

Comment apprendre à lire?



How to learn reading?

Kassoul abdelkader

Université de Chlef (Algérie), ab.kassoul@univ-chlef.dz

Résumé:

Cette réflexion s'inscrit dans le domaine de la recherche qui étudie les différents enjeux de l'apprentissage de la lecture chez les jeunes apprenants qui évoluent dans la sphère scolaire algérienne. Plus précisément, cette contribution a pour objectif général de mieux comprendre les phénomènes linguistiques et discursifs qui empêchent la verbalisation d'un document écrit. Elle s'attelle à mettre à nu les appréhensions des enseignants qui agissent, souvent, par méconnaissance des pratiques novatrices et efficaces en matière de coaching pédagogique dans la mobilisation de stratégies productrices de sens lorsqu'il s'agit d'entrer dans un texte à lire.

Mots clés: lecture - compétence – parole – oralité – scripturalité

Summary:

This review falls within the field of research that studies reading learning various challenges among early learners, developing in the Algerian school sphere. More precisely, this research paper aims generally at better understanding the linguistic and discursive phenomena that inhibit the verbalization of a written document. It targets to reveal the fears of teachers who frequently act with lack of knowledge of new and efficient pedagogical coaching practices in the meaningful strategies involvement when it's a question of entering a text to be read.

Keywords: reading - competency - speech - orality –scripturality

1. INTRODUCTION

Henri Holec (1990) définit l'acte de lire comme étant un processus qui vise à « ... reconstruire la signification d'un texte en fonction "des bonnes raisons" que l'on a de le lire... en mobilisant ses connaissances... mais en particulier ses savoirs langagiers. » (Vigner, 1990 :68)

Il s'avère, donc, que la lecture est une opération qui requiert l'action. Elle mobilise, au demeurant, les savoirs langagiers du lecteur. Cette attitude active l'implique dans la construction du sens du texte qu'il se propose de lire. De ce fait, il dispose d'un projet de lecture né de ses besoins réels qui l'autorisent à adopter une stratégie de lecture appropriée. S'engage, alors, une démarche interactionnelle entre le scripteur et le lecteur, par le biais du texte.

Ces explications montrent que la lecture instaure une situation de communication entre les différents acteurs (lecteur/auteur/contexte) où les échanges se multiplient au gré de la perception "*mentale et sensorielle*" (Bonnet, 1995 : in sciences humaines n°49) qui guide et oriente cette quête vers la construction du sens.

Les pratiques enseignantes nous renseignent sur un antagonisme béant dans la mise en place de la compétence de lecture. Tantôt elle se réduit en une activité singulière abordée pour atteindre des objectifs pédagogiques prescrits dans le document programme, tantôt elle est l'outil, par excellence, pour évaluer les compétences de réception et de production par l'entremise d'un support écrit. Cette discordance est-elle la résultante d'une méconnaissance des procédures liées à l'acte de lire ? Les démarches sclérosées et vieillissantes renseignent-elles sur les représentations disparates des principaux acteurs, en l'occurrence les enseignants de français ?

2. Cadre théorique

Les travaux sur l'apprentissage de la lecture imposent, aujourd'hui, aux praticiens de la langue de s'accommoder aux nouveaux résultats de la recherche scientifique pour que les pratiques enseignantes soient réévaluées et adaptées en conséquence. Cette situation requiert, chez l'enseignant, une connaissance approfondie de la langue française. Il doit être, en outre, capable d'identifier et de cerner les besoins réels de ses élèves.

2.1. Du mot au sens

D'une part, La capacité à diviser les mots en constituants afin d'en dégager le sens est une habileté importante en lecture. Les morphèmes sont les plus petites unités porteuses de sens. Elles peuvent être combinées pour former de nouveaux mots qui ont alors une signification différente (« hasard » correspond à un morphème et sa combinaison avec « eux » produit un nouveau mot « hasardeux » qui est constitué de deux morphèmes)

D'autre part, nous produisons les sons de notre langue maternelle de

manière spontanée, sans se soucier de la position de notre langue ou de nos lèvres.

Toutefois, les élèves qui apprennent le français langue étrangère ont de la difficulté à produire certains sons. L'articulation de l'enfant affecte sa conscience phonémique, ce qui affecte, aussi, ses habiletés de lecture.

La connaissance consciente de la manière dont les sons de la parole sont produits, permet à l'enseignant de comprendre les prononciations fautives de ses élèves.

Le tableau suivant indique la manière dont les consonnes sont réalisées en français.

	Bi labiales (2lèvres)	Labiodentales (lèvres/dents)	Dentales (dents)	Palatales (palais)	Vélaire (voile du palais)	Uvulaires (luette/langue)
Sourdes orales	p pot		t toux		k coup	
Sonores orales	b beau		d deux		g goût	
Sonores nasales	m mon		n nous	ɲ agneau		
Fricatives sourdes		f feu	s sous	ʃ chat		
Fricatives sonores		v vous	z zoo	ʒ jeu		
Latérales sonores			l loup			
Vibrantes sonores						R roue

Tableau 1 :

Leclerc, J., 1989. Qu'est ce que la langue ? Canada : Mondia

Tableau d'articulation des semi consonnes du français

Fricatives sonores	ʒ lui		J pied
Fricatives sonores	W Louis		

Leclerc, J., 1989. Qu'est ce que la langue ? Canada : Mondia

Les pratiques enseignantes font aujourd'hui l'objet de nombreuses recherches. Assimilés à des « *jongleurs professionnels* » (Tardif, Lessard, 1999 : 530) les pédagogues s'illustrent à travers le statut de médiateur dont ils se sentent investis pour assurer l'efficacité tant attendue. Celle-ci se matérialise à travers la mobilisation de stratégies diverses et de procédures salutaires pour les élèves en quête d'apprentissage. Ceux-là sont, à juste titre, réhabilités parce qu'ils sont considérés comme des acteurs, à part entière, dans le processus d'enseignement/apprentissage. Mus par un désir ardent de vouloir acquérir des connaissances et développer des compétences, ils négocient les difficiles tensions entre un parcours scolaire sinueux et la reconnaissance du « *mérite individuel* » (Barrère, 1997 : 149).

Il faut souligner, en revanche, que l'évaluation des apprentissages focalise l'attention des uns et des autres et exacerbe les tensions entre enseignants et élèves. Souvent, la situation leur impose de négocier, sans heurt, en conciliant la volonté des apprenants à rentabiliser leurs performances et le souci de l'enseignant à asseoir sa « *légitimité* » (Merle, 1996 : 76).

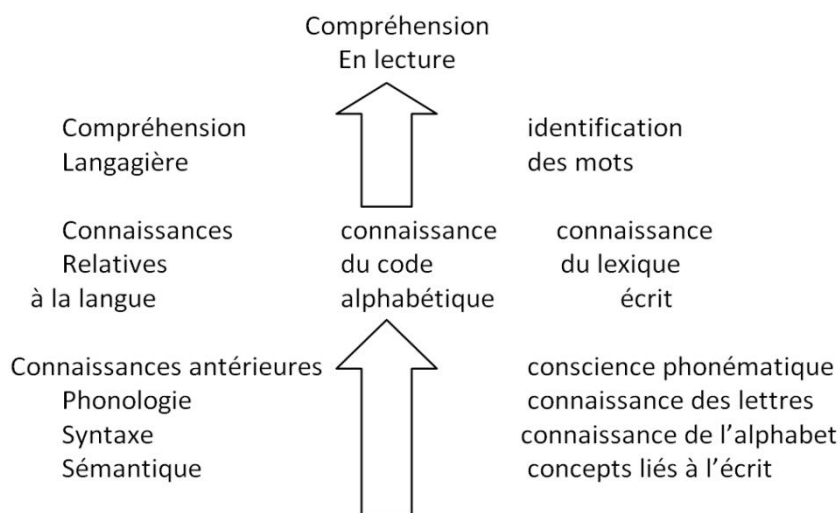
L'enseignant de français doit faire preuve d'une connaissance approfondie de la langue. Cette faculté l'autorise à comprendre les difficultés linguistiques de ses élèves et à apporter, le cas échéant, des remédiations appropriées.

2. 2. L'apprentissage de la lecture en langue étrangère

Il est connu et reconnu que le langage oral s'acquiert de manière naturelle. Toutefois, les élèves en difficulté d'apprentissage peuvent bénéficier d'un enseignement explicite pour apprendre à établir des liens entre les unités écrites et les unités orales. Cette stratégie vise à développer des habiletés aptes à induire un apprentissage réussi de la lecture et dont l'aboutissement est l'acquisition d'une compétence scripturale. En guise d'illustration, il semble que les aptitudes méta phonologiques émergent de façon précoce comparativement aux capacités cognitives, dans le développement de la compétence à lire : celle-ci se nourrit et se consolide de la capacité à comprendre un texte.

2.2.1. Les composantes cognitives de l'apprentissage de la lecture

S'inspirant des travaux récents dans le domaine de la recherche scientifique, le SEDL (Southwest Educational Development Laboratory, SEDL, 2008) fixe un cadre de référence dédié aux composantes cognitives qui interviennent dans l'acte de lire. Ces composantes, qui sont inter associées, sont représentées dans le schéma suivant. Elles fonctionnent du bas vers le haut, l'aboutissement étant l'acte de lire



La colonne de gauche désigne les éléments constitutifs de la compétence langagière : les connaissances antérieures ajoutées aux connaissances linguistiques (phonologie, syntaxe, sémantique) contribuent à développer la compréhension langagière.

La colonne de droite fait référence à l'identification de la graphie : la connaissance de l'élève à propos de la forme de l'écrit combinée à la conscience phonémique (aptitude à manipuler les sons) contribue à développer la capacité à lire. Par conséquent, les deux niveaux du cadre de référence sont d'une importance capitale pour l'enseignement / apprentissage de la lecture.

En guise de synthèse, l'atteinte de l'objectif ultime, à savoir la compréhension, requiert un dosage assez équilibré entre les différentes composantes :

- Aptitude à identifier les mots écrits en établissant des liens entre la phonie et la graphie.
- Aptitude à prendre conscience des principes régissant le langage oral (conscience phonémique) et l'établissement de liens entre les signes écrits et les phonèmes en tenant compte du principe alphabétique.

Progressivement, se développe, chez le lecteur, une conscience phonologique. Ce concept désigne la capacité à distinguer les différentes unités sonores qui caractérisent la langue orale. Elle se traduit par :

- Comprendre le principe selon lequel les mots oraux se décomposent en unités diverses (syllabe, phonème)
- Manipuler les unités sonores de la parole (la commutation : /var/ tar/mar/)

- Faire des jeux de rimes avec les mots (/journalist/buralist/)

2.2.2. Oralité et scripturalité

L'étude des formes et des usages de l'oral et de l'écrit renseigne sur la complexité des interrelations des deux formes langagières. La discrimination oral/écrit ne se limite pas aux traits linguistiques spécifiques à chaque genre. Elle s'accompagne, en fait, de marques sociales singulières établissant de nouveaux rapports à la langue.

Les travaux sociolinguistiques et psycholinguistiques sur le tandem oralité/scripturalité relancent le débat sur la question du grand « *partage entre cultures orales et cultures écrites* » (Goody, 1979 : 235). Ils permettent, également, de recadrer la question en termes de continuum et de complémentarité entre les deux codes plutôt qu'en termes foncièrement antagonistes.

C'est dans cette perspective que, depuis quelque temps, le langage fait l'objet d'une attention particulière, de la part des spécialistes, au regard de ses traits distinctifs et de ses propriétés intrinsèques.

En conséquence, la linguistique pragmatique fournit des modèles d'analyse pour l'étude des interactions et des échanges dans une perspective didactique pour mieux s'imprégner des faits et des situations de classe.

De plus, les supports disponibles (enregistrements, entretiens...) sont essentiellement de type langagier et se prêtent à des analyses qui relèvent du cadre théorique et des concepts ayant traits aux sciences du langage. Il en est ainsi, par exemple, de l'analyse du discours d'un document audio, qui prend appui sur les situations de production du contenu proposé à l'écoute.

Par opposition à l'écrit, « *le déroulement de la parole est une construction linéaire du flux verbal qui, en tant que tel, doit être décrit dans son déroulement et avec ses dimensions rythmiques et musicales.* » (Dolz et Schneuwly, 1998 : 53)

Cette caractéristique du français oral impose à l'apprenant de connaître les sons, les traits prosodiques, la morphologie, la syntaxe, le lexique et les marques du discours. Tous ces éléments, composantes essentielles de la langue orale ajoutées à l'intonation, interviennent dans l'expression de la signification.

Les écarts entre les deux codes résultent, en réalité, de l'usage qui est réservé à l'un ou l'autre des deux formes : à la différence de la communication orale qui est immédiate, la communication écrite, elle, est différée. Indépendamment de celle-ci, le code oral fait appel à des

modalités temporelles et spatiales concordant avec la situation de communication.

D'autres éléments formels (procédés phoniques, allitérations, assonances...) Agissent sur production orale et fondent l'apprentissage de la langue dans l'exercice de la parole.

Par un enseignement explicite, l'apprenant doit prendre conscience du phénomène de transcription écrite de l'oral. A ce titre, l'alternance des deux codes contribue à développer la conscience phonologique et à renforcer le principe alphabétique. Cette démarche procédurale consolide les acquis linguistiques des élèves et améliore considérablement leur performance.

3. Méthodologie

Un questionnaire composé de 07 questions autour de l'acte de lire diffusé auprès de 04 inspecteurs de l'éducation nationale et 17 enseignants de rangs différents évoluant dans les 03 paliers de l'enseignement. Il en ressort ce qui suit :

Établissement	Inspecteurs	Enseignants principaux	Enseignants formateurs
Primaire	02	04	02
Collège	01	03	03
Lycée	01	03	02

1- Classez les habiletés répertoriées ci-dessous, selon les priorités des objectifs assignés aux situations d'enseignement/apprentissage :

lire, écrire, parler, comprendre.

2- Comment définissez-vous l'acte de lire ? une compétence ; une stratégie ; une activité ; un objectif pédagogique ;

Motivez votre réponse.

3- La lecture est une activité qui relève plutôt de l'écrit ; de l'oral ; autre réponse (précisez)

4- La lecture est une activité qui vise à développer des compétences : de compréhension ; de production ; autre réponse (précisez)

5- Référez-vous aux documents de référence pour la mise en œuvre de l'activité de lecture ?

6- Sur quelle (s) ressource (s) vous vous appuyez pour y parvenir ?

7- Quelle importance accordez-vous au manuel scolaire ?

Objectifs de l'enquête :

Mettre la lumière sur les représentations des enseignants au sujet de la compétence de lecture ;

Faire ressortir les appréhensions relevant de la pratique pédagogique ;

4. Les résultats de l'enquête

- Confusion entre activité d'apprentissage et processus d'apprentissage
- Confusion entre pré requis et pré acquis
- Amalgame entre objectif d'apprentissage et compétence
- Focalisation totale sur les textes proposés dans le manuel scolaire
- Méconnaissance de l'objectif imparti à chaque type de lecture

Au terme de ce travail d'investigation, il apparaît clairement que l'enseignant a un rôle prépondérant dans l'installation de la compétence de lecture chez les élèves. Ses interventions, une fois rectifiées et adaptées à la réalité de la classe, consistent à encourager les apprenants à lire et à développer, chez eux, des comportements stratégiques pour faire face à l'architecture d'un texte. Mais avant tout, il lui faudra créer un environnement susceptible de motiver les élèves à l'acte de lire.

Il est important, aussi, qu'ils lisent des textes « *variés et en quantité suffisante* » (Giasson, 1994 : 37-39) pour pouvoir développer des habitudes pérennes à même de créer les conditions idoines qui favorisent le goût pour la lecture.

Les élèves doivent apprendre, enfin, à faire preuve d'efficacité en recourant aux différentes sources (dictionnaire, les indices textuels, para textuels...) pour mieux appréhender un texte. Ils doivent réaliser qu'il n'est pas toujours nécessaire de connaître le sens d'un mot pour comprendre un énoncé.

En définitive, la motivation de l'enseignant aura comme effet d'encourager les élèves à être plus productifs en s'impliquant, de façon autonome, dans la construction du sens global d'un texte. Elle aura, également, comme effet de les rendre conquérants en développant la posture de l'apprenti lecteur.

Par ailleurs, il est opportun d'évaluer de manière périodique les performances des élèves en lecture. C'est à ce prix que l'on pourra identifier, le plus tôt possible, les dysfonctionnements ou les troubles d'apprentissage de la lecture (dyslexie).

Une évaluation diagnostique, intervenant en début de parcours, met à

nu les anomalies et contribue à cerner les besoins réels des apprenants en leur fournissant l'accompagnement requis. Une classe, bien encadrée, donne à l'enseignant l'occasion d'observer et d'évaluer les élèves alors qu'ils lisent différents types de textes.

Il s'agit d'arrêter un programme répondant aux besoins spécifiques des élèves, contribuant, ainsi, à développer leurs habiletés en lecture :

- Par le dépistage de leurs lacunes et le cas échéant, prévoir des palliatifs pour remédier aux différentes situations.
- Cerner les habiletés de base (la connaissance des lettres, la conscience phonologique, le vocabulaire oral) à consolider chez les apprentis lecteurs.
- Prévoir des tests, prenant appui sur le programme scolaire et permettant de mesurer la fluidité de la lecture à haute voix.

Les tests intervenant en fin de parcours, portent sur la somme des habiletés acquises en lecture. Par exemple, mesurer la fluidité sur le plan de la conscience phonologique, de la connaissance de la graphie et de la correspondance phonie/graphie.

5. Conclusion

Il émerge de cette étude une relative absence d'attention de la part des enseignants au sujet de la dimension formelle de l'utilisation de la langue parlée. Cette méconnaissance génère des pratiques de classe, souvent sclérosées, non efficaces en matière d'apprentissage de la lecture : les outils d'analyse proposés en classe sont perçus dans un contexte de langue écrite.

Cependant, l'idée novatrice serait de trouver des stratégies, en matière de pratiques évaluatives, portant sur l'évolution de la performance verbale des élèves, de manière à mieux refléter leur développement en communication orale en ce qui a trait à la verbalisation de leur compréhension d'un document écrit et de leurs apprentissages du style oral.

En somme, la solution aux difficultés de lecture relève de l'apprentissage : le rôle de l'enseignant consiste, donc, à mettre en place des situations qui non seulement permettent à l'élève de verbaliser la compréhension d'un texte écrit, mais créent aussi, chez lui, le besoin de parler et de communiquer. En termes clairs, il s'agit pour l'élève apprenti, de développer sa compétence langagière orale, aptitude requise pour accéder au statut d'apprenti lecteur.

6. Bibliographie:

- 1 Barrère A., (1997). Les lycéens au travail. Paris, PUF.
- 2 Bonnet C., « *Les étapes de la perception* », in Sciences humaines n°49, 1995.
- 3 Dolz J., et Schneuwly B., Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école, Paris, ESF, 1998, p. 53.
- 4 Giasson J., « *La lecture et l'acquisition du vocabulaire.* » Québec français, n°92, 1994, p. 37-39.
- 5 Goody J., La raison graphique. Paris, Ed. de minuit, 1979.
- 6 Merle P., (1996). L'évaluation des élèves. Paris, PUF.
- 7 Tardif M., Lessard C., (1999). Le travail enseignant au quotidien. Paris-Bruxelles. De Boeck Université.
- 8 Vigner G., « *Des documents authentiques pour quoi faire ?* », in Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., Nancy 2, 1990, P.68.