. Lire est un verbe transitif supposant la présence dans une situation donnée de quelqu'un mais aussi de quelque chose, un objet, un signe... Or, ce quelque chose s'appelle communément le langage écrit et ce quelqu'un n'est que lecteur. La lecture qui implique un texte et un lecteur peut avoir lieu d'abord à l'école ensuite ailleurs. D'où la lecture scolaire et la lecture parascolaire ou non scolaire. Certes, dans tous les cas, on lit pour connaître les choses, le monde, la réalité et la vie avec ses problèmes en relation avec des domaines précis. La connaissance est ici prise dans le sens de l'apprentissage de la vie permettant la compréhension du monde auquel on est confronté. Mais si l'on s'arrête particulièrement sur le syntagme de « lecture scolaire », on s'aperçoit qu'il dissimule les deux notions d'apprendre à lire et d'apprenti lecteur. Au reste, l'apprentissage de la lecture est un sujet qui a intéressé de nombreux pédagogues

et théoriciens. Il est un des apprentissages essentiels de l'école primaire avec l'écriture et le calcul. C'est le premier but de la scolarité obligatoire. La recherche de la connaissance par la lecture est ainsi une quête de la compréhension mais aussi l'exercice de cette compréhension par le médium de l'écrit. Lire c'est comprendre. Ce processus de compréhension s'avère double et dialectique car la compréhension des choses par le truchement de l'écrit qui en parle implique du même coup la compréhension de cet écrit par le discours qu'il tient sur ces choses. Autrement dit, la connaissance par le moyen du langage écrit signifie aussi la connaissance de ce langage. Or, il semble que l'école tend généralement à privilégier l'articulation décodage/compréhension au détriment de la dimension référentielle du langage, souvent considérée comme évidente. La lecture et la compréhension d'un texte est en réalité la compréhension de soi à travers ce texte. À l'intérieur de l'école, deux orientations sont possibles selon qu'on est enseignant ou apprenant. Soit que l'on oriente l'apprentissage et l'activité de lecture essentiellement vers la compréhension du texte (l'enseignant pédagogue) soit qu'on l'oriente vers la compréhension du monde, des autres et de soi, dans une perspective épistémique et ontologique, qui le construit en tant qu'individu et sujet (l'apprenant lecteur). Sans nécessairement s'opposer, ces deux conceptions restent en pleine complémentarité. En effet, lorsqu'à l'école on soumet le texte à la lecture, on expose inévitablement l'élève qui réalise sa lecture à partir de ce qui le construit en tant que lecteur et en tant que sujet à un combat d'objets d'apprentissage. L'enseignement/apprentissage de la lecture n'est conséquemment pas une opération à dimension unique (la lecture) ou à un seul objet (le savoir-lire). L'apprenant et l'enseignant sont amenés en classe de lecture à traiter - d'une façon ou d'une autre avec l'accent mis sur l'un ou sur l'autre - une série d'objets d'enseignement/apprentissage. Le premier objet reste le système

d'écriture lui-même dont il faut comprendre la combinatoire ou l'assemblage des lettres sons, les règles graphiques appelées l'orthographe, au sens large. L'autre concerne les savoir lire/écrire c'est-à-dire l'apprentissage des opérations et des savoir-faire à mettre en jeu dans les actes de lire et d'écrire. Le monde écrit ou la culture de l'écrit forme un autre objet d'enseignement apprentissage : il se rapporte à l'accès aux objets culturels et aux pratiques culturelles de l'écrit. Enfin, l'apprenant doit apprendre le mode de pensée c'est-à-dire les outils et les méthodes de travail propre à l'écrit en un mot l'écrit comme outil intellectuel. Cependant, il convient de noter que le langage écrit est précédé d'un autre oral. Ce premier apprentissage dans le cas des langues maternelles est assuré d'abord par la maman puis par la famille et la rue avant l'école. En ce sens, le langage oral constitue un héritage, une base sur laquelle vient se greffer le langage écrit en classe. L'enfant natif passe en principe normalement de l'apprentissage des phonèmes à celui des graphèmes. Pour lui, ce n'est qu'une continuité. La situation n'est pourtant pas la même lorsqu'il s'agit de l'apprentissage de la lecture en langue étrangère. Concernant ce dernier cas, l'élève se trouve simultanément exposé aux deux codes oral et écrit de la langue cible. À la différence du natif, l'apprenant non natif ne dispose d'aucune information préalable sur le code oral de cette langue. Le seul avantage, quoiqu'insuffisant, réside dans les ressemblances phoniques qui peuvent exister entre les deux systèmes linguistiques. La difficulté n'est pas minime pour l'apprenant non natif en apprentissage de la langue étrangère dont le principe alphabétique diffère complètement de celui de sa langue maternelle (cas de l'arabe et d'amazigh pour l'apprenant marocain). Nous écartons pour ce qui nous concerne ici toute allusion à l'impact favorable ou défavorable de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue étrangère d'autant plus que le paysage linguistique marocain est relativement compliqué et sensible. D'autant plus que la population scolaire marocaine offre deux ou plutôt trois axes de réflexion référence faite aux trois langues maternelles^v qui la caractérisent.

En somme, lire est un acte qui, dans sa réalisation, peut changer de forme selon l'objectif qui lui a été fixé, selon le lieu de sa réalisation et selon l'objet à lire tout comme selon la manière dont on lit. La lecture peut avoir plusieurs fonctions si bien qu'elle se qualifie par plusieurs adjectifs rendant compte de cette fonction. On ne lit pas pour soi-même comme on lit pour les autres, on ne lit pas de la même manière en classe comme ailleurs. Lire pour apprendre à lire n'est pas lire pour se cultiver ou se divertir ou encore pour rendre compte de quelque chose à quelqu'un. Il est en conséquence permis de parler des types de lecture en classe. Ces types ont tendance à former des binômes, des dichotomies à savoir par exemple lecture déchiffrage vs lecture globale, lecture silencieuse vs lecture à haute voix ou magistrale, lecture collective vs lecture individuelle, lecture informationnelle face à lecture plaisir... Nous essayerons dans les lignes suivantes de passer en revue les formes de lectures les plus utilisées particulièrement dans l'apprentissage du FLE au Maroc, l'une des situations de l'enseignement apprentissage des langues de manière générale.

La lecture déchiffrage ou la lecture à haute voix

Le premier contact avec le papier comme support de l'écrit signifie la capacité de distinguer les différents éléments de la langue : l'alphabet, la syllabe, le mot et la phrase. Lire signifie connaître les lettres et savoir les assembler en syllabes, en mots et en phrases. C'est ce qui est communément appelé déchiffrage. Or, la lecture est une opération mentale et physiologique qui s'apprend car elle n'est pas innée. Elle s'apprend de préférence à partir d'un certain âge de l'enfance et dans un espace conçu pour ce but. De ce fait, la lecture déchiffrage pour un enfant suppose la présence d'une seconde personne adulte qui sait déjà le faire. C'est pourquoi lire est aussi prononcer à haute voix ce qui est écrit : que ce soit manuscrit ou imprimé. L'enseignant comme l'enseigné pratiquent la lecture à haute voix à des fins

pédagogiques. La lecture à haute voix de l'adulte connaisseur et enseignant demeure un modèle à suivre pour le petit apprenant, celle de l'enfant en apprentissage permet à l'adulte l'évaluation et la validation. D'où l'importance de cette première étape d'apprentissage pour l'avenir de l'apprenti. Il est question d'un stade d'imitation : l'apprenant suit son maître à qui il fait confiance. En effet, la prononciation défectueuse des phonèmes, la non maîtrise du système syllabique laissent des traces indélébiles dans la mémoire de l'apprenant et influence négativement le reste de l'apprentissage. De même, l'incapacité de percevoir la décomposition et la fusion des lettres et des syllabes dans un mot rendra impossible la reconnaissance de la phrase composée de mots et formant un tout sémantique. Ce qui n'est pas sans conséquence sur la compréhension du sens puisque, comme il a été signalé, il n'est pas de lecture sans compréhension. La lecture déchiffrement qui accompagne habituellement la lecture à haute voix marque l'étape préliminaire dans l'apprentissage de la lecture. Sa pratique individuelle prend un aspect collectif au sein du groupe qui suit et compare. Or, le groupe-classe est un ensemble d'apprenants naturellement différents mais réunis pour un même objectif : apprendre à lire. D'où la possibilité de parler de la lecture collective. Mais, on se demande si les élèves peuvent lire ensemble et en même temps ? Autrement dit, la lecture collective peut-elle être efficace en classe de langue ?

La lecture collective de compréhension pour approuver une lecture préalable

L'histoire de l'enseignement apprentissage au Maroc montre que la lecture collective était une vieille pratique connue dans le Msid où le parcourisme et la prédominance de la mémoire étaient de règles. Dans cette situation traditionnelle d'apprentissage, il ne s'agissait pas seulement de se retrouver ensemble pour apprendre à lire mais de pratiquer ensemble la lecture. Au reste, pour faire apprendre des versets coraniques, le fqih enseignant entreprenait sa lecture-modèle de départ et appelait ses enfants à faire comme lui en chœur. Le lieu se transformait en orchestre, les voix qui lisaient en musique et le chef d'orchestre prêtait son oreille à la voix qui marquait tout décalage rythmique. Il s'agissait de

l'oralisation collective de l'écrit contre l'oralisation individuelle qui consistait à faire lire une seule personne devant les autres qui suivaient et écoutaient. Dans cette forme de lecture collective qui se réduit à la simple oralité^{vi}, la compréhension se trouve suspendue ou du moins relégué au second plan. Peu importe si l'enfant a ou n'a pas compris ce qu'il récite. Plus importe s'il a bien déchiffré et s'il a bien prononcé l'écrit. Bref, il s'agissait de la récitation de l'écrit largement répandue aussi en classe de français après l'indépendance. La récitation introduite comme matière à l'école justifiait l'intérêt de la mémorisation des textes en général et des textes poétiques en particulier. Réciter en classe de français consistait à prouver à haute voix devant le maître et les autres élèves la capacité non seulement d'articuler convenablement les phonèmes et d'assembler correctement les graphèmes mais aussi de les garder en mémoire comme preuve d'intégration et d'apprentissage accompli. La récitation renforçait, on se le rappelle encore, les heures d'élocution qui consistaient à apprendre à lire par la mémorisation des dialogues. Le dialogue et le poème oralisés avaient pour objectif pédagogique de favoriser la lecture expressive. Et si l'élocution a actuellement disparu de la scène pédagogique au Maroc et que la récitation s'y trouve également très réduite, la lecture collective reste maintenue en classe de lecture compréhension mais sous une nouvelle forme. La lecture déchiffrage étant dépassée, le professeur et les apprenants, en séance de lecture, se réunissent pour lire collectivement un texte authentique ou littéraire didactisé. D'ailleurs, après une lecture magistrale de l'enseignant, les apprenants (livre fermé ou ouvert) qui l'ont suivi se lancent dans un jeu de question-réponse afin de circonscrire globalement le texte. Celui-ci est ensuite fragmenté en unités de sens pour être réexaminé par le même jeu maïeutique. Le questionnement est un dispositif généralement forgé par les concepteurs du manuel et parfois réadapté par le professeur exécuter. Ce sont des questions qui s'adressent à tous les élèves qui doivent entrer en

concurrence pour trouver les mêmes réponses. Des questions, du reste, qui présupposent une certaine lecture à l'avance, et par là une certaine compréhension. Bref, un sens est déjà octroyé au texte et on cherche à le faire acquérir à l'apprenant. En d'autres termes, toute question posée sur un texte émane d'une certaine lecture déjà effectuée pour ce texte. Or, l'apprenant ne pose pas de questions. Au contraire, il répond aux questions de l'enseignant et souvent du concepteur du manuel en faisant une lecture silencieuse. Cette lecture silencieuse de l'enfant ou de l'adolescent est alors au service de la lecture de l'adulte. L'apprenant est conduit à justifier la lecture du maître ou du concepteur. Il ne lit pas individuellement pour construire un sens. Il n'est pas un lecteur producteur mais un lecteur consommateur en deuxième degré. Tous les élèves lisent silencieusement pour approuver le sens découvert ou construit auparavant par l'autre. C'est la nouvelle lecture collective à la recherche d'un sens préétabli. Par ailleurs, la lecture est par essence un acte libre et individuel. La lecture individuelle suppose une construction personnelle du sens c'est-à-dire que le lecteur interroge personnellement le texte. Nous verrons dans ce qui suit que c'est en ce sens qu'elle s'oppose à la lecture collective.

La lecture individuelle et interprétative ou la lecture silencieuse

Comme nous l'avons précédemment signalé, la lecture à haute voix suppose la présence de plus d'une personne, au moins deux. Elle est généralement faite par l'un (l'apprenant) qui essaie pour l'autre (l'enseignant) qui évalue et valide. Au contraire, la lecture silencieuse suppose une seule personne. C'est une lecture pour soi-même. En outre, la lecture à haute voix dissimule un lecteur-débutant qui apprend à déchiffrer et qui cherche la validation de la part de l'enseignant-modèle. Cependant, la lecture silencieuse implique un lecteur doté d'une certaine expérience, d'un certain pré-requis. Un lecteur capable de déchiffrer et de comprendre le sens de ce qui est déchiffré. Ce lecteur devient ainsi responsable de son propre apprentissage et en mesure de s'auto-évaluer. D'autre part, la lecture silencieuse ne peut aucunement être collective. Elle est individuelle par excellence. Et celui qui peut

effectuer une lecture silencieuse peut, en principe, évaluer personnellement sa lecture déchiffrement et sa lecture compréhension. L'apprenant qui lit silencieusement un texte entre ainsi personnellement en interaction avec ce texte. Il interroge le texte en mobilisant ses idées, son expérience, son pré-requis c'est-à-dire son encyclopédie. En interrogeant ainsi le texte, l'apprenant construit et produit le sens au lieu de le consommer. Il se pose des questions sur l'objet de sa lecture en fonction de ses connaissances et tente individuellement d'y répondre car il est double en réalité. Pour interpréter les données du texte, il se base sur son savoir encyclopédique pour formuler des hypothèses qu'il vérifie dans le même texte. C'est cette rencontre des connaissances de l'apprenant et du savoir livré par le texte de lecture qui engendre le sens. La lecture interactive naît de cette influence réciproque et dialectique entre le texte et le lecteur. De ce fait, la lecture individuelle est silencieuse, interprétative, interactive et autonome. Elle peut avoir lieu à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. En dehors de la classe, l'apprenant-lecteur pratique individuellement et en liberté totale l'acte de lire. Il est libre de choisir l'objet à lire, le temps et l'espace pour réaliser sa lecture tout comme la manière et l'objectif de son action. Il est entièrement responsable de son projet d'apprentissage de lecture. Le champ est favorable pour la lecture interactive. Toutefois, une fois en classe, cette liberté devient réduite et ce choix très limité sinon exclu. Les conditions de réalisation de l'apprentissage de lecture sont unifiées à tous les élèves. Dans un espace régi par des règles institutionnelles et dans un temps pédagogique limité en heure voire en minutes, chaque apprenant doit suivant une consigne lire individuellement et silencieusement un objet choisi par l'autre. L'apprenant au lieu de travailler son propre projet se trouve en train d'œuvrer dans celui de l'autre. Il ne lit plus pour soi mais plutôt pour l'autre. Il se métamorphose en lecteur exécuteur, lecteur producteur par intérim. Les lectures individuelles supposées plurielles des

apprenants en classe se transforment ainsi en lectures qui valident celle vers laquelle elles ont été guidées. Dans cette perspective, la lecture individuelle change en lecture découverte au lieu de conduire à la lecture-plaisir.

La lecture pour le plaisir, pour la production du sens

Ni la lecture déchiffrage, ni la lecture collective de compréhension ne peuvent permettre une lecture pour le plaisir. Celle-ci peut être au contraire engendrée par la lecture individuelle assumée complètement. La lecture individuelle peut trouver son prolongement dans la lecture plaisir en dépassant le cadre scolaire. La lecture pour le plaisir ne s'inscrit donc pas dans le programme scolaire. Elle s'offre comme une pratique extrascolaire ou, à la limite, parascolaire. L'apprentissage de la lecture incarne généralement une dimension scolaire. La lecture renvoie automatiquement à l'acte de classe et non à une pratique personnelle. Le terme "lecture" représente une discipline scolaire qui correspond à une plage horaire imposée durant laquelle l'apprenti-lecteur fait de la lecture orale/oralisée mais aussi de l'explication de texte. Il s'ensuit que la lecture se réduit à apprendre à lire en classe sans qu'elle soit perçue en tant qu'acte de lire, un moment d'intimité ou d'évasion. La lecture plaisir devient ainsi une activité qui se distingue totalement de la lecture scolaire et qui passe au second plan. En fait, il existe une différence entre faire de la lecture et lire un livre. Se façonnent donc deux catégories de lectures : la première est conçue comme un travail obligatoire, comme une tâche à accomplir alors que la seconde qui s'avère supplémentaire ou facultative se pratique après avoir terminé le devoir. Lire pour déchiffrer, décomposer ou fusionner des indices de la langue, lire pour comprendre (un mot, une phrase, un texte) sont des actions imposées à l'école. Mais lire un livre juste pour lire ne peut en aucun cas être imposé. La dernière lecture ne peut précéder la première considérée comme sérieuse. Et le sérieux c'est primordial quand on apprend à lire pour vivre comme tout le monde au sein de la société. Lire un livre apporte sans doute quelque chose qui n'est pas sérieux : c'est le plaisir. C'est dans ce plaisir proprement dit que réside la motivation. La motivation et le plaisir relèvent du domaine des

sentiments et de l'intimité. Mais, la motivation à lire pour le plaisir n'est pas antérieure à l'apprentissage. Au contraire, elle lui est postérieure et peut en découler directement. Par ailleurs, la motivation à lire n'est pas la motivation à lire pour le plaisir. Et la capacité à lire une fois acquise dès le jeune âge (en primaire par exemple pour ce qui nous concerne) pourrait motiver l'apprentissage des apprenants à un niveau supérieur et leur donner encore envie de lire davantage. De plus, la présence de la lecture plaisir en langue maternelle pourrait engendrer la motivation à cette lecture en langue étrangère. Nous faisons ici allusion au transfert possible d'une certaine habitude. Sinon la motivation ne peut venir que de l'école et le plaisir de lire toujours possible lui sera transmis dans des conditions autres que la sphère intime. Ce plaisir de lire resterait, à notre avis, à la fois un but et un prétexte pour réussir l'apprentissage du français au sein du texte littéraire notamment. Un but car sans plaisir, par exemple à suivre un personnage le long de l'histoire ou à connaître son sort après une épreuve, la lecture n'aurait aucun sens et elle serait vite abandonnée. Il serait intéressant de créer la situation de trouver le plaisir que procure le texte. Il convient de brancher l'apprenant à un élément quelconque dans l'œuvre qui puisse l'intéresser exactement comme dans un film, qui l'absorbe dès les premiers épisodes. Nous admettons absolument qu'avoir le plaisir de faire quelque chose, ici de lire, signifie aimer lire. Or, on n'a pas besoin de l'autre pour nous conseiller ou nous ordonner d'aimer lire. Et encore, on ne peut pas demander à l'apprenant d'aimer la lecture. Il semble que la conjugaison du verbe à l'impératif est ici absurde. Cependant, lorsqu'en général on arrive à aimer quelque chose, c'est qu'on y a nécessairement trouvé ce qui nous plaît ; et pour le trouver, la rencontre et la recherche s'imposent. C'est exactement cette recherche et cette trouvaille du plaisir que l'apprenant peut faire pendant sa rencontre avec le texte littéraire comme jeu, rêve et vie^{vii}. De cette façon, le plaisir pourrait devenir un but pour l'entrée dans le texte et par conséquent dans

l'apprentissage de la langue. Cette naissance de plaisir est une naissance de la motivation. Une fois accomplis, le plaisir et la motivation pourraient se transformer du même coup en prétexte incitant à l'apprentissage. L'apprenant qui a le plaisir de lire exprime toujours un besoin pour la lecture. La culture de la lecture se crée, le sujet s'affirme dans le texte et dans son apprentissage. Pour réussir l'apprentissage du français à la base du texte littéraire au cycle qualifiant marocain par exemple, un autre point s'avère important. Il s'agit du questionnement comme outil ou stratégie d'enseignement qui pourrait devenir une seconde entrée dans le texte et dans la langue en se transformant en stratégie d'apprentissage. Autrement dit, au lieu de garder l'apprenant en situation de "répondeur", il serait intéressant de le promouvoir au statut de "questionneur". Les questions autour d'un texte qui émanent de l'enseignant vers l'apprenant vérifient et évaluent la lecture de l'enseignant et non celle de l'apprenant. Elles guident l'apprenant vers le sens déjà établi et déjà construit par ce même enseignant. L'activité de lecture conduite par des questions de l'enseignant cherche à valider ce sens. L'apprenant qui répond aux questions de l'autre (l'enseignant) sur un texte ne réalise pas son acte libre de lire devant ce texte. Or, l'apprenant face au texte ou face à n'importe quel objet d'apprentissage, et dans un processus d'interaction, il se pose intérieurement des questions exactement comme il fait en situation d'écriture devant un sujet de rédaction à l'examen par exemple. De plus, nous croyons que ce jeu de questions par l'apprenant se trouve favorisé dans le texte littéraire, objet d'étude, étant donné le principe de polyphonie et de pluralité qui le caractérise. Et ce sont ces questions latentes (quelles que soient leur nature, leur forme et leur qualité) qu'il importe de laisser s'extérioriser et se manifester et qu'il convient d'exploiter didactiquement car elles conduisent à la production du sens par l'apprenant lui-même en situation d'apprentissage autonome. La mise en avant de l'apprenant par sa question en classe de langue peut fournir trois apports fondamentaux : la motivation, la responsabilisation et par là l'autonomie de l'apprenant. En posant des questions en classe, l'apprenant s'implique dans son apprentissage, affirme ou réaffirme sa

motivation et déclare sa responsabilité non seulement par rapport à sa question mais encore envers son apprentissage qui devient ainsi autonome. Dans cet ordre d'idée, la "*question*" comme le "*plaisir*", favorise l'entrée à la fois dans le texte et dans la langue. Mais il convient de distinguer trois catégories de questions : celle de l'apprenant qu'on pourrait nommer "*question authentique*" en lecture comme en écriture, celle de l'enseignant qui s'appellerait "*question confirmative*" et celle de l'examen qu'on pourrait baptiser "*question décisive*" relative au jugement, à la décision, à l'évaluation notamment sommative. Ainsi, nous estimons que la recherche du *plaisir* dans le texte littéraire et la prédominance de la "*question authentique*" en classe de FLE constituent deux éléments motivationnels et deux procédures facilitatrices de l'apprentissage de la lecture et de la langue. Le fait de savoir déchiffrer à haute voix est bon signe. Mais arriver à lire silencieusement et interactivement pour comprendre l'objet à lire et comprendre soi-même constitue un exploit dans l'apprentissage et une ouverture de la voie vers la lecture plaisir. L'apprentissage de la lecture ne se limite pas au seul objet de la capacité à lire. Et pour atteindre le plaisir de lire, il paraît indispensable de traverser trois phases^{viii} successives qui se distinguent généralement dans l'apprentissage de la lecture. La première correspond au premier contact de l'enfant avec le langage écrit. L'enfant peut reconnaître globalement, mais pas précisément. L'enfant ne "lit" pas vraiment, il ne distingue que quelques traits saillants du mot. Il s'appuie principalement sur le contexte (image, couleur, forme globale) qu'il tente de mettre en rapport avec le langage oral qu'il entend. Dans cette phase, le traitement analytique est absent car l'enfant ne fait pas encore la correspondance entre les lettres et les sons. La deuxième peut être considérée comme la phase alphabétique décisive. En effet, l'enfant doit prendre conscience que les mots sont composés de syllabes, que ces syllabes peuvent s'isoler à l'oral et qu'entre la syllabe orale et la syllabe écrite, il y a des règles. Il doit prendre

conscience qu'entre la langue parlée et la langue écrite, il existe des règles c'est-à-dire un principe alphabétique à intérioriser et à respecter. C'est le principe qui fait correspondre aux lettres de l'alphabet des entités phonologiques abstraites que l'on nomme phonèmes. L'acquisition de ce principe alphabétique est une étape incontournable dans l'apprentissage de la lecture. Plus l'apprenant pré-lecteur exerce son activité réflexive sur le code écrit plus il progresse en conscience phonique et dans la découverte du principe alphabétique de la langue. Ne pas comprendre ce principe, c'est ignorer qu'un son appelé *phonème* correspond à un *graphème* c'est-à-dire à une lettre isolée ou à un groupe de lettres. Il s'agit là de l'échec de la troisième phase de l'apprentissage de la lecture appelée la phase orthographique. En principe, dans cette dernière étape de l'apprentissage de la lecture, l'apprenti-lecteur doit abandonner le passage par les sons en se constituant un lexique orthographique qui lui permet un accès direct au sens des mots. L'entrée normale de l'élève dans le code écrit suppose son recours à la forme phonologique des mots et l'usage de son langage oral.

Bref, il s'avère que pour amener l'enfant à comprendre les fondements de la lecture, il est impératif de lui faire subir des entraînements précoces non seulement à la décomposition des mots en syllabes et lettres tout comme à la fusion des lettres en syllabes, en mots mais encore à l'apprentissage du code par la correspondance graphophonologique. Ce qui n'est pas le cas, paraît-il, pour nos élèves dont le bagage lexical en FLE est très pauvre au moment d'aborder l'apprentissage de la lecture et pour qui l'entrée dans le code écrit est impossible car le mot n'est ni reconnu ni connu dans le langage oral. Il est à noter, en revanche, que l'apprentissage de la lecture en général est un processus continu qui s'étale sur la vie de l'individu. C'est une progression dont l'objectif pédagogique et la démarche didactique diffèrent d'un cycle à l'autre. Aussi est-il possible, en classe du FLE au Maroc, de distinguer grosso modo trois niveaux ou de degrés de lecture (élémentaire, moyen et élevé) selon les trois cycles où les méthodes de son apprentissage peuvent à leur tour varier. Certaines méthodes partent de l'ensemble aux détails ou

l'inverse, d'autres portent sur le phonème ou sur le graphème ou mettent l'accent sur le code ou sur le sens.

Le degré élémentaire de lecture au cycle primaire

Dans ce cycle primaire, l'apprentissage de la lecture est normalement au niveau élémentaire c'est-à-dire qu'il doit suivre les trois étapes citées plus haut en se limitant aux lettres, aux syllabes, aux mots et aux phrases puis aux petits textes les plus simples. La diversité des méthodes de lecture offre des choix dans l'apprentissage. L'on peut donc choisir celle jugée la plus adéquate et la plus efficace à l'âge et à la situation d'apprentissage puisque chacune repose sur un principe, sur des priorités et permet des résultats qui la distinguent des autres et qui suscitent des critiques. L'on peut également procéder au brassage puisqu'en définitive aucune méthode n'est meilleure et que toutes les méthodes peuvent se compléter sans s'exclure. Parmi ces méthodes, on peut faire appel à la **méthode naturelle** préconisée par Célestin Freinet qui donne la priorité à l'écriture et à l'expression. Pour lui, les enfants doivent communiquer oralement et par écrit et découvrir, chacun à son rythme, le fonctionnement de la langue. Pour ce faire, les supports doivent être des textes libres axés sur la motivation des élèves. Cette méthode est critiquée pour sa négligence de l'apprentissage du code conduisant à un déchiffrage incertain. Selon ses détracteurs, l'enfant tend à apprendre par cœur les textes à lire et à deviner les mots. D'où le véritable danger de réduire la lecture au parçœurisme par l'enfant. **La** méthode globale est héritée du belge Jean-Ovide Decroly selon qui l'enfant apprend à lire de la même façon que sa maman lui apprend à parler. Elle se base sur des textes en rapport avec le vécu de l'enfant. Son principe consiste à responsabiliser les élèves qui proposent eux-mêmes des textes et partent de la phrase pour aboutir à la lettre ou au son. Les sons ne sont pas étudiés systématiquement et les élèves acquièrent

globalement un capital de mots qu'ils analysent. Ils apprennent d'abord à reconnaître globalement les énoncés avant de procéder à des activités d'analyse : c'est la compréhension du sens du texte qui prime dans cette démarche à laquelle on reproche de provoquer la dysorthographe ou la dyslexie. La méthode syllabique ou alphabétique dont le principe est d'apprendre les sons et les lettres puis leurs correspondances (phonème graphème) pour accéder très vite à une lecture autonome. Elle commence par l'apprentissage du code en partant du plus simple pour arriver au complexe, de la lettre à la syllabe, de la syllabe au mot, du mot à la phrase, de la phrase au texte. Elle fournit dès le départ à l'enfant le code de correspondance entre les sons et les signes graphiques qui les représentent ainsi que les lois de leurs combinaisons pour aboutir à la compréhension de la syllabe, du mot, de la phrase et du texte. Dans un premier temps, la méthode syllabique présente les lettres auxquelles elle attribue des sons. Puis rapidement l'enfant apprend à les assembler pour former des syllabes et des mots. Elle débute par l'apprentissage des voyelles qui sont peu à peu combinées avec les consonnes. Les élèves lisent des séries de syllabes, mots ou phrases qui sont exclusivement composés de lettres déjà étudiées. Dès que cela est possible, ils doivent lire des mots et des phrases ayant un sens. À ces leçons sont associées des séances de dictées de syllabes. On recherche l'automatisme entre la reconnaissance de la forme graphique, l'émission du son correspondant et la reproduction de la forme graphique. Pour les adversaires de cette méthode syllabique, il s'agit d'une lecture hachée, peu expressive et relativement éloignée du langage oral.

L'exploration des manuels de français au Maroc^{ix} prouve que, pour l'apprentissage de lecture, les concepteurs optent partiellement presque pour toutes les méthodes. En d'autres termes, pratiquement aucune des méthodes n'est totalement appliquée et aucune n'est complètement délaissée. On recourt à l'adoption en partie des méthodes naturelle, globale, alphabétique ; d'où l'éclectisme, le brassage et la mixité. Il suffit, d'ailleurs, de s'arrêter sur l'organisation des pages de lecture au sein des manuels pour s'en rendre compte. Il y est manifestement

question de la conjugaison des méthodes naturelle, globale et syllabique.

En effet, Mon livre de français de la 2^o année primaire est un outil pédagogique essentiellement iconique qui tend à mettre l'accent sur l'oral, sur la compétence de communication. Pour chaque séquence, trois pages sur cinq sont en rapport avec l'apprentissage de la langue orale : l'une pour la présentation de la compétence de communication et les deux autres pour la concrétisation des activités d'expression et de communication. Quant à la page-support pour l'initiation à la lecture globale, elle se divise en deux parties : à une première séance d'apprentissage est consacré le haut de la page où les images se trouvent accompagnées de mots ou de groupes de mots. L'élève est appelé à se baser sur ces images pour accéder au sens des mots qu'il observe et qu'il entend pour les mémoriser ; d'où le recours à la mémoire visuelle et auditive dans cette apprentissage de lecture à la fois de l'image et des mots. Le principe alphabétique et syllabique est complètement écarté. Seule importe la recherche de la relation automatique entre les mêmes mots ou groupes de mots et la situation de communication présentée dans l'image. Les poèmes programmés pour la récitation s'ajoutent à la répétition des images et des mots à mémoriser comme procédé pour l'atteinte du même objectif, la découverte du code et la compréhension. Le bas de la page fait l'objet d'une seconde séance. Il s'agit des activités et des jeux de lecture où l'image est effacée pour céder la place aux flèches servant de moyen à guider l'élève dans la combinaison et la mise en correspondance des mots déjà étudiés au cours de la première séance. L'objectif encore reste de consolider les mots mémorisés qu'il faut prononcer suivant le sens des flèches pour ainsi former des phrases. Certes, le contenu de l'apprentissage n'est pas un choix libre des élèves, mais le principe suivi rappelle la méthode naturelle basée sur la découverte du fonctionnement linguistique

juste par la communication orale et l'écriture puisque la dernière page de la séquence fait place au graphisme et au dessin de familiarisation. Nous reviendrons dans un autre article sur cet apprentissage de l'écriture.

Le manuel de la 3^o année primaire, L'oasis des mots, s'amorce par une évaluation diagnostique relative aux pages de lecture en 2^o année. La séquence d'apprentissage s'ouvre à chaque fois par une page d'activités orale (découvrir et s'exprimer). Vient ensuite la page de lecture où il est question à la fois des lettres isolées, des syllabes mises en valeur dans des mots juxtaposés et illustrés par les images, de courtes phrases donnant l'image d'un texte. À titre d'exemple, pour apprendre à l'élève la première voyelle de l'alphabet, la page du livre (je lis) présente tout d'abord la voyelle en minuscule et majuscule (a – a – A – A) puis des images avec les mots correspondants. Dans un troisième temps, ces mots sont présentés sous forme de paradigme pour extraire la syllabe visée puis la voyelle ciblée. La syllabe et la voyelle sont marquées et valorisées par les couleurs et l'écriture grasse favorisant la fonction de la mémoire visuelle comme le montre le schéma suivant :

Le papa de sara ----- pa -----a
La table ----- ta ----- a
La valise -----va ----- a

Ce schéma opérationnel de décomposition est suivi d'un tableau qui renferme des mots illustrant la syllabe commune autour de la voyelle « a » ; la liste des mots de chaque colonne du tableau a pour but de mettre l'accent sur la mémoire cette fois-ci auditive en renforçant la mémoire visuelle grâce au soulignement de la syllabe concernée.

ma	pa	Ta	Ba	Ra
le <u>ma</u> lade	la <u>pa</u> rtie	la <u>ta</u> sse	un <u>ba</u> s	le <u>ra</u> t
la <u>ma</u> rmite	les <u>pa</u> tins	la <u>ta</u> ble	le <u>ba</u> llon	le <u>ra</u> teau

la <u>m</u> aman	la <u>p</u> arabole	le <u>t</u> ableau	la <u>b</u> alle	le <u>g</u> arage
------------------	---------------------	--------------------	------------------	-------------------

Enfin, deux phrases terminent généralement cette page de lecture. Elles sont illustrées chacune par une image. Chaque icône facilite la compréhension du sens véhiculé par la phrase. D'où la disposition suivante à titre d'exemple :

(Une image présentant un garçon qui tient une balle) ◀◀ **Amine a une balle.**

(Une image présentant un chat sous une table) ◀◀ **Le chat est sous la table.**

Il est à noter que sans vouloir négliger l'aspect oral de la langue qui prime dans la méthode naturelle de Freinet, la méthode suivie dans ce livre part de la lettre cible à voir et à prononcer pour aboutir à la phrase en passant par le mot et la syllabe. Certes, ni les mots ni les phrases proposés pour la lecture ne relèvent du choix de l'élève, mais nous assistons là au mélange des méthodes naturelle, globale et syllabique. En effet, le circuit qui consiste à prendre le mot d'abord dans sa globalité pour en extraire ensuite la syllabe et la lettre et retourner au mot justifie le principe de la méthode de Decroly qui prône la responsabilisation de l'enfant dans son apprentissage. À l'élève donc de comprendre lui-même, par exemple, que le mot papa (dont on lui a repéré la syllabe *pa*) contient deux syllabes identiques *pa/pa*. D'autre part, même si le mot n'est pas totalement décomposé et qu'on se limite à l'extraction de la seule syllabe ciblée puis de la voyelle (*papa* ⇨ *pa* ⇨ *a*), la procédure renvoie au principe alphabétique. Multiplier enfin les exemples où la syllabe commune se répète vise la mémorisation des mots référence faite à la méthode de Freinet.

Il convient, d'après ce qui précède, de faire le constat selon lequel les concepteurs des manuels du cycle primaire mettent en

œuvre un assemblage de méthodes permettant l'apprentissage de la lecture du FLE pour les débutants. L'on suppose que les enfants passent au cycle suivant avec la capacité de déchiffrer et de comprendre le code écrit. Autrement dit, l'apprenant serait ainsi suffisamment préparé pour continuer son apprentissage de lecture au secondaire collégial. Il doit entamer un autre degré de lecture qui dépasse le cadre du mot et de la phrase pour atteindre le texte dont la réception et la restitution du sens implique une certaine démarche.

Le degré moyen de lecture au secondaire collégial

Au niveau de ce cycle, on considère que le principe de base en lecture est assimilé, que l'élève est doté de la capacité de décomposition et de fusion des lettres et des syllabes, des mots et des phrases. La correspondance entre les phonèmes et les graphèmes s'établit normalement, un bagage lexical et orthographique assez convenable est acquis ; et ce depuis les dernières années du cycle primaire. C'est pourquoi il est tout naturel de lever la barre de l'apprentissage de lecture au cycle suivant et s'intéresser plutôt davantage au sens, à la compréhension des textes qui deviennent de plus en plus longs. En effet, l'examen des manuels du cycle collégial montre que rien ne rappelle le retour sur le principe alphabétique français. Les apprenants sont appelés à lire pour comprendre une diversité de signes graphiques : des mots dans des encadrés ou dans des tableaux, des questions qui accompagnent un texte, des phrases qui le forment, des répliques qui composent un dialogue ou une scène et des vers qui font un poème. Bref, les apprenants se trouvent face à des textes de forme et genre différents non plus pour déchiffrer les syllabes mais le sens. Nous sommes à un degré moyen de lecture qui dépasse la correspondance graphophonologique et qui se limite à la découverte d'un sens véhiculé par et dans le texte. La focalisation porte d'abord sur la succession des phrases composantes du texte^x.

Les objectifs fixés pour l'apprentissage de la lecture dans le secondaire collégial justifient notre propos. Il s'agit de manière générale de développer le goût de la lecture, de lire des textes de

toutes sortes y compris les textes littéraires. Ce qui signifie que le souci pédagogique ne se situe plus au premier stade de la lecture. La question n'est plus d'apprendre à combiner les lettres et des mots mais d'apprendre à comprendre le résultat de cette combinaison. Somme toute, il faut doter l'apprenant de la capacité à comprendre un texte, c'est-à-dire à identifier l'information, à se comporter de manière autonome devant la diversité des formes de l'écrit en s'appropriant certains outils d'analyse et de documentation. Au collège encore, l'action d'apprendre à lire consiste dans le repérage et la sélection c'est-à-dire la lecture-découverte de l'information. En fait, le jeune lecteur doit parcourir le texte pour relever des éléments appropriés, sélectionner des informations pertinentes et reconnaître les caractéristiques du texte. Ce seuil minimal pourrait conduire par la suite au jugement personnel, à l'évaluation, à la prise de position par rapport au texte. Il pourrait conduire enfin au transfert de la capacité de compréhension en situation de production orale et écrite ; d'où l'acquisition d'une certaine autonomie. À la lecture du texte comme signe linguistique s'ajoute celle de l'image comme signe non linguistique. L'icone qui accompagne le texte fait partie des préoccupations de la classe de français et sa lecture doit prendre en compte aussi bien les fonctions narrative, descriptive, argumentative que les spécificités du langage visuel. Et encore, l'apprentissage de la lecture implique le rôle central du lecteur car *"Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture"^{xi}*. La démarche interactive s'impose et l'interaction dynamique entre le texte et le lecteur constitue donc la véritable lecture qui, par entraînement régulier, peut permettre progressivement pour l'élève l'acquisition du statut de lecteur authentique et autonome. Il est supposé d'ailleurs disposer des structures cognitives (les connaissances sur la langue et sur le monde) et des structures affectives (l'intérêt pour la lecture de tel

ou tel texte) susceptibles de faciliter cette autonomie. Dans cette perspective, la méthode globale^{xiii} adoptée en cycle fondamental se poursuit selon quatre phases proposées par les concepteurs à l'enseignant pour structurer l'acte pédagogique et à l'élève pour acquérir une méthode de travail et de réflexion. La première phase est l'observation-découverte, étape préliminaire qui vise la motivation de l'apprenant et la mobilisation de ses connaissances sur l'objet de la lecture. Elle suppose principalement l'anticipation comme opération déterminante dans la construction du sens. Ainsi, les questions et les consignes doivent permettre progressivement à l'élève d'investir son savoir et son expérience dans la production du sens. La seconde phase concerne la construction du sens. Pour découvrir le sens du texte, une lecture silencieuse^{xiii} guidée par des consignes précises données préalablement s'avère indispensable. Après cette découverte préliminaire du texte, l'élève est appelé à interroger le texte pour en construire le sens. Cela lui demandera, en principe, la mobilisation de stratégies acquises tout au long de son cursus scolaire. La construction du sens est donc une opération complexe qui fait intervenir des compétences diverses nécessitant un entraînement intensif et progressif. La phase de la synthèse, pour sa part, sert à faire le point en permettant à l'élève de retenir l'essentiel du texte et d'en saisir l'intérêt. Elle peut être sous forme d'un résumé, d'un schéma, ou tout simplement de phrases d'élèves sélectionnées pour leur adéquation à l'idée essentielle développée dans le texte. Arrive enfin la phase de la réaction. Cette dernière étape met un terme à la lecture et constitue un moment pour solliciter la subjectivité de l'élève, sa réflexion et sa réaction. Un moment pour exprimer son opposition ou son adhésion complète ou partielle aux idées véhiculées par le texte. En principe, cette phase devrait confirmer la validité de la lecture active et interactive de l'apprenant.

Par ailleurs, cet apprentissage de lecture fondé sur l'approche globale ne serait évidemment pas sans obstacles pour l'apprenant. Les auteurs des OG prévoient d'innombrables difficultés, autant d'écueils laissés au soin et à l'intervention bienveillante du professeur. Rien n'est prévu pour pallier les difficultés de tout

ordre officiellement envisagées : celles dues à la pauvreté du vocabulaire, celles qui relèvent de l'inaccessibilité de faits culturels et scientifiques, d'autres encore qui se rapportent à l'indigence des procédures personnelles. Ces difficultés peuvent devenir encore plus importantes dans le cas de l'étude d'une œuvre littéraire intégrale même si l'objectif dans ce cycle se trouve essentiellement limité à l'initiation à la littérature dont la lecture s'effectue hors de la classe. Or, pratiquement, l'enseignant ne sera pas en mesure de remédier simultanément à tous les problèmes de nature différente et qui se sont accumulés au cours du cursus chez les apprenants. Aux constants problèmes de lecture syllabique s'ajoutent ceux d'ordre purement linguistique de type grammatical, syntaxique, orthographique et sémantique hérités du primaire et le tout reprend forme lors de la compréhension des textes au collège. Les enseignants attestent que la grande partie de leurs élèves n'ont pas encore acquis les règles de déchiffrement, encore moins les règles de combinaison pour les mots et les phrases. C'est dire qu'en définitive, deux objectifs pédagogiques s'imposent à chaque niveau, à chaque classe, à chaque activité et à chaque enseignant de français : celui de revenir sur les seuils antérieurs non atteints d'une part et celui d'aborder les nouveaux d'autre part. Ce qui rend la tâche difficile voire impossible et incite à soulever la question d'évaluation sommative calculant les moyennes et autorisant les réussites sans profil nécessaire. La règle du passage d'une classe à l'autre, d'un cycle à l'autre a l'air de se réduire au transfert et à l'ajournement des déficits dans tout le système éducatif. Compte tenu de cette situation lamentable où les résultats des apprentissages de lecture laissent à désirer, on ne peut qu'attendre le pire au secondaire qualifiant qui suppose un degré élevé de lecture surtout quand il s'agit des œuvres intégrales.

Le degré élevé de lecture au secondaire qualifiant

Certes, apprendre à lire au lycée ne ressemble en rien à l'apprentissage de lecture au primaire. Mais, pour qu'il y ait apprentissage de lecture au lycée, celui du primaire en reste la condition sine qua non. Cet apprentissage préliminaire indispensable se complète et se renforce au collège. Ainsi se prépare donc ce niveau relativement supérieur de lecture où l'apprenant par son âge et par son expérience doit en principe dépasser non seulement le premier niveau d'un "*lecteur débutant*" appelé à intégrer le code oral et écrit de la langue mais encore celui du "*lecteur moyen*" doté de la capacité de déchiffrer, de combiner et de comprendre le sens des mots et des phrases structurés. Il atteint ce troisième niveau de "*lecteur qualifié*" qui, sans accéder encore au *lecteur professionnel*, doit faire suffisamment preuve des compétences d'une pratique autonome de la lecture. Or, un constat unanimement admis montre que la grande majorité des élèves marocains du cycle qualifiant n'ont pas accédé à la compréhension du principe alphabétique de la langue française et affrontent de ce fait un véritable obstacle difficilement surmontable aussi bien dans la lecture que dans les autres activités. À la lumière de ce constat, des questions légitimes sur l'entrée du Texte Littéraire^{xiv} en classe nous interpellent de nouveau : pourquoi l'œuvre intégrale? Quelle fonction? Pourrait-elle contribuer à pallier le manque et redresser la situation? Nous tenterons d'y répondre dans un autre article. Pour le moment, signalons que pour un nombre important d'apprenants, le principe n'a été découvert ni en maternelle ni au cours des premières années du cycle primaire. Ils n'ont pas suffisamment acquis les deux capacités majeures leur permettant de découvrir facilement ce principe alphabétique dès le début de leur apprentissage de la lecture. C'est dire qu'ils maquent de ce que l'on appelle en termes savants l'analyse phonémique qui consiste à décomposer les mots en syllabes, puis en sons (phonèmes) tout comme de l'aptitude à correspondre les sons (phonèmes) et les lettres ou groupes de lettres (graphèmes). D'ailleurs, excepté quelques cas soit soutenus par l'effort parental à la maison soit issus du privé, cela constitue une caractéristique

quasi-totale des apprenants au niveau du lycée. Cette déficience charriée le long du parcours scolaire engendre des difficultés de lecture, des problèmes d'orthographe, une carence lexicale et des obstacles de communication orale et écrite. Nous examinerons ultérieurement l'acte d'écrire indissociable de celui de lire. Et, c'est en fait reconnaître que dans l'apprentissage du FLE, la lecture doit préparer la parole et l'écriture ou ce que l'on appelle en termes pédagogiques la production orale et écrite. Mais, n'est-ce pas là une occasion de reposer la question de littératie^{xv} qui consiste à savoir non plus seulement lire et écrire dans une société industrielle mais encore savoir trouver, critiquer et utiliser l'information dans une société de l'information qui nous envahit actuellement ? Telle semble être le grand enjeu pédagogique et didactique.

Conclusion

De tout ce qui précède, on peut faire des déductions qui s'imposent. Primo, langue, culture et lecture se présentent comme trois notions interdépendantes puisque la première véhicule la seconde et que la troisième implique le contact nécessaire des individus à la fois avec les deux (langue et culture). En effet, la lecture reste elle-même une forme de culture individuelle indispensable pour accéder à la culture collective dans une même communauté linguistique tout comme pour entrer dans une culture étrangère en classe ou ailleurs. Secundo, l'entrée dans la langue s'opère généralement via ses aspects oral et écrit considérés en parallèle. Cependant, la lecture demeure, du moins au Maroc, une première activité qui se conduit dans l'apprentissage en classe du français langue étrangère pour se pencher ensuite sur les activités de parler et d'écrire cette même langue. C'est dire qu'en faveur de l'écrit et de sa compréhension, l'oral est relégué au second plan lorsqu'il n'est pas totalement marginalisé. Tertio, la lecture change de forme, de méthode et de degré selon les âges et les niveaux scolaires des apprenants d'une

part et selon les objectifs institutionnellement fixés d'autre part. Autrement dit, les lectures déchiffrement, collective, individuelle ou autre ainsi que les niveaux élémentaire, moyen ou élevé de lecture se trouvent didactiquement envisagés dans une méthodologie progressive allant du plus simple au plus compliqué sans atteindre sur le terrain les objectifs escomptés par cette même progression. Quarto, à l'instar de l'écriture, la lecture demeure de prime abord une activité scolaire par excellence. Elle se manifeste naturellement dans un espace textuel qui peut être littéraire ou non littéraire. Mais, faut-il dans le cycle qualifiant marocain limiter l'activité de lecture au seul champ de la littérature ou plutôt l'élargir pour embrasser la littératie ? Cette question ne concerne-t-elle pas aussi l'activité d'écriture ? (à suivre)

Indications bibliographiques :

- Beaudé P.M., Petitjean A., Privat J.M. (1996) La scolarisation de la littérature de jeunesse, Université de Metz, coll. Didactique des textes.
- Bentolila A., Chevalier B. (1991) La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement, Nathan.
- Bernardin J. (1997) Comment les enfants entrent dans la culture écrite, Paris, Retz.
- Cèbe, S. (2006) Apprendre à lire à l'école, Retz.
- Chauveau, G., Remond, M., & Rogovas- Chauveau, E (1993). *L'enfant apprenti-lecteur*. Paris : L'Harmattan et I.N.R.P. (Collection CRESAS n° 10).
- Chauveau G. (1997) Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture, Retz, Paris.
- Devanne B (1992, 1994) Lire et écrire. Des apprentissages culturels. Tome1, Tome 2, A. Colin.
- Fayol M. et alii (1991) La lecture, approche cognitive, PUF.

- Ferreiro E. (1988) Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ? CRDP Lyon.
- Fijalkow, J. (1990). *Mauvais lecteur, pourquoi ?* Paris : PUF. (2 ème éd.).
- Garcia-Debanc C et al. (1994) Didactique de la lecture, Regards croisés. CRDP Midi-Pyrénées.
- Giasson, J., (1990) La compréhension en lecture, Bruxelles, de Boeck-Weswael.
- Giasson J. (1995) La lecture, De la théorie à la pratique, Gaëtan Morin éditeur.
- Goigoux (coord), Fayol M., Gombert J.E. et al. (2000) Enseigner la lecture au cycle 2, Nathan.
- Golder C., Gaonac'h D. (1998) Lire et comprendre, psychologie de la lecture, Hachette Education.
- Gaonac'h Daniel, "Les composantes cognitives de la lecture", *Le français dans le monde*, n° 255, mars 1993, p. 87-92.
- Gromer B., Weiss M.(1990-96) Apprendre à lire. T.1 : Apprendre à lire. T. 2 : Etre lecteur.
- Lecoq Pierre, éd., (1992) *La lecture : processus, apprentissage, troubles*, Lille, Presses universitaires.
- Ministère de l'Éducation Nationale : les Manuels scolaires de français en vigueur au Maroc (les trois cycles confondus).
- Ministère de l'Éducation Nationale : Orientations Générales pour l'enseignement du français au Maroc (pp. 23-24-25).
- Ouzoulias A. (1995) L'apprenti lecteur en difficulté. CP, CE1, Retz Pédagogie Pratique.
- Poslaniec C., (1992) De la lecture à la littérature. Sorbier.

- Poslaniec C., Houyel C, (2000) Activités à partir de la littérature de jeunesse. Hachette-Education.
- Tauveron C., Reuter Y. (1996) *Lecture et écritures littéraires*, Repères n°13, INRP.
- Tisset C. (1994) Apprendre à lire au cycle 2, Hachette-Education, Didactiques 1^{er} degré.

ⁱComment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture, éd. RETZ, 1997, p 17

ⁱⁱLévi-Strauss, L'anthropologie structurale, Paris, Plon, 1958.

ⁱⁱⁱSartre, Qu'est-ce que la littérature ?, Situations II, Gallimard, 1964 ; On y explique qu'au moyen âge, les clercs écrivaient pour les clercs qui étaient les seuls à savoir lire et écrire. La mission des classiques du 17^osiècle qui avaient accepté les données religieuses et politiques du contexte était de refléter à l'élite ce qu'elle croyait être.

^{iv}Les lois de Jules Ferry 1881-1882 en France préconisent une école gratuite, laïque et obligatoire aux deux sexes.

^vCf. Saïd Machrafi, « l'apprentissage du français dans le contexte plurilingue marocain », revue académique des études humaines et sociales -B/ Littérature et Philosophie, université de Hassiba Benbouali de Chlef. N° 13, janvier 2015. p. 3-21

^{vi}Cela rappelle la psychologie dite scientifique à la première moitié du siècle dernier qui s'occupait de lecture-production des sons et de la dyslexie avec les travaux d'Alfred Binet : les enfants anormaux, Toulouse, Privat, 1978.

^{vii}« Le temps de lire, comme le temps d'aimer, dilate le temps de vivre » (D. Pennac, Comme un roman).

^{viii}Cf. G. Chauveau op. cit. p.16. Qui s'interroge sur le processus de la lecture finit par admettre les trois procédés cognitifs traversés dans ce jeu : lire1 (oraliser), lire2 (comprendre), lire3 (faire du sens) et distingue lectures utilitaires et lectures savantes.

^{ix}Ministère de l'Éducation Nationale : les Manuels scolaires de français en vigueur au Maroc (les trois cycles confondus).

^x« A l'entrée au collège, les élèves devraient avoir atteint la compréhension immédiate des mots et des phrases (saisie du thème et du propos global d'un texte) et être entrés dans la compréhension logique (saisie des relations qui structurent un texte) », soutiennent les auteurs des OG de l'enseignement de français au Maroc (2007, pp. 23-24-25).

^{xi}Giasson, J., *La compréhension en lecture*, Bruxelles, de Boeck-Weswael, 1990.

^{xii}Sophie Moirand parle de l'approche globale pour la lecture des « documents authentiques ».

^{xiii}La lecture silencieuse implique une lecture compréhension pour soi par opposition à la lecture à haute voix qui implique une lecture de déchiffrage pour les autres.

^{xiv}« La lecture de tous les bons livres est comme une conversation avec les honnêtes gens des siècles passés », nous dit R. Descartes dans « Discours de la méthode ».

^{xv}Au sens scolaire du terme et dans le monde de l'éducation, la littératie désigne tous les apprentissages de base enseignés aux élèves, afin de leur donner les principes fondamentaux qui leur permettront d'évoluer dans la société : le calcul, l'écriture et la lecture font partie de la littératie. Celle-ci désigne encore, plus généralement, la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique. Elle permet d'échanger des renseignements, d'interagir avec les autres et de produire du sens. C'est un processus complexe qui consiste à acquérir de nouvelles connaissances et mieux comprendre son entourage en s'appuyant sur ses connaissances antérieures, sa culture et son vécu. Bref, la littératie structure un vaste champ, qui rassemble des travaux divers ayant pour objet l'écrit, ou plus exactement les différentes compétences et pratiques liées à l'écriture et à la lecture.