

REGARDS SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU CYCLE DES APPRENTISSAGE FONDAMENTAUX DANS LE SYSTEME SCOLAIRE IVOIRIEN : LE CAS DU C.E.1¹

Dr BEHI DAGBISSO

CHERCHEUR EN DIDACTIQUE

DE LA LECTURE-ILA-UNIVERSITE

DE COCODY

Tél : 07 95 34 55

Résumé

La lecture telle qu'elle est pratiquée dans les écoles ivoiriennes n'est pas à l'abri des critiques. Cette étude, n'est pas un réquisitoire mais un essai d'actualisation d'un mode d'apprentissage du seul point de vue de l'acte de lecture au cycle des apprentissages fondamentaux. L'école ivoirienne ne semble pas avoir fait un choix très clair entre lecture des textes et étude des textes ; Or apprendre à lire, revient à développer chez l'élève un nouveau type de comportement linguistique. Selon les observations de l'auteur, dans de nombreux cas, l'objectif réel et inavoué ait été de faire de l'élève tout d'abord un connaisseur de texte, développer plus un savoir sur qu'une compétence.

L'acte de lire s'est pendant longtemps appliqué à des textes exclusivement littéraires, ce qui ne manque pas de poser à l'élève de sérieuses difficultés lorsqu'il veut transférer la compétence ainsi acquise de la littérature aux discours non littéraires.

Mots-clés : enseignement – lecture – compréhension – question – méthode

Abstract

Reading, as practiced today in schools in Cote d'Ivoire is questionable. This study is not an indictment but attempt to bring up to date a learning process from the reading act to the basic learning cycle. Education in Cote d'Ivoire is as yet to clearly make the choice between reading texts and studying texts; indeed, learning to read is developing in the learner a new

¹ Cours élémentaire première année

type of linguistic behavior. According to the author, the real and secret objective has been that of making the pupil a text knower, of developing a knowledge rather than a competence.

The act of reading has long been exclusively applied to literary texts; which creates serious problems when s/he wants to transfer the competence thus acquired from literature to nonliterary discourses.

Keywords: teaching – reading – comprehension – question – method

Introduction

L'école, de façon générale, est le lieu où l'on apprend à lire ; c'est ce que l'institution scolaire aimerait que l'on pense d'elle, la mission que lui a confiée l'Etat ; précisément l'Etat de Côte d'Ivoire. Malheureusement, c'est à partir de cette assertion que sont dénoncés aujourd'hui l'échec scolaire et le fait que la fréquentation de l'école peut ne pas se traduire par l'acquisition de cette compétence. Du pré-scolaire au primaire et du secondaire au supérieur, l'on est convaincu que l'élève ou l'étudiant ivoirien ne lit pas suffisamment ; ce qui justifie, à notre avis, la baisse de son niveau.

En effet, le livre, objet privilégié de la transmission d'un savoir donné pour le seul, ne cesse d'étendre son champ d'action : il est aujourd'hui présent dans tous les foyers sous forme de manuel scolaire. Ce constat est valable aussi bien en milieu urbain que rural. A Abidjan comme dans les autres villes ivoiriennes, les bibliothèques s'efforcent de mettre le livre à la disposition de publics qui ne peuvent l'acheter, afin de s'en instruire. En un mot, la lecture est, de nos jours, l'outil efficace pour l'acquisition du savoir. Si tel est le cas, comment peut-on expliquer le fait qu'après le cycle des apprentissages fondamentaux l'élève ivoirien ait du mal à maîtriser l'outil-lecture ? Pour répondre à cette question, nous avons fait une analyse critique d'un ouvrage au programme du CE1 (cours élémentaire première année) ; ouvrage dont le titre est « le livre de français C.E.1 ». Il faut noter ici que nos analyses ont porté sur les questions posées à la suite des textes sélectionnés par les auteurs du livre.

Outre l'introduction et la conclusion, nous avons organisé nos propos en trois chapitres : le premier est consacré aux considérations théoriques sur la lecture. Le deuxième à l'état des

lieux de l'enseignement de la lecture à travers l'ouvrage choisi. Le troisième chapitre met l'accent sur l'analyse critique et se termine par une synthèse et des suggestions.

I- Considérations théoriques sur la lecture

Il est question pour nous de donner une clarification de certains concepts pour faciliter la compréhension de notre étude. Ainsi, précisons-nous le sens de la lecture, du mot, de la phrase et du texte.

1.1. Approche définitionnelle

La phrase est un assemblage de mots formant un message cohérent qui présente un sens complet. En tant que telle, sa fonction est de donner un sens à la pensée. Les phrases constituent de façon évidente des unités importantes de la lecture qui correspondent à ce que l'on peut appeler des unités d'idées. On peut décrire un texte en se référant à des unités linguistiques de taille croissante qui renvoient au mot, syntagme, proposition, phrase et paragraphe. A partir de cet assemblage d'unités, on peut s'intéresser à la phrase qui représente un énoncé syntaxiquement indépendant et complet du point de vue du sens (DECHANT, 1991). Le caractère particulier d'une phrase peut être illustré par la notion de grammaticalité. Il existe en effet des règles définies de construction de phrases qui nous permettent de décider si une phrase particulière constitue un énoncé grammaticalement acceptable ou pas. Le sens d'une phrase est fonction d'une interaction complexe entre le sens des mots et les relations syntaxiques entretenues par ceux-ci. Schématiquement, on considère trois niveaux d'analyse d'une phrase, en l'occurrence le niveau syntaxique, le niveau sémantique et le niveau interprétatif. Le niveau syntaxique permet d'identifier les catégories syntaxiques des mots de la phrase (identification du sujet, du verbe et de l'objet de la phrase) et de calculer la structure syntaxique de la phrase. Le niveau sémantique doit permettre d'élaborer une représentation sémantique de la phrase lue qui passe par le traitement du sens littéral de la phrase. Ce sens littéral est calculé à partir de l'accès au sens des mots constituant cette phrase. Le sens d'une phrase ne pouvant se réduire à la juxtaposition des sens de chacun de ses éléments, il faut traiter les relations sémantiques entretenues par ceux-ci.

Le texte qui est l'ensemble des phrases, a une organisation propre qui ne se réduit pas à comprendre chaque phrase séparément. Il s'agit ici d'observer comment les phrases sont liées entre elles et interagissent avec les connaissances du lecteur pour construire une représentation globale cohérente du récit. Les recherches sur le texte concernent

principalement les modes de construction et d'intégration des informations au sein de cette représentation. Elle contient les référents du récit, c'est-à-dire les principaux événements, objets ou propriétés évoqués par le texte.

Lire un texte suppose une incessante interaction entre le niveau lexical, phrastique et textuel.

La lecture : lire consiste à extraire de l'information visuelle à partir d'une page écrite afin de la comprendre. En d'autres termes, la lecture est une activité complexe qui vise à transformer l'information initiale en un produit final, la compréhension du texte.

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, la définition du phénomène de compréhension pose encore un problème. Gerard VIGNIER (1979 : P.37) en donne la définition suivante : « *En première approximation, nous définissons la compréhension comme l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en termes de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec les données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension sont ainsi étroitement liés à la représentation théorique des formes et du contenu de la mémoire à long terme.* »

Au regard de cette définition, nous pouvons dire ici que toute activité de compréhension implique donc un savoir, une somme d'expériences préalables intégrés par le récepteur sous forme de représentations abstraites à un niveau profond, ce qui pourrait constituer la mémoire à long terme, dispositif d'accueil pour les informations nouvelles recueillies par le lecteur au moment de la lecture du message.

Il existe d'autres modèles de compréhension proposé, mais il n'est pas dans notre propos d'en évaluer la valeur respective. Il est nécessaire de savoir, à travers cette étude, qu'il ne saurait y avoir appréhension du sens sans connaissance de la langue dans laquelle s'exprime le message, mais la seule connaissance des significations linguistiques ne permettrait pas à elle seule de comprendre un message, un texte écrit. Ce que rappelle en d'autres termes DANICA SELESKOVITCH (1975 : P.7) : « *l'appréhension du sens (...) c'est le lien qui s'établit entre les engrammes de la connaissance linguistique (grâce auxquels les significations linguistiques sont reconnues sous les paroles entendues) et les engrammes non verbaux de la connaissance tout court.* »

La compréhension, telle que nous l'avons décrite, peut se situer à trois niveaux :

Niveau littéral : il s'agit ici de comprendre ce qui est explicitement écrit dans le texte.

Niveau inférentiel : c'est la compréhension littérale plus les connaissances antérieures du lecteur. **Niveau créatif** : c'est le dépassement du texte. Il est question à ce troisième niveau de

comprendre ce qui n'est pas dit dans le texte.

1.2. Bref aperçu des différentes méthodes de lecture utilisées en CP (cours préparatoire) et en CE (cours élémentaire) dans le système scolaire ivoirien.

- En CP

Selon nos expériences, **la méthode synthétique** constitue la base de l'enseignement de la lecture en cours préparatoire 1 et 2. En quoi consiste cette méthode ?

Appelée aussi syllabique, phonétique, grapho-phonologiques et qualifiée de traditionnelle, la méthode synthétique illustre cette définition selon laquelle lire, c'est devant un signe écrit, retrouver sa sonorisation. L'élève commence par identifier les lettres et les sons correspondant à chacune d'elles, puis les associations en syllabes, puis le mot. La démarche, ici, est synthétique : partant d'éléments simples pour en effectuer la synthèse. La méthode synthétique procède à l'inverse des lois de l'évolution mentale de l'enfant pour lequel le mot est plus simple que la syllabe et celle-ci que la lettre (dont il n'a pas conscience) ; ce mot dont la seule fonction pour lui est de porter et de transmettre un sens. Cette méthode peut faciliter l'habitude de lire sans comprendre. Basée sur un déchiffrement oral, elle forme aussi des lecteurs qui, devenus adultes, subvocaliseront avec les graves inconvénients inhérents : notamment une vitesse de lecture freinée par une articulation chuchotée. Ce fait a été régulièrement constaté lors des différents séminaires de lecture rapide que nous avons animés dans les entreprises publiques ou privées à Abidjan, Bassam, Gagnoa, Sassandra, Bonoua etc.

La méthode analytique est également utilisée en CP. On l'appelle aussi grapho-sémantique. Sa démarche est inverse de celle de la méthode synthétique. Elle privilégie le sens dans l'apprentissage de la lecture et, suivant un processus d'analyse, descendant de la forme globale vers la forme élémentaire. L'élève, en même temps qu'il identifie des mots avec leurs sens, découvre l'existence des lettres et de certaines de leurs associations les plus simples.

La méthode globale : Elle est liée au nom du psychologue belge Ovide DECROLY (1871-1932). Une phrase, porteuse de sens, est d'abord présentée à l'enfant qui la reconnaît globalement. Puis, peu à peu, on lui révèle qu'il y a des mots communs dans des phrases différentes et il apprend ensuite à reconnaître les syllabes et les lettres.

- **En CE**

L'enfant, à partir des méthodes ci-dessus décrites, est supposé maîtriser l'outil lecture. En CE, il passe à un autre stade de la compréhension du texte. La méthode utilisée à ce niveau est la méthode feuilleton dont le promoteur est Edmond Beaume².

Cette méthode utilise comme matériel principal une histoire (texte écrit) misant sur le suspense, sur la curiosité des élèves de connaître chaque jour la suite des aventures des héros. Des dessins ou des images accompagnent le texte servant de support à la découverte du sens des mots, de la phrase et du texte tout entier.

Il est nécessaire de préciser ici que, de nos jours, les valeurs véhiculées par les médias audiovisuels sont celles de l'argent, de luxe, de la facilité et de la violence. Peu importe notre opinion sur ces nouvelles valeurs, il nous faut pour être efficaces faire preuve de réalisme, adapter notre pédagogie (en milieu rural comme en milieu urbain) à ces sensibilités actuelles : qu'elles soient moins sévères, plus vivantes, plus branchées sur le réel des enfants. Et, le réel, le réaliste en lecture, ce n'est pas des séquences de signes abstraits qui ne signifient rien, mais le message qu'ils transmettent : le sens.

II- Méthodologie et nature des questions de compréhension posées aux apprenants

La méthode apparaît comme le cheminement de la recherche ; c'est une démarche ordonnée. Aucun chercheur ne peut prétendre se passer de la méthodologie pour atteindre le but qu'il s'est fixé. Il lui incombe, pour cette raison, l'impérieuse tâche d'élucider la démarche méthodologique qui lui a permis de stabiliser sa recherche sur une base scientifique.

- **Méthodologie**

Phase 1 : Repérage et comptage de tous les textes du livre. Sont exclus de ce comptage les textes conçus pour des questions de vocabulaire, de grammaire, d'orthographe et de conjugaison.

Phase 2 : Repérage et comptage de toutes les questions (élaborées par les auteurs du livre) pour évaluer la compréhension des textes. Sont exclues de ce comptage les questions de vocabulaire, de grammaire, d'orthographe et de conjugaison.

Phase 3 : (a) Confrontation :

- Des textes entre eux
- Des questions entre elles

² Edmond Beaume : "apprentissage de la lecture et méthode feuilleton, Paris, RETZ, 1989.

(b) mise en rapport des textes et les questions

- **Présentation du livre**

Le livre à partir duquel l'étude a été faite est celui du français – CE1 (lecture – vocabulaire – grammaire – orthographe – conjugaison – expression écrite et orale). Il est publié par CEDA³ - HATIER à Abidjan en 1999. Le ministère de l'éducation nationale en est l'auteur et compte 192 pages. Selon le comité de rédaction, ce manuel, livre unique de français pour les élèves du CE1 est conçu conformément aux orientations de l'enseignement du français. Son contenu, articulé autour de 26 thèmes liés aux besoins langagiers des élèves, propose d'une part des textes de lecture proches des intérêts des enfants du CE1 et puisés dans différents répertoires : textes narratifs, descriptifs, injonctifs, explicatifs, argumentatifs et poétiques. D'autre part des leçons de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, d'expression orale et écrite.

- **Nature des questions posées aux apprenants**

- **La relation est explicite et textuelle** : la question et la réponse découlent toutes deux du texte. La relation entre la question et la réponse est clairement indiquée par les indices du texte.

Exemples :

« *Relis la partie du texte qui montre que Séa aime ses frères et sœurs* »

« *Que faisait Moussa à Abidjan* »

« *Qu'est-ce qui montre que Apo est malade ?* »

« *Que fait Irié en l'absence du tisserand ?* »

« *Comment le forgeron évite-t-il les incendies ?* »

- **La relation est implicite et textuelle** : La question et la réponse découlent toutes deux du texte. Il n'y a pas, dans le texte, d'indice grammatical qui relie la question à la réponse.

Exemples :

« *Au village, on se couche tôt. Pourquoi ?* »

« *Aimes-tu les chiens ? Pourquoi ?* »

« *Quelle saison préfères-tu ? Pourquoi ?* »

« *A quelle occasion danses-tu chez toi ?* »

« *Aimes-tu le sport ? Pourquoi ?* »

³ Centre d'édition et de diffusion africaine

- **La relation est implicite et fondée sur les connaissances du lecteur** : la question découle du texte. Le lecteur utilise ses propres connaissances pour répondre à la question.

Exemples :

« *Cite quelques produits locaux que tu connais ?* »

« *à quoi sert une journée nationale ?* »

« *Pourquoi a-t-on donné ce titre à ce texte ?* »

« *Imagine un dialogue entre Apo et son père dans le train.* »

« *Pourquoi mangeons-nous ?* »

- **Récapitulatif des réponses et types de compréhension**

Relation question / texte	Nombre de questions	Type de compréhension
1- La relation est explicite et textuelle	132	Compréhension littérale
2- La relation est implicite et textuelle	11	Compréhension inférentielle
3- La relation est implicite et fondée sur les connaissances du lecteur	10	Compréhension créative
Total des questions	153	

Le tableau ci-dessus nous renseigne bien que sur 153 questions posées, 132 soit 86,27% appellent la compréhension littérale des textes. 11 questions soit 7,18% conduisent à la compréhension inférentielle et 10 questions soit 6,53% entraînent la compréhension créative. Il nous importe de mentionner ici que sur les 153 questions, aucune sur le processus n'a été posée. Nous entendons par question sur le processus la question qui amène l'élève à dire comment il est arrivé à telle réponse. Par exemple : « *Qu'est-ce qui te fait dire que ... ?* » ; « *Qu'est-ce qui peut d'aider à trouver le sens du mot ... ?* » Si la totalité des questions ne porte pas sur le processus, elle l'est sur le produit. Ce qui nous fait dire qu'en plus d'être pertinentes et variées, les questions doivent nous renseigner non seulement sur ce que l'élève a compris, mais aussi sur les stratégies qu'il utilise pour comprendre. On peut donc distinguer les questions sur le produit et les questions sur le processus. Les questions sur le produit servent surtout à l'évaluation alors que les questions sur le processus servent plutôt à l'enseignement. Nous suggérons, non pas de remplacer les questions sur le produit par des questions sur le processus, mais d'utiliser les deux types de questions dès la classe de C.E.1.

Ces questions sur le produit serviront à évaluer la compréhension et l'acquisition de connaissances, alors que les questions sur le processus permettent d'enseigner une stratégie ou d'évaluer la maîtrise de cette stratégie. Avant de poser des questions aux élèves, l'enseignant doit se demander si ces questions correspondent à un objectif valable. Poser des questions simplement pour s'assurer que les élèves ont lu le texte n'est pas un objectif suffisant.

Cette étude nous a permis de comprendre que les questions, telles qu'elles sont posées en cycle des apprentissages fondamentaux développent chez les élèves une micro-compréhension. Ce système permet de ne comprendre que l'information contenue dans une phrase. L'élève, à ce niveau, pour répondre à la question posée fait une micro-sélection c'est-à-dire l'identification de l'information importante de la phrase. Les pratiques de la lecture, telles que nous les avons observées, ne favorisent pas le développement des processus d'élaboration qui permettent au lecteur de dépasser le texte, d'aller plus loin que les attentes de l'auteur. On reconnaît habituellement cinq types de processus d'élaboration selon Jocelyne Giasson (1995) : « (1) faire des prédictions ; (2) se former une image mentale ; (3) réagir d'une manière émotive ; (4) intégrer l'information nouvelle à ces connaissances antérieures, (5) raisonner sur le texte ». Après avoir inventorié et analysé les différentes questions et les différents types de compréhension, passons à la l'appréciation des textes étudiés.

La première façon de classer les textes correspond aux deux fonctions fondamentales de la lecture : la fonction utilitaire et la fonction esthétique. Dans le milieu scolaire, on parlera de textes utilitaires et de textes imaginaires ou encore de textes courants et de textes littéraires. Cette classification place, d'un côté, les textes qui ont un but fonctionnel, comme le fait de s'informer ou de réaliser une tâche, et, de l'autre, les textes qui ont été écrits pour le plaisir du lecteur, c'est-à-dire les textes de fiction, la poésie.

Nous pouvons affirmer après cette étude que les textes étudiés en cycle des apprentissages fondamentaux sont à 71,15% narratifs ; 44% explicatifs ; 8% argumentatif et 1,92% médiatiques. En un mot, selon les pourcentages ci-dessus, la fonction esthétique de la lecture en CE 1 est privilégiée par rapport à la fonction fonctionnelle. Les pratiques sociales de la lecture montrent que dans la vie professionnelle les textes à but fonctionnel sont plus lus que les textes littéraires. Ce qui implique l'idée selon laquelle dès le cycle des apprentissages fondamentaux, le pourcentage des textes à but esthétique doit être égal à celui des textes à but fonctionnel.

Au vu de ce que nous venons de constater, il nous reste maintenant à esquisser quelques pistes de réflexion aptes à faire évoluer l'enseignement de la lecture dès la classe de CE 1 dans les établissements primaires en Côte d'Ivoire.

III- Des compétences à développer au cycle des apprentissages

fondamentaux : le CE 1

On le sait, ces compétences constituent un ensemble vaste et complexe qui recouvre de multiples domaines, allant de ce que l'on pourrait appeler des compétences existentielles (désir de grandir, désir d'agir, curiosité à l'égard du monde, etc.) à des compétences culturelles, des compétences stratégiques, des compétences linguistiques.

Notre objectif n'est pas ici d'en faire le tour ; c'est surtout aux compétences linguistiques qu'est consacrée cette étude. Cependant, avant d'en venir à leur présentation, nous avons jugé nécessaire de mettre l'accent sur deux domaines encore trop négligés dans le système scolaire ivoirien et qui nous paraissent cependant déterminants :

- **Compétences culturelles : approche du monde socio-économique de l'écrit**

L'écrit ne commence pas (ou commence rarement) à la feuille de papier photocopiee ou photocopiée par l'enseignant et mise ainsi sous le regard des élèves. Pour l'essentiel de son volume, l'écrit ne se fabrique pas à l'école.

L'écrit est un monde économique, industriel, commercial dont le fonctionnement détermine la nature, la présentation, le contenu des écrits produits.

Il nous semble souhaitable, au-delà d'une première sensibilisation faite dès le cycle des apprentissages initiaux, de rendre explicites en CE 1, par des activités appropriées, quelques aspects indispensables à la compréhension des écrits. Il ne s'agit pas de faire acquérir aux élèves des connaissances formelles mais des savoirs à rendre opératoires pour l'acte de lire. Il s'agit, pour les enfants, pour qu'ils soient en mesure de les utiliser comme indices de lecture, de découvrir, d'explorer, d'explicitier, de conceptualiser les réalités suivantes, leurs fonctions, leurs possibilités, leurs contraintes :

- *Le monde de l'écrit est un monde professionnel* : il comporte des rôles distincts ; auteurs, éditeurs, diffuseurs, lecteurs, acheteurs, emprunteurs, illustreurs, etc.

- *Il utilise des technologies multiples* : composition par écriture manuscrite, machine à écrire, traitement de texte, impression, démultiplication par photocopie, photocopie, imprimante, offset, impression, etc.

- Il met à la disposition des lecteurs des écrits complexes⁴ normés, caractéristiques d'une société et d'une époque donnée, et qui sont constitués, généralement de nombreux textes différents : journaux, magazines, revues, livres, catalogues, annuaires, fichiers, disquettes informatiques, etc.

Par contre la singularité des affiches, tracts, lettres est qu'ils se limitent à un seul texte, assez souvent sur une feuille mais de formats différents.

- *L'écrit a ses lieux propres* : panneaux d'affichage, librairies, rayons des supermarchés, kiosques à journaux, bibliothèques municipales à Abidjan comme dans les autres villes, à l'école : lieux d'affichages à fonctions diverses, B.C.D⁵, dans la classe ; coin-lecture, affichages, lieux de rangement des dossiers et cahiers, cartables, etc.

- **Questionner le texte**

Toute lecture est un questionnement de texte c'est-à-dire une élaboration active de sens que fait un lecteur, à partir d'indices disparates, en fonction de ce qu'il cherche dans un texte pour répondre à un de ses projets. Quand nous parlons de questionnement de textes, nous entendons que ce soient les élèves qui questionnent un texte, dès la classe de CE 1, pour tirer du sens et non que ce soit l'enseignement qui pose des questions de compréhension.

La démarche de questionnement modélisée que nous proposons à travers cette étude est la suivante :

1- Mise en route / activation de l'esprit de recherche des apprentis-lecteurs : l'enseignant fait formuler par les élèves des hypothèses sur le type de texte (et non le thème) que l'on a des chances de rencontrer dans la séance ; ce type de texte peut dépendre des projets en cours dans la classe.

L'important, dans cette phase, n'est pas de deviner juste mais de se mettre l'esprit aux aguets, d'avoir des attentes à l'égard du texte que l'on va découvrir.

2- Définition préalable précise de la tâche des enfants-leurs : il s'agira, naturellement, de construire le sens du texte que l'on va découvrir, mais il s'agira aussi de prendre conscience des activités que l'on a mises en œuvre pour y parvenir. C'est pourquoi l'enseignant rappelle que chaque élève doit identifier le type de texte qu'il va rencontrer et qu'il doit expliciter les indices et la stratégie qu'il a utilisées pour construire le sens de cet écrit.

⁴ Le terme « support », plus couramment employé reste à la surface des choses et ne nous paraît pas rendre compte de la complexité linguistique, c'est-à-dire de la multiplicité des textes qui composent un livre ou un journal.

⁵ Bibliothèque et centre de documentation.

3- **Première lecture, individuelle et silencieuse, du texte par les élèves** : pendant cette lecture, l'enseignant doit se mettre en retrait et respecter ce temps de concentration. Ce peut être pour lui un moment privilégié d'observation des comportements de lecteurs de ses élèves.

4- **construction du sens par confrontation et ordonnancement des indices de signification** : ce temps collectif commence par un premier échange informel sur ce que l'on a compris de l'ensemble du texte. L'enseignement doit se garder de trancher quand des contradictions de sens se manifestent, il doit les mettre au contraire en évidence.

L'enseignant mènera la séance en s'aidant des points suivants : le texte est tiré d'un écrit complexe ou texte autonome ? Arrivé en classe par quelle voie ? Les paramètres de la situation de production du texte à lire ? Type de texte, reconnu ou supposé ?

Après élucidation du titre (s'il y en a un), on entre dans une exploration minutieuse, paragraphe par paragraphe, en s'appuyant sur la superstructure propre au texte concerné.

Les indices relevant des quatre niveaux que sont la superstructure, la linguistique textuelle, la linguistique de la phrase et les microstructures interagissent, convergent ou s'opposent et permettent ainsi de tisser le sens.

CONCLUSION

On pourrait dire, en conclusion, que les deux premières phases correspondent aux réponses stratégiques et que la troisième phase correspond aux réponses esthétiques. La quatrième illustre les réponses génératrices appliquées au texte littéraire ; le lecteur dépasse la réponse émotionnelle pour objectiver son expérience. Le lecteur doit non seulement comprendre le texte, mais aussi réagir à ce dernier et utiliser l'information qu'il contient pour le prolonger. Soulignons enfin que ces trois types de réponses ne se produisent pas de façon séquentielle. Elles supposent plutôt un va-et-vient continu et dynamique. Par rapport à la nature des questions posées dans le livre de lecture de CE 1, compte tenu des différentes compréhensions (en majorité littérale) que ces questions engendrent, nous suggérons que les réponses génératrices soient privilégiées dès la classe de CE 1 ; nous suggérons également que les compétences culturelles (approche du monde socio-économique de l'écrit) soient développées, que l'accent soit mis sur le questionnement du texte par les apprenants. Rappelons pour terminer que toute lecture quelque soit le niveau, est un questionnement c'est-à-dire une élaboration active de sens que fait le lecteur.

BIBLIOGRAPHIE

- BENTOLILA, A. ; CHEVALIER, B. et FALCOZ-VIGNE, D. (1991) : *La lecture, Apprentissage, évaluation, perfectionnement*, PARIS, NATHAN, 210 P.
- BOYER, C. (1993) : *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, BOUCHERVILLE, GRAFICOR, 205 P.
- BOYER, J, - Y ; DIONNE, J. -P. RAYMOND, P. (1992) : *Influence relative de la structure textuelle sur la compréhension en lecture. La lecture et l'écriture : Enseignement et apprentissage*, MONTREAL, le Editions logiques, P201- 217.
- De KONINCK, G ; (1993) : *Le plaisir de questionner en classe de français*, MONTREAL, les Editions logiques 198 P.
- DEMERS, C. TREMBLAY, G. (1992) : *Pour une didactique renouvelée de la lecture : au cour des stratégies de l'action...*, RIMOUSKI, Editions de l'Artichaut, 312 P.
- FIJALKOW, E. (1992) : *une situation de lecture autonome à l'école*, Revue française de Pédagogie, n° 98, P. 41- 56.
- GIASSON,]. (1990) : *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaetan Morin Editeur, 334 P.
- GIASSON,]. Et THERIAULT, J. (1983) : *L'apprentissage et l'enseignement de la lecture*, MONTREAL, Editions ville- Marie, 358 P.
- JOLIBERT,]. (1984) : *Former des enfants lecteurs*, Tome 1, Paris, HACHETTE 127 P.
- NADON, y. (1992) : *En bonne voie ... vers la lecture*, Québec Français, n° 86 PP 53- 55.