



## **La part du lecteur dans la classe du FLE à l'école primaire au Maroc**

**Mohamed HAKIM**

**Malika BAHMAD**

Laboratoire Langage et société CNRST-URAC56  
FLLA-Université Ibn Tofail-Kénitra -Maroc

### **Résumé:**

Prendre en compte, dans la classe de français, la lecture qui émane d'un sujet, c'est reconnaître que le lecteur joue un rôle actif et singulier dans la réalisation des textes littéraires, c'est porter attention à la façon singulière dont un lecteur habite et réalise un texte littéraire, c'est ouvrir un espace pour s'intéresser à ce texte qu'il fait advenir à la première lecture, mais aussi pour être à l'écoute de sa compréhension-interprétation, c'est ouvrir un espace de rencontre entre le texte et le lecteur, de dialogue entre les lecteurs, c'est enfin reconnaître que le lecteur, autant que le texte, impose ses contraintes.

Ce travail constitue une remise en question de l'efficacité du dispositif didactique de l'enseignement de la lecture à l'école primaire marocaine. C'est une réflexion profonde sur la justification théorique de l'approche didactique en vigueur d'une part, et une ouverture sur un modèle pédagogique avancé basé sur les apports de la littérature en la matière d'autre part.

Conformément aux orientations pédagogiques universelles qui placent l'apprenant au centre de l'apprentissage, les recherches didactiques basées sur les théories modernes de lecture notamment les théories de la réception confient au lecteur une place de choix dans la construction du sens du lu.

Le présent mémoire s'inspire de ces apports pour questionner le dispositif curriculaire marocain et s'interroger sur le statut qu'il accorde au lecteur dans la classe de français.

**Mots clés** : lecture, processus de construction de sens, les méthodes de lecture

### **Abstract :**

To take into account, in the French class, the reading which emanates from a subject, is to recognize that the reader plays an active and singular role in the production of literary texts, it is to pay attention to the singular way in which a reader inhabits and realizes a literary text, it is

to open a space to be interested in this text that he brings into being during the first reading, but also to listen to his understanding-interpretation, it is to open a space of meeting between the text and the reader, of dialogue between the readers, it is finally to recognize that the reader, as much as the text, imposes its constraints.

This work constitutes a questioning of the effectiveness of the didactic system for teaching reading in Moroccan primary schools. It is a deep reflection on the theoretical justification of the didactic approach in force on the one hand, and an opening to an advanced educational model based on the contributions of the literature in the field on the other hand.

In accordance with universal educational guidelines which place the learner at the center of learning, didactic research based on modern reading theories, particularly reception theories, gives the reader a place of choice in the construction of the meaning of what is read.

This dissertation is inspired by these contributions to question the Moroccan curriculum system and question the status it grants to the reader in the French class.

**Keywords:** reading, meaning construction process, reading methods

## **Introduction :**

La fonction principale de l'école est celle de distribuer de manière équitable les chances d'apprendre à lire et à écrire et de permettre ainsi aux citoyens qu'elle forme de participer utilement à la vie économique et sociale de leur communauté. Sans cela, elle laisse sur le bord du chemin une part importante de la population.

On a malheureusement accepté que se creuse, au sein même de l'école marocaine, un fossé linguistique et culturel qui prive grand nombre d'élèves de leur chance d'apprendre à lire et à écrire et leur refuse du même coup tout espoir de réussite scolaire rendant plus qu'incertaine leur destinée sociale. Car il ne faut pas croire que, faute d'être doués pour la lecture, ils seront bons en mathématiques, en biologie ou en informatique. Non ! Ils ne seront bons en rien car ils seront incapables de mettre leurs propres mots sur le savoir des autres. Echec scolaire, échec professionnel, échec civique, voilà où conduit l'incapacité de mettre en mots sa pensée. La défaite de la langue, c'est aussi la défaite de la pensée : c'est renoncer à agir utilement et pacifiquement sur les autres et sur le monde.

Les premières années d'école primaire sont marquées par l'entrée dans l'écrit: il représente non seulement un apprentissage conséquent mais constitue également le socle des autres apprentissages faits à l'école. Le travail sur le code, le lien entre lecture et écriture ou encore la construction du sens représentent un effort important sur lequel reposent les compétences qui permettent aux écoliers, et aux adulte qu'ils deviendront, d'utiliser l'écrit à bon escient. Il est cependant aujourd'hui reconnu que l'apprentissage de la lecture ne s'arrête pas à l'enseignement primaire et qu'il ne se limite pas au déchiffrage. Au contraire, il vise également l'approche de textes littéraires mais aussi d'autres types de textes; il nécessite donc l'acquisition de stratégies toujours plus complexes en vue du développement de compétences amenant les élèves à la maîtrise de l'écrit dans ses diverses formes et à différentes fins.

## **I. Eléments de base**

## 1- Qu'est-ce que lire ?

Pour beaucoup d'éducateurs, savoir lire signifie être capable de déchiffrer. Madame Borel-Maisony écrit en 1949 dans le Bulletin de la société A.Binet (n° 386 et 387) : « Lire, c'est, devant un signe écrit, retrouver sa sonorisation ». Beaucoup d'instituteurs sont satisfaits lorsque les enfants ont acquis le mécanisme de la lecture, c'est-à-dire, arrivent à déchiffrer. De nos jours, il est difficile de continuer à camper sur la position intenable de la « lecture-déchiffrement ». L'acte de lire est manifestement autre et ce serait réduire la lecture à peu de choses si on la ramenait à la possession d'une technique de déchiffrement. Dans un ouvrage plus récent, Mme Borel-Maisony précisait en 1960 : « Lire, c'est devant un signe écrit, retrouver sa sonorisation porteuse de sens<sup>1</sup> ». Nous rencontrons ici un autre aspect important : tous ces signes graphiques traduisent un message et la possession d'une technique serait inutile si elle ne permettait pas d'atteindre une pensée.

Il faut aller plus loin car le sens du verbe « comprendre » peut être ambigu. On ne peut plus séparer, dans notre monde où l'information nous est fournie avec une générosité parfois inquiétante, la compréhension du jugement.

L'apprentissage de la lecture est inséparable de la formation de la pensée et du développement de l'esprit critique ; savoir lire est donc le résultat de toute une éducation qui n'est jamais terminée. Devant l'immensité de la tâche à accomplir, l'éducateur doit considérer avec sérieux le choix de la méthode d'apprentissage afin que celle-ci aide l'enfant à devenir un véritable lecteur, c'est-à-dire un homme capable de juger.

Jean Hébrard<sup>2</sup> insiste sur cet aspect de la lecture, qui trouve sa place au sein de l'activité langagière ; la lecture se distingue d'une situation ordinaire de communication par le fait qu'elle est différée, reportée, repoussée. « Lire, c'est tenir dans une situation de communication différée, le rôle de récepteur ».

Pour E.Charmeux, « lire c'est percevoir directement des significations. (...) On ne perçoit ni des lettres ni des syllabes, ni des mots, mais des significations.<sup>3</sup> »

En fait, la confusion entre lecture et déchiffrement est l'héritière de toute une pratique culturelle. La conception sur laquelle elle repose est celle d'un décodage phonétique de l'écrit où lire consisterait à attribuer une sonorité aux signes écrits afin de retrouver la langue orale.

Mais en réalité, l'écrit n'est pas le simple substitut de l'oral et, de ce fait, la lecture doit se concevoir comme un symbolisme direct des signes écrits aux idées.

## 2- Les caractéristiques générales de l'acte de lire :

Comme nous l'avons signalé, la lecture était longtemps perçue comme un processus visuel par lequel le lecteur pouvait identifier des mots présentés sous une forme écrite, et le bon lecteur est celui qui pouvait lire oralement un texte sans faute. Et lorsque la lecture est devenue plus répandue, cette conception s'est transposée à l'école. Très longtemps aussi, on croyait que le fait de pouvoir identifier et comprendre les mots d'une phrase conduisait automatiquement à la construction du sens. Par conséquent, on mettait beaucoup d'énergie à enseigner aux enfants à déchiffrer, puisqu'on considérait qu'il s'agissait de la seule habileté importante en lecture. La façon de voir la lecture est restée la même pendant des siècles ; ce n'est qu'au tournant des années soixante-dix que sont apparues de nouvelles conceptions de la lecture qui sont différentes des approches traditionnelles. Dans ces nouvelles orientations, la lecture est perçue

<sup>1</sup> Mialaret, G. (1975) ,L'apprentissage de la lecture, presse universitaire de France, Paris, p 9 et 10

<sup>2</sup> Du parler au lire (T.3 : Interaction entre l'adulte et l'enfant),Collection : Science de l'éducation, E.S.F p.57

<sup>3</sup> Charmeux,E,( 1975 ) La lecture à l'école,CEDIC,Paris, p 23 et 24

comme un processus actif et interactif, un processus de langage qui fait appel à des stratégies de prédiction, de confirmation et d'intégration et comme un processus de communication.

### **2-1- La lecture est un processus actif :**

Contrairement aux conceptions traditionnelles où lire était un processus passif, la lecture est conçue actuellement comme un processus dynamique et actif. Le lecteur n'emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres, mais il traite le texte, c'est-à-dire qu'il fait constamment des hypothèses et essaye de les vérifier en cours de lecture. Comme adultes, il nous est difficile de prendre conscience de ce qui se passe dans la lecture, car nous avons automatisé les processus en cause. Une façon de mettre ceux-ci en évidence consiste à présenter au lecteur des textes qui ont été « trafiqués ». Au moyen ici d'un extrait d'Alice au pays des merveilles, on prêtant attention aux indices utilisés. Il s'agit là non pas de trouver les réponses exactes mais d'observer les processus de lecture.

Pour observer ce processus de lecture, essayez de lire la phrase suivante :

**Il étaxt xxx foxx xxx petixx fixxx xxx s'apxxxxxt Axxxe.**

Cette phrase contient plus de lettres cachées que de lettres révélées. Mais vous avez sûrement réussi à la lire. Comment est-ce possible ? C'est que vous le lecteur a utilisé des indices autres que les lettres et qui proviennent des connaissances générales et des connaissances sur la langue. Les exemples peuvent être variés et diversifiés mais pour résumer cette section sur la lecture comme processus actif, nous dirons que l'activité du lecteur est une activité de prédiction, de confirmation et d'intégration des indices syntaxiques, sémantiques et graphiques<sup>4</sup>.

### **2-2- La lecture est un processus de langage :**

La lecture est un processus de langage au même titre que l'oral. L'utilisateur d'une langue orale possède déjà une bonne base pour comprendre la forme écrite de cette langue ; les mots utilisés à l'oral sont les mêmes que ceux qui sont codés à l'écrit et les règles qui permettent de créer des phrases et de leur donner du sens sont utilisées à la fois par la langue orale et écrite. Cependant, la langue orale et la langue écrite ne se superposent pas complètement. A l'oral, le mode est auditif alors qu'il est visuel à l'écrit. L'oral recourt à l'intonation, aux pauses et aux gestes, tandis que l'écrit tire parti de la mise en page, du soulignement et du retour en arrière. Une deuxième différence apparaît ensuite sur le plan de la structure syntaxique. A l'oral, les phrases ne sont pas toujours complétées et le langage s'avère moins formel. A l'écrit, les phrases sont habituellement plus structurées, plus complexes. Enfin, d'autres différences entre l'oral et l'écrit proviennent du contexte. C'est le contexte qui engendre les différences entre la conversation et la lecture. La conversation se situe dans un contexte qui est concret pour les interlocuteurs, c'est pourquoi on dira que le langage est contextualisé ; à l'inverse, on dira que le langage écrit est décontextualisé. L'apprenti lecteur qui passe du langage oral au langage écrit aura donc à se familiariser avec l'aspect décontextualisé de la lecture. Les enfants qui ont des expériences de langage plus décontextualisé (où l'on parle d'un événement passé ou futur, d'un objet passé, d'un objet absent, etc.) ou qui entendront lire des textes seront déjà plus sensibilisés aux différences entre l'oral et l'écrit.

### **2- 3- La lecture est un processus de construction de sens :**

La conception de la lecture comme processus de construction de sens ressort des études qui ont montré que la compréhension d'un texte est fortement reliée aux connaissances que le lecteur possède sur le contenu de ce texte. Le même texte sera compris différemment selon les expériences antérieures du lecteur. Une phrase aussi simple que « Le chien a mordu l'homme »

---

<sup>4</sup> Giasson,J.(1995). La lecture de la théorie à la pratique, Gaëtan Moran éditeur, Canada, pp 7,10

peut être interprétée de façons différentes selon la conception que le lecteur a d'un chien, d'un homme, de l'action de mordre. Essayez vous-même d'imaginer cette phrase. Quel choix avez-vous fait de la race du chien, de sa taille, de sa couleur ? Quel choix avez-vous fait du type d'homme, de son âge, de son attitude, de ses vêtements ? Il y a peu de chances pour que votre représentation soit identique à celle d'un autre lecteur. Si une phrase aussi simple est interprétée différemment par les lecteurs, que penser alors d'un texte littéraire ?

#### **2- 4- La lecture est un processus de communication :**

Même si la lecture peut apparaître superficiellement comme un processus solitaire, elle est au contraire un processus de communication parce qu'elle implique la volonté de l'auteur et du lecteur de communiquer l'un avec l'autre. Outre la communication, la lecture remplit d'autres rôles. En plus de permettre de comprendre le message de l'auteur, elle peut devenir une expérience procurant le plaisir le plus satisfaisant. On distingue deux grandes catégories de fonctions de la lecture : une fonction « utilitaire », qui correspond au fait de lire pour comprendre, et une fonction « esthétique » qui correspond au fait de lire pour le plaisir. Dans le premier cas, le plaisir provient non pas de la lecture elle-même, mais de la possibilité de connaître ou de faire quelque chose à la suite de la lecture. Dans le deuxième cas, le plaisir vient de la lecture elle-même. Dans la lecture utilitaire, le lecteur cherche à comprendre l'information contenue dans le texte. Par contre, lorsque l'attention du lecteur est centrée sur les émotions et les sentiments suscités par les expériences relatées dans l'histoire, on parlera de lecture « esthétique » où chaque fois qu'un texte est lu, une expérience nouvelle est créée. **3- La notion de texte :**

Pendant longtemps, l'idée a prévalu que le sens d'un signe linguistique se définissait par une relation entre signifiant et signifié, entre le mot et la chose à laquelle il se référait, la langue se constituant ainsi comme un reflet du monde qu'elle était chargée d'exprimer. Le sens d'un texte, c'était d'abord la relation qui s'établissait entre lui comme matériel verbal (le signifiant) et le domaine auquel il renvoyait (le signifié). Par conséquent, l'enseignement de la lecture ne donnait pas à l'élève la possibilité d'avoir un comportement actif (formulation d'hypothèses, repérages d'indices, interprétation...). Le professeur, par une multitude de questions, guide l'élève dans la découverte de sens. « *Cet usage de l'interrogation est assez singulier. Dans la vie courante, on interroge quelqu'un sur une information qui nous manque. Dans la vie scolaire, l'interrogation est de mauvaise foi : on interroge l'élève pour obtenir une information que l'on possède déjà, et souvent pour faire apparaître son ignorance.* »<sup>5</sup>

L'enseignement de la lecture a été détourné des objectifs qui y devaient être assignés. Les textes ont servi à tous les usages et étaient le point de départ d'activités qui ont des rapports lointains avec la lecture : enseignement de l'orthographe, étude de la grammaire, du vocabulaire...

Le texte n'a été que rarement abordé pour ce qu'il était, un dispositif sémiotique complexe, porteur de sens.

Les psychologues et les linguistes, qui étudient la manière dont le lecteur comprend l'écrit ont observé que les textes – du moins ceux bien écrits et compréhensibles – ne sont pas simplement des recueils de faits ou autres genres, présentés en français ou dans une autre langue. Leur contenu est organisé et présenté de façon différenciée et caractéristique. Chaque type de texte possède une organisation spécifique qui le distingue des autres. Un roman n'a pas la même organisation qu'un manuel, un poème, un journal ou un annuaire de téléphone.

---

<sup>5</sup> Extrait de l'article Méthodes et pédagogie dans le n° spécial Enseignement et société de la revue Science et avenir, Paris, 1977

Ces conventions d'écriture sont très utiles pour le lecteur en ce qu'elles lui fournissent le point de départ de ses prédictions. Il s'habitue si bien aux conventions d'écriture des textes qu'il les trouve naturelles, rationnelles et universelles.

D'autre part, La compréhension d'un texte dépend des structures qu'on a dans la tête plus que celles du texte. Plus on est capable d'anticiper et d'employer les structures utilisées par un auteur, plus on est capable de comprendre ce qu'on lit. Et plus un auteur connaît et respecte les formes que le lecteur prévoit, plus la compréhension est perfectionnée.

## **II. La lecture entre le déchiffrage et la compréhension**

### **1- La lecture-déchiffrage**

#### **1- 1- De la didactique déclarative à la didactique procédurale :**

La psychologie cognitive distingue au moins deux types de connaissance, une connaissance de type déclaratif et une connaissance de type procédural.

Un exemple rapporté par « Fisher » permet d'illustrer clairement en quoi consistent ces deux types de connaissances :

1 : « un cercle est l'ensemble des points équidistants d'un point donné » ;

2 : « pour construire un cercle, tourner le compas avec un bras fixé jusqu'à ce que l'autre bras soit revenu à son point de départ <sup>6</sup> ».

La première définition est de type déclaratif, alors que la seconde est de type procédural. Certains chercheurs préfèrent parler de « savoir que » et de « savoir comment ».

La psychologie scientifique a eu tendance, jusqu'à une époque récente, à n'attribuer le qualificatif de savoir-faire qu'à des activités essentiellement ou fortement psychomotrices.

« Dans le cas de la lecture, la composante psychomotrice est mineure. L'activité essentielle est d'ordre cognitif — l'attribution de sens — et non pas d'ordre psychomoteur — les mouvements oculaires par exemple <sup>7</sup> —. »

La psychologie moderne confie, en revanche, à la lecture un caractère procédural, dans la mesure où la compétence de savoir lire porte sur la capacité d'envisager n'importe quel message écrit, et non pas un nombre précis ou limité de messages.

La lecture d'un texte ne saurait se résumer à la reconnaissance des mots qui le composent. Elle s'étend à la compréhension et l'interprétation, ce qui attribue à l'acte de lire une dimension procédurale, mais comportant des composantes d'ordre déclaratif.

La question qui se pose alors est de voir quel éclairage ces concepts peuvent apporter à la didactique de la lecture. La distinction entre savoirs déclaratifs et procéduraux nous conduit à distinguer deux formes didactiques principales.

#### **1-1-1- La didactique déclarative :**

La pratique est de faire mémoriser par les enfants en début d'année un petit nombre de phrases voire de mots avant d'en venir très vite à un enseignement systématique de correspondances grapho-phonétiques. Le premier temps est donc déclaratif tandis que le second vise à transformer le savoir présenté en savoir procédural. On appellera le tout « didactique déclarative <sup>8</sup> ».

La pédagogie déclarative présente l'apprentissage de la lecture essentiellement comme l'apprentissage d'un code grapho-phonétique et amène donc l'enfant à opérer une mise en correspondance d'unités graphiques avec des unités phoniques et ce, sans insister sur la question du sens.

#### **1-1-2- La didactique procédurale :**

---

<sup>6</sup> Ficher. J.P, (1992), apprentissages numériques, Nancy, presses universitaires de Nancy, p 22

<sup>7</sup> FIJALKOW. J, (1995), Savoir lire : Didactique déclarative, procédurale, Spirale, revue des sciences de l'éducation, n 15, page 122

<sup>8</sup> Op, cit, p 126

De manière générale, la didactique procédurale préconise d'aborder l'enseignement de la lecture directement et non pas indirectement comme le préconisent les défenseurs d'une didactique déclarative. Il s'agit donc d'apprendre à lire en lisant, considérant que la maîtrise d'une conduite s'acquiert en pratiquant cette conduite plutôt que toute autre activité censée y mener. Pour la didactique procédurale, le tout est préférable à la partie. Ce qui compte avant tout, c'est la mise en place de situations de lecture. La notion de « bain de lecture » exprime clairement ce souci. La didactique procédurale est à l'origine de l'idée de « coins de lecture ». Elle considère que « l'activité de lire se caractérise plus par le souci du plaisir que l'enfant peut retirer de la lecture que par celui des acquisitions qu'il peut y effectuer <sup>9</sup>».

La didactique procédurale présente, cependant, le problème lié à la fonctionnalité des activités de lecture puisqu'elle exige l'authenticité des textes. En plus, concrétisée par la méthode globale, elle se heurte à une opposition au sein de laquelle on peut trouver à la fois parents, décideurs et professeurs.

### **1-2- La dialectique de la méthode d'enseignement de la lecture :**

À la fin du cycle primaire, les élèves devraient être des lecteurs compétents. Or ce n'est pas toujours le cas. En cherchant les causes de l'échec en lecture, on évoque la question de la méthode.

Une méthode de lecture est un ensemble de démarches permettant l'identification de l'écrit à partir des combinaisons systématiques des rapports Graphèmes/Phonèmes. Ceci dit, la méthode n'est rien d'autre que l'équivalent d'un manuel.

L'adoption de telle ou telle méthode dans l'enseignement de la lecture affecte nécessairement son apprentissage chez les élèves. La question qui se pose dans ce cadre est celle de savoir laquelle des différentes méthodes d'enseignement de la lecture est la meilleure à garantir l'acquisition de la compétence y afférente.

Il peut apparaître qu'il n'existe vraiment que deux méthodes de lecture. Toutes deux cherchent à faire comprendre à l'enfant qu'il existe entre les signes de la langue écrite et les sons de la langue parlée une certaine correspondance ; l'une de ces méthodes commence par l'étude des signes, l'autre cherche à obtenir le même résultat mais en plaçant le jeune enfant en face de notre langage si complexe. La première méthode est généralement connue sous le nom de méthode **synthétique** en raison du travail psychologique qu'elle demande à l'enfant pour un acte de lecture. Lorsqu'il a appris à lire chaque signe, l'enfant doit condenser ces différentes lectures en une lecture unique qui, généralement, pour chaque groupement particulier de ces signes, est différente de la lecture particulière. Lorsque l'enfant sait lire **j** et **e** il doit de ces deux lectures faire **je**. C'est donc bien d'une opération de synthèse qu'il s'agit. L'autre méthode qui part des mots et des groupements des mots s'appelle **analytique**. On désignera la même manière de faire sous le nom de méthode globale, si l'on veut seulement rappeler son origine : cette mise de l'enfant en présence de mots et de phrases tels que nous les lisons nous-mêmes. Cependant, la pratique pédagogique donne lieu à une troisième méthode **mixte** qui combine les techniques des deux précédentes.

#### **1-2-1 -La méthode synthétique :**

C'est la méthode syllabique. On dit à l'enfant le bruit que fait (habituellement) chaque lettre, on le lui fait retenir (il l'apprend !), puis il utilise ces bruits pour arriver à les associer. On lui montre très vite les associations qui ne sont que des conventions pures (o et u, a et n ..). Ainsi, c'est une méthode qui procède du simple au complexe, des parties au tout. Elle considère que l'accès au sens est le produit du déchiffrement, Le travail sur la compréhension étant impossible en l'absence du décodage.

Il importe de signaler que cette méthode est jugée artificielle et mécanique dans la mesure où elle fait perdre à l'apprenant le goût de la lecture à force de balbutier des syllabes qui ne veulent rien dire pour lui. La syllabique aurait été responsable de ce déficit d'enfants 'sachant lire' mais ne devenant jamais des lecteurs avérés et efficaces ... par non compréhension du texte déchiffré.

---

<sup>9</sup> Op, cit, p 135

Le 'syllabage' est assez monotone sinon stupide puisqu'il ne fait pas appel à l'intelligence mais à la mémoire seulement<sup>10</sup>.

### **1-2-2- La méthode analytique :**

Cette méthode, dite aussi globale, procède à l'inverse de la syllabique. Le tout l'emporte sur les parties. On donne des textes aux enfants, ils cherchent des indices du sens du texte dans les illustrations... Aucun exercice systématique, pas une once de syllabage -puisque'il est responsable de l'illettrisme- pas d'explications aux enfants... Ceux-ci commencent à devenir les « acteurs de leurs apprentissages ». Il ne reste dans le manuel que la progression, c'est-à-dire que les textes qui contiennent les phonèmes à étudier, en plus grande quantité dans la page qui leur est consacrée. Un texte avec beaucoup de OU dedans, pour permettre aux enfants de retrouver par eux-mêmes comment on écrit le son OU.<sup>11</sup>

L'avantage de cette méthode est donc la préoccupation du sens. « C'est l'enfant seul qui fait les rapprochements et les analyses aboutissant à la connaissance du code écrit <sup>12</sup>». Mais quand il est question de déchiffrement, cette fois la catastrophe est si grave que très vite, les parents des premiers élèves globaux se mettent à protester contre les écoles qui appliquent la méthode globale. La plupart de ces élèves trouvent des difficultés énormes dans le déchiffrement des mots. C'est l'échec fatal de la méthode.

### **1-2-3- La méthode mixte :**

C'est une méthode qui combine les principes des deux précédentes. On les a remplacées par la méthode dite " mixte " ou à " départ global ". « Elle offre, inégalement, des pratiques analytiques et des pratiques synthétiques <sup>13</sup>». C'est la méthode la plus adoptée actuellement.

Le début de l'apprentissage de la lecture doit se faire globalement sur des mots entiers du texte lu. La combinatoire n'arrive qu'après. Elle est repoussée de quelques semaines à quelques mois. C'est la méthode à étiquettes de début d'année et qui sont employées pour réduire un certain type de difficultés.

C'est une méthode de compromis, qui permet à la fois de suivre la tendance globale tout en apprenant quand même à lire aux élèves, grâce au syllabage, même s'il arrivait un peu plus tard dans l'année scolaire.

## **2-La lecture-compréhension**

### **2-1- De la lecture explicative à la lecture implicite :**

Classiquement on estime que le lecteur doit restituer le sens du texte lu. L'auteur ayant voulu transmettre un message, le lecteur fidèle doit se plier et disparaître. Derrière cette approche se cache l'illusion d'un schéma communicationnel unidirectionnel. « *Ce modèle repose sur une chaîne linéaire d'éléments : une source d'information, un émetteur qui transforme le signal en code, le canal de transmission, le récepteur qui décode les signaux et le destinataire du message. On est bien dans une situation linéaire sans feed-back, où le destinataire est en quelque sorte passif<sup>14</sup>* ».

L'enseignant, dans le cadre de ce schéma classique, souhaite maîtriser la situation d'enseignement du début à la fin. Pour cela, il prévoit, organise, planifie. Les élèves qui s'écartent sont alors ramenés dans le droit chemin.

On oppose à ce modèle télégraphique, un modèle orchestral où les individus participent à une discussion comme les musiciens avec l'orchestre mais sans chef ni partition. Le guidage est alors mutuel. Du côté des textes on peut en déduire que le sens ne préexiste pas à sa découverte

---

<sup>10</sup> Marc Le Bris, L'apprentissage de la lecture pour les élèves de primaire " Conférence " donnée à l'invitation de l'association " Coeurs à lire ", Nanterre, le 16/10/02

<sup>11</sup>Op, cit

<sup>12</sup> Bentolila. A et all, (1991), la lecture : Apprentissage, évaluation, perfectionnement. Paris, Nathan,p216

<sup>13</sup> Op, cit, p 217.

<sup>14</sup> Hamon. M, (2004), Enseigner la littérature : Quels fondements théoriques, Paris, cahiers pédagogiques : n° 420

Jorro. A, (1999), Le lecteur interprète, Paris, PUF, p.120



par le lecteur. Dans cette nouvelle conception, le texte n'est plus la somme de la compréhension des mots. C'est plutôt un tout qui dépasse la somme de ses unités. On est dans le cadre de la lecture interprétative, on reconnaît la liberté des élèves et leur contribution à l'édification du sens.. « *La compréhension de l'écrit fait [...] le pari de l'échange de points de vue, de la confrontation des compréhensions*<sup>15</sup> ».

L'interprétation est donc privilégiée au même titre que le dialogue en classe : « *c'est l'occasion pour l'enseignant d'attirer l'attention sur les aspects les plus ouverts du texte et de susciter des conflits d'interprétation nécessitant un effort d'argumentation*<sup>16</sup> »

La situation de communication n'est pas réductible à une transmission unilatérale d'information mais correspond plus à la notion de dialogisme. Il convient de distinguer cette dernière notion de celle de la classe dialoguée qui sous une forme renouvelée (questionnement directif) cache un guidage fort du maître.

Le rôle des interactions dans l'apprentissage semble aller de soi. Les échanges dans le cadre du conflit socio-cognitif sont des éléments essentiels de l'appropriation de connaissances. « Schématiquement, il s'agit de la confrontation de réponses socialement différentes et logiquement incompatibles des sujets qui débouchent sur de nouvelles coordinations cognitives.

L'aspect social est important car l'enfant a du mal à percevoir ses contradictions et l'intervention d'un tiers va permettre cette prise de conscience et obliger le sujet à se décentrer. C'est bien parce que chacun est persuadé d'être dans le vrai et tente d'en convaincre l'autre que la confrontation va s'engager <sup>17</sup>».

Dans le cas du conflit avec d'autres enfants à ce sujet, ils devront intégrer des centrations différentes. La perturbation ainsi créée permet le développement vers un équilibre de niveau supérieur.

## **2-2- La lecture littéraire et le jeu de l'implication-distanciation :**

Plusieurs didacticiens considèrent la lecture littéraire comme un mouvement de va et vient entre l'implication et la distanciation, entre la participation du lecteur à l'illusion référentielle et la distance critique nécessaire à l'appréciation d'un texte.

La lecture distanciée se situe du côté d'un savoir-lire analytique, d'une manière de lire, de commenter, d'expliquer la mise en forme d'un récit, son mode d'énonciation, les procédés d'écriture, la langue, les thèmes.<sup>18</sup>

Une lecture distanciée cherche à mettre en veille la subjectivité du lecteur pour privilégier une lecture rationnelle d'un texte littéraire<sup>19</sup>. La lecture distanciée cherche à séparer le monde fictionnel du texte de celui du lecteur.

La lecture d'implication, pour sa part, est tournée vers le lecteur. Elle relève du plaisir de lire : « *l'initiation au plaisir de lire n'est en rien un élément second ou accessoire de l'apprentissage de la littérature, mais un élément indispensable pour que cet apprentissage revête un sens et soit perçu comme réussi*<sup>20</sup> ».

Dans le récit, l'identification du lecteur, non seulement au personnage, mais aux situations qu'il vit, à ce qu'il ressent, aux idées qu'il défend, relève du régime de lecture d'implication.

Le lecteur impliqué souscrit aux valeurs véhiculées par les personnages ou les rejette. « *le lecteur s'implique personnellement dans les débats soulevés par les textes littéraires.*

---

<sup>15</sup> Jorro. A, (1999), Le lecteur interprète, Paris, PUF, p.120

<sup>16</sup> Ministère de l'éducation nationale France, (2002), Qu'apprend-on à l'école élémentaire, Paris, IO, p 54

<sup>17</sup> Hamon. M, (2004), Enseigner la littérature : Quels fondements théoriques ?, France, Cahiers pédagogiques : n° 420, p 67

<sup>18</sup> Tauveron, C. (1999) . Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. Repères,p p 19, 9-38

<sup>19</sup> Falardeau. E, (2003), Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. Revue des sciences de l'éducation, XIX (3),pp 673-694

<sup>20</sup> Dufays.J. Gemenne. L, Ledur. D, (1996), Pour une lecture littéraire, 1. Approches historique et théorique, Propositions pour la classe de français. Bruxelles : De Boeck Duculot, p 110

*Sans la prise en compte de l'enjeu existentiel de ces questions, il risque de tomber dans la dérive formaliste<sup>21</sup> ».*

Du point de vue de l'approche psychanalytique, et pour décrire la posture du lecteur face au texte, Michel Picard se réfère au modèle du jeu qui peut se présenter sous deux formes : le " playing ", qui renvoie aux jeux de rôle ou de simulacre fondés sur l'identification à une figure imaginaire, et le " game " qui désigne les jeux de stratégie, à caractère réflexif, comme le jeu d'échecs. Le playing " s'enracine dans l'imaginaire du sujet " alors que le game réclame la mise à distance. La lecture implique donc ces deux types de jeux, identification et distanciation, toutes deux requises et cadrées par le texte. M. Picard distingue au coeur de l'acte de lire l'existence de trois instances lectrices dans le lecteur, trois identités qui se superposent et interagissent. Ainsi le liseur est la personne physique qui maintient sourdement le contact avec le monde extérieur, le lectant désigne l'instance intellectuelle capable de prendre du recul pour interpréter le texte et le lu renvoie à l'inconscient du lecteur qui réagit au texte et s'abandonne aux émotions si bien que l'on peut dire que la personnalité du lecteur est " lue ", révélée, par le texte. Dans l'activité de lecture, ces trois instances interfèrent en un jeu subtil de participation et de distanciation, le liseur et le lu fondant la participation et l'investissement fantasmatique du sujet lecteur et le lectant instaurant une distance avec le texte. Dans les exemples que fournit Picard, l'oscillation entre participation et distanciation nourrit le plaisir du lecteur. En définitive, c'est néanmoins la posture distanciée qui permet le plaisir esthétique.

La lecture littéraire se situerait dans une zone particulière, circonscrite par le texte et le lecteur, balisée par une nécessaire mise à distance du texte et par l'étendue de l'histoire du lecteur. Selon Picard, le lecteur littéraire serait triple, c'est-à-dire qu'il serait composé d'un « lu » qui se laisse aller au gré de ses fantasmes, d'un « liseur » qui garde les deux pieds sur terre et d'un « lectant » qui se distancie du texte et le critique. C'est au lectant que reviendrait le rôle de rendre opératoire la lecture des textes littéraires en mettant à l'épreuve la cohérence textuelle, en liant différentes séquences, en retenant les meilleures liaisons. Le lectant prend ses distances, prend de la hauteur. La lecture littéraire se situerait donc là, précisément, dans l'aire de jeu exploitée par un lecteur donné- un lecteur qui s'édifie comme sujet dans les limites de cet espace, un lecteur plus ou moins connaisseur des règles du jeu – à partir du potentiel de sens que porte un texte<sup>22</sup>.

Prendre en compte, dans la classe de français, la lecture qui émane d'un sujet, c'est reconnaître que le lecteur joue un rôle actif et singulier dans la réalisation des textes littéraires, c'est porter attention à la façon singulière dont un lecteur habite et réalise un texte littéraire, c'est ouvrir un espace pour s'intéresser à ce texte qu'il fait advenir à la première lecture, mais aussi pour être à l'écoute de sa compréhension-interprétation, c'est ouvrir un espace de rencontre entre le texte et le lecteur, de dialogue entre les lecteurs, c'est, enfin, reconnaître que le lecteur, autant que le texte, impose ses contraintes.

## **Conclusion :**

Dès lors qu'on pose comme préalable que le texte littéraire ne peut véritablement exister sans l'activité d'un lecteur, deux conceptions générales de la réalisation du texte sont envisageables. La première, désormais traditionnelle, conçoit que le lecteur, pour faire advenir le texte littéraire, doit respecter des limites et contraintes imposées par le texte. Les interprétations doivent être objectivables dans l'espace circonscrit par le texte. Il s'agit de la

---

<sup>21</sup> Lebrun, M, (2005), Posture critique et geste anthologique, faire vivre la littérature à l'école. Cortil-Wodon : E.M.E.et InterCommunications S.P.R.L. p. 75

perspective générale proposée par Iser, Jauss, Charles et Eco. Hors les limites du texte, il n'est pas sûr que le sujet lecteur trouve le salut. En imposant les conditions de sa réception, le texte maintient le lecteur dans un rôle de penseur rationnel qui cherche à expliquer, de manière obéissante, les injonctions du texte. La deuxième conception, plus récente, remplace le lecteur agent du texte par un lecteur mobile, singulier, autorisé à élaborer sa propre compréhension-interprétation des textes littéraires. Conséquemment, elle conçoit aussi que le texte littéraire soit intrinsèquement mobile, le résultat d'une élaboration singulière et subjective par chaque lecteur. Selon cette conception, chaque intervention singulière d'un lecteur fait advenir un texte singulier. Ce dispositif théorique est donc à l'origine de la mise du lecteur au centre de la lecture ainsi que de la reconnaissance de son autonomie. Il est, d'autre part, homogène avec les théories modernes de l'apprentissage, lesquelles placent l'apprenant au centre de l'action didactique et conditionnent l'apprentissage par l'exigence d'offrir à l'apprenant la possibilité de construire, par lui-même son savoir. C'est dans ce cadre que nous allons envisager la question de l'enseignement de la lecture et la place accordée au lecteur au niveau des instructions officielles, des pratiques enseignantes et des processus d'acquisition de la compétence de la compréhension de l'écrit.

## Bibliographie :

- Bergson (H.), 1965, Matière et Mémoire, Paris, P.U.F
- ✓ Charmeux, (E), 1975, La lecture à l'école, Paris, CEDIC
  - ✓ COHEN (I.) et MAUFFREY (A.), 1983, Vers une nouvelle pédagogie de la lecture, Paris, Arman colin/Bourrelier.
  - ✓ Dufays (.J). Gemenne.(L), Ledur (D), 1996, Pour une lecture littéraire, Approches historique et théorique, Propositions pour la classe de français. Bruxelles : De Boeck Duculot.
  - ✓ DEMOUGIN (Patrick), MASSOL (Jean-François), 1999, Lecture privée et lecture scolaire, CRDP de Grenoble.
  - ✓ ECO (U.), 1985, Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes littéraires, Paris, LP, biblio essais.
  - ✓ Enseignement et société, 1977, numéro spécial de la revue Science et avenir, Paris
  - ✓ Falardeau (E), 2003, Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. Revue des sciences de l'éducation, XIX .
  - ✓ Ficher (J.P.), 1992, Apprentissages numériques, Nancy, presses universitaires de Nancy.
  - ✓ FIJALKOW. (J), 1995, Savoir lire : Didactique déclarative, procédurale, Spirale, revue des sciences de l'éducation.
  - ✓ Giasson (J.), 1995, La lecture de la théorie à la pratique, Québec, Gaëtan Moran éditeur
  - ✓ Hamon. (M), 2004, Enseigner la littérature : Quels fondements théoriques ?, France, Cahiers pédagogiques : n° 420.
  - ✓ Janet (E.), 1997, Lecture et réussite scolaire, Paris, DUNOD
  - ✓ Johnson, (B.)et Stone(E.), 1991, « Is Whole Language Restructuring Our Classroom? » Contemporary Education, Vol. 62.
  - ✓ Jorro(A), 1999, Le lecteur interprète, Paris, PUF.
  - ✓ ISER (W.), 1976, L'Acte de lecture, Bruxelles, Mardaga.
  - ✓ Langlade, (G), 2007, La lecture subjective, Québec français, 145.
  - ✓ Lebrun (M), 2005, Posture critique et geste anthologique, faire vivre la littérature à l'école. Cortil-Wodon : E.M.E.et InterCommunications S.P.R.L.
  - ✓ Mercier. (J. P), 2010, La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français, Paris, nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol 13, n 2.
  - ✓ Mialaret (Gaston.), 1975, l'apprentissage de la lecture, Paris, Presse universitaire de France.

- ✓ Ministère de l'éducation nationale France, (2002), Qu'apprend-on à l'école élémentaire, Paris, IO.
- ✓ Picard. M, (1986), La lecture comme jeu, Paris : Les Éditions de Minuit.
- ✓ Pigallet (Ph.), 1985, Méthodes et stratégies de lecture : pour un art de lire, Paris, ESF éditeur.
- ✓ Rouxel (A), 2002, Qu'entend-on par lecture littéraire, université de Rennes 2, actes de l'université d'automne 2002, la lecture et la culture littéraire.

© GSJ