

Apprentissage de la lecture en français au cycle primaire : Apports du manuel scolaire

Learning of reading at the primary school: Contributions of the school textbook

Dr DJEDID IBTISSEM

Université Chadli Bendjedid El Tarf

Laboratoire LIPED UBMA

Algérie

djedid.2008@yahoo.fr

Reçu le: 2021-07-05

Accepté le: 2021-11-18

Résumé :

La lecture représente une activité cognitive assez complexe qui va au-delà du décodage de signes graphiques et qui implique une construction de sens à partir d'opérations physiques et cognitives complexes. Elle constitue le centre autour duquel gravitent toutes les activités scolaires d'où l'importance que les didacticiens lui accordent. Au cycle primaire son enseignement repose sur le manuel scolaire notamment en classe de français. Une question se pose à nous avec acuité : Quel est l'apport du manuel scolaire dans l'apprentissage de la lecture en français au cycle primaire ? Nous formulons l'hypothèse que cet outil pédagogique peut être à la fois un guide du jeune apprenti-lecteur mais, également un adjuvant des enseignants. Les résultats de notre réflexion nous permettent de cibler quelques apports du manuel allant de sa micro-structure à sa macro-structure.

Mots Clés: Apprentissage ; lecture ; français ; cycle primaire ; manuel scolaire

Abstract: Reading is a fairly complex cognitive activity which goes beyond the decoding of graphic signs and which involves the construction of meaning from complex physical and cognitive operations. It is the center around which all school activities revolve, hence the importance educationalists place on it. In the primary cycle, its teaching is based on the school textbook, particularly in French class. A question arises sharply: What is the contribution of the school textbook to learning to read in French in the primary cycle? We hypothesize that this educational tool can be both a guide for the young learner-reader but also an adjunct to teachers. The results of our reflection allow us to target some contributions of the manual ranging from its micro-structure to its macro-structure.

Key Words: Learning; reading ; French; primary cycle; textbook

Introduction :

La maîtrise de la langue conditionne la réussite scolaire et constitue le fondement de l'insertion socioprofessionnelle. Comprenant que l'importance des langues étrangères, ne cesse de croître, de nouveaux programmes de promotion des langues sont mis en place, dans notre pays (La réforme du système éducatif algérien, mise en place en 2003, grâce à un programme d'appui de l'UNESCO ; La Loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008 ; La Commission de Nationale de Réforme du système éducatif installée le 13 mai 2000), en vue de prendre en compte des contextes sociolinguistiques et socioculturels mondiaux particulièrement pluriels, où interculturalité et transcendance des frontières linguistiques se font ressentir .

Enseigner une (des) langue(s) étrangère(s) aux apprenants dès leur jeune âge (c'est-à-dire à partir de l'école primaire), c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Dans un tel contexte, la maîtrise d'une langue comme le français est devenue incontournable. Cette maîtrise prend appui sur l'enseignement/apprentissage de la lecture qui semble être le centre de gravité autour duquel gravitent toutes les autres activités scolaires.

Si la question de l'enseignement/apprentissage de la lecture en langue étrangère et plus particulièrement en français, à l'école primaire, revient aujourd'hui à l'avant plan c'est que la communauté pédagogique se trouve dans une situation qui semble alarmante à bien des égards.

En effet, notre constat du terrain scolaire, en tant qu'enseignante de français, fait ressortir que beaucoup d'apprenants ne répondent pas au profil de sortie (Programme de 5^{ème} année primaire, 2009 : 07) décrit par la loi d'orientation sur l'éducation nationale. Ces dernières stipulent qu'au terme de l'école primaire, l'élève devrait avoir acquis des techniques et des comportements de lecteur autonome, être capable de passer d'une lecture scolaire à des activités fondées sur la fonction sociale de la lecture, savoir adapter ses stratégies de lecture aux types des textes rencontrés et aux différentes fonctions assignées à ces derniers et enfin avoir un regard critique et objectif au sujet des textes lus. Ces objectifs sont, de notre modeste point de vue, bien trop ambitieux et quelque peu déconnectés de la réalité scolaire.

En fait, notre expérience, au sein de l'école primaire, nous a permis d'observer les enfants en situation d'apprentissage, de les voir « fonctionner » et donc de mieux cerner leurs difficultés. Pour beaucoup d'entre eux, l'apprentissage de la lecture en français est une tâche rebutante et bien pénible. Ces apprentis-lecteurs effectuent des efforts, certes, mais leurs lectures demeurent hésitantes et à moitié au sortir de l'école primaire. Ils accèdent, généralement, au troisième cycle de l'école fondamentale avec des connaissances parcellaires et des compétences linguistiques et communicatives très réduites. Cet état d'échec et d'impuissance affecte grandement le plaisir de la lecture chez ces apprenants et

laisse place à une désaffection croissante par rapport à cette activité et par ricochet à la langue française.

Cette constatation de l'apprenant aux prises avec l'écrit constitue l'une des raisons majeures qui nous ont incitées à entreprendre la présente réflexion. Nous étions conscientes d'avoir affaire à des lacunes pouvant influencer à long terme sur l'ensemble des activités d'apprentissage, surtout lorsque l'on sait que l'enseignement du français au troisième cycle de l'école fondamentale se base totalement sur les activités de lecture. Les interrogations sur l'avenir de ces apprentis-lecteurs et la recherche d'éventuelles solutions devenaient, alors, pressantes.

Il est indéniable que les paramètres à prendre en considération, dans l'étude des sources des difficultés d'apprentissage de la lecture doivent être multiples. Ils peuvent même transcender les murs de l'école. Nous avons, quant à nous, fait le choix d'étudier l'apport du manuel scolaire dans l'enseignement/apprentissage de la lecture.

Ce travail de recherche s'inscrit dans une perspective psychocognitive de l'apprentissage, laquelle est centrée, en matière de lecture, sur l'apprenti-lecteur. L'idée de se focaliser sur le sujet-lecteur suppose de lui fournir un support de qualité lui facilitant l'apprentissage de la lecture en langue étrangère. Nous pensons, dans ce sens, que la réussite de ce dernier est fortement (mais non exclusivement) dépendante du support sur lequel l'apprenant s'appuie dans le processus d'apprentissage.

Rappelons, au passage, que le manuel scolaire est conçu pour être l'unique support de la lecture, à l'école primaire.

Si nous avons porté notre regard sur le cycle primaire c'est qu'il constitue une étape cruciale dans l'apprentissage de la lecture en FLE. Cette phase essentielle devrait permettre à l'apprenant d'acquérir les codes de la langue étrangère et de s'engager dans la lecture des textes, car c'est à cette période, également, que prennent naissance les premières difficultés par rapport à la langue étrangère et aux activités enseignées dans le cadre de cette dernière, comme la lecture, par exemple. L'objectif terminal du cycle primaire, en matière de lecture en français, est orienté vers l'autonomie de l'apprenant. Les enseignants sont tenus, notamment en utilisant le manuel, de faire découvrir, aux apprenants, l'univers de la lecture et de sa pratique, ce qui contribuerait, d'abord, à donner le goût de lire par et pour soi-même et susciterait, ensuite, des interactions et un partage culturel avec des partenaires qui savent ou apprennent à lire.

La réalisation de ces objectifs dépendant d'une part, des pratiques pédagogiques et d'autre part de la qualité du manuel mis à la disposition de la classe de langue. M.V. Bourgade déclare, à ce sujet, que *« l'une des caractéristiques du manuel scolaire est de présenter les connaissances et les activités scolaires d'une manière susceptible de faciliter leur apprentissage par l'élève. C'est dans la capacité de l'élève à lire le manuel, à réaliser les activités proposées, à se repérer dans les documents que se mesure pour une large partie la réussite scolaire. »* (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 37)

La lecture a fait l'objet de diverses définitions minimalistes qui cantonnaient l'acte de lire à des mécanismes de déchiffrage. Avec le développement des travaux menés dans différents domaines de recherche (sémiologie, psycholinguistique, psychologie cognitive, ethnographie de la communication, etc.), la définition de la lecture, la conception de son enseignement et la connaissance des difficultés inhérentes à son apprentissage se sont totalement transformées.

Nous présenterons d'abord la notion de lecture et ses diverses fonctions, pour faire place ensuite à l'apport du manuel scolaire dans le processus conjoint d'enseignement/apprentissage de la lecture

I. La lecture : essai de définition

Avant de jeter un regard ciblé sur l'enseignement de la lecture en FLE dans la classe, il convient de se donner une définition de ce qu'est la lecture qui représente une réalité multiforme et complexe. La lecture est une activité qui comporte certaines difficultés inhérentes à l'acte de lire qui requiert un effort intellectuel, affectif et socio-culturel. A ces difficultés viennent s'ajouter d'autres obstacles en relation avec la langue étrangère.

Dans un premier temps et d'après la définition communément admise, actuellement, en didactique des langues étrangères, on peut dire que lire c'est comprendre. Mais, en y regardant de plus près, on réalise que cette définition est, quelque part, réductrice de l'acte de lire qui est plus profond et plus complexe.

Les recherches sur la lecture et son apprentissage menées en psycholinguistique et en psychologie cognitive ont permis un meilleur discernement des multiples facettes de la lecture et ont définitivement rompu avec l'acception minimaliste qui cantonnait l'acte de lire à des mécanismes de déchiffrage. Selon R. Chauveau, l'acte de lire constitue « *Le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrage partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico - sémantiques, recours au contexte précédent ou suivant les éléments à identifier)* » (Villepontoux, 1997 :77).

Pour J. Grégoire et B. Pierart (1994 : 24), la lecture est considérée comme « *une habileté mentale complexe. Ce n'est pas une compétence unique mais plutôt la résultante de plusieurs composantes distinctes, quoique complémentaires, mettant en jeu aussi bien des habiletés spécifiques au domaine particulier du traitement de l'information écrite que des compétences cognitives beaucoup plus générales (par exemple, l'attention, la mémorisation, l'aptitude intellectuelle, les connaissances générales) qui interviennent dans bien d'autres domaines* ».

Les deux définitions précitées révèlent la présence de deux composantes complémentaires et imbriquées et dont aucune n'est à elle seule suffisante : les processus de décodage qui permettent l'identification des mots écrits et les

processus d'intégration syntaxique et sémantique liés à la compréhension. Il a été prouvé qu'une bonne automatisation des processus de décodage est indispensable pour pouvoir consacrer le maximum des ressources cognitives aux processus de compréhension mais qu'il faut disposer également de capacités cognitives et linguistiques nécessaires à la compréhension d'un message écrit.

La lecture est considérée comme une recherche active et une construction de sens dans laquelle le lecteur s'implique dans sa totalité et mobilise des compétences diverses et interactives. Sur ce point, Kirplani cite Dabène qui précise que « *l'acte de lecture est la capacité de construire une signification à partir de ce qu'on perçoit, selon des modalités ou des stratégies dont le lecteur est maître et qu'il choisit à la fois en fonction des types de textes et de son projet de lecture* » (kirplani, 1997 : 15) Cette définition nous paraît très pertinente pour la simple raison qu'elle met l'accent sur les deux grands pôles de toute situation de lecture à savoir : le lecteur et le matériel écrit (le texte).

En effet, la construction du sens s'opère à travers l'interaction de deux « actants » : le lecteur déploie une activité visuelle, cognitive et métacognitive, afin de traiter les informations contenues dans le texte et de réaliser son projet de lecture ; le matériel écrit, quant à lui, de par son type et ses caractéristiques, amène le lecteur à entreprendre la lecture dans une démarche précise et à sélectionner les moyens de traitement de l'information et les stratégies adéquates à cet effet. Nous résumons dans ce qui suit la nature de l'interaction entre ces deux pôles de la lecture :

- Le lecteur : Chaque lecteur possède ses propres structures cognitives qui regroupent ses connaissances sur la langue et son expérience du monde et ses propres structures affectives, c'est à dire celles ayant trait à son attitude et à sa motivation dans une situation de lecture. La lecture en soi ne constitue pas un but, on ne lit pas fortuitement, derrière tout acte de lecture réside une ou plusieurs intentions de lecture. Ayant le matériel écrit devant lui, le lecteur tentera de reconstruire le sens proposé par l'auteur. Chacun de ces deux protagonistes (auteur, lecteur) a une intention bien précise, en abordant sa tâche (écriture, lecture). Ces intentions ne sont pas toujours compatibles puisque celles du lecteur peuvent être très éloignées de celles de l'auteur, elles concernent avant tout l'intérêt ou la motivation que le lecteur porte, en général, à la lecture et, au matériel écrit proposé, en particulier.

Dans une situation pédagogique de lecture, l'intention est proposée par l'enseignant à travers une ou plusieurs consignes. Les apprenants doivent s'approprier cette intention ce qui n'est pas toujours évident pour eux.

- Le matériel écrit : ce matériel à lire est rédigé par un scripteur qui a une intention bien particulière : Persuader, informer, inciter à agir, avertir ou divertir, etc. Cette intention, comme nous l'avons expliqué précédemment, peut ne pas être en accord avec celle du lecteur.

Le matériel écrit est très varié, il peut être plus au moins simple (par exemple une balise routière) ou plus au moins complexe (par exemple un manuel de recherche scientifique). C'est en rapport avec l'âge, le niveau de

compétence et les connaissances du lecteur que l'on peut parler de texte facile à lire, c'est à dire lisible. La lisibilité est définie comme le degré de difficulté qu'éprouve un lecteur à comprendre un texte. On peut étudier cette dernière à travers l'aspect matériel d'un texte (sa typographie, la grosseur de ses caractères, etc.) ou encore à travers son aspect linguistique (sa longueur, le vocabulaire employé, la longueur et la structure des phrases, etc.).

Dans un autre registre d'idées, la lecture se définit comme une activité relationnelle qui met en relation un lecteur avec un texte mais également un lecteur avec d'autres lecteurs. Dès lors la lecture devient un acte social : au sein d'une classe, la pratique de la lecture est avant tout une activité partagée avec des partenaires qui apprennent à lire.

La pratique de la lecture est fondamentalement une pratique sociale. Elle est l'une des composantes essentielles de la vie sociale : vie familiale, culture, travail, santé et politique passent par le biais essentiel de la lecture. Elle est la fois le nerf de l'information, le déclencheur de l'action et le moyen de jugement. Elle est donc « partout » à remplir une fonction cruciale, celle de la communication au sens large.

La lecture a mis du temps à se défaire d'une représentation sociale négative où elle avait la réputation d'être élitiste, réservée aux intellectuels et aux gens d'une certaine catégorie sociale qui ont les moyens qui leur permettent de « perdre » leur temps et leur argent dans l'achat et la lecture de livres divers. Elle était à la limite considérée comme un passe-temps lors d'un long voyage, dans une salle d'attente ou à l'hôpital, c'est-à-dire dans des moments exceptionnels de la vie.

A l'époque actuelle, les images valorisantes de la lecture ne manquent pas et elles tentent d'alléger le poids de ce regard péjoratif envers cette activité humaine. Lire est devenu, pour beaucoup de gens, une des conditions d'une bonne initiation à la vie qui permet de se situer socialement parmi les individus de sa société. Le lecteur n'a plus l'image de cet être épuisé par cette activité laborieuse qu'est la lecture. Au contraire celui qui lit fait partie des gens qui « savent » et peuvent discuter de domaines différents. Cela revient à dire que lire est donc être cultivé et pouvoir jouer un rôle social.

Le lecteur avéré expose ses livres comme des trophées prouvant son appétit culturel. Le livre devient alors valorisant non pas pour ce qu'il comporte uniquement mais, pour ce qu'il représente, il donne le sentiment de posséder chez soi quelques richesses.

La lecture est aussi image de soi, de sa société et de son ouverture sur le monde des valeurs : on situe ses goûts et on prend conscience de bien d'autres goûts différents et enrichissants, on approuve ou on désapprouve ce qu'on lit mais, de toute façon, on apprend quelque chose de plus sur soi et sur autrui. En un mot, on sort de sa lecture transformé.

Certains lecteurs apprécient l'isolement que leur offre le moment de lecture pour soi, « mise à l'écart du monde » et mise à l'épreuve de soi en tant qu'êtres penseurs.

La lecture permet d'ouvrir la parenthèse de l'imaginaire, de se déporter vers une fiction et d'oublier un environnement trop pesant.

Disons enfin avec Reuter que « *la lecture est une pratique sociale, historiquement constituée, mettant en jeu des savoirs, des représentations, des investissements, des valeurs ainsi que des opérations physiques, psychologiques et cognitives complexes, visant à construire du sens en référence à un écrit* ». (Reuter, 1996 : 26)

Nous présenterons, dans ce qui suit, certains principes autour de la définition de la notion de lecture qui semblent faire consensus

1.1 Le caractère actif de la lecture : pour beaucoup d'auteurs, le caractère actif voire constructif, de l'activité de lire est très important car il souligne le mouvement dynamique de cette activité multidimensionnelle. Le lecteur s'appuie sur les données formelles et conceptuelles du texte pour en construire le sens. Pour cela il fera appel à sa connaissance du monde « le déjà là » et à son intention de lecture en mettant en œuvre une démarche qui lui est propre.

La construction du sens repose donc sur divers paramètres parmi lesquels, on peut citer : les objectifs de la lecture, les intérêts personnels, les connaissances antérieures, les processus de compréhension, les stratégies personnelles, les réactions affectives, etc.

L'activité du lecteur et son intention se concrétisent dans un contexte et sur un texte qui ne sont pas neutres par rapport à la lecture. Ce qui implique un deuxième principe qui fait quasiment l'unanimité chez les chercheurs en matière de lecture.

1.2- Le caractère interactif du processus de lecture : qui met en scène trois facteurs : le lecteur, le texte et le contexte. Comme nous l'avons signalé précédemment, chacun de ces facteurs possède ses propres caractéristiques ce qui influe sur le déroulement de l'activité de lecture.

En effet, le texte proposé à un lecteur est avant tout celui d'un scripteur qui a rédigé en ayant une intention particulière dans un contexte qui lui est propre. L'étude d'un texte que devient souvent la lecture en contexte scolaire, conduit celui qui la pratique à déceler dans le texte les traces de cette intention et de ce contexte.

L'intention et le contexte du scripteur deviennent donc des objets de compréhension. Par conséquent, pour considérer la difficulté d'un texte, il importe, entre autre, d'en prendre la mesure dans l'interaction entre le lecteur et le texte, l'intention et le contexte de lecture du lecteur ne coïncidant pas toujours avec ceux du scripteur.

Le contexte dans lequel s'inscrit l'acte de lecture est très important.

Nous pouvons voir dans toutes les dimensions définissant ce dernier un champ

privilegié d'intervention pédagogique. En effet, c'est là où réside l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant. La lecture scolaire obéit à deux contraintes fondamentales : Le choix des textes, qui échappe le plus souvent aux lecteurs, et l'activité de lecture, qui est accomplie dans une perspective d'apprentissage pour l'apprenant et d'évaluation pour l'enseignant. C'est à ce niveau que devrait intervenir l'enseignant en agissant sur les diverses dimensions du contexte de l'apprenant : éveiller les structures cognitives et affectives susceptibles d'aider l'apprenant à lire, inciter les apprenants à travailler en commun afin de favoriser l'interaction et la relation dynamique, ce qui créera, probablement, un milieu valorisant de la lecture et incitera à la recherche d'une compréhension plus nuancée et à l'emploi de stratégies de lecture diversifiées.

2 Les fonctions de la lecture

La lecture à l'école primaire peut avoir plusieurs fonctions, les unes sont plus privilégiées que d'autres, néanmoins l'apprenant apprend à réaliser diverses activités à travers l'acte de lire.

2.1 Lire pour s'informer

La lecture permet aux apprenants d'accéder à diverses informations dont ils ont besoin pour leur propre culture mais, également pour la facilitation de leurs apprentissages. En effet, on ne peut dénombrer les besoins d'une classe en informations, ni les écrits informatifs qui peuvent y être exploités.

Qu'il s'agisse des dictionnaires, des ouvrages encyclopédiques ou même des photocopiés, les écrits informatifs ne manquent pas et ils devraient être systématiquement utilisés puisqu'ils peuvent apporter des éléments de réponses aux diverses questions que les apprenants peuvent se poser. C'est pourquoi il est impératif de favoriser le recours à des documents informatifs diversifiés et de faire en sorte que la rencontre entre les apprenants et ces documents soit motivante. Il n'est, cependant, pas évident que les apprenants aient recours à ces documents spontanément. En général, et surtout à l'école primaire, l'utilisation de ces écrits passe par l'intermédiaire de l'enseignant à travers des exploitations dirigées, lectures collectives, exercices, etc. Si bien que ces activités indifférenciées à l'intérieur du travail scolaire s'oublent aussitôt ces documents en question refermés et les apprenants n'apprennent que dans de rares cas à s'y référer d'eux-mêmes. L'école primaire s'offusque quand les professeurs de français du cycle moyen se plaignent de l'incapacité des élèves du primaire à se servir d'un dictionnaire, par exemple. Et pourtant, il faut reconnaître que le recours systématique au dictionnaire et l'apprentissage de son fonctionnement sont effectivement négligés. On se contente d'expliquer quelques mots jugés difficiles ou d'étudier ceux expliqués par les auteurs du manuel scolaire. L'utilisation de ce document est restreinte et prend la forme d'un exercice et non pas d'une recherche autonome rehaussée par le plaisir de la découverte. Pourtant dans le cadre de la pédagogie de projet, le manuel permet, à travers les différents thèmes proposés, d'employer différents documents informatifs.

Au-delà du domaine de la lecture, les élèves devraient apprendre à se servir des documents informatifs spontanément et de façon autonome, dans toutes les situations où leur utilisation pourrait être utile : vocabulaire, grammaire, conjugaison, mais aussi science, etc. L'action pédagogique devrait avoir connue souci l'autonomie de l'apprenant. L'enseignant dans ce type de pédagogie de projet devrait s'interdire d'installer des comportements de type conditionné et être celui qui invite à compulsier l'ouvrage (dictionnaire par exemple), il devrait, au contraire, organiser la situation favorable, soutenir l'intérêt de l'apprenant, le rendre conscient des possibilités multiples et des informations indénombrables qu'il peut trouver en puisant seul dans les différents documents informatifs.

2.2 Lire pour communiquer

Pour l'enfant, l'écrit le plus représentatif de cette fonction est la lettre. Chaque fois que la vie scolaire s'y prête : rencontre de deux classes, invitation d'une personne étrangère à l'école, remerciements après une visite guidée, il faut associer les apprenants à la rédaction d'une lettre. Il s'agit en somme d'utiliser au mieux chaque occasion de la vie de classe pour insister sur le rôle de communication dans l'espace et le temps. L'enseignant peut inventer toutes sortes d'occasions, pour que les apprenants de sa classe envoient et reçoivent du courrier : sorties, commandes, journal de classe, messages aux parents, échanges de productions à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Ce qui leur permettra de lire et d'écrire en même temps.

La correspondance scolaire motive les apprenants et souligne le caractère communicationnel de la lecture. Elle permet également de relever petit à petit les caractéristiques de la communication épistolaire et de rendre son identification, par les apprenants, facile et agréable.

2.3 Lire pour agir

L'apprenant peut lire, comme nous venons de le voir, pour s'informer ou pour communiquer dans la classe ou en dehors du contexte scolaire.

Il en va de même pour la lecture qui a trait au guidage de l'action, l'apprenant peut lire pour agir ou faire quelque chose d'après un besoin personnel : l'enfant qui lit le mode de fonctionnement de son nouveau jouet, ou la réalisation d'une consigne imposée par le travail scolaire. Les textes des consignes peuvent être plus ou moins simples ou complexes : depuis la consigne « Confectionnez un bateau en papier » jusqu'à la notice de documentation nécessaire à la confection d'un avion qui exige la lecture de plusieurs page réparties dans plusieurs documents.

L'école se doit, en ce sens, d'assumer la formation à la compréhension et à l'utilisation de ces consignes car elle y recourt souvent sans soupçonner les difficultés que rencontrent les apprenants. La particularité des textes à consigne réside dans le fait qu'ils visent toujours, à la différence de la quasi-totalité des autres types textuels, à exploiter, souvent immédiatement, les informations acquises par la lecture. Pour la réalisation des consignes, l'apprenant a souvent besoin d'effectuer un va-et-vient entre la prise d'information sur le texte et ses

éventuelles illustrations et l'exécution des actions. La difficulté peut provenir du texte de la consigne lui-même ou de la consigne à réaliser ce qui conduit les chercheurs à s'interroger sur les possibilités d'améliorer la rédaction des textes de consignes surtout pour ce qui est des documents techniques. Le travail des chercheurs en ce domaine a permis de mettre en évidence un ensemble de caractéristiques favorisant la compréhension et le repérage, rapide et précis, des informations à retenir.

On peut dire que le fait de disposer d'une vue d'ensemble de l'objectif facilite la réalisation et la prise d'information en cours de lecture. Cette vue d'ensemble peut être fournie par un titre qui évoque clairement pour l'élève le but à atteindre ou, plus simplement, par une illustration. La compréhension est encore améliorée lorsque les sous-ensembles du dispositif correspondent à une série de phrases nettement délimitées les unes par rapport aux autres, par exemple, par des paragraphes, et identifiées, par exemple, par des titres. Ainsi, les entités auxquelles le texte se réfère doivent être aisément et rapidement identifiables. Il est clair que pour les apprenants qui éprouvent des difficultés de compréhension des consignes, de telles modifications peuvent améliorer de beaucoup leurs performances.

2.4 Lire pour apprendre

La lecture demeure la voie privilégiée des principaux apprentissages de par sa grande efficacité pour apprendre et organiser les savoirs. Certes l'être humain n'a pas exclusivement besoin de la lecture pour apprendre à « vivre » : marcher, parler ou jouer sont autant d'apprentissages mémorables qui ne nécessitent pas le passage par la lecture, et qui ont précédé de bien des millénaires l'établissement des codes d'écriture et qui continuent, jusqu'à nos jours, à être acquis par l'enfant en dehors de toute pratique de lecture.

De plus beaucoup de gens apprennent énormément et emmagasinent des connaissances parfois subtiles alors qu'ils ne savent rigoureusement pas lire. Il serait long de dénombrer tout ce que nous pouvons apprendre par des chemins autres que celui de la lecture.

Et pourtant, le recours à la lecture est inéluctable à notre époque. « *Les connaissances humaines, toutes disciplines confondues, forment désormais un corpus si énorme que seule la forme écrite relayée désormais par les moyens récents de l'informatique a permis jusqu'ici de les emmagasiner. Nos bibliothèques renferment la sédimentation de toute l'activité humaine intellectuelle ou technique et on peut y puiser à tout moment la miette de savoir dont on a besoin.* » (Rogiers, 2003 : 46)

La lecture permet en ce sens d'apprendre et de s'approprier ce que d'autres ont découvert et établi avant nous, selon nos besoins, nos savoirs et nos profils.

Que cette « miette » dont parle M. Fayol soit une règle de mathématique, une recette de cuisine ou un roman qui peut changer radicalement notre rapport au monde, la lecture constitue une source inépuisable.

L'école, consciente de l'apport de la lecture aux apprentissages a recours, sciemment, aux textes pour permettre aux apprenants d'acquérir des connaissances diverses.

Pour cela, elle met à disposition des apprenants des documents de différentes disciplines qui visent à réaliser un double objectif : d'une part, enrichir et consolider les acquis déjà effectués et, d'autre part, permettre l'acquisition de nouvelles notions.

Pour ce qui est de la démarche pédagogique, il est indispensable de mettre en relation les savoirs antérieurs avec les nouveaux apprentissages. Cette connexion entre le déjà connu et le récemment appris est désignée par les psychologues par le terme *élaboration*. Les recherches menées dans ce domaine, ces deux dernières décennies, insistent sur la mobilisation des connaissances antérieures de l'apprenti-lecteur avant l'apprentissage de toute nouvelle notion. Il en va de même en matière de lecture, il a été vérifié que les connaissances préalablement disponibles chez le lecteur, avant qu'il ne soit en face du texte à lire, jouent un rôle fondamental dans les possibilités d'apprentissage. Les performances des « experts » d'un domaine donné, sont meilleures avant et après lecture, que celle des « novices ».

Ce constat a conduit les chercheurs à étudier les moyens susceptibles de rendre meilleurs les apprentissages chez les « novices » autant que chez « les experts ».

Les résultats auxquels ils sont parvenus sont extrêmement intéressants pour ce qui a trait à la lecture de textes et le rôle des connaissances du lecteur dans la compréhension :

Pour comprendre un texte, le lecteur doit disposer d'informations concernant à la fois son contenu et son mode de communication. Le lecteur se trouve, souvent, dans l'incapacité de comprendre les situations mentionnées dans un texte, surtout si celles-ci sont complètement éloignées de son environnement ou trop étrangères à son expérience et à ses savoirs.

2.5 Lire pour le plaisir

Le jeune enfant pense généralement que lire est une activité agréable qui lui permet de s'émerveiller et de s'évader vers d'autres horizons ; probablement parce qu'on lui offre dès ses premiers contacts avec les livres des histoires imagées, des histoires fantastiques de fées ou de héros imaginaires, etc.

Toutefois, l'engouement et le plaisir qu'éprouvent l'enfant vis-à-vis de la lecture et de ses supports peut vite disparaître surtout au moment du travail scolaire et dans les éternelles études de textes où l'aspect répétitif de l'apprentissage et l'aridité des activités de contrôle et de perfectionnement le déchantent et enlèvent aux activités de lecture tout leur « charme » et leur aspect ludique.

Le défi auquel devrait se mesurer chaque enseignant soucieux des rapports qu'entretiennent ses apprenants avec la lecture, et le souci qui doit présider toute démarche pédagogique est d'amener les apprenants à découvrir le plaisir de la lecture.

3. Rôle du manuel scolaire dans l'apprentissage de la lecture

Le manuel scolaire pourrait remplir diverses fonctions relatives à ses différents utilisateurs sociaux et aux différents apprentissages scolaires (Besse, 2010 :19). Il entretient, en ce sens, un rapport étroit avec les différentes matières enseignées à l'école primaire. A travers ce qui suit, nous voulons souligner ce que l'on attend de tout manuel de langue dans l'apprentissage de la lecture.

Les chercheurs en didactique des langues étrangères considèrent qu'il est nécessaire pour entrer dans la lecture de développer diverses compétences : développement des compétences langagières, identification des graphèmes et phonèmes pour une mise en correspondance, automatiser le traitement du code de reconnaissance/déchiffrement des mots (perception, segmentation, mémorisation).

Ces compétences s'imbriquent les unes aux autres et ne font pas l'objet d'une hiérarchie des compétences. En début d'apprentissage d'une langue étrangère, les activités de décodage, en matière de lecture, absorbent énormément les capacités cognitives de l'apprenant, il demeure moins disponible pour le traitement de l'information (sens). L'automatisation qui passe par la répétition et par le truchement d'exercices spécifiques lui paraît plus accessible que le travail de compréhension qui est de plus grande haleine.

Cependant le travail sur la compréhension (sens) et le travail sur le code doivent être menés simultanément afin de permettre à l'apprenant d'entrer dans la culture écrite de ladite langue. Trois grandes activités sont privilégiées : familiarisation avec des textes écrits, compréhension de textes, production de textes. Ces activités doivent être travaillées en parallèle, tout en donnant la possibilité à chaque apprenant de progresser à son rythme.

Le chemin vers la lecture passe à l'école algérienne par le manuel scolaire et l'utilisation de celui-ci est plus que nécessaire dans le quotidien de la classe mais aussi hors du contexte scolaire.

En fait le manuel, à travers tous ses éléments constitutifs, joue un rôle indéniable dans l'apprentissage de la lecture, tant en langue maternelle qu'en langue étrangère. Nous allons, dans ce qui suit, présenter ces éléments en soulignant à chaque fois les apports du manuel scolaire en matière de lecture.

3.1 Les textes

Le manuel est constitué d'un ensemble de textes qui peuvent être des morceaux choisis, des textes fabriqués ou de larges extraits d'œuvres. Le choix entre documents fabriqués ou documents authentiques se fait par rapport aux objectifs visés par les concepteurs. Dans tous les cas, la sélection des textes à lire doit être mûrement réfléchie parce que ces derniers vont avoir une incidence sur la compétence textuelle des apprenants, laquelle se met en place à partir des expériences de ces apprentis-lecteurs et de leur fréquentation des textes.

En effet, afin de permettre aux lecteurs de connaître les différentes fonctions de l'acte de lire, de prendre conscience des faits de cohésion-cohérence textuelle et de leur influence sur la lecture et de comprendre le rôle de la connaissance de la structure textuelle dans le travail de compréhension, le manuel doit proposer un

choix raisonné de textes à lire. Les critères à prendre en considération, dans ce choix, sont multiples : diversité, lisibilité, adaptation aux besoins et au niveau réel du public visé, etc.

Au niveau de la recherche textuelle en langue étrangère, Cornaire (1999 : 53) affirme qu'on peut étudier le texte à travers ses caractéristiques formelles, ses caractéristiques contextuelles et enfin ses caractéristiques sémantiques. Ces trois catégories de caractéristiques permettent de mieux rendre compte du rôle que joue le texte dans l'activité de compréhension. Elles font l'objet de diverses recherches.

3.2 Le support iconique

Le manuel scolaire comporte, au choix, une série d'illustrations, cartes géographiques ou tableaux qui en constituent le support iconique. Le choix de ces éléments dépend de l'objectif recherché par les auteurs du manuel. Généralement, tous les moyens qui explicitent un objet d'apprentissage sont considérés comme des illustrations mais, dans son sens le plus strict, l'illustration désigne l'image qui accompagne le texte. C'est cette dernière qui nous intéresse, dans la mesure où elle est souvent employée dans les livres de lecture ou les manuels scolaires du primaire.

Les images qui accompagnent souvent les textes de lecture ont une double fonction : elles remplissent un rôle pédagogique auquel s'ajoute un rôle esthétique et/ou attractif. Lors des séances de lecture, les apprentis-lecteurs sont amenés à comprendre des textes, ce travail de compréhension s'appuie sur les données textuelles (structure du texte, éléments environnants, etc.) mais également sur des données iconiques.

L'illustration peut apporter des précisions, attirer l'attention sur des détails, accentuer des faits racontés dans le texte et donner une idée plus claire sur un (des) personnage(s) en insistant sur les traits du visage, par exemple. Le recours aux illustrations, à l'école primaire et surtout dans le cadre d'apprentissage d'une langue étrangère, s'avère indispensable pour compléter le texte et contribuer à le rendre plus lisible.

Les concepteurs de manuels scolaires doivent être conscients du rôle de l'aspect esthétique des illustrations dans l'éveil de l'intérêt des jeunes apprenants. Cependant, la priorité doit être accordée à l'aspect pédagogique et non à l'aspect esthétique parce qu'une belle image qui ne reflète aucun élément du texte n'aide nullement l'apprenti-lecteur dans sa construction du sens et ne lui apportera qu'un maigre profit.

A ce sujet, Cornaire considère que pour être significative et remplir son rôle pédagogique et esthétique, l'illustration doit répondre à trois critères :

- la force de suggestion qui met en jeu des éléments affectifs et esthétiques ;
 - la qualité de l'information transmise de laquelle dépend le choix du moyen d'illustration : photo et dessin
 - la clarté et la précision des informations,
- lesquelles doivent dépeindre fidèlement et expliquer ce que le texte décrit.

3.3 Les activités de compréhension

Les manuels scolaires, en langue maternelle ou en langue étrangère, comportent des activités d'expression, des activités de compréhension, des activités de production écrite et parfois des activités ludiques. L'objectif de ces activités est de faciliter l'acquisition et la compréhension des normes d'utilisation des outils linguistiques ((lexique, syntaxe, conjugaison, orthographe). Elles aident les apprenants à construire du sens dans leur réception et/ou production des messages multiformes, par la réactivation des savoirs et savoir-faire acquis. Le manuel scolaire doit, en fonction des besoins des apprenants et des objectifs recherchés par les auteurs, proposer des techniques d'accès au sens et une analyse méthodique des principales formes discursives et textuelles. Il va sans dire que le manuel qui privilégie l'appropriation, la réactivation et la réflexion lors de l'acquisition des savoirs, permet à l'apprenant de prendre part à son apprentissage et ne pas être un simple imitateur de modèles linguistiques fournis par le manuel.

A travers des activités centrées sur le processus de lecture-compréhension, le manuel scolaire joue un rôle indéniable dans la formation des apprenants-lecteurs. En les entraînant, à étudier différents types de textes, à en identifier à chaque fois la structure et à la mémoriser grâce à l'étude de textes du même type, à savoir repérer les informations les plus importantes dans un texte et répondre aux questions de compréhension dites « questions adjointes » qui accompagnent le texte et se rapportent à son contenu (événements relatés, personnages décrits, etc.), le manuel facilite l'apprentissage de la lecture et favorise le travail en autonomie des apprenants-lecteurs.

Conclusion :

Comme nous venons de l'expliquer, le manuel scolaire constitue un enjeu de grande importance pour les progrès de l'enseignant et de l'apprenant en matière de lecture et doit, en ce sens, être mûrement réfléchi et parfaitement transparent d'autant plus qu'il représente un investissement considérable et qu'il est amené à être utilisé pendant des années.

Puisque la transposition didactique doit prendre en considération les données du terrain, il appartient aux enseignants, en contact avec les apprenants et leurs difficultés, de formuler des critères de choix explicites et argumentés et de les communiquer aux instances responsables de la conception et l'édition de manuels scolaires.

C'est là l'un des signes les plus manifestes de la reconnaissance de leur rôle dans le processus de l'enseignement/apprentissage. A ce sujet A. Choppin pense que « *le choix des manuels est une obligation réglementaire dont les enseignants s'acquittent collectivement mais c'est aussi et surtout l'un des éléments constitutifs de leur autonomie pédagogique.* » (Choppin, 1998 :09)

En Algérie, le choix du manuel scolaire est une mission dont s'acquitte une commission majoritairement constituée de formateurs sous l'égide de l'Institut

National de Recherche en Education (INRE). Sans une réelle enquête menée auprès des enseignants du FLE à l'échelle nationale, les enseignants du primaire sont souvent obligés d'utiliser un outil qui leur est en partie destiné, mais à la confection duquel, ils n'ont pas participé.

On occulte parfois les préoccupations proprement pédagogiques au profit de considérations idéologiques ou politiques. Pourtant nul ne peut aujourd'hui nier le rôle que joue l'examen collectif des enseignants de leurs outils, d'abord pour l'adaptation de ces appareils d'enseignement aux niveaux hétérogènes des apprenants, à leurs besoins et à leurs motivations, ensuite pour développer leur propre esprit pédagogique et s'accoutumer à prendre eux-mêmes l'initiative puisqu'ils sont au premier rang dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue auprès de leurs apprenants.

Généralement, les ouvrages préférés par les utilisateurs, enseignants et enseignés, sont ceux qui proposent textes et documents riches, divers, pas trop complexes et qui se veulent attrayants voire même motivants pour les différents utilisateurs.

Mais, l'emballage séduisant ne doit pas masquer les autres composantes d'un outil qui devrait être utile, utilisable et fiable. Toutes les composantes de cet outil ont un impact sur le déroulement de l'apprentissage, plus particulièrement, au niveau primaire où l'autonomie de l'apprentissage est en cours de formation et pas tout à fait acquise. Nous nous accordons enfin aux propos de Fayol qui précise : *« je voudrais insister sur le fait qu'il n'existe pas de manuel idéal sans penser à celui qui l'utilise. Finalement, quelque manuel que ce soit, aucun enfant n'apprendra tout seul. Il a besoin d'un maître ou d'une maîtresse »*. (2003:155).

Références bibliographiques :

- Besse, H, « Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant » Revue Synergie Chine N°5,2010, 15-25.
- Choppin, A « *Du bon usage des manuels* », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 369, Paris, Déc. 1998
- Cornaire, C ; C, Germain, (1999), *Le point sur la lecture*, Paris, CLE,
- Fayol, M. (2003), « L'acquisition/apprentissage de la morphologie du nombre : bilan et perspectives », *Rééducation Orthophonique*, n° 213, 151-166
- Grégoire, J., Piérart, B, (1994) *Evaluer les troubles de la lecture*, Bruxelles, De Boeck Université,
- Dabène, M citée par Kirplani, MC in *Le français dans le monde*, N 29, Paris, Octobre 1997.
- Ministère de l'Education Nationale, commission nationale des programmes
Groupe disciplinaire de français programme de 5^{ème} année primaire, Alger, 2009.
- Reuter, Y, (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur,
- Rogiers, X, (2003) *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles, De Boeck,
- Verdelhan-Bourgade, M(2002), Un discours didactique : Le manuel, Revue de Didactologie des langues-cultures, Paris, Didier érudition,.
- Villepontoux, L., (1997) *Aider les enfants en difficulté à l'école. L'apprentissage du lire-écrire*, Bruxelles, De Boeck Université.