UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

# Stratégies du texte ,Stratégie de lecture : Contribution à la pédagogie de la lecture et stratégies de stimulation à la lecture au Burundi

**Bukuru, Donatien; Sous la direction de : Dr Hilaire Ntahomvukiye**

**2006**
UB, FLSH
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1589

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

# UNIVERSITE DU BURUNDI
## INSTITUT DE PEDAGOGIE APPLIQUEE
## DEPARTEMENT DE FRANÇAIS


# STRATEGIES DU TEXTE , STRATEGIES DE LECTURE : CONTRIBUTION A LA PEDAGOGIE DE LA LECTURE ET STRATEGIES DE STIMULATION A LA LECTURE AU BURUNDI


Par BUKURU Donatien


Sous la direction de :

Dr Hilaire NTAHOMVUKIYE

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Licencié en Pédagogie Appliquée Agrégé de l'Enseignement Secondaire en Français


Bujumbura, Mars, 2006

# DEDICACE

A nos chers Parents,

A nos frères et sœur,

A nos cousins et cousines,

A la descendance NIYONZIMA,

A tous nos amis,

Nous dédions ce mémoire.

# REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, nous éprouvons un grand plaisir de remercier sincèrement tous ceux qui, de près ou de loin ont contribué à sa réalisation.

Nous pensons plus particulièrement aux parents qui nous ont donné vie et au professeur Monsieur Hilaire NTAHOMVUKIYE qui, malgré ses multiples obligations a accepté de guider avec patience, compétence et abnégation nos premiers pas hésitants sur la voie de la recherche. Ses remarques, ses conseils et ses encouragements dotés d'un sens d'organisation nous ont été d'une utilité inégalable. Notre satisfaction se heurte en effet, à l'inexprimable et ces mots sont sincèrement inefficaces pour lui témoigner nos sentiments de profonde gratitude. Puissent sa compréhension, ses qualités de guide à la recherche profiter aux autres candidats.

Nous tenons par la suite à exprimer nos sentiments de profonde gratitude à tous les enseignants et professeurs, en l'occurrence ceux de l'I.P.A , qui ont témoigné de leur savoir scientifique, savoir-faire et savoir-être, avec lesquels ils nous ont façonné, afin d'être ce que nous sommes.

Nos sentiments de gratitude sont enfin dirigés à l'endroit de quiconque (parent ou ami), nous a apporté son soutien durant notre scolarité et surtout à l'Université, en l'occurrence les familles de Monsieur GAHUNGU Joseph, HAKIZIMANA Hilaire, HABARUGIRA Donatien et SINDAYIGAYA Donatien ; qu'ils trouvent dans ce modeste travail le fruit de leurs efforts.

**BUKURU Donatien.**

# LISTE DES SIGLES

**A** : D'accord

**Adj.** : Adjectif

**A.F.L** : Association Française de Lecture.

**C.C.F** : Centre Culturel Français.

**C .P.F** : Centre de Perfectionnement et de Formation en cours d'emploi.

**G.F.E.N** : Groupe Français pour l'Education Nouvelle.

**I** : Indécis

**I.P.A** : Institut de Pédagogie Appliquée

**PA.** : Pas d'accord

**n.m** : Nom masculin

Page

# TABLE DES MATIERES

0. INTRODUCTION GENERALE.....1
A. PRESENTATION DU SUJET.....1
B. MOTIVATION DU CHOIX DU SUJET.....3
C. PROBLEMATIQUE.....3
D. HYPOTHESES.....4
E. METHODOLOGIE.....4
F. PLAN.....4

**I^ère PARTIE : CADRE THEORIQUE SUR LA PEDAGOGIE LALECTURE**.....6

**I.1. DEFINITION DES CONCEPTS**.....6
**I.1.1. NOTION DE LECTURE**.....6
I.1.1.1. Qu'est-ce que lire ?.....6
I.1.1.2. Savoir lire.....9
I.1.1.2.1. Savoir lire, c'est savoir déchiffrer.....9
I.1.1.2.2. Savoir lire, c'est comprendre.....9
I.1.1.2.3. Savoir lire, c'est juger.....11
I.1.1.3. Le pouvoir de lire.....11
I.1.1.4. Le goût de lire.....13

**I.1.2. Notion du texte**.....13
**I.1.3. Concepts de pédagogie, éducation, enseignement, apprentissage et pédagogie de la lecture**.....15
I.1.3.1. Pédagogie et éducation.....15
I.1.3.2. Apprentissage et enseignement.....16
I.1.3.2.1. Apprentissage.....16
I.1.3.2.2. Enseignement.....17
I.1.3.3. Pédagogie de la lecture.....18

**I.1.4. Les concepts d'information et de compréhension** ..... 19
I.1.4.1. L'information ..... 19
I.1.4.1.1. Définition ..... 19
I.1.4.1.2. Information et communication ..... 20
I.1.4.1.3. Différents types d'informations ..... 21
I.1.4.1.4. Information et lecture ..... 22
I.1.4.2. La compréhension ..... 24
I.1.4.2.1. Qu'est-ce que comprendre ? ..... 24
I.1.4.2.2. Lecture et compréhension ..... 24

**I.2. STRATEGIES DU TEXTE ET PHENOMENOLOGIE DE LA LECTURE** ..... 26

**I.2.0. Introduction** ..... 26
**I.2.1. Stratégies textuelles** ..... 26
I.2.1.1. Rôle des stratégies textuelles ..... 26
I.2.1.2. Quelques stratégies du texte ..... 28
I.2.1.2.1. Le titre ..... 28
I.2.1.2.2. Le choix des mots et les niveaux de langue ..... 30
I.2.1.2.3. La situation d'énonciation ..... 31
I.2.1.2.4. La fiction et la réalité ..... 32
I.2.1.2.5. Les types de textes ..... 34
I.2.1.2.5.1. Le texte narratif ..... 34
I.2.1.2.5.1.1. Le rapport au temps ..... 34
I.2.1.2.5.1.2. Le point de vue ou focalisation ..... 35
I.2.1.2.5.2. Le texte descriptif ..... 36
I.2.1.2.5.3. Le texte argumentatif ..... 37
I.2.1.2.5.4. Le texte explicatif ..... 38
I.2.1.2.5.5. Le texte injonctif ..... 38
I.2.1.2.6. Les signes de ponctuation et les mots de liaison ..... 39
I.2.1.2.6.1. Le signes de ponctuation ..... 39
I.2.1.2.6.2. Les mots de liaison ..... 40

I.2.1.2.7. La progression thématique .....43
I.2.1.2.8. Le lecteur comme stratégie du texte .....43
I.2.1.3. Les stratégies textuelles dans les genres de textes .....44
I.2.1.3.1. La presse .....44
I.2.1.3.2. La publicité .....45
I.2.1.3.3. Le texte théâtral .....46
I.2.1.3.4. Le roman .....48
I.2.1.3.5. Le conte et la fable .....50
I.2.1.3.6. Le texte poétique (la poésie) .....52
I.2.1.3.7. Un livre scientifique et/ou didactique .....53
I.2.1.3.8. La correspondance .....53

**I.2.2. DE LA PHENOMENOLOGIE DE LA LECTURE .....54**

**I.3. STRATEGIES DE LECTURE .....57**
I.3.1. Comment se tenir pour lire ? .....57
I.3.1.1. Se mettre dans une bonne ambiance .....57
I.3.1.1.1. Vérifier l'éclairage .....57
I.3.1.1.2. S'installer confortablement .....58
I.3.1.1.3. Du calme .....58
I.3.1.1.4. Prendre soins des yeux .....59
I.3.1.2. Habileté perceptive .....59
I.3.1.2.1. Eviter les reliquats du passé .....60
I.3.1.2.2. S'entraîner à un bon rythme .....60
I.3.1.2.3. S'adapter aux différents caractères .....60
I.3.1.2.4. La lecture des pages des livres .....61
I.3.1.2.5. L'adaptation du rythme au texte .....61
I.3.1.2.6. Aller de l'avant .....62
I.3.2. Le courant de pensée comme stratégie de lecture .....63
I.3.3. La lecture est flexible .....63
I.3.4. La mise en train et la concentration .....64
I.3.5. Que fait-on quand on lit ? .....64
I.3.5.1. Lire silencieusement .....65

I.3.5.2. Faire l'empan .....65
I.3.5.3. Anticiper .....65
I.3.5.4. Identifier médiatement les mots .....66
I.3.5.5. Faire du sens avec l'écrit .....67
I.3.5.6. Former des configurations cohérentes d'événements et leurs rapports .....68
I.3.5.7. Questionner le texte.....70
I.3.5.8. Adapter ses lectures au genre des textes .....72
I.3.5.8.1. La lecture d'un livre .....73
I.3.5.8.2. La lecture d'un roman .....73
I.3.5.8.3. La lecture des documents professionnels .....75
I.3.5.8.4. La lecture d'un texte d'information générale .....75
I.3.5.9. Annoter le texte .....77

**I.4. FORMATION D'UN LECTEUR SELON LES EXIGENCES DU TEXTE** .....78
I.4.0. **Introduction** .....78
I.4.1. Savoir adapter sa lecture à son texte .....78
I.4.2. Conditions et modalités d'acquisition de la lecture ....79
I.4.2.1. Quelques obstacles à l'acte de lecture .....79
I.4.2.1.1. Les mauvais souvenirs ou les du passé .....79
I.4.2.1.2. La non maîtrise du langage écrit .....81
I.4.2.1.3. La passivité .....83
I.4.2.1.4. La nature du texte .....85
I.4.2.2. Quelques éléments facilitateurs de l'acte de lire .....86
I.4.2.2.1. Les livres qui touchent à l'esprit .....87
I.4.2.2.2. La lecture et la notion de temps .....88
I.4.2.2.3.Le sens de l'histoire.....88
I.4.2.2.4. La formation de la personnalité .....89

I.5. **L'IMPORTANCE DE LA LECTURE** .....90
I.5.1. **La lecture et les autres sources d'information** .....90
I.5.1.1. La place de la lecture dans les médias audio-visuels .....90
I.5.1.2. L'écrit est irremplaçable .....91
I.5.1.3. L'écrit change de support .....93
**I.5.2. La lecture et les médias audio-visuels** .....94
I.5.2.1. L'impact des médias audio-visuels sur la lecture .....94
I.5.2.2. Avantages des médias audio-visuels sur la lecture .....96
I.5.2.3. Primat de la lecture sur les médias audio-visuels .....97
**I.5.3. Le rôle de la lecture** .....98
I.5.3.1. La rentabilité intellectuelle .....99
I.5.3.2. La lecture dans la vie .....100
I.5.3.2.1. La lecture et le social .....101
I.5.3.2.2. La lecture et le politico-économique .....101
I.5.3.2.3. La lecture et le changement mondial .....101
**II$^{ème}$ PARTIE: LA LECTURE AU BURUNDI PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES DE L'ENQUETE**.....103
**II.1. PRESENTATION DES RESULTATS** .....103
II.1.1. Etude du questionnaire .....103
II.1.1.1. Contenu du questionnaire .....103
II.1.1.1.1. Population d'enquête.....104
II.1.1.1.2. Détermination de l'échantillon .....104
II.1.1.1.3. Mise à l'essai du questionnaire (Pré-enquête) .....105
II.1.1.2. Méthode du questionnaire et choix des items .....106
II.1.1.2.1. Organisation et administration du questionnaire .....106
II.1.1.2.2. Formes de réponses.....108
II.1.1.2.3. Administration du questionnaire (enquête proprement dite)..109
II.1.2. Présentation des résultats .....109
II.1.2.1. Le dépouillement .....109
II.1.2.2. Analyse de résultats .....110

**II.2. INTERPRETATION DES RESULTATS**.....136
II.2.1. La lecture dans ses domaines d'application.....136
II.2.2. Les techniques de lecture.....140
II.2.3. La lecture proprement dite.....141
**III$^{ème}$ PARTIE : RECHERCHE DES STRATEGIES D'INCITATION A LA LECTURE VOLONTAIRE**.....142
**III.1. LA PROMOTION DE LA LECTURE VOLONTAIRE .....142**
III.1.1. La lecture à l'école .....143
III.1.2. Le rôle des parents .....143
III.1.3. Le rôle de l'entourage .....144
**III.2. QUELQUES STRATEGIES DE STIMULATION ET D'INCITATION A LA LECTURE VOLONTAIRE.....145**
III.2.1. Les stratégies d'ordre matériel .....145
III.2.1.1. Apprécier le livre avant de le lire .....145
III.2.1.2. Faciliter l'accès au livre .....147
III.2.1.3. Multiplier les occasions de lire .....149
III.2.1.4. Faire de la lecture un acte de communication .....151
III.2.1.5. Créer ou fréquenter des milieux et facteurs de lecture....152
III.2.1.5.1. Présenter des livres disponibles .....152
III.2.1.5.2. Organiser un coin de lecteur et permettre son accessibilité.....153
III.2.1.5.3. Fréquenter la bibliothèque .....153
III.2.1.5.4. Réaliser des clubs de lecture .....155
III.2.1.5.5. Conduire à la lecture par de beaux livres.....156
III.2.1.5.6. Conduire à la lecture par de bons livres .....156
III.2.1.5.7. Valoriser les activités nées de la lecture .....157
III.2.2. Stratégies d'ordre psychologique : les attentes en Lecture.....158
**CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS.....161**
**1** Conclusion générale .....161
2. Suggestions.....167
**BIBLIOGRAPHIE..... ..169**
**ANNEXES**

# 0. INTRODUCTION GENERALE

## A. PRESENTATION DU SUJET

Notre sujet est intitulé : **STRATEGIES DU TEXTE, STRATEGIES DE LECTURE : CONTRIBUTION A LA PEDAGOGIE DE LA LECTURE ET STRATEGIES DE STIMULATION A LA LECTURE AU BURUNDI.**

Comment se présente cette activité de lecture en général?

D'aucuns savent qu'à l'école, lire, compter et écrire sont des étapes qu'il faut escalader comme un pic d'une montagne afin de contempler un monde des paysages, de ses versants à l'horizon, c'est-à-dire l'univers, le monde de la vie des êtres.

Ce faisant, la lecture est souvent considérée comme le fondement de toute vie culturelle. Toute activité culturelle passe à un moment donné par le texte écrit. Mais c'est une activité de niveau élevé qui exige non seulement l'acquisition d'automatismes mais aussi des possibilités, des moyens de décodage de la signification.

*« Il ne suffit pas de savoir lire : il faut comprendre ce qu'on lit, dit Hélène GRATIOT-ALPHANDERY »*[1]

Aussi, la lecture est une activité extrêmement complexe. Les spécialistes de la lecture en découvrent progressivement les mystères, encore que leurs travaux ne cessent de soulever de quantités d'interrogations. A défaut de savoir précisément ce qu'elle est, au moins nous savons ce qu'elle n'est pas. L'erreur première est de considérer que l'écrit ne serait pas un langage, mais un moyen pratique (surtout tant qu'on n'avait pas inventé le téléphone, la radio, les disques, le magnétophone, etc.) de conserver le langage oral. Ainsi, l'écrit, quand on le regarde, n'aurait pas de sens, mais l'oral qu'on peut constituer à partir de lui, en a.

Dans le même ordre d'idées, ce qui caractérise l'évolution de la lecture, c'est le fait qu'elle a su s'adapter à la multiplication des formes d'écrits qu'on connaît aujourd'hui : les prospectus, les affiches, le tableau des horaires, le journal, etc., qui offrent des écrits dont la disposition, l'organisation générale, les caractères typographiques sont bien différents. On comprend que ces différences obligent d'adopter des stratégies de lecture différentes pour prendre connaissance des informations contenues dans ces écrits.

---

[1] GRATIOT-ALPHANDERY (H.). "Le rôle de la lecture dans la formation de l'enfant et de l'adolescent" in Le Pouvoir de lire. Belgique. G.F.E.N. Casterman. 1978. p.36

La lecture intégrale d'un livre peut aussi être motivée par une émission à la radio ou à la télévision et vice versa. Le but commun est la recherche des connaissances et de l'information. Cette symbiose est rendue compte par **DIDIER** dans Le Dictionnaire universel des Littératures en ces termes :

> *« L'imaginaire des lecteurs contemporains est stimulé par de nombreux médias visuels et sonores, et le livre n'est plus l'unique support du texte. La littérature traverse la télévision, le cinéma, la chanson, la bande dessinée, et elle est traversée par ces médias ».*[2]

De surcroît, le triomphe de la lecture est rendu compte par l'avènement de l'Internet où des recherches sont faites à distance dans ce terme communément appelé « naviguer ». Des esprits éclairés peuvent « naviguer » pour la noble raison d'être en contact permanent avec l'autre bout du monde par le jeu de la lettre et de l'image. Ainsi, le plus vieux des moyens de communication ne cesse de se rajeunir et de remplir pleinement ses fonctions.

Toutefois, la lecture a su traverser les différents supports informatifs certes. Mais, l'usage qu'on fait de la lecture dans ces supports reste de loin inférieur à celui qu'on en fait dans le livre.

Ainsi, comme pour la lecture, il devient également complexe de définir le livre. Comme tout ce qui vit, le livre est indéfinissable. Jamais en tout cas nul n'est parvenu à donner de lui une définition à la fois complète et permanente. C'est qu'un livre n'est pas un objet comme les autres. Quand on le tient dans sa main, on ne tient que du papier : le livre est ailleurs. Pourtant il est aussi dans les pages, et la pensée seule sans l'appui des mots imprimés ne saurait constituer un livre.

Comme le dit **ESCARPIT**,

> *« un livre est « une machine à lire », mais on ne peut jamais s'en servir mécaniquement. »*[3]

Un livre se vend, s'achète, s'échange, mais on ne doit pas le traiter comme une marchandise quelconque, car il est à la fois multiple et unique, innombrable et irremplaçable.

---

[2] DIDIER (B.) et alii, Dictionnaire universel des littératures, Paris. PUF. 1994.pp.1102-1103

[3] ESCARPIT(R.) . La révolution du livre. Paris. PUF-UNESCO. 1965. p.36

Toutefois, le livre est le fruit de certaines techniques mises au service de certaines intentions et susceptibles de certaines utilisations. On en pourrait dire autant de la plupart des produits de l'industrie humaine, mais la particularité du livre est que les intentions, les utilisations, les techniques qui convergent pour le définir, loin de se laisser capturer par le phénomène, le débordent largement, conservent en quelque sorte leur autonomie, évolue au gré des circonstances historiques, réagissent les uns sur les autres, modifient naturellement leur contenu et faisant varier à l'infini non seulement le livre, mais sa situation et son rôle dans la vie individuelle ou sociale des lecteurs ou des hommes.

## B. MOTIVATION DU CHOIX DU SUJET

Nous nous souvenons que pendant le secondaire et même à l'université, les professeurs nous accusaient souvent de ne pas lire assez. Nous nous sommes dit et nous nous le disons toujours, est-ce la faute des élèves ou des étudiants de ne pas avoir cette avidité de lire ? Ne sont-ils pas victimes du manque d'intéressement ou d'exemple ? Autrement dit, ces élèves ont-ils appris comment être en contact avec le texte, c'est-à-dire le livre ? Au demeurant, ces enseignants, ne font-ils de la lecture une activité injonctive au lieu d'en faire une activité essentielle et motivée ?

Ainsi, toutes ces questions et il y en a d'autres, nous ont poussé à vouloir baliser le terrain pour redonner à la lecture sa place importante et répondre aux reproches de nos professeurs.

Aussi, notre motivation a-t-elle été aiguisée par notre formation à l'université, spécialement à I.P.A. dont le rôle est de former des formateurs et nous voudrions contribuer à pallier au manque du goût des mécanismes d'affronter le langage écrit dont nous avons été victimes et dans lequel nos élèves continuent à sombrer.

## C. PROBLEMATIQUE

Il est évident que l'on constate le désintéressement des burundais face à la lecture. Mais de quoi cela est-il dû ? A la complexité du texte ? Toujours est-il vrai que le phénomène du non-lire du Burundais donne toujours à penser, à s'interroger.

Ce qui est évident, c'est que des recherches se sont faites dans le but d'en chercher la cause. Certaines ont abouti à la conclusion que les Burundais ne lisent pas en raison de leur tradition ou communication naguère orale ; d'autres ont vu cette cause dans certains facteurs comme le milieu, le niveau d'étude des parents, le manque des

## D. HYPOTHESES

### - Hypothèse générale

Il nous semble d'emblée pouvoir émettre de manière générale cette hypothèse : les Burundais ne lisent-ils pas parce qu'ils ne savent comment entrer en contact avec le texte.

### - Hypothèses spécifiques

A côté de cette hypothèse générale, il nous semble également que nous pouvons soutenir les cinq hypothèses suivantes :

1) Le texte est comme un interlocuteur où le lecteur entre en contact avec l'auteur.
2) L'envie de lire naît d'un désir de connaître.
3) La lecture est l'une des sources les mieux indiquées de connaissances.
4) La lecture comporte une certaine attraction autre que la conversation.
5) La lecture comporte une rationalité différente de celle qu'on rencontre dans la simple conversation.

## E. METHODOLOGIE

D'une part, afin de pouvoir vérifier nos hypothèses, nous allons consulter, via la lecture, les auteurs qui se sont penchés sur la lecture. Une théorie importante nous permettra de vérifier certaines de ces hypothèses.

D'autre part, par une enquête menée auprès des élèves du secondaire et des fonctionnaires, nous allons vérifier
ou non la véracité des hypothèses restantes auquel cas nous tenterons d'y remédier

## F. PLAN

Notre sujet est soutenu par trois parties . La 1ère, qui retrace le cadre théorique, comprend cinq chapitres. Le 1er nous permet d'élucider le sens des termes angulaires à notre sujet de recherche. Dans le second chapitre, nous parlons de quelques stratégies du texte et de la phénoménologie de la lecture pour rendre compte de la complicité de l'objet texte (livre). Dans le troisième chapitre, nous tentons les stratégies de la lecture qui diffèrent quelquefois selon le texte. Le quatrième chapitre parle de la formation d'un lecteur selon les exigences du texte et le cinquième chapitre parle de l'importance de la lecture.

La 2ème partie qui comprend deux chapitres, présente les données de l'enquête menée dans le but de localiser la cause du manque en lecture. Le 1er chapitre présente et analyse les résultats de l'enquête. Le 2e chapitre fait l'interprétation de ces résultats.

Dans la dernière partie dont le but est la recherche des stratégies de stimulation et d'incitation à la lecture, nous avons deux chapitres : le 1er chapitre cherche à promouvoir la lecture volontaire au Burundi et le second est enclin à tenter les stratégies de stimulation et d'incitation à la lecture.

En définitive, notre recherche se termine par une conclusion générale et quelques suggestions formulées en l'endroit des différents partenaires du système éducatif, tels les enseignants, les parents, les élèves, le Ministère ayant l'éducation en ses attributions mais aussi à tout intellectuel.

# I^ère PARTIE : CADRE THEORIQUE SUR LA PEDAGOGIE DE LA LECTURE

## I.1. DEFINITION DES CONCEPTS

### I.1.1. Notion de lecture

#### I.1.1.1. Qu'est-ce que lire ?

A la première impression, nous ne sentons pas le besoin d'aller feuilleter les ouvrages différents (dictionnaires, encyclopédies ou autres manuels didactiques) pour répondre à cette question par laquelle, de toute évidence, toute recherche sur la pédagogie de la lecture doit commencer. Nous répondrions à partir de notre propre expérience.

En effet, nous avons connu le verbe «Lire » avant d'aller à l'école. En Kirundi, ce verbe se traduit par « GUSOMA ». Il signifie « étancher sa soif », « boire ». Quand on nous invitait à « lire » donc, nous prenions le chalumeau, nous le dirigeons dans une cruche pleine de la bière locale, « URWARWA ».

Vient cependant l'âge d'aller à l'école. En première année, quand le maître nous invitait à « GUSOMA », nous étions déçu : il y avait, au tableau noir, des signes graphiques appelés alphabets ou lettres ; des chiffres à additionner, à soustraire, à multiplier ou à diviser. Lire consistait à observer tous ces signes, les associer et en prononcer le résultat. C'était cela lire à l'école.

Lire n'est donc pas boire mais c'est *« vivre une situation particulière de communication »* [4] comme le dit **CHARMEUX**

Qu'en disent les autres penseurs ?

Dans le Dictionnaire de la langue pédagogique, **FOULQUIE** définit la lecture comme suit :

> *Lire , - lat. « légère » cueillir, rassembler, choisir, lire. Suivre des yeux un texte écrit, soit en prononçant les mots de ce texte, soit en silence,* mais en prenant conscience du sens de ce qui est écrit. »[5]

Presque cette même définition se rencontre dans un autre ouvrage : Le Grand Dictionnaire Larousse où il est dit :

---

[4]CHARMEUX (E.), La lecture à l'école, Paris, Ed. Fernand Nathan, 1988, p.15

5 FOULQUIE (P.), Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, PUF, p.286.

*« Lire : connaître les signes graphiques d'une langue et pouvoir, en parcourant des yeux un texte écrit, former, à haute voix ou mentalement, les sons représentés par ces signes et par les associations dans lesquelles ils rentrent (syntagme) : lire le grec, lire le chinois, une écriture, un caractère d'imprimerie difficile à lire. »*[6]

De même, **R. LAFON** ira dans le même sens. Pour lui, lire est :

*« L'action de parcourir des yeux des caractères écrits ou imprimés avec connaissance des phénomènes représentés ainsi que leur signification dans un ensemble conventionnel qui constitue une langue écrite. »*[7]

**Evelyne CHARMEUX** dira, quant à elle, que lire c'est :

*« utiliser une langue différente de celle de l'oral et comportant des registres divers, la langue de la communication écrite. »*[8]

Pour les trois premières définitions, la lecture est présentée comme l'acte de déchiffrer l'écrit ; toutefois ce déchiffrage a pour but la communication non pas en langue orale mais en langue écrite, pour épouser l'idée de **CHARMEUX**.

Ces auteurs précédents font le premier escalier pour ceux qui suivent. Ceux-ci, tout en acceptant que la lecture est le décodage de l'écrit, suggèrent que la lecture n'a pas pour but ce décodage uniquement. L'écrit contient un message, l'écrit a un contenu. Les lettres et les chiffres ou les autres signes graphiques ne constituent que des signaux :

*« [...] lire ce n'est sûrement pas transformer des signes écrits en sons correspondants. Lire, ce n'est pas traduire de l'écrit en oral pour le comprendre, même si cette traduction ne se faisait pas à haute voix, mais sous forme de« langage intérieur », « mental », « subvocalisé », comme on le dit souvent. Lire c'est directement faire du sens de l'écrit. C'est une activité idéo-visuelle. »*[9]

Ici, la lecture quitte l'aspect technique pour embrasser son but. Elle se définit donc par sa nécessité. En ce sens, **TORAILLE** précise aussi ce que c'est lire en ces termes :

---

[6]Le Grand Dictionnaire Larousse p.3078

[7]LAFON (R.) Dictionnaire de Psychopédagogie et psychiatrie de l'enfant, Paris, PUF, 1973, p. 358.

[8]CHARMEUX (E.), La lecture à l'école, Paris, Ed. Fernand-Nathan, 1988, p.15

[9]A.F.L, Lire c'est vraiment simple ... Quand c'est l'affaire de tous, Paris, Ed.MDI, 1989, p.24

*« Lire pour un adulte cultivé, c'est prendre connaissance de la pensée de l'auteur. Dans cette opération intellectuelle, les mots lus n'apparaissent pas eux-mêmes à l'esprit de celui qui lit ; ils évoquent immédiatement l'idée ou la chose signifiée. Lire est un automatisme dans lequel les mots jouent le simple rôle de signal. »*[10]

Au fait, il est maintenant clair que la lecture est une notion complexe. Elle part des mots qui, à leur tour, font appel à l'imaginaire. A propos, **TOURNUS** écrit :

*« Lire c'est d'une certaine manière faire appel à l'imaginaire, car les mots ne sont pas des choses. Lire n'est jamais toucher les êtres, les paysages, les objets. Il serait facile de le montrer à partir de textes ou de livres de fiction. Avec la lecture, c'est bien une autre vie qui commence. »*[11]

Quant à **FOUCAMBERT**, il répond que :

*« On fait la différence entre voir et regarder, entendre et écouter... Lire ce n'est pas voir l'écrit, ce n'est pas donner une version orale d'un écrit. Qui oserait prétendre qu'il sait lire le latin parce qu'il peut prononcer les phrases qu'on lui présente ? Lire c'est être questionné par le monde et soi-même, c'est savoir que certaines réponses peuvent se trouver dans l'écrit, c'est pouvoir accéder à cet écrit, c'est construire une réponse qui intègre une partie des informations nouvelles à ce qu'on a déjà, selon qu'il s'agit d'un poème ou d'une recette, d'un journal ou d'un roman, question, exploitation de l'écrit et réponse seront de nature différente mais l'acte de lecture est le moyen d'interroger l'écrit. »*[12]

Jean FOUCAMBERT est soutenu par les membres de l'A.F.L., qui définissent la lecture en ces termes :

*« Lire c'est chercher dans l'écrit la réponse à une question qu'on se pose. C'est solliciter un texte pour en obtenir ce qu'on pense qu'il peut nous donner : une information dont on a besoin, la satisfaction d'une curiosité qu'on éprouve généralement à propos d'un sujet, le plaisir qu'on attend d'une belle page, d'une poésie, d'une histoire. »*[13]

---

[10] TORAILLE (A.) et alii, Psychopédagogie pratique, Paris, ISTRA, 1970, p.243.

[11] TOURNUS (R.) Eduquer à la lecture, LYON.Ed.E.ROBERT, 1985, p.13.

[12] FOUCAMBERT (J.), La manière d'être lecteur, Paris, MDI, 1990, pp.147-148

[13] FOUCAMBERT (J.) et alii, Lire c'est vraiment simple...Quand c'est l'affaire de tous, Paris, A.F.L Ed. MDI, 1989, p.13

De toutes ces définitions, nous pouvons retenir que la lecture désigne des opérations différentes : la lecture balbutiante et fânonnante, la lecture à haute voix, la lecture silencieuse et rapide, la lecture réfléchie et critique, le décryptage d'un message secret. Et comment omettre la touche « lecture » de nos magnétophones et magnétoscopes, qui nous permet d'entendre et de voir ce que nous venons d'enregistrer. La lecture est l'acquisition du maniement d'un code écrit et une prise de conscience d'un langage écrit comme véhicule de sens. Elle est la recherche de la réponse dans l'écrit, laquelle réponse est donnée à celui qui « sait lire ». Mais c'est quoi savoir lire ?

### I.1.1.2. Savoir lire

#### I.1.1.2.1. Savoir lire, c'est savoir déchiffrer

Après avoir vu quelques aspects du concept de « lecture », nous constatons qu'il y a aussi le « savoir lire ».

Il va sans dire que les enseignants (instituteurs) des cours préparatoires sont satisfaits lorsque les enfants ont acquis le mécanisme de la lecture, c'est-à-dire, savent déchiffrer. Nous comprenons qu'il s'agit là d'une condition sine qua non qui, si elle n'est pas satisfaite, ne permet pas aux niveaux ultérieurs de s'établir, quelle que soit la position que l'on adopte sur le plan des méthodes. C'est dans ce sens que nous comprenons ce passage de **J. JAURES**, extrait de sa Lettre aux instituteurs :

> *« Il faut que vous appreniez aux enfants à lire avec une facilité absolue, de telle sorte qu'ils ne puissent plus l'oublier de la vie et que, dans n'importe quel livre, leur œil ne s'arrête à aucun obstacle. Savoir lire vraiment sans hésitation, comme nous lisons vous et moi, c'est la clef de tout. »*[14]

#### I.1.1.2.2. Savoir lire, c'est comprendre

Selon **E. CHARMEUX,**

> *« Lire c'est percevoir directement des significations [...]. On ne perçoit ni des lettres, ni des syllabes, ni des mots, mais des significations. »*[15]

---

[14]JAURES (J.), Lettre aux instituteurs, cité par G.MIALARET, in L'Apprentissage de la lecture, Paris, PUF, 1975, pp.9-10

[15]CHARMEUX (E.), La lecture à l'école, Paris, Ed. Fernand-Nathan, 1988, pp.23-24.

Quant à Mme **B. MAISONNEY**,

> *« Lire oralement, c'est devant un signe écrit, retrouver la sonorisation porteuse de sens. »*[16]

Et **MIALARET** de dire :

> *« Il ne s'agit plus uniquement du simple déchiffrage permettant de passer d'une perception visuelle à une émission sonore mais d'une véritable traduction qui révélera le sens du message écrit. Savoir lire, c'est ici comprendre ce qu'on déchiffre, c'est traduire en pensée, idées, émotions et sentiments un petit dessin qui court le long d'une ligne. En d'autres termes, savoir lire équivaut à disposer d'un nouveau moyen de communication avec autrui. »*[17]

Nous comprenons ici que l'enfant ou l'adulte qui sait lire entre dans le monde civilisé comme le petit animal qui entre dans le monde des hommes.

Par la possession de la lecture, les horizons intellectuels de l'enfant s'ouvrent et s'élargissent à l'infini. Disons qu'avant cette maîtrise, il était esclave du langage parlé et ne pouvait entrer en communication réciproque qu'avec les individus appartenant à son milieu proche. Savoir lire signifie que l'enfant peut, dès lors profiter de tous les apports de la civilisation et entrer en contact avec tous les hommes qui, comme lui, savent lire. La lecture devient à ce moment, le moyen d'acquisition des connaissances, de développement de la pensée et de l'enrichissement de la personnalité.

> *« Savoir lire,* poursuit **MIALARET**, *c'est être capable d'extraire la « substantifique moelle » contenue dans le message écrit et par là, participer à la vie intellectuelle de toute l'humanité. »*[18]

On ne peut, somme toute, prétendre savoir lire si on ne comprend pas ce que procure l'écrit : l'esprit critique.

---

[16] MAISONNEY (Mme de Bore), citée par MIALARET (G.), L'Apprentissage de la lecture, Etude psychopédagogique, 2e Ed., Paris, PUF, 1975. p.15.

[17] MIALARET (G.) L'Apprentissage à l'école, Paris, PUF, 1975, p.10.

[18] MIALARET (G.), Op. Cit., p. 11.

### I.1.1.2.3. Savoir lire, c'est juger

Il faut aller plus loin, d'autant plus que le sens du verbe « comprendre » peut pousser à l'ambiguïté. Nous pouvons parfaitement comprendre ce que nous lisons et ne pas parvenir à distinguer le sophisme caché sous l'affirmation de ce que nous lisons. Ainsi, dans notre monde où l'information nous est fournie avec une générosité inquiétante, la compréhension ne peut être séparée du jugement. Savoir lire, c'est avoir un esprit critique sur le contenu de ce qui est écrit.

Dans une conférence tenue à l'UNESCO en 1950, J. QUEHENNO a essayé de définir et d'élucider ce qu'est savoir lire :

> *« Savoir lire, écrire et compter, la preuve est faite que décidément cela ne suffit pas. Bien mieux on se demande si cette sorte de demi-culture, d'une façon, ne prépare pas des dupes et de plus faciles esclaves. Que vérifions-nous tous les jours ? C'est hélas que ces hommes à qui on a appris seulement à lire, à écrire et à compter peuvent n'être que des esclaves, et il est sans doute plus difficile encore de défendre les hommes contre la demi-culture que contre l'ignorance. C'est qu'il y a lire et lire. Lire n'est rien, si ce n'est savoir distinguer sur un papier imprimé, le mensonge de la vérité et reconnaître les secrètes et insidieuses combinaisons qu'ils peuvent parfois former ensemble... Lire devient le moyen du plus affreux enrégimentement, et certaine manière vaniteuse de savoir lire arrête en quelque sorte la pensée. »*[19]

Nous pouvons comprendre ici qu'en fin de compte, la lecture est inséparable de la formation de la pensée et du développement d'un esprit critique : savoir lire est donc le résultat de toute une éducation, qui n'est jamais terminée. Celui qui sait réellement lire doit devenir un lecteur capable de juger, en qui règne le « pouvoir de lire » et de l'esprit critique.

### I.1.1.3. Le pouvoir de lire

Le savoir et le pouvoir de lire restent respectivement l'amont et l'aval de tout homme soi-disant instruit. Savoir lire et pouvoir lire, comme le révèle GLOTON dans la préface du Pouvoir de lire, forment un tout complet :

> *« Il est privé du pouvoir de lire, celui qui n'a pas appris à maîtriser le système graphique permettant à la fois de coder par l'écriture et de décoder par le déchiffrage le message transmis. Ce pouvoir instrumental est nécessaire en*

---

[19]QUEHENNO (J.) cité par MIALARET (G.) in Op. Cit., p.11

*particulier comme condition de cette lecture rapide sans laquelle il n'y a pas de lecture intelligente ; mais il est bien d'être suffisant, puisque même si les analphabètes diminueraient, tant de gens ne savent pas lire. »*[20]

En ce sens, le pouvoir de lire est celui du déchiffrage du code écrit.

*« Il est privé du pouvoir de lire, celui qui ne dispose pas du pouvoir de communiquer avec autrui dans un dialogue authentique encore qu'implicite l'interlocuteur étant absent dans le cas de la lecture d'un texte. Ce dialogue rendu possible par l'identité des langages, est indispensable à la compréhension du message »*[21]

Pour le moment, le pouvoir de lire, comme le savoir lire implique la compréhension de ce qui est lu.

*« Est encore privé du pouvoir de lire, celui qui ne sait pas comprendre un texte dans une attitude d'esprit essentiellement critique. »*[22]

Nous pouvons affirmer d'après ce que nous constatons du pouvoir de lire, que ce dernier est l'ensemble des mécanismes et des stratégies mis en œuvre, du moins en pratique quand on lit réellement.

**GLOTON** synthétise le concept du pouvoir de lire en ces termes :

*« Le pouvoir de lire est donc donné seulement à celui qui sait faire de la lecture une opération éminemment active, qui sait prendre cette attitude à la fois d'attente et d'interrogation, tournée vers l'autre, attitude de recréation d'une pensée étrangère, ce qui suppose qu'on sait écouter et s'écouter. »*[23]

C'est de ce savoir et de ce pouvoir que viendra donc l'activité de lire, le goût de lire.

---

[20] JOLIBERT (J.) et alii, Le Pouvoir de lire, Belgique, G.F.E.N, Ed. Casterman, 1978 , p.11 : Préface de Robert GLOTON.

[21] Ibidem.

[22] Ibidem

[23] GLOTON in Le pouvoir de lire, Belgique, G.E.F.N, Ed. Casterman, 1978, p. 13

### I.1.1. Le goût de lire

Savoir lire, c'est aussi aimer lire, c'est avoir le goût de la lecture. Le savoir lire et le pouvoir de lire entraînent à « aimer lire », au goût de lire. Celui qui n'a pas le goût de lire ne sait sans doute pas lire.
Ecoutons à ce propos **TERRISSE** :

> *« Savoir lire, c'est lire des yeux, c'est voir d'un seul coup d'œil, une vue totale du nombre de phrases, c'est pénétrer à première vue le sens de la phrase ; la compréhension du texte et la lecture des signes doivent être simultanées. Mais cela ne suffit pas encore : savoir lire, c'est avoir le goût de lire. »*[24]

Qu'est-ce qu'alors le goût de lire ? La réponse nous vient de TOURNUS qui définit le goût de lire par les éléments qui le procurent.

> *« Lorsqu'on parle du goût de lire, écrit TOURNUS, aussitôt viennent à l'esprit des arguments pratiques : la lecture est pour l'expression écrite la grande pourvoyeuse d'idées, de vocabulaire, de structure syntaxique ; elle est aussi le meilleur enseignement de l'orthographe, par le jeu de la mémoire visuelle et de ce qu'Alain appelait « agrément des mots »*[25]

Le goût de la lecture est donc cet attrait vers l'écrit, lequel attrait provient du savoir et du pouvoir lire. Ce goût naît normalement de la curiosité de parcourir les pages d'un livre, d'un journal, d'un roman ou d'autres écrits comme les affiches pour s'approprier ou goûter au contenu d'un écrit, donc d'un texte. Mais qu'est-ce qu'un texte ?

### I.1.2. La notion de texte

De latin « textus » (tissu), de « texere », tresser (tisser), le terme « texte » signifie :

> *« L'ensemble des termes, des phrases constituant un écrit, une œuvre écrite. œuvre ou partie d'œuvre. »*[26]

Pour Jean DUBOIS et ses collaborateurs,

---

[24] TERRISSE (A.), Memento de l'instituteur d'Afrique noire, Paris, F. Nathan, 1971, p. 52
[25] TOURNUS (R.), Eduquer à la lecture, Lyon, Ed.E. ROBERT, 1985, p. 14
[26] DUBOIS (J.) et alii, Dictionnaire de linguistique, Paris, Librairie Larousse, 1973, p. 484

*« On appelle texte, l'ensemble des énoncés linguistiques soumis à l'analyse : le texte est donc un échantillon de comportement linguistique qui peut être écrit ou parlé. »*[27]

Nous retenons de prime à bord que le texte est un ensemble des énoncés oraux ou écrits organisés selon les règles d'une langue considérée. Nous saisissons aussi qu'il reste digne de ce nom, le texte, soit-il court ou long, ancien ou nouveau. C'est ce que nous dit **J.L. HJEMSLEV** :

*« J.L. HJELMESLEV prend le texte au sens large et désigne par là un énoncé quel qu'il soit, parlé ou écrit, long ou bref, ancien ou nouveau. « STOP » est un texte aussi bien que le Roman de la rose. Tout matériel linguistique étudié forme également un texte qu'il relève d'un ou de plusieurs langues. Il constitue une classe analysable en genre, eux-mêmes divisibles en classes,*
*et ainsi de suite jusqu'à l'épuisement des possibilités de division. »*[28]

En lisant la notion de texte dans le Dictionnaire universel des littératures, cette notion, tout en gardant le caché linguistique, se focalise au domaine de littérature.

De surcroît, cette notion appartient aux études des philologues. La critique contemporaine a, quant à elle, élargi le champ d'utilisation du concept « texte » et l'a défini à partir des considérations de la textologie, de la linguistique et de l'esthétique littéraire. Ecoutons Béatrice DIDIER à ce propos :

*« Dire le texte, c'est dire le texte des philologues, pour l'essentiel, l'état de la lettre, mais plus encore, implicitement ou explicitement, amoindrir la notion d'œuvre – celle-ci se comprend comme un tout achevé, analysable suivant cette totalité et l'organisation qu'elle commande. C'est pourquoi le texte a pu désigner l'ensemble des écrits, des écrits alors tenus, pour de facto, apparentés puisqu'ils relèvent tous, qu'ils soient identifiés comme littéraires ou qu'ils ne le soient pas, de la trace scripturaire. »*[29]

Appelons donc texte, toute trace écrite, soit-elle constituée de deux ou de trois lettres ou de tout un livre de « n » pages pourvu qu'elle ait un rôle à jouer dans la communication du message et qu'elle remplisse les règles linguistiques et esthétiques.

---

27 Ibidem

28 Ibidem

29 DIDIER (B.) et alii, Dictionnaire Universel des Littératures, Paris, PUF, 1991, p. 3758, 3è vol.

Le texte peut être aussi défini par sa raison d'être. Il est au fait constitué d'éléments répertoriés pour tel ou tel dessein. Il est l'ensemble des idées, des connaissances, des expériences dont leur présence sur le papier permettra au lecteur de tirer profit de ces éléments constitutifs.

Comme le définit **Wofgang ISER**,

*« Le texte, en tant que chose, n'est jamais donné en tant que tel, mais toujours d'une manière déterminée, selon un système référentiel qui a été choisi en vue de sa compréhension. »*[30]

Le texte est donc un acte de paroles, sous forme écrite, la fiction lie la réalité à un sujet qu'elle communique en même temps que la réalité.

C'est là d'ailleurs où réside la lecture avec laquelle le lecteur est appelé à défiler, afin d'apprendre ou de s'informer.

### I.1.3. Les concepts de pédagogie, éducation, enseignement, apprentissage et pédagogie de la lecture

#### I.1.3.1. Pédagogie et éducation

Il nous semble très utile de jumeler ces concepts pour en montrer des points de recoupement et de dissemblance. Le terme « pédagogie » vient du grec « paidogôgia » (art d'élever les enfants), composé de « paidos » (enfant) et de « agôgé » (action de conduire). Au sens propre du terme, « pédagogie » signifie,

*« une discipline ayant pour objet l'éducation de l'enfant. Elle implique la science de l'enfant (pédologie), la connaissance des techniques éducatives et l'art de les mettre en œuvre (pédagogie proprement dite). »*[31]

Quant à l'éducation, cette notion nous vient du latin « dux », « doucis » (guide, chef), d'où « ducere » (conduire, commander) et les composés « educere » (conduire hord de) et « educare » (élever - hommes ou animaux, former ou instruire). Et **FOULQUIE** de préciser :

*« L'étymologie suggère que « éduquer » consiste soit à faire sortir l'enfant de son état premier ; soit à faire sortir de lui (actualiser) ce qu'il possède virtuellement. »*[32]

---

[30] ISER (W.), L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique, Bruxelles, Mardaga, 1976 p. 99

[31] FOULQUIE(P.), Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, « Pédagogie et Education », PUF, 1971, p. 357

[32] FOULQUIE (P.). Op. Cit., p. 152

Donc, former par l'éducation, c'est diriger la formation intellectuelle et morale d'un homme, c'est former, instruire, élever et dresser.

La pédagogie et l'éducation se recoupent sur le point de conduire l'homme vers un comportement d'un savoir scientifique, d'un savoir faire et surtout d'un savoir être. Seulement, l'écart se démarque en ce qui est de la pratique.

C'est **MOUNIER** et **DURKHEIM** qui nous spécifient respectivement les deux concepts éducation et pédagogie. Pour MOUNIER,

> *« Eduquer, c'est pour une grande part apprendre à l'être en formation à affronter puis à aimer fréquenter ce que James appelait la ligne de la plus grande résistance. »*[33]

L'éducation est alors l'action exercée par les enfants et les maîtres, donc par les apprenants et les enseignants. Il en est autrement pour la pédagogie.
Selon **Emile DURKHEIM,** la pédagogie sert de théorie à l'éducation :

> *« Elle consiste non en action, mais en théorie. Ces théories sont des manières de concevoir l'éducation, non des manières de la pratiquer [...]. L'éducation n'est donc que la manière de la pédagogie. Celle-ci consiste dans une certaine manière de réfléchir aux choses de l'éducation »*[34].

S'il y a lieu de confondre les deux notions, pédagogie et éducation, pensons alors à leurs finalités. La première sert de phare à la deuxième.

### I.1.3.2. Apprentissage et enseignement

#### I.1.3.2.1. Apprentissage

> *« Apprendre est le fait du sujet lorsqu'à l'intérieur d'une situation, il tente d'adapter sa réponse ou d'adopter une nouvelle réponse. L'apprentissage est un processus de changement intérieur au sujet, lié à une action pour faire évoluer un comportement. »*[35]

L'apprentissage est donc ce processus qui transforme peu à peu les conduites de l'individu, transformation intellectuelle ou morale due à une situation nouvelle qui s'impose ou se présente à cet individu.

---

[33] MOUNIER (E.), Traité du caractère, Paris, Seuil, 1961, p. 460
[34] DURKHEIM (E), Education et sociologie, Paris, PUF, 1966, pp.59-60
[35] FOUCAMBERT (J.), La manière d'être lecteur, Paris, Ed.MDI, 1990, p.129.

Le terme « apprentissage » vient d'ailleurs du verbe « apprendre » qui vient à son tour du latin populaire « apprendere » et du latin classique « apprehendere » et il signifie « saisir, comprendre ».

Selon **Louis GUILBERT** et ses collaborateurs, apprendre c'est :

*« acquérir la connaissance de quelque chose, ou un ensemble de connaissances par un effort intellectuel ou physique : apprendre l'anglais, la comptabilité, apprendre à lire, apprendre un métier. »*[36]

Au sens absolu du terme, apprendre c'est :

*« instruire et assimiler facilement des connaissances, acquérir par l'habitude, par l'expérience une connaissance quelconque [...] ; être informé de quelque chose qu'on ignorait : apprendre une nouvelle. »*[37]

**0I.1.3.2.2. L'enseignement**

Contrairement au concept d'«apprentissage », le concept d'enseignement est facile à saisir. Pour **FOUCAMBERT,**

*« L'enseignement est l'ensemble des interventions qui se proposent d'agir sur l'apprentissage, soit pour empêcher qu'apparaissent certains comportements ou pour les faire disparaître, soit pour tenter d'orienter l'apprentissage vers un modèle défini de comportements, soit pour laisser l'apprentissage se développer de la manière la plus favorable en lui apportant une aide mais sans viser de normes. »*[38]

L'enseignement est pour l'apprentissage ce que la pédagogie est pour l'éducation : servir de guide.

Toutefois, enseignement et apprentissage sont deux réalités distinctes mais complémentaires. L'apprentissage est l'activité même de l'individu, l'enseignement, lui, est une intervention extérieure. L'apprentissage est un processus continu, l'enseignement est aléatoire : son temps d'action est court ; il commence, alors que l'apprentissage a débuté depuis longtemps ; il s'arrête, alors que l'apprentissage évolue tant qu'il s'exerce dans des situations fonctionnelles.

---

[36] GUILBERT (L.) et alii, Grand Larousse de langue française, Paris Librairie Larousse, 1971, p.215

[37] Ibidem.

[38] FOUCAMBERT (J.) La manière d'être lecteur, Paris, Ed. MDI, 1990, p.30.

A ce propos, **Jean FOUCAMBERT** affirme que :

> *« Les apprentissages existent sans enseignement, et l'enseignement existe sans école mais l'école serait précieuse si elle réussissait à aider tous les enfants dans tous leurs apprentissages ; or, on y rencontre trop souvent des aides à rien, des enseignements sans rapports avec les apprentissages. Car l'enseignant ne peut prétendre construire de l'extérieur : l'enfant est le maître de l'œuvre, il utilise les apports à l'intérieur de son projet, il les intègre plus ou moins complètement en les transformant. Cette construction est son œuvre, il édifie en même temps qu'elle les transforme. Il s'agit toujours de la création continuelle d'un être entier par lui-même et les apports extérieurs ne sont que des propositions dont on ne peut connaître l'effet. »*[39]

### I.1.3.3. La pédagogie de la lecture

Nous pouvons définir la pédagogie de la lecture comme l'art d'enseigner à lire. Elle vise les techniques mises en œuvre pour former un lecteur, mais aussi les intervenants en la matière.

A cet effet, les questions relatives à la pédagogie de la lecture font savoir qu'il faut permettre aux enseignants de prendre des décisions en connaissance de cause plutôt que leur dire ce qu'ils doivent faire ; de plus, ce que l'on peut indiquer sur la manière d'enseigner la lecture gagne en clarté lorsque on a mieux compris l'acte de lire lui-même.

La pédagogie de lecture consiste donc à définir ce que c'est lire et les conditions favorables à la lecture tout en précisant qu'il n'existe pas un enseignement formel de la lecture. L'enfant n'apprend à lire qu'en lisant.

A ce propos, **SMITH** conclut en ces termes :

*« On ne peut pas donner un enseignement formel de la lecture, l'enfant n'apprend à lire qu'en lisant et s'il est placé dans des conditions où ils puissent élaborer et vérifier des hypothèses dans un environnement qui lui offre l'écrit chargé de sens. »*[40]

Cette affirmation implique que dans la pédagogie de la lecture, les enseignants ont un rôle central à jouer pour aider l'enfant à apprendre à lire, qu'on doit leur accorder une plus grande confiance et se méfier davantage des systèmes pédagogiques formels - avec leurs matériaux et leurs programmes préemballés.

---

[39] FOUCAMBERT (J.) La manière d'être lecteur, Paris, Ed. MDI, 1990, p.30
[40] SMITH (F.), Devenir lecteur .Paris. Armand Colin, 1986, p.168

## I.1.4. Les concepts d'information et de compréhension

### I.1.4.1. L'information

#### I.1.4.1.1. Définition

De prime abord, nous pouvons définir l'information comme la prise en acquisition d'une connaissance nouvelle, d'un événement nouveau. Bref, elle est l'appropriation d'un élément nouveau, qu'il soit scientifique, sociologique ou autre.

Néanmoins, quand nous écoutons la radio, quand nous sommes sous le ciel nuageux ou en présence d'autres signes porteurs de sens, nous ne pouvons pas dire directement qu'il s'agit d'une information. Cette dernière se voit sous un autre angle. **Frank SMITH** nous dit :

> *« De toute évidence, l'on ne doit pas s'attendre à reconnaître l'information sous une forme manifeste, unique et universelle. Elle se présente sous de multiples aspects : signes sur différents papiers, expression du visage, gestes, formes de nuages et des arbres - et parfois, de marques de café - et de langages. [...] L'information ne peut être définie ni par sa provenance, ni par les différentes formes qu'elle revêt, mais par ce qu'elle permet au « récepteur » - auditeur ou lecteur - de faire : choisir entre plusieurs hypothèses et prendre des décisions. »*[41]

L'information se situe donc sur la prise de décision. Il y a information s'il y a réduction d'incertitude. On prend sa décision si la certitude augmente. Comme la lecture implique la prise de décision sur le contenu de l'écrit, que ce soit par l'enfant qui s'efforce d'identifier une seule lettre ou par l'érudit qui lit un texte médiéval, l'information devient donc ce qui aide le lecteur à prendre une décision. Ceci est valable même quand nous lisons pour nous instruire ou pour nous tirer des ennuis ou nous procurer du plaisir (lire pour lire).

En définitive, l'information est définie par **SMITH** comme

> *« Tout ce qui réduit l'incertitude par l'élimination des alternatives. Elle présente tout ce qui facilite la prise de décision. »*[42]

Il faut remarquer que même dans la lecture, on cherche à être informé. S'il n'y a pas ladite prise de décision due à la réduction d'incertitudes, il n'y a pas lecture.

---

[41] SMITH (F.), in Op. Cit., p.21

[42] SMITH (F.), in Op. Cit., p.22

Pour **Frank SMITH**,

> *« Lire, c'est donc chercher une information, pour prendre une décision et réduire son incertitude. »*[43]

Toutefois, la lecture instruit : on lit donc pour s'instruire. Il y a des livres à documentation scientifique, littéraire, philosophique, technique, etc. et des romans qui font réfléchir sur un problème social ou moral, qui excitent à réfléchir.

Ainsi, on compare souvent l'effet de la lecture au travail d'assimilation des aliments absorbés. C'est dans ce sens que les auteurs de La Composition française rétorquent :

> *« Dans l'assimilation, des phénomènes chimiques complexes élaborent et transforment la nourriture ingérée en notre propre substance corporelle. De même, par la lecture réfléchie, nous nous incorporons les idées exposées par les livres, nous les faisons nôtres. »*[44]

La lecture permet donc l'acquisition des compétences en savoir-faire, être et vivre.

### I.1.4.1.2. L'information et la communication

L'information entretient des rapports étroits avec la communication. S'il n'y avait pas d'information, la communication n'existerait plus. L'information est ce que l'on communique, elle fait l'objet d'échange entre l'émetteur et le récepteur, le locuteur et l'interlocuteur, l'écrivain et le lecteur, etc. C'est elle qui contient les nouvelles et les connaissances à communiquer.

Comme définie dans Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la communication, l'information est

> *« l'inscription d'une référence socialement déterminée dans un système formel susceptible de faire l'objet d'une diffusion et d'un échange dans la communication. »*[45]

En toute rigueur, la notion d'information doit être distinguée de donnée, de savoir et de connaissance. Une donnée est un signe ou un ensemble de signes sans attribution de sens.

---

[43] Ibidem

[44] DUMONCEAUX (P.), La composition française. L'homme selon la morale. L'homme dans la société industrielle, Paris, PUF, 6è édition, 1968, p.21

[45] Dictionnaire encyclopédique de l'Information et de la communication

**Alain TOFFER** indique que

*« Les données sont des faits non reliés entre eux ; le terme « information », continue TOFFER, s'appliquera à des données incorporées à des catégories, des schémas de classification ou autres cadres ; et celui de « savoir » à une information plus hautement élaborée, sous-forme d'affirmation de portée plus générale. »*[46]

**A.TOFFER** n'aborde pas la connaissance qu'il est pourtant nécessaire de distinguer du savoir. Aussi convient-il de définir la connaissance comme *« une information de portée générale »*[47] alors que le savoir se définit comme *« une connaissance particulière et générale à finalité pratique acquise par l'étude, l'expérience ou en tout cas par un effort. »*[48]

Pour faire comprendre la différence entre connaître et savoir, nous pouvons l'expliquer par cette phrase :

Je connais Bujumbura, puisque j'y vis et je sais que c'est la capitale du Burundi, parce que je l'ai appris.

Donc, l'information est une donnée pourvue d'un sens qui est reçue dans le processus de communication. Dès lors, comme le fait remarquer Jean MEYRIAB (L'espace social de la communication, CNRS 1985), il n'y a pas de producteurs d'information, il y a des producteurs de connaissances et des transmetteurs d'information. Cette dernière expression peut être remplacée avantageusement par celle de transmetteurs de données, puisque c'est le récepteur qui donne un sens aux données.

### I.1.4.1.3. Différents types d'informations

Une typologie exhaustive est difficile à envisager, compte tenu des critères de finalité. Nous pouvons citer, comme ils sont stipulés dans Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la communication (p. 299) :

a) **Les informations à finalité économique** qui sont souvent des informations qui permettent de ses procurer ou d'améliorer un revenu, de réduire ses dépenses, de se procurer les biens et les services nécessaires à la production ou à la communication. Les annonces d'offres et de demande d'emplois la publicité, les informations scientifiques et techniques dites « or gris » ou informations professionnelles et plus généralement toutes les informations qui donne t la maîtrise d'un savoir ou d'une technologie sont des informations à finalité économique.

---

[46] TOFFER (A.). Les nouveaux pouvoirs. Savoir, richesse et pouvoir à la veille du XXè siècle. Paris, Fayard, 1991 cité in Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la communication, p.297.

[47] Ibidem.

[48] Ibidem

b) **Les informations à finalité sociale** sont les informations offertes ou demandées en vue de faciliter l'intégration sociale des individus. Sont de cette catégorie :

- **dans les media locaux :** les informations de proximité, la rubrique nécrologique, les reportages consacrés aux mariages mondains, etc. ;
- **dans la presse d'entreprise :** l'annonce du mariage de tel collaborateur, un article consacré à l'accueil des nouveaux embauchés, la remise de la médaille de travail constituent quelques exemples d'information à finalité sociale.

c) **Les informations politiques** se définissent par le fait qu'elles donnent un pouvoir à ceux qui les détiennent. En général, les informations politiques sont des informations stratégiques, c'est-à-dire des informations qui permettent à celui qui en est porteur de prendre une décision ou d'engager une action.

d) **Les informations à finalité culturelle** sont des informations à dimension esthétique, sans autre finalité que de satisfaire le seul besoin de leur détention. En toute rigueur, la finalité culturelle est une sous-catégorie de la finalité sociale.

Ainsi, toutes ces informations peuvent être données par divers supports : la radio, la télévision, la conversation, la lecture, etc. Ce dernier support est plus pratique, nous semble-t-il, par rapport aux autres.

### I.1.4.1.4. Information et lecture

Il est utile de considérer la lecture comme un traitement d'information lorsqu'on se penche sur un des aspects fondamentaux : la prise décision, comme déjà annoncé. Mais il faut un peu nuancer les choses. Lire, en effet, n'est pas seulement traiter de l'information dite « visuelle ». Ce n'est là qu'un point de départ.

Nous pensons qu'il faut contester ici une opinion largement répandue dans les milieux pédagogiques qui stipule que lire serait *« recueillir de l'information visuelle dans un texte »*[49] ou même, et plus précisément encore, *« recevoir des messages ou des faits mis dans un texte par celui qui écrit. »*[50]

Dans le modèle de communication courant, le texte est une sorte de canal par lequel l'information passe du scripteur au lecteur. Parfois, la métaphore est plus précise et l'on parle d'un scripteur qui encode » un message, que le lecteur doit, à son tour « décoder ».

---

[49] SMITH (E.), Devenir lecteur, Paris, Armand Colin, 1986, p.19.

[50] Ibidem.

Dans l'acte de lire, nous avons deux aspects d'information : l'information visuelle et l'information non visuelle.

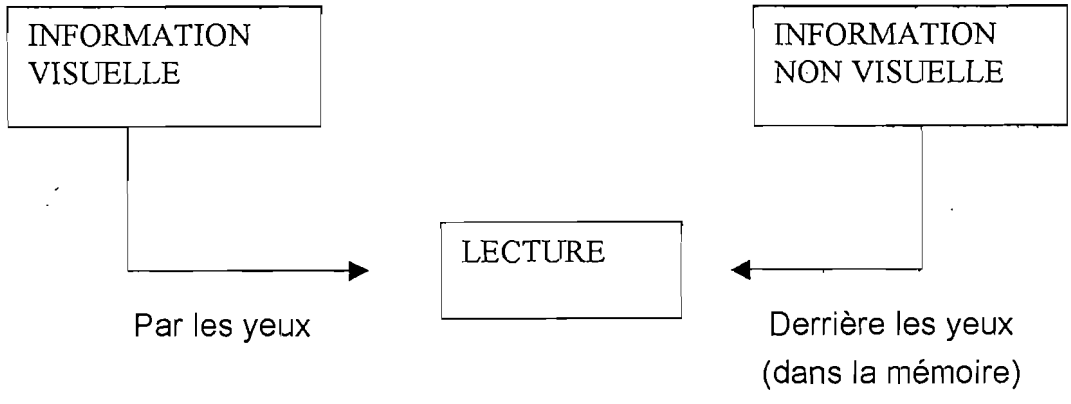
En effet, la pratique de la lecture nécessite de prime abord, et sans conteste, l'existence d'un texte, d'une source d'éclairage, et parfois, d'une paire de lunettes. Les yeux renvoient ensuite l'information reçue au cerveau : c'est ainsi que l'on peut définir l'information visuelle. C'est ce qui disparaît lorsque la lumière s'éteint.

Arrivée au cerveau, l'information visuelle est traitée ou non. Il y a quelque chose qui manque. C'est par exemple quand un lecteur peut être incapable de lire un texte dont la langue lui est inconnue. Cette langue présente une information non visuelle pour le lecteur : la signification du cycle langagier.

L'autre information non visuelle, c'est la connaissance du sujet traité. Ainsi, si l'on propose à plusieurs personnes de lire un article sur la physique nucléaire, le calcul différentiel, pour ne citer que ceux-là, seuls les spécialisés en la matière seront capables de lire le(s) texte(s). Les non initiés ne possédant pas les informations non visuelles nécessaires vont être stoppés au niveau des informations visuels qui, renvoyées au cerveau pour traitement, ne donneront pas de signification en retour.

Nous pouvons alors dire que ces deux types d'informations sont réciproques. Dans une certaine mesure, elles sont interchangeables. Et, plus un lecteur dispose d'informations non visuelle, moins il a besoin d'informations visuelles.

Schématiquement nous avons :




Somme toute, l'acte de lire implique toujours une combinaison entre information visuelle et non visuelle. C'est l'interaction d'un lecteur et d'un texte. C'est cela qui peut nous pousser à définir la compréhension comme le traitement de l'information non visuelle.

### I.1.4.2. La compréhension

#### I.1.4.2.1. Qu'est-ce que comprendre ?

En cherchant à répondre à cette question, un certain nombre de conduites encore erronées vont être écartées. Comprendre, ce n'est pas produire une succession de sons ; comprendre, ce n'est pas inventer n'importe quoi. Comprendre, c'est la prise de décision, l'adoption d'un comportement manifeste de la réception d'une information par le sujet.

Néanmoins, il arrive qu'on croit avoir compris et qu'on donne l'impression alors qu'on s'est trompé. L'information reçue peut alors causer des confusions ou des problèmes. **SMITH** dira à ce propos :

> *« Voilà une définition de la compréhension compatible avec celle de l'information. Si cette dernière est la réduction de l'incertitude par l'élimination d'hypothèses, alors comprendre c'est être sûr de son interprétation, de la décision qu'on prend. »*[51]

Ainsi, alors que l'information nous permet de donner un sens à une situation, la compréhension dépendra donc de la manière dont nous ferons face à cette situation. De plus, nul ne peut dire à notre place si nous sommes arrivés à comprendre, sauf que les interventions d'autrui peuvent nous y amener.

#### I.1.4.2.2. Lecture et compréhension

La compréhension a comme but la prise de l'information contenues dans un texte. Quand on lit sans rien comprendre ou saisir ni retenir, cela n'a pas de sens.

> *« Un bon lecteur, écrit **SERGERS**, en plus de la compréhension des idées et des faits contenus dans le texte, réfléchit à leur signification, les étudie critiquement, les relie les uns aux autres et les intègre dans ses connaissances antérieures. »*[52]

Qu'il nous suffise de savoir que tout texte écrit n'est pas toujours compréhensible. S'il l'est, il l'est pour certains et non pas pour tous. Ce qui fait que la question de compréhension reste une problématique.

Comme l'écrit **OLEON,**

> *« La compréhension se caractérise par le fait de saisir la loi ou le principe qui réunit divers éléments. Elle est testée par le fait de pouvoir choisir, parmi des éléments proposés, ceux qui se conforment au principe. »*[53]

---

[51] SMITH (E.), Devenir lecteur, Paris, Armand Colin, 1986, p.23.

[52] SERGES cité par BAMWISHO (J.) in Les Adolescents et la compréhension des textes écrits, Francfort, p. Lang, 1972, p.24.

[53] OLEON cité par BAMWISHO (J.) , in Op. Cit., p.24

De là, la compréhension est l'habitude à saisir la signification des choses, en l'occurrence à pouvoir mettre derrière les textes ou les explications les plus complexes et les plus confuses, l'idée maîtresse et la solution qu'elle porte.

Aussi est-il bien difficile de préciser cette notion de compréhension à laquelle on fait pourtant constamment référence lorsqu'on parle de lecture. L'attribution d'une signification n'apparaît pas séparable de l'intention que le lecteur avait lorsqu'il a décidé d'explorer cet écrit, et la compréhension doit être jugée. C'est dans ce sens que **FOUCAMBERT** affirme :

> *« Il y a compréhension de la part du lecteur lorsque celui-ci satisfait l'attente qui lui a fait entreprendre sa lecture. »*[54]

Force est d'admettre donc qu'il n'y a lecture que s'il y a préalablement à toute interaction avec le texte, une attente, une demande, une question : l'acte de lecture c'est alors *« l'ensemble des stratégies qui se développent pour permettre cette attente »*[55] comme l'affirme FOUCAMBERT.

---

[54] FOUCAMBERT (J.), La manière d'être lecteur, Paris, Ed. MDI, 1990, p.129.

[55] Ibidem

# I.2. STRATEGIES DU TEXTE ET PHENOMENOLOGIE DE LA LECTURE

## I.2.0. Introduction

Affirmer, nier, raconter ou démontrer par écrit n'est pas tâche facile. Ce sont des moments propices pour apprécier la capacité et l'ingéniosité mais aussi la prudence de l'écrivain. Car il ne faut pas seulement communiquer, il faut aussi savoir bien faire part du message et faciliter sa réception.

En effet, le texte écrit prend sa source dans la vie sociale de l'écrivain, de ses expériences et de ses techniques. C'est aussi le résultat de la réalité sous toutes ses formes. Mais encore, le texte est comme un autre fruitier dont les fruits ne sont profitables qu'à ceux qui savent grimper et y accéder. Seul qui sait lire, tout en ayant à l'esprit les multiples aspects du texte, peut jouir du contenu d'un texte. Car le texte n'est pas réellement cet objet de papiers paginés, mais une représentation idéale de la condition humaine, par le biais des outils linguistiques.

Le texte est donc bâti sur une tactique, sur des stratégies qui, non seulement permettent la compréhension mais aussi constituent une barrière à la lecture afin d'ériger des barrières aux tentatives subjectives et détournantes de ce qui est dit dans et par le texte.

## I.2.1. Stratégies textuelles

Pour atteindre son but, le texte met en place des dispositions linguistiques pour mieux délivrer le message ou les connaissances. C'est ce que nous avons opté d'appeler « stratégies du texte ». Dans ce deuxième chapitre, nous parlerons d'abord du rôle des stratégies du texte et donnerons ensuite quelques unes. Nous parlerons enfin, de la phénoménologie de la lecture.

### I.2.1.1. Rôle des stratégies textuelles

Le texte n'est jamais difficile ni incompréhensible, il est plutôt stratégique.

Soit le texte suivant : *« Dãta na mâmá bagiye gukóra, dãta aratéma mãmá ararima... »* Elle signifie : *« Papa et maman vont travailler, papa défriche, maman laboure ».*

Il nous arrive souvent de nous demander si cette unité textuelle est comprise de la même manière par tous les écoliers de la première primaire tant de la campagne que de la ville.

Nous constatons pourtant que les stratégies utilisées l'auteur de cette phrase ou de tout le texte restent ingénieuses. Le répertoire est unique mais partagé : les verbes

« gukóra » (travailler), « aratema » (il déchiffre), « ararima » (elle laboure) signifient en général, travailler, vaquer à ses activités.

Ainsi, selon qu'il est campagnard ou citadin, l'écolier va orienter sa compréhension à sa manière : le campagnard comprendra « défricher » et « labourer » tandis que le citadin sera plus intéressé par le verbe « travailler » : aller au bureau ou ailleurs mais non pas dans les champs.

Par cette description et un tel choix de mots, tout écolier de la classe de première année primaire se retrouvera et sera motivé par le début, le milieu et la fin de tout l'énoncé.

De cette manière et pour nous référer de nouveau à W. ISER,

> *« les stratégies se chargent de l'inscription du sujet dans le texte, de même que des conditions de communication. »*[56]

Le rôle des stratégies du texte se révèle être celui d'organiser les rapports internes des éléments du texte quitte à ce que le lecteur puisse se sentir visé, éclairé par l'information ou le message écrit.

Aussi, les stratégies se révèlent-elles comme des garde-fous pour lecteur mais aussi pour le texte lui-même. Elles font que le texte soit susceptible à plusieurs interprétations ou transpositions en ouvrant les horizons à tout esprit lisant, mais aussi en formant des barrières pour des interprétations gratuites et tendancieuses. Ceci veut dire que les stratégies textuelles, tout en laissant au lecteur de faire des analogies, elles maintiennent le texte dans son objectif.

Dans le but d'élargir la compréhension, la stratégie textuelle utilisée dans l'unité textuelle « Dâta na mâmaá bagîye gukóra » (Papa et maman vont travailler) part du général au particulier. Ayant entendu qu'il s'agit de « travailler », il reviendra à chaque écolier (campagnard ou citadin) d'orienter les activités quotidiennes des parents dans la sphère propice.

En fin de compte, les stratégies textuelles sont des guides dans la compréhension de la chaîne écrite. Elles permettent au lecteur d'établir des relations entre les éléments du texte et ceux de la vie quotidienne et sociale qu'il mène ou dont il a l'expérience.

---

[56] ISER, (W.). Op. Cit., p.100

### I.2.1.2. Quelques stratégies du texte

Nous ne pouvons pas prétendre énumérer tous les procédés mis en œuvre pour mettre en place un texte ou des textes. Mais, quelques uns se font voir ou sentir au cours de la lecture, d'autres étant présents dans les ouvrages des penseurs. Parmi les stratégies textuelles, nous pouvons citer le titre, le choix des mots, les niveaux de langues, le cadre énonciatif, la fiction et la réalité, les figures de style, les types de textes, les genres de texte, la ponctuation, les connecteurs logiques et le lecteur.

#### I.2.1.2.1. Le titre

L'art du titre (ou titrologie) tend à devenir une science, la « science du titre ». C'est la raison pour laquelle nous rangeons le titre parmi les stratégies textuelles.

Pour distinguer les hommes et les êtres, on procède à leur conférant des noms déterminatifs ou distinctifs. Ce sont ces noms qui serviront d'orientation s'il s'agit de chercher tel ou tel individu. Le nom peut aussi rendre compte de tant de choses à propos de l'individu.

De même, le titre, pour le texte, permet non seulement la saisie de la première information, le résumé de tout le livre, article, journal, revue, roman, etc., mais aussi il sert d'orientation du texte comme du lecteur. C'est donc un élément essentiel dont le texte ne peut normalement se passer.

Toutefois, certains textes, surtout les romans, ne présentent que peu ou pas de titres ; seul le titre peut se rencontrer sur la première page du livre. Le reste n'est qu'une suite de phrases compactes ou organisées en paragraphes. Cela est valable pour les textes dits de fiction où l'enjeu ou l'intrigue se noue de la première phrase à la dernière. Le titre peut être d'ailleurs cet enjeu ou sa tentative.

Au fait, le titre introduit le texte et permet au lecteur de formuler des hypothèses avant même d'entreprendre sa lecture. Le titre est un garde-fou pour le texte et pour le lecteur. Pour le premier cas, le texte doit porter le titre en son sein et, par ailleurs, le titre annonce ce qui va se dire. C'est dans cette optique que **VARET** déclare que :

> *« Le titre étant ce qu'on lie d'abord du texte, il s'agit de s'arranger pour que le titre se prolonge à l'intérieur du texte, sans cependant en faire partie : il n'en est que l'annonce, l'avant coureur. »*[57]

Deuxièmement, le titre pérennise ou étaye les hypothèses formulées par le lecteur et lui permet d'évaluer lesdites hypothèses.

---

[57] VARET (G.) Pour une science de l'information comme discipline rigoureuse, Paris, 1987, Ed. Les Belles Lettres, p.212.

Par exemple, si le titre n'est pas donné par lecture complète du texte, ou une idée d'ensemble, il peut être constitué d'un élément du texte soit une phrase ou un mot. C'est le cas des textes poétiques où un vers peut servir en même temps le titre de tout le poème. Ceci est valable pour d'autres textes comme le texte dramatique ou romanesque où un acteur ou le héros peuvent être pris pour le titre du texte intégral.

Ainsi par exemple, le nom de Tartuffe dans Tartuffe de Molière, mais aussi la phrase *« Je ne suis qu'un fusil à un épaule »*[58] d'un texte extrait d'une œuvre Le Fils du fétiche ( 1955 ) d'un togolais **David ANANOU** servent de titres respectivement à l'ouvrage et à l'extrait.

Cependant, arrivé à de tels éléments du texte pris comme titres, ils deviennent comme un refrain puisqu'ils innovent l'information et facilitent la compréhension du texte. Comme point stratégique, le titre peut servir aussi de programme pour certains textes. Les textes scientifiques, didactiques ; les notices, les catalogues, les tables des matières, les affiches, les invitations, etc. rentrent dans cette sphère de textes dont le titre révèle ce qui va suivre. De tels textes entretiennent avec leurs titres, une certaine relation dialectique.

Dans le premier cas, le titre se présente comme le premier tout petit germe dont le texte fini est l'arbre ; dans le second, le titre est le fruit ultime sur lequel l'arbre tout entier se juge. A ce compte, le titre l'initie, inversement, il n'est arrêté qu'à la fin, après seulement le point final. Le titre est donc le premier indicateur de sens. Mais s'il ne fait qu'indiquer le sens, faut-il le dire déjà du texte même : dans son entier déroulement, le texte ne contient pas le sens en soi, il ne le confisque pas, il est seulement l'itinéraire ou l'un des itinéraires possibles vers le sens.

Ainsi, le titre et le texte semblent bien converger pour indiquer la même chose, mais ils l'indiquent différemment. L'un le fait sur place, *« avant que le train ne marche »*, comme dirait **VARET**[59]; l'autre le réalise par petites doses dans le texte et par le texte pour s'achever avec le point final. OU plutôt c'est toujours le texte et le texte seul qui en est l'indicateur du sens. Beaucoup plus restrictivement, le titre indique seulement *« ce texte - qui - indique - ce sens »* pour citer **VARET**[60]

Il apparaît dès lors que le titre est d'une part une stratégie du texte lui-même mais que d'autre part il l'est pour la lecture. Le titre guide le lecteur vers tel ou tel texte pour en approfondir le sens ou y prendre une information ou une expérience, le tout ébauché au niveau du titre. Nous pouvons nous permettre de dire que le titre est le numéro de téléphone dont le texte se munit pour entrer en contact avec un interlocuteur (lecteur) possible. Mais ce numéro est constitué par un ensemble de mots bien choisis pour assurer la liaison, mais aussi en mesurer le poids du langage à utiliser.

---

[58] ROUCH (A.) et CLAVREUIL (G.), Littératures Nationales d'écriture française. Afrique Noire. Caraïbe. Océan Indien. Hstoire littéraire et Anthropologie, Paris, Bordas, 1986, P.465.

[59] BIKOI (F.N.) et alii, Le Français en première et terminale. Littérature Française et Africaine. Pratique de la langue. A l'épreuve au BAC, Paris, EDICEF, 2000, p.227.

[60] VARET (G.) in Op. Cit., p.213

### I.2.1.2.2. Le choix des mots et les niveaux de langues

#### a) Le choix des mots

Le texte écrit est bâti sur un corpus bien ciblé. Selon son objectif, nous nous rendons compte que chaque texte met en place des mots bien choisis quitte à rendre compte du message ou de l'information déterminée.

En effet, le repérage ou le choix des termes qui se rapportent à un même domaine de sens, met en évidence des thèmes d'un texte et le réseau lexical qui lui donne sa cohérence. Cet ensemble de mots qui désignent des réalités ou des idées appartenant au même thème forme normalement ce que nous aimons appeler champ lexical ou champ notionnel.

Ainsi, le repérage d'un ou de plusieurs et différents champs lexicaux permet d'interpréter un texte. Un texte est donc construit sur plusieurs champs lexicaux qui se côtoient à l'intérieur du texte même et dans certains cas, ils se succèdent, donnant ainsi au texte *« sa progression thématique »*[i]. Quand ces champs lexicaux s'opposent, il se crée un jeu de contraste et se laisse supposer des tensions révélatives. L'association des différents champs lexicaux, qui rapproche deux domaines parfois éloignés dans la réalité, révèle au fait l'imaginaire de l'auteur.

#### b) Les registres de langue

Pour formuler une idée, on dispose de plusieurs énoncés qui concernent le choix du vocabulaire et de la syntaxe, en fonction de la situation de communication. C'est ce que nous appelons « registre de langue ». Nous avons appris qu'il existe trois niveaux ou registres de langue à savoir le registre courant, le registre soutenu et le registre familier.

Ces niveaux de langue correspondent aux définitions suivantes, résumées par BIKOI et ses collaborateurs dans Le Français en première et terminale.[61]

- Le registre courant est la langue de la communication courante, des informations, des articles de journaux écrits et audiovisuels. Sur le plan lexical particulièrement, on utilise des termes d'usage courant. La syntaxe est correcte, l'indicatif prédomine. Sur le plan phonétique, la prononciation est correcte, sans recherche d'effets de style.
- Le registre soutenu est la langue des discours solennels, des œuvres littéraires, des plaidoiries, des textes juridiques, des sermons. Le lexique est caractérisé par la recherche des mots abstraits, rares, parfois vieillis, le recours aux figures de style (métaphore). La syntaxe est caractérisée par la prédominance de la phrase complexe

[61] BIKOI( F.N.) et alii, Op. Cit., p.230

marquée par l'abondance des subordonnées et par l'utilisation de temps et de modes recherchés (le subjonctif imparfait par exemple). Sur le plan phonétique, c'est la recherche des effets rhétoriques et du ton emphatique qui prédomine.

- Le registre familier, quant à lui, utilise des mots concrets, des tournures populaires, triviales et argotiques, souvent imagées. Sur le plan syntaxique, les phrases sont simples, hachées, grammaticalement incorrectes, généralement juxtaposées. La prononciation est négligée, les syllabes escamotées, les mots coupés.

Ainsi présentés, en quoi ces niveaux de constituent-ils une stratégie textuelle ? L'utilisation de différents niveaux de langues rendent compte du style de l'écrivain selon le ton qu'il veut donner à un personnage ou à une œuvre en entier. Le mélange de divers registres de langue vise à créer des effets de surprise, de cocasserie voire de poésie.

Les registres de langue déterminent les conditions dans lesquelles le message ou l'information du texte est reçue. Ils cheminent vers ce que nous appelons *« situation d'énonciation »*. Mais, nous dirions que les registres de langues se focalisent sur la valeur générale ou particulière du message textuel mais aussi sur celle des personnages.

### I.2.1.2.3. La situation d'énonciation

Tout message, écrit ou oral, est un énoncé émis par un émetteur à destination d'un récepteur ou destinataire. En ce sens, le texte est un ensemble d'énoncés émanant de l'auteur et destiné au lecteur, c'est-à-dire que le texte se construit sur un schéma permettant de distinguer celui qui parle (émetteur ou locuteur), à qui il parle (le destinataire), quand il parle, où et comment.

Par exemple, dans un texte argumentatif, l'émetteur est le locuteur ; dans un roman, l'émetteur principal est le narrateur.

Ainsi, certaines marques dites *« marques d'énonciation »*[62] permettent de distinguer l'émetteur, le destinataire, le temps et le lieu d'énonciation.

L'émetteur, se reconnaît par l'utilisation des premières personnes du singulier et du pluriel et leurs corollaires : des pronoms personnels, (je, me,...) ; des pronoms possessifs (le mien, le nôtre ...) ou des déterminants possessifs (mon, ma, mes, notre, nos...). Cela est valable quand il englobe le locuteur.

Quand nous lisons un texte, nous pouvons ne pas remarquer la présence explicite du locuteur. Mais, de nombreux termes traduisant ses sentiments, ses émotions ou ses jugements se font jour. C'est le cas des termes affectifs (effrayant, émouvant, etc.) ou évaluatifs (bon/mauvais ; beau/laid, etc.).

---

[62] BIKOI( F.N.) et alii., Op.Cit., p232.

Le locuteur exprime aussi sa présence dans le texte grâce à des modalisateurs qui rendent compte de la certitude ou de l'incertitude accordée à un énoncé textuel. Ainsi, des adverbes comme certainement, évidemment, peut-être, vraisemblablement, etc. ou des expressions correspondantes comme « à coup sûr », être sûr, croire etc., rendent compte de la présence implicite du narrateur ou locuteur dans le texte.

Qu'en est-il de la ponctuation ? Elle est aussi expressive et surtout le point d'interrogation ou celui d'exclamation. Un côté penchant du locuteur dans ses exclamations révèle la présence de celui-ci.

Le destinataire, lui, est reconnu grâce à l'utilisation de la deuxième personne (singulier ou pluriel), que ce soit sous la forme de pronoms personnels ( "tu", "vous") ; de déterminants possessifs ("ta", "votre") ou de pronoms possessifs ( "le tien", "le vôtre").

Le destinataire peut être aussi visible grâce au mode impératif. Mais il peut aussi faire référence aux lecteurs éventuels. Pour ce dernier cas, nous avons vécu l'expérience de nous sentir impliqué dans un texte où le mode impératif était prédominant.

Quant au temps et au lieu de l'énonciation, le premier correspond au moment où le message est produit. En ce sens, le temps de référence devient celui du présent de l'énonciation par rapport auquel se définissent des indications temporelles comme « aujourd'hui », « hier, demain », « ce matin », etc. .

Pour le lieu de l'énonciation, il est défini par des indicateurs spatiaux qui renvoient au lieu où se trouve le locuteur au moment où il parle. C'est le cas par exemple de « ici », « à cet endroit », etc.

Ainsi, de tous ces éléments, il se crée dans un texte un espace communicationnel comparable au dialogue entre des personnes vives. Le texte devient un produit mis en scène par les marques d'énonciation, un produit animé d'actions et de mouvements, de questions et de réponses ; de connaissance et d'information mis en place par les seules unités linguistiques : les mots, mais aussi par les personnages dans leurs relations.

### I.2.1.2.4. La fiction et la réalité

Certains textes mettent en avant une scène imaginaire ; d'autres se montrent plus réalistes, c'est-à-dire qu'ils font preuve d'une réalité quotidienne, plus sensible comme le traité d'agriculture, un ouvrage sur la lutte contre le SIDA, un ouvrage comme celui de La géographie du Burundi, etc. Mais cette réalité peut se démontrer fictionnellement. C'est le cas d'un roman d'Honoré de BALZAC, Le Médecin de campagne (1834).

En ouvrant cet ouvrage, nous pensions y découvrir un redoutable guérisseur traditionnel. Mais curieusement, il s'agissait d'un agronome du nom de Benassis, qui s'était donné la mission de développer une campagne, par une agriculture et un élevage modernes.

Toutefois, il y a des textes fictionnels à part entière, c'est-à-dire dont le dessein est uniquement esthétique. C'est le cas de certains romans.

Cependant, les deux termes « réalité » et « fiction » ne sont pas opposés. La réalité représente d'une part ce qui est réel, palpable par les sens, ce qui a existé. D'autre part, la « réalité » veut dire ce qui est vrai.

Ainsi, comme ce qui existe peut être un mal ou bien, bon ou mauvais, ce qui est vrai peut lui aussi être bon ou mauvais. Néanmoins, il est plus facile de façonner ce qui est vrai, le changer et l'embellir ou bien d'en diminuer le choc que pour ce qui existe déjà.

Voilà pourquoi le texte, surtout le texte littéraire ou philosophique, utilise la fiction, l'imagination, dans son cheminement vers la réalité, vers la vérité. Il n'implique nommément personne, mais n'empêche que la vérité qui est délivrée par ce texte implique le(s) lecteur(s) ou leurs conditions de vie. La fiction devient un moyen capable de bien mener à bon port l'esprit du lecteur.

Pour ces deux notions, **W. ISER** dira :

> *« Pour bien comprendre les concepts réalité et fiction, ils sont compris comme le rapport de communication. Leur polarité se résout en ce sens que la fiction, au lieu d'être simplement le contraire de la réalité, elle nous communique quelque chose sur la réalité [...]. En tant que structure*
> *de communication, la fiction lie la réalité à un sujet qu'elle communique en même temps que la réalité. »*[63]

Donc, si la fiction n'est pas la « réalité », ce n'est pas tant parce que les prédicats nécessaires lui manquent, mais plutôt parce qu'elle est capable d'organiser la réalité de telle sorte que celle-ci puisse être communiquée ; et c'est pourquoi elle ne peut pas être elle-même la réalité, soit ce qu'elle organise.

La fiction est utilisée par le texte en ce sens qu'elle permet la compréhension des faits comme universels par l'effet qu'elle produit. C'est dans ce sens qu'est assurée la voie d'accès en fonction de la réalité qui s'accomplit entre le sujet et la réalité. Le texte utilise la fiction pour produire cet effet de sens : l'objet littéraire.

---

[63] ISER (W.), L'acte de lire. Théorie de l'effet esthétique, Bruxelles, Mardaga, 1976, p.100.

Ainsi, la fiction ouvre les horizons au texte et le texte de fiction ouvre les horizons au lecteur. La fiction facilite la compréhension de l'implicite ou l'imprécis

La fiction est donc une stratégie que le texte utilise pour créer son effet littéraire : la relativité et la pluralité du sens. Le texte vise le moral et la création d'un autre monde similaire ou contraire à celui que vit l'auteur, pourquoi pas le lecteur. Seule la fiction peut rectifier ce qui existe déjà en créant un eldorado ou l'origine des choses.

Les textes de fiction sont le roman, le conte, la légende, la fable, la poésie,... Mais nous pouvons dire que la réalité est présente en ces genres littéraires. Donc, le texte peut utiliser la réalité dans la fiction ou la fiction dans la réalité.

### I.2.1.2.5. Les types de textes

Nous prenons un type de texte comme une sorte de stratégie textuelle puisqu'un texte narratif par exemple ne vise pas le même objectif qu'un texte descriptif, argumentatif ou explicatif. Quoique chacun des types textuels soit bâtir sur d'autres stratégies, sa fonction le change en une stratégie du texte, d'autant plus que ces types de textes peuvent se combiner dans un et un seul texte ou un livre.

#### I.2.1.2.5.1. Le texte narratif

Le texte narratif peut être défini comme tout texte racontant des événements réels ou fictifs, lié entre eux par une relation logique et temporelle, comme le roman, la nouvelle, la fable, les faits divers, le reportage.

En effet, des stratégies sont utilisées pour narrer : la présence d'un ou de plusieurs personnages réels ou fictifs, la progression entre un état initial et un état final sont des éléments qui caractérisent l'organisation d'un texte narratif.

De plus, des critères lexicaux comme la présence d'indices temporels, nombre de verbes d'action ; mais aussi des critères grammaticaux comme l'alternance de l'imparfait et du passé simple ; parfois le présent de narration ou le passé composé, caractérisent un texte narratif. Celui-ci doit faire face à la chronologie des faits mais aussi déterminer le rapport entre le narrateur et l'univers représenté.

##### I.2.2.5.1.1. Le rapport au temps

La majorité des textes narratifs s'inscrivent dans une chronologie pouvant connaître des retours en arrière. Par conséquent, la narration subit des variations de rythme : soit les ralentissements, soit les accélérations.

Les ralentissements sont rendus par les pauses (dans les descriptions et explications par exemple) ; les accélérations sont dues aux ellipses (omission ou résumé) d'une période de la narration en une phrase par exemple.

Dans le même ordre d'idées, et selon **BIKOI** et ses collaborateurs[64] on parlera

- **de la narration ultérieure** lorsque le texte narratif rapporte des événements passés et se situe après leur accomplissement ;

- **de la narration simultanée** quand le texte narratif rapporte les événements au fur et à mesure qu'ils se produisent (cas du monologue intérieur) ;

- **de la narration antérieure** quand le texte narratif rapporte des événements qui ne se sont pas encore produits (cas du texte prédicatif, comme la Bible, ou prophétique) ;

- **de la narration intercalée** : le texte narratif se situe dans les intervalles des événements (cas des romans épistolaires, journal).

### I.2.1.2.5.1.2. Le point de vue ou focalisation

La focalisation ou le point de vue peut se définir comme un procédé consistant à présenter un objet en précisant d'où et comment cet objet est connu.

**Bruno DOUCEY** et ses collaborateurs[65] définissent cette focalisation comme étant « *la position qu'occupe un narrateur pour conduire son récit* ». Nous pouvons surenchérir en disant que la focalisation est l'optique suivant laquelle les éléments d'un récit ou d'un texte sont portés à la connaissance du lecteur.

Ainsi, dans le rapport entre le narrateur et l'univers représenté le texte prévoie, selon la nécessité, trois types de points de vue ou focalisations :
- **la focalisation zéro** : point de vue du narrateur qui vit tout et sait tout (le narrateur en dit plus que n'en sait le personnage) ;
- **la focalisation interne** : point de vue d'un personnage (le narrateur ne dit que ce que sait le personnage) c'est-à-dire qu'il s'agit d'un savoir ou information partagée ;
- **la focalisation externe** : point de vue d'un spectateur anonyme (le narrateur en dit moins que n'en sait le personnage qui est décrit). L'identité et les projets de ce dernier étant inconnus par le narrateur.

---

[64] BIKOI (F.N.) et alii, Op.Cit. p.210

[65] DOUCEY (B.) et alii , Littérature en seconde. Textes et méthodes, Paris, HATIER, 1996, p.211.

En fin de compte, par tous ces procédés, le texte narratif finit par relater des événements réels ou fictifs. Il assume aussi les fonctions symbolique et documentaire. Au premier cas, la narration explique une réalité, laisse filtrer un message (cas de la fable, du récit mythique) ; au second cas, la narration renseigne sur un fait réel (cas d'un fait historique).

### I.2.1.2.5.2. Le texte descriptif

Pouvant se combiner avec le texte narratif, le texte descriptif dépeint les caractéristiques d'un personnage, d'un animal, d'un objet, d'un lieu, d'une scène de vie, et indique les éléments qui composent ces représentations, situées dans l'espace. Nous retrouvons ce type de texte dans divers genres : romans, nouvelle, conte, fable, guides touristiques, annonces, etc.

Comme tel, le texte descriptif met en place deux points de vue : le point de vue objectif et le point de vue subjectif. D'une part, l'objectif est extérieur à l'action et aux personnages. Il se présente comme une pause informative et se met souvent au présent quoique le reste soit au passé.

Le subjectif, quant à lui, intègre la description au récit, dans l'action des personnages. La description se fait à travers les yeux d'un des personnages.

Cependant, un texte descriptif obéit à plusieurs fonctions, dont surtout, fonctions esthétique, explicative et symbolique. Pour répondre esthétiquement, la description (dans le texte) est développée pour elle-même, pour créer une valeur décorative ou créer une atmosphère particulière. La fonction explicative du texte se manifeste au moment où la description explicite un passage narratif ou donne des indices sur la suite du récit. Nous rencontrons cela dans des romans où des séquences descriptives se mêlent à la narration.

Quant à la fonction symbolique, elle est le fait que la description est porteuse d'un sens au-delà de l'objet décrit ; elle évoque de façon métaphorique tel aspect d'un personnage ou de l'action.

Somme toute, le texte descriptif devient une stratégie textuelle dans la mesure où, à base de ses procédés, le texte aboutit à sa fonction ou à son but. La séquence descriptive permet au lecteur de contempler un paysage réel ou imaginaire, un personnage, tout en défilant avec les mots et d'autres éléments bien choisis pour décrire : les mots indiquant des lieux, des végétaux, des animaux, des couleurs, des formes, etc.

### I.2.1.2.5.3. Le texte argumentatif

Les essais, les éditoriaux et les publicités sont des genres de textes où l'on rencontre le plus, cet art de convaincre qu'est l'argumentation. C'est une des stratégies du texte, nous semble-t-il, dans la mesure où ses procédés permettent de défendre ou de réfuter une thèse.

En effet, un texte argumentatif utilise des indices ou des critères d'organisation, des critères lexicaux et des critères grammaticaux pour remplir ses fonctions de persuasion et de polémique.

Du point de vue organisationnel, le texte argumentatif présente une idée directrice, des arguments et leurs exemples. Il présente aussi un ou plusieurs type de raisonnement : il peut s'agir d'une déduction, quand l'argument B découle de l'argument A ; d'une concession, quand on commence par accorder quelque crédit à la thèse adverse pour avancer plus librement la sienne ; d'une analogie, lorsqu'on met la thèse que l'on évoque en parallèle avec une situation connue.

Du point de vue lexical, un jugement de valeur se caractérise par des connotations positives ou négatives. Il s'y ajoute un champ lexical de la certitude. C'est le cas des affirmations ou des doutes.

Du point de vue grammatical, le texte argumentatif utilise les pronoms de la première personne (singulier ou pluriel) et un présent narratif pour montrer que l'idée soutenue est générale, acceptable par tous.

Dans cette optique, le texte argumentatif présente un grand nombre de « connecteurs logiques » qui établissent des liens de conjonction (en outre, de plus, de surcroît, etc.), de disjonction (soit...soit, ou bien etc.), d'opposition (en revanche, outre, etc.), de cause (parce que, comme, etc.) ou de conséquence (donc, c'est pourquoi, etc.) entre deux points de vue.

Le texte argumentatif se combine avec d'autres types de texte pour remplir ces fonctions, étant donné qu'un texte, un livre par exemple, peut à la fois narrer, décrire et argumenter. Toutefois, les mots de liaison ou les connecteurs logiques constituent, à eux seuls, une stratégie textuelle. Seulement, le texte argumentatif en utilise davantage. Ainsi, le texte argumentatif assume une fonction persuasive car l'émetteur (l'auteur) cherche à convaincre son lecteur, à lui faire partager son point de vue. Aussi, l'émetteur cherchera-t-il à ridiculiser celui ou ceux au(x) quel(s) il s'oppose, c'est-à-dire soit de réduire l'adversaire au silence, soit de dissuader le lecteur de prendre cet adversaire au sérieux.

### I.2.1.2.5.4. Le texte explicatif

Les manuels scolaires, les ouvrages de vulgarisation scientifique, les dictionnaires, les encyclopédies, etc, sont des œuvres ou textes explicatifs. Entendons par texte explicatif un texte dont le but est de transmettre des informations tout en facilitant la compréhension.

En effet, certains auteurs rapprochés nous révèlent que dans cette facilitation de la compréhension, le texte dit explicatif se reconnaît à un certain nombre d'indices textuels. **BIKOI** et ses collaborateurs classent ces indices en critères lexicaux, grammaticaux et organisationnels.[66]

Du point de vue lexical, le texte explicatif utilise un vocabulaire spécialisé, des comparaisons, des périphrases et des synonymes simples pour clarifier le sens.

Du côté grammatical, le présent reste le temps le plus employé, les connecteurs logiques et temporels sont aussi présents. Aussi, le texte explicatif organise-t-il ses informations selon trois progressions à savoir : la progression à thème constant, la progression linéaire et la progression éclatée.

En fin de compte, le texte explicatif obéit à pas mal de fonctions : la fonction informative (le message est saisi immédiatement), la fonction didactique (il y a effort de l'émetteur pour se mettre à la portée du récepteur) et des fonctions diverses dans un récit de fiction : informer le lecteur sur le milieu dans lequel évoluent les personnages ; donner l'illusion du vrai pour mieux accréditer la fiction ; retarder l'action ; assurer la cohérence de l'intrigue en facilitant la compréhension.

### I.2.1.2.5.5. Le texte injonctif

Comme le mot « injonctif » l'indique, le texte injonctif conseille ou dicte un comportement à un destinataire. Les textes du genre sont par exemple les règlements, les publicités, les consignes, les notices, les livres de cuisine, mais aussi dans divers textes littéraires.

En effet, les stratégies utilisées par ces textes varient selon qu'il s'agit des conseils, des ordres, d'une prière, etc. Ainsi, les critères d'organisation mettent en exergue la présence d'une chronologie et l'utilisation d'un ton relatif à l'injonction donnée (conseil, ordre en prière).

---

[66] BIKOI (F.N.), Le Français en Seconde. Littérature Française et Africaine. Pratique de la langue. Exercice au BAC, Paris, EDICEF, 1998, p.212.

De surcroît, le lexique utilisé regorge de nombreux verbes d'action et de mouvement, d'un champ lexical appartenant au domaine de l'action et il y a la présence d'un destinataire.

Quant aux critères grammaticaux, des verbes sont conjugués aux modes et temps exprimant les nuances de l'ordre (impératif, conditionnel, futur de l'indicatif) et cela, dans des phrases courtes et simples, pour, nous semble-t-il, chercher une réplique rapide.

Ainsi, pour remplir ses fonctions, le texte injonctif tient compte de la situation énonciative. Si c'est l'émetteur qui détient ou exerce le pouvoir, le texte injonctif transmet un ordre (cas des lois et des règlements). Au cas où l'émetteur fait autorité mais n'a pas un vrai pouvoir, le texte injonctif transmet un conseil (cas des modes d'emploi, recettes). Et si le récepteur détient le pouvoir, le texte injonctif transmet une demande

En somme, ce sont ces stratégies que le texte met en place pour arriver au but recherché.

#### I.2.1.2.6. Les signes de ponctuation et les mots de liaison

Pour qu'un texte soit cohérent, il doit être bien ponctué et bien soudé. Ceci est le résultat des signes de ponctuation et des mots de liaisons, dits aussi « connecteurs logiques ». Ce sont les deux procédés que le texte ne peut non plus se passer.

##### I.2.1.2.6.1. Les signes de ponctuation

Les signes de ponctuation permettent la compréhension du texte. Un texte mal ponctué dévie du sens, et il est difficile à déchiffrer et à lire.

En effet, les signes de ponctuation ont un rôle important dans le texte. Le point final (.) signale la fin d'une phrase et permet une pause importante dans la lecture. Il peut se placer entre chaque lettre d'un sigle (exemple : O.N.U., O.B.K., etc.) ; le point-virgule ( ;) sépare dans une phrase deux propositions et justifie un léger temps d'arrêt dans la lecture. L'idée suivante est plus proche de la précédente ; les deux points ( :) annoncent l'explication, l'énumération, le développement d'un terme cité précédemment (exemple : un seul problème me préoccupait : terminer mon travail), une citation ou un dialogue (cas du discours direct).

Dans le même ordre d'idées, la virgule (,) marque une légère pause dans la lecture. Elle sépare aussi dans une phrase, les termes ou éléments énumérés, les compléments circonstanciels, les appositions. Elle remplace un mot ou groupe de mos elliptiques.

Les parenthèses () et les tirets encadrent une explication en cours et en fin de phrase. Dans le texte dramatique ou dialogique, les tirets peuvent marquer le changement d'interlocuteur.

De la sorte, il ne faut pas confondre les tirets et le trait d'union. Celui-ci s'observe surtout dans les mots composés comme arc-en-ciel, tire-bouchon, etc.

D'autres signes de ponctuation facilitent la compréhension tout en marquant une intonation spécifique. Ce sont les points d'interrogation et d'exclamation.

Le point d'interrogation livre ou demande une information en posant la question. Le point d'exclamation quant à lui ponctue une exclamation, une interjection. Il marque normalement une surprise ou un étonnement du locuteur dans un énoncé.

Ainsi donc, le texte recourt à chacun de ces signes pour arriver à son but. Ces signes deviennent, à notre sens, des stratégies textuelles très nécessaires.

**I.2.1.2.6.2. Les mots de liaisons**

Une autre définition du texte à rappeler est celle apprise dans le cours de Question de Grammaire Française, en IVe année, à l'IPA.

Un texte était défini comme un tissu d'éléments linguistiques qui forment un ensemble construit et uni. Il est formé de phrases organisées constituant un ensemble cohérent et soudé.

Ainsi, constituer un texte n'est pas mettre les phrases, les paragraphes, les chapitres, les parties, les uns à côté des autres. Le texte s'organise autour des marques linguistiques appelées « termes de transition » ou « connecteurs », pour ne citer que les termes des notes du cours Question de Grammaire Française, pour arriver à sa cohérence.

Ce faisant, les connecteurs sont tous les termes qui signalent la liaison entre deux parties du texte et en assurent l'organisation. Ils ne reprennent aucun élément du contexte antérieur.

De la sorte, le texte peut utiliser les connecteurs additifs, comparatifs, explicatifs ; des connecteurs exprimant la cause, la conséquence, l'hypothèse, le but, l'opposition ou la concession.

A ce propos, nous allons nous aider du cours de Ve année : Initiation à la recherche dispensé par le Dr MAZUNYA Maurice (année académique 2002-2003).

## 1. L'addition

Elle ajoute de diverses manières une idée à une autre.

| Relations logiques | Termes d'articulation |
|---|---|
| Additionner,<br>Préciser l'ordre du déroulement, c'est-à-dire renchérir | - Pour commencer : premièrement, d'abord, en premier lieu, etc.<br>- Pour continuer : deuxièmement, ensuite, en deuxième lieu, puis, de plus, en plus de, voire, et de plus, et même, etc.<br>- Pour terminer : enfin, en dernier lieu, en conclusion, en somme, donc, en définitive, etc. |
| Mettre en parallèle,<br>Indiquer l'alternance | D'une part... d'autre part, non seulement... mais aussi, ni ... ni, ou bien, soit... soit, ou... ou, etc. |

## 2. La comparaison et l'explication

L'explication éclaire en apportant des informations. Elle peut aussi illustrer une idée par un exemple ou une citation. Elle peut établir un rapport d'analogie entre deux idées ou deux situations au moyen d'une comparaison.

| Relations logiques | Termes d'articulation |
|---|---|
| Développer | C'est-à-dire, en effet, en d'autres termes, d'ailleurs,<br>comme, effectivement,... |
| Illustrer | Par exemple, c'est ainsi que, c'est le cas de, notamment, à savoir, on peut citer,... |
| Comparer | Comme, tel(le), tel(le) que, de même que, plus que, moins que, ainsi que, de la même manière, aussi... que, autant... que, etc. |

### 3. La cause et la conséquence

La cause souligne l'origine, la conséquence renvoie à un résultat.

| Relations logiques | Termes d'articulation |
|---|---|
| Indiquer une cause | Car, parce que, grâce à, par, en raison de, du fait que, vu que, sous prétexte que, soi-disant, à cause de, étant donné que,... |
| Indiquer une conséquence | Ainsi, c'est pourquoi, en conséquence, voilà pourquoi, si bien que, de telle sorte que, par suite, aussi, d'où,... |

### 4. L'hypothèse et le but

L'hypothèse repose sur une supposition, le but sur un objectif à atteindre.

| Relations logiques | Termes d'articulation |
|---|---|
| Supposer | Si, au cas où, à la condition que, à l'hypothèse où, etc. |
| Préciser le but | Afin de, afin que, pour, pour que, en vue de, pour faire montre de, etc. |

### 5. L'opposition et la concession

L'opposition souligne une contradiction entre deux idées ou deux faits. La concession constate l'existence de faits ou d'idées apparemment opposé à l'idée défendue ou faits constatés.

| Relations logiques | Termes d'articulation |
|---|---|
| Contradiction | Au contraire, en revanche, à l'opposé, inversement, contrairement à, par opposition, à l'inverse, mais, alors que, tandis que, et non, bien que, quoique, quoi que, nonobstant, en dépit de, or,... |
| Marquer une restriction ou une Concession | Cependant, néanmoins, pourtant, quoique, certes,... Mais au moins, tout au plus, même si, il est vrai que... |
| Rectifier | En réalité, en vérité, en fait, normalement, à dire vrai, etc. |

Nous remarquons donc que chaque mot du texte, chaque signe de ponctuation constitue un élément sur lequel le texte se base pour dire ce qu'il faut dire.

### I.2.1.2.7. La progression thématique

L'autre point stratégique non moins important est la façon dont le texte use pour faire progresser son information. Au fait, au fur et à mesure que le lecteur avance d'une phrase à une autre, d'une page à une autre, l'information se renouvelle et évolue. Cela est dû à la progression thématique.

En effet, pour qu'un texte soit cohérent, les phrases qui le constituent s'enchaînent en prenant appui sur les éléments connus et en apportant des informations nouvelles. L'élément sur lequel on s'appuie pour faire progresser l'information, c'est le « thème », c'est-à-dire « ce qui est connu ». L'élément qui fait progresser l'information et qui contient la nouvelle information s'appelle le « propos » ou le « rhème », en d'autres termes, « ce qui est nouveau ».

Le texte se construit donc sur une thématisation qui fait alterner le connu et l'inconnu, ce qui était propos devient thème face à un propos nouveau qui, lui aussi finira par être thème, ainsi de suite. Ainsi, la saisie de la progression thématique permet au lecteur de comprendre la chaîne écrite.

### I.2.1.2.8. Le lecteur comme stratégie du texte

Tout texte, pour exister, pour qu'il porte son nom, doit être lu. Le lecteur possible, éventuel est toujours préconisé par l'écrivain et celui-ci doit tenir compte de son lecteur, dans la mise en marche de sa machine textuelle, porteuse d'un message dont le lecteur est le destinataire.

En effet, comme diront d'ailleurs **FOUCAMBERT** et ses collaborateurs,

*« le texte n'existe en tant que texte que dans et par le travail d'une lecture. »*[67]

Tout auteur, pour prendre le contrôle de son lecteur, accorde une place capitale à l'image de lui-même dans le texte, image que le lecteur doit construire à partir dudit texte afin d'accepter les valeurs que cette image véhicule dans le temps de sa lecture.

Ainsi, l'auteur fabrique un lecteur virtuel, un interprète idéal partageant les options de l'*«auteur implicite »* [68] (selon **Gérard GENETTE**) auquel tout lecteur réel est invité à s'identifier.

---

[67] FOUCAMBERT et alii, Lire c'est vraiment simple...Quand c'est l'affaire de tous, Paris, AFL, Ed.MDI, 1989.P.100.

[68] GENETTE (G.), Nouveau discours du récit, Paris, Ed. du Seuil, 1983 citée par DIDIER (B.) et alii in Dictionnaire universel des littératures. Pariss, PUF, 1994, p.2020.

En fait, le texte est une donnée inachevée qui présente des lacunes, il dispose des lieux d'indétermination sollicitant la participation active du lecteur. Il se présente comme une suite de phrases pointant chacune au-delà d'elle-même, indiquant des développements possibles ; il ouvre des perspectives que le lecteur accueille au fur et à mesure qu'il poursuit une lecture qui modifie ses attentes. C'est ce que nous avons appelé « progression thématique ». Celle-ci est découverte et effectuée par un lecteur.

En ce sens, l'idée d'un point de vue voyageur met alors en évidence tout processus de lecture qui se déroule comme un jeu d'échange entre les attentes modifiées et des souvenirs transformés entre le thème de la lecture et son horizon.

Selon **W. ISER**, un texte est un système combinatoire dans lequel une place est laissée au lecteur.

> *« Le texte formulé est accompagné par un texte autre, qu'il sous-entend et qu'il suscite, un texte que le lecteur peut seul faire surgir. L'inachèvement du texte littéraire doit alors être compris comme une structure créatrice de possibles sur laquelle repose la liberté contrainte et contrôlée du récepteur. »*[69]

L'idée du lecteur, de son lecteur, est préalable pour un auteur. Celui-ci doit penser à qui il écrit tout en acceptant que ce qu'il écrit n'est pas une pure réalité mais une référence réelle, sur laquelle une sorte de communication peut s'établir entre les deux.

### I.2.1.3. Les stratégies textuelles dans les genres de textes

Si nous parvenons à parler, sinon à grouper les textes selon les genres, c'est qu'il y a entre ces derniers des signes distinctifs qui sont sans doute utilisés par l'un plus que l'autre. Ainsi avons-nous la presse, la publicité, les ouvrages scientifiques et pédagogiques (didactiques, le théâtre, la lettre
(la correspondance), le conte, la fable, la légende, le roman et la poésie sont des genres de textes dont la combinaison des stratégies est le berceau de leur catégorisation.

#### I.2.1.3.1. La presse

Locale ou régionale, nationale ou internationale, la presse est une importante source d'information. Du plus modeste événement familial ou politique aux grandes décisions qui conditionnent l'avenir de l'humanité, les journalistes tissent des liens entre les hommes, écrivent la chronique au jour le jour de l'aventure humaine. Des stratégies sont adoptées.

---

[69]ISER (W.), L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique, cité par DIDIER (B.) et alii, in Op. Cit., P.220.

En effet, la réalisation de la presse est ingénieuse. Elle peut se présenter sous forme d'un article qui est un texte qui, dans une publication de presse, traite un sujet de façon dupée ; sous forme d'un éditorial qui est un texte qui, dans un journal, exprime sur le sujet les idées de l'équipe de rédaction ; il peut s'agir d'un entrefilet, qui est un court article destiné à attirer l'attention du lecteur ou à le distraire.

Cependant, la presse utilise généralement la réalité au premier sens du mot, dans le choix de ses thèmes. Il peut s'agir d'un événement exceptionnel, d'une enquête policière, des faits divers, manifestations et fêtes régionales, nationales ou folkloriques, etc.
La presse peut aussi informer à l'implicite, par la fiction. C'est le cas de l'article de **MODIBO S. KEITA** in Voix d'Afrique N° 2, oct. 1989 (Abidjan) intitulé *« Des arbres qui produisent du beurre, du pain, de la viande... »*. Il s'agit ici, non seulement d'un entrefilet mais aussi d'une imagination.

En un mot, la presse est un genre où domine la description (des lieux, des personnages, des faits), la narration et l'argumentation (déclarations des personnalités questionnées sur tel ou tel événement ou faits) sont aussi nombreuses, de même que les illustrations photographiques qui facilitent la compréhension de l'article. Nous rencontrons aussi souvent, des articles publicitaires dans la presse.

### I.2.1.3.2. La publicité

Ceux qui vendent des biens ou proposent des services cherchent à les faire connaître au public : tel est le rôle de la publicité, si présente dans notre environnement. Elle tient aussi une place importante dans la vie politique des différents pays.

En effet, la publicité utilise la description et l'argumentation dans ses moyens de vanter le produit. Ce dernier peut être un objet, une idée ou une personne.

De la sorte, la publicité s'ouvre par une sorte de phrase choc, destinée à attirer l'attention. C'est l'accroche. Ce dernier peut s'accompagner le plus souvent d'un logo qui est un symbole d'une marque ou d'une firme. Vient encore le texte principal venant après l'accroche et avant la signature (rappel, dans une publicité, du slogan habituel d'une marque et de son logo), il est destiné à vanter la qualité du produit propre. Mais aussi sa concision est une stratégie.

Grosso modo, la publicité est réconfortée par sa structure et son organisation, comme le stipulent les auteurs du manuel La troisième en Français.[70]

---

[70] CALIN (I.) et alii, La troisième en français, Paris, IPAM, EDICEF, 1990, p.152.

**a) Sa structure :**

- une affirmation initiale (assertion) : constatation tirée de l'expérience de tous l les jours
- présentation du produit
- désignation de l'émetteur
- enjeu du discours publicitaire : obtenir du destinataire d'un geste de curiosité, dernière étape avant l'acte d'achat ou d'adhésion

**b) Organisation du discours publicitaire** : elle se fait en trois étapes :

1) Introduction :
- Elle établit le contact avec le destinataire (apostrophe : avis à .... ; injonction : approchez, écoutez... ; humour : jeux de mots). C'est l'accroche qui doit capter l'attention et la bienveillance du destinataire.
- Elle annonce le thème d'appel (« L'échec scolaire n'est pas une fatalité » par exemple).

2) L'argumentation :
- Elle est basée sur des vérités indiscutables et sur des faits d'expérience. Les arguments paraissent s'enchaîner logiquement (or..., donc... cependant).
- Les adjectifs qualificatifs, adverbes, GN exprimant les qualités du produit (ou de la chose), usage des superlatifs et des hyperboles fréquents.
- Usage de certains procédés : appels directs au destinataire (vous..., votre...).

3) Conclusion : elle est souvent implicite (« Achetez ! » est remplacé par « emportez », « c'est à vous » ; « venez ! » par « ne ratez pas cette unique et seule occasion », etc.).

Ainsi donc, le texte publicitaire a des stratégies qui motivent son destinataire, qui l'attire. L'humour, l'exagération et la caricature y demeurent souvent. Le support de la publicité est tout ce qui peut être à la portée du public. Les médias et hors médias (livres, banderole, ballons, tee-shirts, tickets, cartes de crédit ou de partis politiques, tribunes des stades, etc.).

**I.2.1.3.3. Le texte théâtral**

En principe, le texte théâtral est fait pour être représenté – c'est-à-dire regardé – et dit par des personnages en action, donc présents et agissant devant un public. Ce texte fait donc l'objet d'un spectacle dans lequel entrent d'ailleurs d'autres composantes : décors, costumes, sons et musique, lumière.

Toutefois, le texte théâtral se distingue nettement du texte littéraire, en ce sens que le premier, pour être « consommé », nécessite des médiateurs (acteurs et émetteur en scène), une assistance (les spectateurs), un lieu scénique (un plateau, une place, une portion de rue, etc) tandis que le second se consomme seul, sans intermédiaire et n'importe où.

Dans les faits cependant, il est courant que le texte théâtral doive être lu comme un texte littéraire, ne serait-ce que parce que sa représentation est rare, et plus particulièrement en Afrique ? D'ailleurs, depuis longtemps déjà, les auteurs dramatiques rédigent leur texte dans cette perspective, en l'enrichissant d'informations complémentaires qui en constituent le mode d'emploi.

A cet effet, le texte théâtral est bâti sur trois parties principales, du moins trois textes juxtaposées :

-celui qui désigne les personnages : c'est la liste des personnages. Elle est placée en tête de la pièce. Celle-ci fait mention de certains traits essentiels : âge, classe sociale, profession, liens de parenté. Le nom d'un personnage est parfois le seul signe de sa présence sur la scène lorsque l'auteur n'a pas indiqué son entrée.

-Celui qui fournit les indications scéniques (les didascalies) : en début des pièces ou d'acte, le texte précise le décor et ses changements éventuels. Il donne ensuite des informations sur la position des personnages, leur déplacement, expression de physionomie, tons de voix.

- Celui qui constitue le dialogue « à dire » : il se découpe en répliques qui marquent les prises de paroles successives. Par ce texte, nous connaissons la progression de l'histoire (l'intrigue) et les sentiments des personnages et leurs rapports.

Par la suite, le texte théâtral comprend des récits d'action et même des descriptions ou des portraits qui rapprochent par certains aspects du texte narratif, bien qu'il s'agisse toujours d'un discours, c'est-à-dire d'une parole en action.

Enfin, le texte théâtral joue sur certaines conventions qui fixent pour autant son mode d'emploi :

- **le monologue**, ou « dialogue » du personnage avec lui-même, s'adresse en fait au spectateur pour lui communiquer des informations sur l'action, les sentiments, les intentions de celui qui parle.

- **Les apartés :** indiqués par « à part » ou « bas », des parties du dialogue supposées pouvoir être entendues par le public, mais ignorées d'un ou de plusieurs personnages néanmoins présents sur scène. Ils peuvent avoir plusieurs fonctions :

Informer le public sur certains faits qui, pour les besoins de l'intrigue, ne doivent pas être connus d'autres personnages ; commenter les événements ou juger les personnages présents sur scène en prenant les spectateurs comme témoins. Dans tous les cas, on joue sur leur connivence.

- L'ironie dramatique : c'est le fait que le spectateur connaît des informations ignorées de certains protagonistes. L'aparté est donc un des moyens de la créer.

### I.2.1.3.4. Le roman

Tel que nous le lisons dans Littérature première. Textes et méthode,

*« Le roman est un genre qui relève de la fiction. Mais ses personnages, quoique fictifs, sont perçus comme vivants car ils évoluent dans un contexte historique et social défini. Le romancier lui-même appartient à une réalité sociale, à un courant culturel. Tous ces éléments font apparaître la multiplicité, la richesse et la complexité des relations que le roman entretient avec le réel, la société et l'histoire. »*[71]

En effet, la fiction prend, dans le roman l'apparence de la réalité. Le romancier, comme le dit MAUPASSANT, veut rester auprès que possible du réel. C'est pour permettre au lecteur de mieux comprendre le réel.

En outre, l'autre stratégie romanesque, c'est le répertoire social. A ce propos, H. SABBAH et ses collaborateurs déclarent que :

*« En tant que représentation, même fictive, du réel, le roman donne une image de la société dans laquelle il voit le jour. Témoignage, il aide à la comprendre et éclaire le lecteur sur des idéaux, des valeurs, des carences. Son évolution révèle la permanence de cette relation et la manière dont le roman est lui-même perçu par la société qu'il reflète. »*[72]

Ainsi, le roman met en scène ce dont il défend les intérêts en comblant les attentes d'une société qui se retrouve dans ses héros. Le roman fait une exploration du réel social une analyse psychologique, une dénonciation de toutes les formes d'aliénation de l'individu dans la civilisation de masse.

---

[1] SABBAH (H.) et alii, Littérature première. Textes et méthodes, Paris, HATIER, 1996, p.311

[2] Ibidem.

De plus, puisqu'inspiré du réel, le roman apporte des témoignages innombrables sur la vie de ceux qui font l'histoire quotidienne et banale et ceci, par rapport aux événements essentiels que l'histoire retient. Le roman offre ainsi un complément inestimable par le foisonnement des détails, par la possibilité qu'il donne de confronter divers points de vue.

En ce sens, le roman débouche sur son but soit par la biais du divertissement, de l'information ou de la prise de conscience. Car le roman ne révolte pas mais il conscientise et fait connaître d'autres cieux. A ce propos, H. SABBAH et ses collaborateurs diront :

> *« Si certains romans distraient, d'autres se donnent pour mission d'informer, de témoigner. Beaucoup le font en reflétant l'époque qui les voit naître. Le roman apporte aussi, comme le dit* ***C. ROY****, la connaissance d'un contexte que ne fait pas apparaître l'histoire, attachée aux faits importants et aux événements dignes d'être reconnus. Elle laisse dans l'ombre le quotidien, les gens communs dont s'occupe précisément le roman. »*[73]

Donc, le roman informe indirectement. Il implique une sorte d'introspection du lecteur vis-à-vis de sa société et de lui-même. Il peut faire cela sous les auspices de divertissement en racontant des aventures de ses personnages.

A cet effet, son déroulement, ses personnages, les lieux de l'action, ses péripéties ont pour le lecteur un effet dépaysant. Il peut ainsi changer de lieu, d'époque, de milieu et même d'identité à des héros qui, le temps de sa lecture, lui apporteront une évasion. Le roman provoque ainsi des émotions, suscite la curiosité, met en jeu l'imagination, fait naître des sentiments extrêmes : peur, angoisse, admiration, enthousiasme.

Il arrive en fin de compte, que le roman ait une vocation plus nettement engagé et que le témoignage devienne prise de position. La fiction se charge alors d'un message idéologique dans un contexte qui motive des engagements.

Par exemple, Les Lettres persanes de **MONTESQUIEU** sont une critique des institutions de la monarchie, Les Misérables de **Victor HUGO** attirent l'attention des lecteurs sur la condition du prolétariat de 1830, Sous l'orage du malien **Seydou BADIAN** met en exergue la mésentente entre les jeunes scolarisés et les anciens, conservateurs de la tradition, sur le mariage, etc.

---

[73] SABBAH (H.) et alii, Op. Cit., p.329.

Aussi, le roman met en relation l'auteur et le narrateur. Les deux peuvent se confondre. C'est le cas du roman à la première personne. Ils peuvent aussi se séparer. On dit que le roman est à la 3e personne. Mais aussi le roman peut mettre en relation le narrateur et le lecteur : roman à la 2e personne. Les deux instaurent une sorte de dialogue. Il y a naissance de complicité, de collaboration ou de témoignage entre les deux.

### I.2.1.3.5. Le conte et la fable

D'emblée, le conte et la fable sont des genres traditionnellement oraux, faciles à retenir. Ce sont des textes narratifs, à part que la fable est écrite en vers. Ils débouchent tous les deux sur un enjeu moral et sont des récits de fiction.

En effet, le conte est un récit généralement bref qui relate des faits imaginaires. A la différence du roman ou de la nouvelle qui cherchent le plus souvent à imiter le réel, le conte présente au lecteur un monde imaginaire où règnent l'invraisemblance, le merveilleux et le surnaturel. Il permet donc de rêver.

Ce qui caractérise aussi le conte, c'est le contraste entre la simplicité du récit, le caractère conventionnel des situations et des personnages et la richesse symbolique du contenu. De là vient que, plus que tout autre récit de fiction, le conte donne lieu à des interprétations. Les folkloristes, psychanalystes et ethnologues voient dans le conte les marques de l'inconscient populaire et s'attachent à en dégager le sens profond.

En outre, la comparaison d'un grand nombre de contes a permis de constater combien ces récits reproduisent certaines constantes. On a pu à partir de là établir le schéma narratif du conte : le récit présente une situation initial et rompu par une force qui joue un rôle perturbateur. Un déséquilibre est alors créé. Mais une force inverse vient rétablir l'équilibre et conduit à la situation finale.

Ainsi, le conte correspond à un processus de transformation :
Etat initial → force perturbatrice → déséquilibre → action réparatrice → état finale.

De même, l'observation des personnages permet de dégager des types qui peuvent être regroupés ainsi : le héros, l'objet (objet du désir du héros) ou objection qu'il se fixe, le donateur (qui peut donner au héros ce qu'il cherche), le destinataire ou le bénéficiaire (celui pour qui combat le héros), l'auxiliaire ou « l'adjuvant » (qui aide le héros), l'adversaire ou « l'opposant » (qui fait obstacle au héros). Aussi, l'intérêt des personnages de contes ne réside-t-il pas dans leur psychologie mais dans la fonction qu'ils occupent dans le récit.

Quant à la fable, comme le conte, elle met en scène des êtres humains et des animaux. Elle est un récit en vers et se caractérise, du point de vue narratif, par une succession d'actions, de situation ou de faits et par une évolution spatio-temporelle, au passage d'un état initial à un état final.

De plus, les temps verbaux utilisés sont l'imparfait et le passé simple. Le présent n'intervient que pour actualiser ou généraliser la situation.

Du point de vue des personnages du récit fabuleux, les personnages humains appartiennent à des catégories dont ils représentent l'exemple type (un jardinier, un seigneur, une veuve, un berger, un sage,...). Facilement reconnaissables, ils sont les porte-parole d'une condition qui entretient avec son environnement humain, des relations souvent conflictuels. Ils sont également représentatifs de l'époque (références à la Cour chez La Fontaine).

Les personnages animaux sont quant à eux chargés d'une signification symbolique et permettent un phénomène de transposition des comportements et des caractères : la cruauté est représentée par le loup ; la ruse par le renard ; la puissance, le lion ; l'innocence, l'agneau. La loi naturelle, présentée souvent comme une loi de la jungle, constitue la référence pour décrypter le monde humain.

En ce qui concerne la stratégie thématique de la fable, les thèmes sont aussi vérifiés que ceux de la vie sociale ou de la vie politique : des rapports de pouvoir, les conflits familiaux entre voisins, les rivalités petites et grandes, solitudes, vieillesse, relations parents/enfants, différentes manières de comprendre la vie, rapport de l'homme avec la nature ; tout est bon pour le fabuliste qui tire de cette multiplicité d'analogie une morale souvent pessimiste.

Néanmoins, ce pessimisme peut être détourné par le fait que ce court récit, interrompu de dialogues au style direct ou indirect libre, crée une sorte de divertissement et d'enseignement.

Ainsi, la fable tire un charme d'une concision qui en quelques mots crée un monde d'images et des situations concrètes. Le rythme est donné par les vers de longueurs différentes par les articulations logiques et chronologiques. C'est ainsi que les mésaventures des animaux font rire ou sourire. La mise à distance est suffisante pour éloigner les similitudes trop douloureuses. Le lecteur de la fable devient alors le spectateur d'une scène qui le concerne mais dans laquelle il ne se sent pas réellement impliqué.

Quant aux thèses prônés par la fable, ils sont donnés sous forme de moralité qui ouvre ou ferme le récit. Les vérités énoncées dressent une sorte de bilan de la nature humaine et des fonctionnements sociaux. On trouve aussi des préceptes de sagesse et des recommandations diverses.

Nous pouvons considérer, en définitive, que la fable permet un discours critique à l'abri de la censure. Elle dénonce à travers la mise en scène les disfonctionnements sociaux, politiques et les abus. Quant au conte, il abonde dans le même sens en mettant en scène des humains et des animaux mais aussi des puissances magiques (conte merveilleux), des idées de contestation (conte philosophique) pour donner une morale.

### I.2.1.3.6. Le texte poétique (la poésie)

En prose ou en vers, le texte poétique est le résultat d'une invention, d'une création.

*« Son rôle est d'évoquer de façon créatrice, d'interpréter le réel ou de faire naître un univers qui lui est propre, à travers le langage. »*[74]

En effet, deux stratégies du texte poétique sont la transcription du réel et la création. Ce faisant, la poésie transcrit le réel en le décrivant à la manière d'un tableau, selon la conception d'Horace. La réalité devient « poétique » à travers un langage particulier et divers procédés d'écriture : accumulation et hyperboles, images et rythmes, verbe d'action et modification rythmique née de l'alternance de vers de longueurs différentes.

Qui plus est, la réalité peut parfois être suggérée que décrite. La poésie met alors en jeu la sensibilité et l'imagination pour révéler des réalités cachées. Ainsi, la poésie symbolique cherche à déchiffrer l'essence de la réalité à travers les apparences, par le jeu des correspondances, des analogies, des rapprochements, comme le font **Beaudelaire et Rimbaud**.

En traduisant poétiquement ses propres sentiments, le poète les place alors dans une sorte d'universalité des émotions où chacun se retrouve. La poésie dévoile cet univers intérieur par le jeu des images, des rapprochements, par les recherches sonores, par l'harmonie et la musicalité.

Comme l'expression musicale, le texte poétique peut disposer en effet de moyens propres à souligner la légèreté ou la gravité, le lyrisme élégiaque ou violent. Le surréalisme se veut même libération de l'inconscient, grâce à des techniques comme la transcription des rêves et l'écriture automatique.

---

[74] SABBAH (H.) et alii, Op. Cit., p.261.

L'autre stratégie observée dans le domaine poétique, c'est la création d'un univers propre. Quand V. HUGO dans Les Orientales fait surgir toute une ville orientale de ses rêveries, il s'agit d'un monde qui lui est propre.

Du point de vue forme, le poétique en prose n'est ni versifié ni rimé. Il est reconnu par une unité de sens ou de thème. Cette unité est soulignée par la présence d'un titre qui suggère un contenu ou une orientation d'écriture (récit, description, évocation), interpellation.

Du point de vue thématique, la poésie en prose n'a de thème réservé. Il l'aborde tous les domaines, contraire à la poésie en vers qui embrasse un thème bien déterminé. Les deux types de textes se bâtissent pourtant sur la fiction contrairement aux textes scientifiques et didactiques.

### I.2.1.3.7. Un livre scientifique et/ou didactique

C'est un texte du domaine empirique. Il utilise la description et l'argumentation. Il présente des faits vérifiables qu'il explique par des preuves et propose des solutions.

L'ouvrage scientifique ou didactique présentent un titre pour chaque chapitre ou sous-chapitre. Il présente une table de matières. Le lecteur lira ce qui le tiendra à cœur. C'est un texte écrit en langage courant, banni de toute ambiguïté de signification. Cette stratégie permet d'aller directement au but.

### I.2.1.3.8. La correspondance

On parle d'écriture épistolaire lorsqu'un émetteur s'adresse à un destinataire, le récepteur, en utilisant comme support une lettre (« epistula » en latin). Ce texte écrit à la 1ère personne, est signé, et suppose une réponse. Si ces caractères sont communs à toutes les correspondances, il convient de différencier correspondances réelles et correspondances fictives.

En effet, la stratégie commune aux deux types de correspondances est que toute lettre indique le lieu et le moment où elle a été écrite, le nom du destinataire et de la signature de l'émetteur. Ces informations où, quand, à qui et de qui définissent une situation d'énonciation et déterminent l'énonciation. L'autre élément commun est l'usage des 1ère et 2e personnes (singulier et pluriel) respectivement par l'émetteur et le destinataire.

Néanmoins, la correspondance réelle est personnelle. Elle n'est pas publiée à moins que sa divulgation vise un autre objectif comme l'étude littéraire. Elle cherche une réponse de la part du destinataire. Les correspondances sont vivants.

La correspondance fictive, elle, met en jeu des personnages fictifs. Alors que le(s) destinataire(s) est (sont) déterminé(s) dans la correspondance réelle, il s'en ajoute même d'autres dans la correspondance fictive. C'est au fait tout lecteur qui sera intéressé par ce roman épistolaire.

## I.2.2. DE LA PHENOMENOLOGIE DE LA LECTURE

Qu'il nous suffise, avant d'entamer le chapitre des stratégies de la lecture, d'«opposer » les stratégies du texte à celles de la lecture car chaque texte suppose sa façon de lecture.

En effet, comme le dit BOURGARDE, chaque communication implique deux interlocuteurs : l'émetteur et le récepteur ; le destinateur et le destinataire ; l'écrivain et le lecteur. Le texte devient l'objet du message pour ce dernier cas.

> *« Pour qui écrit, déclare* ***BOURGARDE,*** *l'autre c'est le lecteur. Pour qui lit, l'autre c'est le scripteur. Mais chacun s'accorde pour dire que c'est dans l'acte de lire que le texte accède à la communication. Il est fait pour être lu, c'est sa raison comme son mode d'exister. »*[75]

Ce faisant, le texte est envisagé comme une mécanique à produire des sens, qui met en place la variabilité de ses interprétations et impose des choix de lecture. En même temps qu'il accorde une importante liberté au lecteur, le texte s'efforce aussi de la limiter en inscrivant des prescriptions de lecture. La lecture est alors dans le texte et l'écriture ne se laisse interpréter qu'en fonction des interprétations qu'elle permet. Celles-ci relèvent autant d'une stratégie de persuasion d'origine auctoriale que des réponses que le lecteur lui apporte.

Cependant, le phénomène de lecture se justifie par la compréhension. Le lecteur étant impliqué dans la création d'une œuvre, il doit aussi comprendre cette œuvre. Car on lit pour comprendre, pour être informé ; sinon ce serait une perte de temps et de l'énergie.

C'est dans ce sens que W. ISER dit :

> *« Les théories textuelles en cause laissent toujours à supposer que la communication doit être comprise comme une relation à sens unique. Mais la lecture est interaction dynamique entre le texte et le lecteur. Car les signes linguistiques du texte et ses combinaisons ne peuvent assurer leur fonction que s'ils déclenchent les actes qui mènent à la transposition du texte dans la conscience de son lecteur. Ceci veut dire que des actes provoqués par le texte échappent à un contrôle interne du texte. Cet hiatus fonde la créativité de la réception. »*[76]

---

[75] VERDELHAN-BOURGARDE (M.), Langue française, communication et enseignement, Paris, Larousse, 1986, p.45.

[76] ISER (W.), L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique, Bruxelles, Mardaga, 1976, p.198

C'est dans cette même logique que **Laurence STERNE** déclare dans Tristan Shandy (II, 11) :

> *« [...] aucun auteur, averti des limites que la décence et le bon goût lui imposent, ne s'avisera de toute penser. La plus sincère et la plus respectueuse de l'intelligence d'autrui commande ici de couper la poire en deux et de laisser le lecteur imaginer quelque chose après vous. »*[77]

La lecture devient donc comme une règle de jeu où l'auteur et le lecteur prennent une part égale à ce jeu d'imagination, celui de la représentation du monde. C'est dans cette créativité du lecteur que naît la consistance de la lecture. Elle devient pour autant un plaisir. **ISER** dira même que

> *« La lecture ne devient un plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte nous offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve. Il est certain qu'il y a des limites à cette productivité et celles-ci se sont transgressées si tout nous est dit clairement ou pas assez précisément.*
> *L'ennui et la fatigue désignent les points limites psychologiques qui nous mettent hors-jeu. »*[78]

Toutefois, une particularité relationnelle entre le texte et le lecteur est à signaler. Car nous ne comprenons qu'après avoir découvert cette particularité.

Cependant, si le texte n'existe qu'au moment de sa lecture, c'est que la relation texte/lecteur n'est pas simplement celle du sujet-objet. Le texte est ce que le lecteur construit lors de sa lecture, à partir des signes linguistiques : les séquences de phrases.

> *« Nous ne sommes pas capables, déclare ISER, de saisir le texte d'un seul coup comme dans le cas de la perception d'un objet dans son ensemble dès le premier abord, nous l'avons du moins tout entier devant nous. A cet égard, le texte se distingue d'un objet perçu, quand bien même sa saisie exigerait une démarche semblable. Si l'objet est visible dans son entièreté, le texte n'apparaît pas comme « objet » si ce n'est dans le déroulement des phrases successives et régressives de la lecture. »*[79]

---

[77] STERNE (L.), Tristan Shandy (II. 11), (Everyman's Library), LONDRES , 1956, p.79.

[78] ISER (W.) Op. Cit., pp.198-199.

[79] Ibidem.

Ainsi, s'il s'agit d'être en face de l'objet, le lecteur est en présence de l'objet-livre, qu'il peut feuilleter, couvrir, vendre ou déchirer à sa guise. Par contre, il est en face ou plutôt avec un objet-texte au moment de la lecture.
Il est dans le texte et s'immerge. C'est dans ce sens que le texte peut être conçu comme un engrenage. L'esprit lisant évolue ou régresse avec les mots et les idées du texte, donc du livre.

A ce propos, **V. HUGO** nous fait état de cette phénoménologie de la lecture en ces termes :

*« Un livre est un engrenage. Prenez garde à ces lignes noires sur le papier blanc ; ce sont des forces ; elles se combinent, se composent, se décomposent, entrent l'une dans l'autre, pivotent l'une sur l'autre, se dévident, se nouent, s'accouplent, travaillent. Telle ligne mord, telle ligne serre et presse, telle ligne entraîne, telle ligne subjugue. Les idées sont un rouage. Vous vous sentez tirés par le livre. Il ne vous lâchera qu'après avoir donné une façon à votre esprit. Quelquefois, les lecteurs sortent du livre tout à fait transformés.*[80]

Somme toute, la maîtrise des stratégies du texte comme étant des caractéristiques de tel ou tel texte ou genre littéraire, permettra d'adopter d'autres mécanismes d'affronter le texte donné. C'est pourquoi nous envisageons au chapitre suivant certaines des stratégies de lecture, convaincu que nous ne pouvons pas les achever comme il nous a semblé aussi difficile pour les stratégies textuelles.

[80] HUGO (V.), William Shakespeare, cité par le G.F.E.N. in Le Pouvoir de lire, Paris, CASTERMAN, 1975, p.49.

## I.3. STRATEGIES DE LECTURE

Le texte n'existe qu'à partir de sa lecture. A partir du moment où l'auteur a mis le dernier point à son manuscrit, et où le premier lecteur a ouvert le livre, c'est le temps de la lecture. Cette dernière est une dialectique entre le texte et le lecteur. Mais comment celui-ci va-t-il s'y prendre ? Car un bon lecteur est un bon stratège. Mais quelles sont ses stratégies ? Telle est la question à laquelle nous allons répondre tout au long de ce troisième chapitre.

En ce sens, deux volets sont préconisés : les conditions matérielles propices à l'acte de lire et les stratégies à utiliser au contact de l'écrit.

### I.3.1. Comment se tenir pour bien lire ?

Certaines conditions permettent de lire et d'accéder à la compréhension, donc à l'information recherchée.

#### I.3.1.1. Se mettre dans une bonne ambiance

Il existe des conditions matérielles et mentales favorables pour lire. Etant donné que l'homme est matière tout autant qu'esprit, il ne peut pas faire accomplir à l'esprit des prodiges si son corps n'est pas placé dans de bonnes conditions. Nous pouvons énumérer quelques unes :

##### I.3.1.1.1. Vérifier l'éclairage

La lecture se fait dans les limites d'une lumière spécifique. Ce peut être le moment de la journée ou pendant la nuit sous l'éclairage électrique.

A cet effet, un éclairage bien compris facilite la lecture et ménage notre vue : « *Les yeux supportent aisément la lumière naturelle mais ils se fatiguent très vite lorsque l'éclairage artificiel est mauvais ou insuffisant* »[81], déclarent RICHAUDEAU et ses collaborateurs.

Donc, les meilleures conditions de l'éclairage artificiel sont réalisés par une double source : l'une générale à toute la pièce, donne l'ambiance et permet la circulation ; l'autre est localisée sur le plan du travail, bureau ou fauteuil, et sert plus particulièrement à nos lectures dans le cas du possible.

[81]RICHAUDEAU (F.) et alii, Cours de Lecture Rapide, Paris, C.E.P.L.R, 1966, p.49T.1.

De là, Richaudeau et ses collaborateurs précisent que pour la source de lumière générale, 15 watts suffisent ; pour l'éclairage localisé, 20 watts ; 200 à 300 watts pour une salle de 20 mètres carrés.

### I.3.1.1.2. S'installer confortablement

Pour faire mieux sa lecture, si la vue est satisfaite, la position dans laquelle se trouve le corps lisant peut le gêner. Le mieux est d'être assis, à son aise mais sans en abuser, car le sommeil peut en profiter.

A cet égard, une position trop relevante convient à certaines lectures de délassement. Mais elle incite à la paresse.

> *« Toute lecture, disent les auteurs du Cours de lecture rapide, est passionnante, elle nécessite cependant un dynamisme intellectuel qui doit être soutenu par une attitude physique adéquate. »*[82]

Toutefois, nous aimons rencontrer des jeunes, des romans dans la main en attendant le bus ou en promenade. La lecture ne peut pas se faire au centre de négoce. Elle nécessite une position adéquate sinon, ce sera comme une téléphonie dont le réseau est perdu.

### I.3.1.1.3. Du calme

L'ambiance propice de la lecture digne de son nom est celle qui profite d'un silence éloquent. Le livre est un interlocuteur calme et sérieux, il faut être respectueux envers lui. Il est un ancien et un nouveau venu, il lui faut un endroit solitaire et tranquille. La solitude et la tranquillité sont les conditions nécessaires à la lecture silencieuse. *« Le livre est un morceau de silence dans les mains du lecteur »*[83], disent **FOUCAMBERT** et ses collaborateurs.

En cela, il faut respecter dans la mesure du possible le programme qu'on s'est fixé, si on veut faire des progrès réguliers afin de ne pas être à soi-même l'élément gênant. Ceci se rencontre quand on va et vient, en arrangeant certaines affaires non concordes à l'acte de lire.

En fin de compte, pas de musique, pas de bruit, seulement du calme.

---

[82] RICHAUDEAU et alii, Op. Cit., p.50

[83] FOUCAMBERT (J.) et alii, Lire c'est vraiment simple... Quand c'est l'affaire de tous, Paris, A.F.L, Ed. MDI, 1983. p.171.

### I.3.1.1.4. Prendre soins des yeux

Le message textuel entre par les yeux. C'est un sens qu'il faut protéger. Et dans la lecture, l'œil travaille beaucoup. Avant de le soumettre à cette gymnastique intense de cet entraînement, de cet exercice qu'est la lecture, accordons-lui notre sollicitude. Tout d'abord, sommes-nous sûrs de bien voir ? Beaucoup de personnes croient que leur vue est parfaitement normale alors qu'elle a des légers défauts. L'œil se fatigue vite.

Cependant, il faut pratique le « palming » qui est un exercice de regarder autre chose que votre support de lecture : le plafond de la pièce, ou le ciel etc. et d'essayer de calmer vos globes oculaires par les paumes. Reprenez votre lecture après cette aire.

### I.3.1.2. Habilité perceptive

La lecture met en jeu deux mécanismes indissociablement liés en nous : la vue et la pensée. Si l'une est en défaut, l'autre ne peut pas aller de l'avant.

Ainsi, une personne âgée, dont la vue baisse beaucoup, possède un cerveau encore alerte, il lui faut cependant lire à une vitesse réduite afin que ses yeux aient le temps de capter les images des mots.

Quant à une personne jeune comme un enfant, qui voit parfaitement mais dont le cerveau ne sait pas encore coordonner correctement ce que ses yeux enregistrent, il lira beaucoup plus lentement qu'il ne parle. Il faut qu'il adapte sa capacité de rétention à celle de vision.

Du moins, pour lire mieux et plus, il nous faut entraîner simultanément nos yeux et notre pensée. Ainsi s'accroîtra notre habileté perceptive. Avec l'exercice d'entraînement, le cerveau devient plus simple, plus alerte.

Que diront **RICHAUDEAU** et ses collaborateurs ?

*« En parcourant davantage d'ouvrages, de textes variés, l'esprit devient plus perceptif, plus ouvert à tous les domaines de pensées. Il est surprenant de voir à quel point le cerveau devient efficace dès qu'on le met au défi, en lui donnant matière à s'exercer. »*[84]

[84] RICHAUDEAU et alii, Cours de lecture rapide, Paris, 1966, p.58 T.1.

Par conséquent, certaines méthodes telles que stipulées par les auteurs du Cours de Lecture Rapide[85] sont susceptibles d'accroître l'habileté perceptive des yeux et du cerveau, en améliorant leur accord dans l'effort de lecture. Ces méthodes sont :

### I.3.1.2.1. Eviter les reliquats du passé

Nous observons des gens qui, pour lire, se font guider de leur index ou d'une latte ou stylo ; d'autres dont les lèvres sont plongées dans une danse sans musique. Cette habitude est héritée de leur enfance. C'est dire que leur habileté perceptive n'est pas adaptée.

Alors, pour lire vite et mieux, il faut éliminer ces habitudes inutiles qui ralentissent le travail des yeux. Normalement, il ne s'agit pas ici du décodage mais de saisir le message donné par le texte.

D'autres enfin confondent la lecture silencieuse avec la lecture à haute voix. Cette dernière n'est qu'une relecture puisqu'il s'est montré à l'extinction subite de la lumière, on peut prononcer les derniers mots d'un texte. Lisons silencieusement.

### I.3.1.2.2. S'entraîner à bon rythme

Il ne suffit pas d'avoir un large éventail visuel, il faut en faire un bon usage. Pour utiliser au mieux ses capacités visuelles, il faut habituer son œil à aller de l'avant avec vivacité. Il faut adopter un rythme régulier. Non seulement son rythme aide à profiter au maximum de le faisceau actif de vision mais il donnera aussi au cerveau l'habitude d'enregistrer avec dynamisme et régularité le matériel que l'œil lui soumet. De la sorte, l'esprit sera moins porté à la distraction et aux retours en arrière.

### I.3.1.2.3. S'adapter aux différents caractères

De nos jours, de plus en plus des textes sont imprimés en colonnes étroites. On en rencontre dans les journaux, magazines et dans un grand nombre de revues. « Ces colonnes comportent en moyenne trente signes qui forment de cinq à sept mots ». Elles encouragent la lecture rapide, car elles paraissent plus faciles à parcourir que de larges colonnes nécessitant un grand va-et-vient de l'œil.

La lecture de haut en bas soutient mieux l'attention. Vous rencontrerez ce type de lecture en colonnes étroites sur l'écran d'un poste téléviseur, avant ou après un film, une émission ou un magazine télévisé.

---

[85] RICHAUDEAU et alii, Op. Cit., pp.58-59.

Dans la même optique, les colonnes étroites exigent en général deux fixations par ligne ou plus rarement, une seule. Il est bon d'adopter et de s'entraîner à ce rythme particulier puisqu'il est d'un usage courant.

D'autres aides au lecteur sont la ponctuation, les majuscules, les couleurs, la forme et la taille des caractères, les longueurs inégales des lignes, les espaces et les retraits. Tous ces procédés typographiques sont à tenir en considération puisqu'ils augmentent la lisibilité de l'écrit. Ils constituent une présentation, une trame et des repères visuels aidant l'œil à se situer.

### I.3.1.2.4. La lecture des pages des livres

Les livres ne se présentent pas en colonnes à l'instar des journaux ou des magazines. Dans un ouvrage standard (roman, nouvelles, etc), le nombre de signes par ligne est de soixante en moyenne par une dizaine de signes. Ce qui signifie que pour les livres du genre, possédant des lignes serrées et de mêmes caractères, l'œil doit bien s'adapter.

En effet, il ressort des travaux de Lamare que *« si l'œil fait trois fixations dans une telle ligne, il embrasse environ trois mots à la fois. »*[86]

> *« L'œil, lisons-nous dans les mêmes travaux, doit apprendre à se poser un peu en retrait du début du groupe de mots, de façon à avoir autant de signes à gauche qu'à droite du point de fixation. »*[87]

Mais, certains lecteurs lisent mot à mot, ce qui leur fait perdre de temps, de rythme et de l'idée textuelle, c'est-à-dire de bien suivre l'intrigue. Il faut lire l'ensemble. C'est cet ensemble qu contient l'idée. Il ne faut pas être bloqué par un seul mot non compris. Il pourra être éclairé par l'ensemble et surtout par la suite.

### I.3.1.2.5. L'adaptation du rythme au texte

La qualité des caractères, l'espacement des lignes, la multiplicité des signes imposent au lecteur d'adopter un certain rythme selon le texte. Comme le souligne RICHAUDEAU et ses collaborateurs,

---

[86] LAMARE cité par RICHAUDEAU (F.) et alii, in Op., Cit. p.98 T1.

[87] Ibidem.

*« Certains formats offrent des lignes comprenant quatre vingt, quatre-vingt-dix signes. Une telle largeur offre un plus grand choix d'adaptation de l'éventail de vision aux groupes de mots. Les bons lecteurs s'y sentent particulièrement à l'aise. Leur large faisceau visuel s'y meut avec agilité. La mobilité de l'œil y prend toute sa valeur. Le nombre de ses arrêts peut y être réduit au minimum, ce qui favorise la vitesse de lecture. »*[88]

### I.3.1.2.6. Aller de l'avant

Quoi qu'on fasse, les retours en arrière et les arrêts au cours de la lecture ne peuvent pas manquer. Seulement, il faut en diminuer la fréquence.

En effet, l'impulsion à régresser ou à s'arrêter peut être causée par des motifs variés : des textes difficiles, embrouillés, comportant des mots nouveaux, des locutions techniques ; des mots qui causent confusion et qui par là font perdre le sens de toute la chaîne.

Pour ce faire, il est nécessaire de déchiffrer même si la lecture authentique n'est pas le déchiffrement. A titre d'exemple la « mère » et la « maire » ne peuvent laisser inaperçu un lecteur qui qu'il soit. Il aura tendance de retourner en arrière pour voir si c'est une erreur ou un mot nouveau.

Donc, les homographes (son (adj) et son (nom) ...), les homophones (vin, vain, vint, ...), les mots à lettres doublées (suggérer, appeler, verre,...) alertent un lecteur éveillé et lui font perdre son temps et son rythme. Mais comme c'est dû à l'erreur, on ne peut faire autrement. Il faut malgré tout cela aller de l'avant et avoir surtout l'idée du thème traité dans votre texte et ne pas faire entrer des mots dans le champ lexicalement ou sémantiquement différent. *« Lire c'est comprendre avec les yeux »*[89].
D'autres diront : *« Lire c'est percevoir directement des significations. On ne perçoit ni des lettres, ni des syllabes, ni des mots, mais des significations. »*[90]

Toutefois, comme dit **CHARMEUX,** *« la lecture travaille sur un symbolisme direct, elle est la saisie immédiate d'une signification dans l'écrit »*[91]. D'où un mot qui n'est pas dans sa place dans une chaîne de phrases ne pourra pas manquer de vous retenir un moment.

Enfin, un dernier motif qui nous empêche d'aller de l'avant est une prudence excessive de vouloir tout vérifier. Il faut prendre un vue d'ensemble rapide et active.

---

[88] RICHAUDEAU (F.) et alii, in Op., Cit. p.98 T1.

[89] RICHAUDEAU (F.) et alii, in Op., Cit. p.108 T1.

[90] HEBRARD (J.) et alii, Du parler au lire, Paris, E.S.F., 1977, p.57.

[91] CHARMEUX (E.), La lecture à l'école, Paris, Ed. Fernand Nathan, 1975, pp.23-24.

### I.3.2. Le courant de pensée comme stratégie de lecture

Quand nous sommes en présence d'un tas de livres, la première étape est de lire les titres afin d'opérer un choix. Ce choix est une lecture. La deuxième étape sera de feuilleter le support choisi et après, si nous avons du temps, nous allons lire effectivement.

En effet, lire c'est penser, car le cerveau alerte pousse les yeux et le regard entraîne la pensée. Le cerveau relie avec grande rapidité les idées portées par les mots. A un certain niveau, plus les mots absorbés sont nombreux, plus le champ des idées augmente. C'est un autre univers.

> *« C'est comme au lieu de rester piéton empêché d'avancer dans une foule dense, il (le lecteur) s'élevait en hélicoptère au-dessus d'elle captant d'un coup circulaire tous les mouvements qui l'animent. »*[92]

En d'autre terme, comprendre vite fait comprendre mieux, car le cerveau doit maintenir l'initiative. Il n'est pas seulement occupé par le segment de lignes se trouvant dans le champ visuel mais il se préoccupe aussi de ce qu'il y avait avant et ce qui va suivre. L'esprit porte la pensée, la suit et la précède. Il faut une dialectique entre l'anticipation et la compréhension.

> *« La lecture, dit **TOUYAROT**, est un équilibre entre le processus d'appréhension des développements qu'on ne peut guère prévoir, donc qui informent, et le processus de vérification de l'anticipation des développements qu'on peut prévoir, mais qui informent moins. »*[93]

### I.3.3. La lecture est flexible

Le texte présente des difficultés relatives. Nous devons adapter notre vitesse aux difficultés rencontrées. Nous devons faire comme ce conducteur qui ralentit quand la visibilité est mauvaise ou quand il rencontre des agglomérations ou s'il aborde des routes montagneuses, étroites et tortueuses. Comme il choisit une allure propice, il faut prendre la même allure selon le texte. Mais essayer de le faire vite pour ne pas en faire une habitude. Il faut être flexible.

---

[92] RICHAUDEAU (F.) et alii, in Op., Cit. p.133 T1.

[93] TOUYAROT(C.), Lecture et conquête de la langue, Paris, Nathan, 1971, p.22.

### I.3.4. La mise en train et la concentration

Comme un bon chauffeur commence à scruter les différentes parties de son véhicule pour vérifier l'état du maintenant par la suite de la dernière mission, le cerveau du lecteur a besoin d'un temps pour affronter le texte.

En effet, avant de se concentrer sur un texte, les meilleurs lecteurs abordent le début d'un texte prudemment, avant d'utiliser leurs vitesses habituelles, pour en connaître l'idée. Sinon leur lecture serait sans profit pendant les premières minutes.

Quant à la concentration, c'est une condition primordiale dans une activité comme la lecture. Le texte étant un interlocuteur silencieux, il nécessite une concentration absolue. Il ne suffit pas alors d'avoir des facultés perceptives, il faut aussi une concentration pour profiter du texte lu.

Que disent **RACHAUDEAU** et ses collaborateurs ?

> *« Après la lecture d'un passage, vous constatez quelquefois que vous ne l'avez pas retenu. Mais il ne faut pas que cela se reproduise souvent. Interrogez-vous : quand cela vous arrive-t-il ? Combien de fois, pourquoi ? Bien entendu, cela vous arrive plus souvent quand le texte que vous devez lire vous paraît ennuyeux. Alors, réfléchissez. Quel genre de lecture vous attire ? Et quel genre vous rebute ? Avez-vous déjà tenté de rendre votre esprit disponible pour autre chose que les domaines qui vous amusent ? C'est une faculté que les bons lecteurs ont su acquérir. A vous de faire de même. Un peu de curiosité d'esprit, quelques questions stimulantes sur le texte à lire, et votre esprit s'ouvrira à des domaines qui jusque là le rendaient maussade. Au lieu de chercher à esquiver les nouveautés parce qu'elles paraissent plus difficiles, il faut les attaquer vaillamment. »*[94]

Bref, il faut être attentif tout au long de la lecture. La concentration permet la compréhension. Il faut du sérieux car les mots sont sérieux.

### I.3.5. Que fait-on quand on lit ?

Quand le lecteur veut aborder un texte, il se met en contact avec un interlocuteur qui se laisse questionner et dont la réponse est donnée par le « tu ». Ce « tu » parmi les réponses du texte est donné pourtant par les mots. Il faut alors jongler avec les mots.

---

[94] RICHAUDEAU (F.) et alii, in Op., Cit. p.152 T1.

Nous basant sur les travaux de **RICHAUDEAU** et ses collaborateurs[95], certains comportements en lecture sont :

### I.3.5.1. Lire silencieusement

La lecture est un langage pour l'œil qui précède toute autre forme de lecture. La lecture à haute voix n'est qu'une relecture. Nous pouvons prononcer les derniers mots de la phrase lue alors que la lumière s'éteint. Par ailleurs, c'est cette lecture qui est porteuse de plus d'informations.

### I.3.5.2. Faire l'empan

Dans le courant de la lecture, les yeux du lecteur avancent par sauts et fixations le long du texte dont il est en train de prendre connaissance. C'est seulement pendant la fixation que le lecteur « photographie », identifie, reconnaît la partie de la chaîne écrite qu'on appelle « empan ».

En effet, les empans sont plus ou moins grands selon la qualité du savoir-lire du lecteur, son entraînement, sa familiarité avec le sujet, la difficulté du texte.

Ainsi, l'identification ou la reconnaissance au cours des fixations se fait grâce à des signes, à des aspects de la langue écrite pertinents pour l'œil (et non pour l'oreille). Les formes irrégulières, les lettres inutiles et superflues, les marques du pluriel, etc., toutes les complications orthographiques rendent la lecture plus ou moins aisée.

### I.3.5.3. Anticiper

Ce principe est à la base de toute lecture vraie. C'est là que se situe l'activité du lecteur, car la lecture est attente, est donc anticipation.

D'emblée, le mécanisme d'anticipation se déclenche très tôt, dès la lecture même du titre d'un écrit. Le champ des hypothèses possibles, très largement ouvert au départ, se resserre très rapidement, à mesure que le lecteur s'approprie un contexte, c'est-à-dire des éléments qui lui permettent de penser en parallèle à l'écrit, et en particulier d'en anticiper la suite.

---

[95]RICHAUDEAU (F.) et alii, in Op., Cit. pp.152-153 .

**COHEN** et **MAUFFREY** diront à propos de l'anticipation que

*« Tout se passe un peu comme dans un jeu de devinettes où, pour faire trouver un mot, on en donnerait la première lettre, puis la seconde, puis la troisième, etc. »*[96]

Cependant, l'anticipation a une place primordiale dans l'acte de lire. Pour **VALERY**,

*« L'œil est l'organe de la vision, mais le regard est un acte de pré-vision et il est commandé par tout ce qui peut être vu, doit être vu et les négations correspondantes. »*[97]

A ce propos, **BERGSON** dira que :

*« ... la lecture courante est un véritable travail de divination, notre esprit cueillant ça et là quelques traits caractéristiques et comblant tout l'intervalle par des souvenirs imagés, qui, projetés sur le papier, se substituent aux caractères réellement imprimés et nous en donnent l'illusion. »*[98]

Ainsi, le principe d'anticipation est fondé sur l'élaboration d'hypothèses. Le lecteur doit partir des hypothèses vers leur vérification dans le texte.

*« Lire, dit **HEBRARD,** ne consiste pas à aller du texte à sa signification mais au contraire à faire des hypothèses sur une signification possible puis à vérifier ces hypothèses dans le texte. »*[99]

En fin de compte, nous ne pouvons pas anticiper avant de comprendre. L'anticipation suppose aussi la compréhension.

### I.3.5.4. Identifier médiatement les mots

Au courant de leur lecture, les lecteurs novices sont souvent bloqués par la non maîtrise de ce que **SMITH** appelle « stratégie d'identification médiatisée des mots ». Il s'agit de sauter, deviner et identifier tel mot ou groupe de mots causant des embarras dans une chaîne de mots connus.

---

[96] COHEN (I.) et MAUFFREY (A.), Vers une nouvelle pédagogie de la lecture, Paris, ARMAND COLIN, 1983, p.70.

[97] VALERY (P.), cité par COHEN (I.) et MAUFFREY (A.) in Op. Cit. p.70.

[98] BERGSON (H.), cité par RICHAUDEAU (F.) et alii, in Op, Cit., pp.251-252.

[99] HEBRARD (J.), Du parler au lire, Paris, ESF, 1977, p.72.

**SMITH** l'explique en ces termes :

- *« Si l'on demande à un bon lecteur ce qu'il fait lorsqu'il rencontre un mot qu'il ne connaît pas, le plus souvent, il répond qu'il le saute. Il s'agit là d'une première stratégie raisonnable : il n'est pas nécessaire de comprendre chaque mot pour comprendre un passage ou un texte, et il*
*est parfois plus gênant pour la compréhension de s'attacher à déchiffrer un mot que de le négliger. »*[100]

Donc, pour lire, il faut ignorer les mots non reconnus immédiatement ou mal écrits afin de ne pas bloquer la compréhension.

- *« La deuxième stratégie la plus souvent citée consiste à « deviner », ce qui ne veut pas dire là non plus, deviner n'importer comment, mais savoir utiliser le contexte pour éliminer des hypothèses peu plausibles sur le mot inconnu. »*[101]

Dans la lecture, le mot inconnu emprunte le plus souvent le sens aux autres qui lui sont proches, avec lesquels il partage le contexte.

- *« La dernière stratégie est parfois de trouver de quel mot il s'agit à partir de son orthographe, mais dans ce cas, il s'agit moins de transformer le mot en son par décodage, grâce à la phonétique, que d'utiliser les connaissances qu'on possède déjà sur d'autres mots. On peut appeler cette dernière stratégie « identification par analogie », puisque tout ou partie du mot inconnu est comparé à tout ou partie des mots qui sont connus. »*[102]

Il s'agit ici de construire les champs syntaxique et sémantique. Force est de constater qu'il n'y a pas de temps réservé à cela. Tout se fait pendant la lecture.

### I.3.5.5. Faire du sens avec de l'écrit

Nous pouvons commencer par cette phrase des membres de l'A.F.L. qui dit :
*« L'arbre cache la forêt et le mot cache le texte. »*[103]

---

[100] SMITH (F.), cité par ISER in L'acte de lecture, Théorie de l'effet esthétique, Bruxelles. Mardaga 1976. p.199.
[101] Ibidem
[102] Ibidem
[103] FOUCAMBERT et alii., Op. Cit., p.172

En effet, le sens d'une phrase n'est pas la somme du sens des ts isolés qui la composent. C'est bien au contraire le texte et le contexte qui donnent leur sens. Mieux c'est le sens du texte ou de la phrase qui permet de prononcer les mots, et ce n'est pas la prononciation qui fournit le sens. Nous pouvons multiplier des exemples : les sens d'une forte proportion des mots que nous connaissons ont été acquis parce que nous les avons rencontrés au milieu d'un texte alors que nous ne les connaissions pas.

Cette idée vient renforcer celle de la deuxième stratégie de **SMITH**, celle de deviner, dans les limites du contexte textuel, le sens du mot inconnu.

> *« C'est pourquoi il faut convaincre les enfants de ne pas s'arrêter sur les mots inconnus, mais d'en deviner le sens en continuant à lire le texte. »*[104]

Bien entendu, les recherches sur la lecture laissent à peine soupçonner les processus mis en œuvre dans les phénomènes d'élaboration du sens. L'écrit étant directement un langage pour l'œil, on pourrait essayer de rendre compte que ce qu'est la lecture en la comparant à l'activité de quelqu'un qui regarde un paysage. S'il se met à détailler les couleurs, à énumérer les éléments qui le composent, il ne regarde plus le paysage ; la considération des éléments isolés n'aboutit pas à un tout et ne procure aucune émotion liée au paysage.

N'est-ce pas que nous pouvons douter de la personne dévisagée si nous l'épions partie par partie ? Un visage sera reconnu par une vision globale. C'est ce que les auteurs de la théorie de la forme appellent « Gestalt théorie ».

### I.3.5.6. Former des configurations cohérentes d'événements et leurs rapports

La lecture est un processus dialectique entre le texte et le lecteur. Ce premier, étant un ensemble de signes linguistiques, il ne s'appellera texte que pendant l'acte de lecture. Le point de vue se rapportera à la façon dont le lecteur est présent dans ledit texte.

En effet, le mouvement dialectique provoque chaque fois les contenus mémorisés et la complexification de l'attente. Ce mouvement dialectique résulte de la perception non pas des mots mais des regroupements linguistiques quitte à donner une vue, laquelle vue se mêle aux autres afin de favoriser la compréhension.

---

[104] FOUCAMBERT et alii., Op. Cit., p.29.

A ce propos, **MOLES** dira :

*« Quand nous lisons une page de texte, nous ne prêtons pas d'intérêt aux petits défauts du papier sur lequel le texte est imprimé, pourtant en plein milieu de notre champ visuel, et même nous n'avons qu'une perception diffuse et latente du style des caractères typographiques de la perception sur la lecture des textes imprimés (Richaudeau, Zeitler, Shen) que, dans la lecture cursive, le nombre de points de fixation de l'œil ne dépasse pas deux à trois par ligne et qu'il est matériellement impossible à l'œil d'appréhender la forme de chaque lettre, nous savons qu'il existe de nombreuses « illusions typographiques » et l'ensemble de ces considérations conduit la psychologie à une théorie de la forme au détriment des notions simples de l'exploration. »*[105]

Au fait, si le lecteur devait déchiffrer les lettres et les mots à l'instar d'un ordinateur, le processus de la lecture ne consisterait plus qu'à enregistrer ces unités qui d'ailleurs ne seraient pas des unités sémantiques.

Smith va intervenir en ces termes :

*« La signification se situe à un niveau du langage ou les mots n'ont pas leur place... La signification relève de la structure et se trouve au niveau du rapport au monde de la connaissance. Et, comme vous le savez, entre la structure superficielle et la structure profonde du langage, il n'y a aucune correspondance univoque. La signification peut toujours résister au simple mot. »*[106]

Ici, la lecture devient ce processus par lequel la combinaison et le regroupement des mots appellent la combinaison et le regroupement de certaines idées, de certains événements dans l'esprit du lecteur. Ce dernier les organise et les hiérarchise dans sa conscience.

Toutefois, s'il arrive au lecteur d'oublier certaines idées, certains faits, c'est que ce qu'il retient seul constitue la base de sa lecture. Nous ne sommes pas tenus de capter la même chose et à degré égal quand nous lisons pourtant le même texte.

En fin de compte, le lecteur ne peut pas partir de A à Z pour lire. Il établit des regroupements sémantiques, se donne un plan cohérent de ce qu'il lit en l'orientant de sa manière. La réduction des complexités sera son principe. Il forme alors une illusion dans laquelle il parvient à être informé.

---

[105] MOLES(A.A.), Théorie de l'information et perception esthétique, Paris, 1958, p.45.

[106] SMITH (F.), cité par ISER(W.), in Op. Cit., p.74.

**LOTHMAN** apportera les précisions suivantes :

*« Le lecteur a intérêt à recevoir l'information nécessaire avec une moindre dépense d'effort... Si l'auteur tend à augmenter le nombre de systèmes codés et à complexifier leur structure, le lecteur est enclin à les réduire, les ramenant à un minimum suffisant d'après lui. La tendance à complexifier le caractère est une tendance de l'auteur, la structure contrastée en noir et blanc est une tendance du lecteur. »*[107]

De fait, dans l'acte de lire, le lecteur se ménage un domaine de compréhension qui n'est qu'une illusion, qui pourtant est nécessaire pour la compréhension. C'est une marge de conduite qui va favoriser même la continuité de la lecture. La configuration est une décision du lecteur et cette dernière est sa base indispensable à l'acte de compréhension.

### I.3.5.7. Questionner le texte

La première stratégie de lecture c'est savoir questionner l'écrit. Ce dernier est calme mais répond à celui qui sait le questionner. Cet écrit doit constituer un stimulus pour le lecteur.

*« Il ne suffit pas de mettre devant les yeux de Mr Dupont un panneau indicateur dont il n'a que faire, une enseigne de magazine qu'il ne connaît pas une affiche renseignant sur un voyage dans Tyrol qu'il n'a vraiment pas envie d'entreprendre, pour qu'il lise ! C'est un peu la même différence qui existe entre « entendre » et « écouter ». Lire c'est chercher dans l'écrit une réponse à une question qu'on se pose. C'est solliciter un texte pour en obtenir ce qu'on pense qu'il peut nous donner : une information dont on a besoin généralement à propos d'un sujet, le plaisir qu'on attend d'une belle page, d'une poésie, d'une histoire. »*[108]

On ne lie pas pour lire au vrai sens du terme. Aucune écriture n'est innocente. C'est la quête de quelque chose qui nous pousse à lire. C'est pourquoi la lecture est individuelle et suppose un savoir préalable.

En effet, le lecteur entre dans sa lecture comme il entre dans une forêt dont il va explorer le sous-bois et prendre l'arbre dont il a besoin. Il y a donc des savoirs sur la nature de l'écrit.

---

[107] LOTHMAN (J.M.), La structure du texte artistique, Paris, Gallimard, 1973, p.406.

[108] FOUCAMBERT (J.) et alii, Lire c'est vraiment simple... Quand c'est l'affaire de tous, Paris, A.F.L, Ed. MDI, 1993, p.31.

Qu'il s'agisse d'un roman, d'un traité d'agriculture, d'un journal, etc, personne ne peut entreprendre sa lecture sans s'y imaginer ou avoir vent de ce qu'il y a ou peut y être. Lire c'est chercher la réponse dans et par le texte.

Cependant, la forme du support, le titre, la page de couverture, le nom de l'auteur, etc sont des moyens permettant de s'engager ou non à lire. Tant reste pourtant vrai qu'il n'y a pas de lecture sans attentes. Il n'y a pas aussi de lecture naïve car l'impression de tout découvrir se heurte aux jalons posés préalablement : *« on peut avoir 20% d'inconnus dans un texte qu'on comprend »*[109] disent les membres de l'A.F.L.

L'autre facilité à la lecture, ce sont les savoir sur le connu de l'écrit. C'est avoir une partie de l'expérience sur ce qui est dans cet écrit.

En ce sens, l'on ne perdra pas son temps à lire dès la première page un livre qui ne contient ce qui nous intéresse qu'à la « n »ième page.
D'où, dans la lecture des œuvres scientifiques ou informatifs, il faut aller juste à ce qui vous intéresse dans l'immédiat.

Ainsi disent les membres de l'A.F.L. :

*« L'observation d'un lecteur du journal sportif « L'équipe » est riche d'enseignements. Ne croyez pas que le lecteur cherche les résultats d'un match ou d'une épreuve longtemps qu'il connaît par radio ou la télévision. Peut(être même a-t-il assisté au match ou regardé l'épreuve à la télévision. Ce qu'il cherche dans sa lecture, c'est le commentaire de tel spécialiste, le point de vue de tel autre, l'anecdote significative. Le tout exprimé dans un style allégorique et un vocabulaire imagé. Lectures d'initiés. Ecrit illisible, incompréhensible pour qui n'a pas attente voulue et les 8% d'informations préalables. »*[110]

Il est donc conseillé de faire une lecture sélective. Il faut apprendre à sélectionner dans ses écrits : livres, annuaires et autres documents. Quant aux textes de fiction (les romans) qui ne laissent aucune trace de chapitre (quelques-uns), il faut utiliser l'anticipation. Et la sélection se fera au niveau interne des idées.

Précisons que les réponses « résumées » du texte ou d'un livre peuvent souvent se rencontrer dans les tables des matières, dans les préfaces ou sur la couverture. C'est une aide à la lecture sélective.

---

[109] FOUCAMBERT (J.) et alii, Op. Cit, p.32.

[110] FOUCAMBERT (J.) et alii, Op. Cit, p.33.

### I.3.5.8. Adapter ses lectures au genre de textes

Les raisons de lire et le but recherché dans l'écrit influent énormément sur la façon de lire. On ne lira pas une lettre de correspondance amicale comme on lirait un roman.

On peut ainsi lire :

- par nécessité professionnelle : des lettres d'affaires, des revues techniques, des rapports, des prospectus et des dépliants. Leur lecture n'est rien d'autre qu'écrémer les points saillants selon le temps disposé et les détails se liront après ;

- pour se tenir au courant des faits nouveaux : les journaux, les nouvelles scientifiques, les ouvrages de technologie.

Leur lecture consistera en un coup d'œil donné à la première page. Il s'agira de regarder si ladite page contient une nouvelle importante. Puis, lire l'article concernant la nouvelle qui a frappé pendant le coup d'œil préliminaire.

Toutefois, si aucun article d'actualité ne retient l'attention, il faut passer tout de suite à celui qui traite des questions qui intéressent le plus personnellement. Il faut une concentration, puis un écrémage de l'ensemble des autres sujets traités si on dispose encore du temps. On peut approfondir selon sa disponibilité.

- Pour enrichir son esprit : des textes philosophiques, des ouvrages d'informations générales et des bilans scientifiques.

A ce niveau, on consulte d'abord la table des matières afin de cibler les points qui intéressent pour le moment. Il est vrai que si on a besoin des idées de Platon, on ne va pas lire Lock qui occupe la première partie d'un livre par exemple. Bref, on se dirige vers le but pour ne pas perdre du temps et de vue.

- Pour utiliser le sens esthétique : des ouvrages d'art, de la poésie, de la littérature classique. Il s'agit d'entrer dans l'âme de l'artiste, d'imiter son art.

- Pour se distraire, pour s'amuser : des romans de roses, des romans policiers, des nouvelles humoristiques, des revues illustrées dont le texte est facile.

On sera sans doute attiré par le titre. Il faut l'aborder attentivement, le questionner et aller juste à l'information.

### I.3.5.8.1. La lecture d'un livre

Selon les auteurs du Cours de Lecture Rapide, quatre stades peuvent se remarquer au cours de la lecture d'un livre :

**1er stade :**

Examiner les indications variées fournies par l'éditeur pour donner un aperçu du sujet : sous-titre, dos du livre, bande, prière d'insérer. Jeter un coup d'œil à la table des matières, puis à la préface et à l'introduction.

**2e stade :**

Procéder à une analyse globale préalable du contenu de l'ouvrage. Rien de rigide, mais tenir compte de la présentation du contenu en général des sous-titres, des passages en italique. Puis, refermer le livre et s'accorder quelques instants d'anticipation sur le contenu de l'ouvrage, sur le plan de l'auteur.

Se poser des questions. Déterminer alors son programme de lecture. Faut-il que vous écrémiez quelques chapitres ? Faut-il plutôt qu'on repère tout de suite tel passage qui lui concerne plus directement ? Faut-il encore se décider pour une lecture approfondie du premier chapitre, par exemple, pour mieux juger de la suite à donner ? Les intérêts du moment, mais aussi le temps dont dispose le lecteur lui aideront à choisir la solution qui convient.

**3e stade :**

En général, le mieux, pour le 3e stade est de parcourir tout le texte en lecture sélective, en écrémant par endroits, en sautant à d'autres. Au cours de cette approche rapide, il faut marquer les passages qui frappent d'un trait dans la marge ou d'un mot de commentaire (annoter le texte). Les passages difficiles, à relire plus tard à tête reposée, peuvent être indiqués par des signes annotés qui permettent un repérage facile.

**4e stade :**

Le quatrième stade de la lecture d'un livre consistera à une lecture attentive de tout ou partie de l'ouvrage, selon ce que la lecture sélective aura indiqué. La lecture devient une activité à part entière. Il faut lui ménager un temps propice, sans gênes ni embranchements.

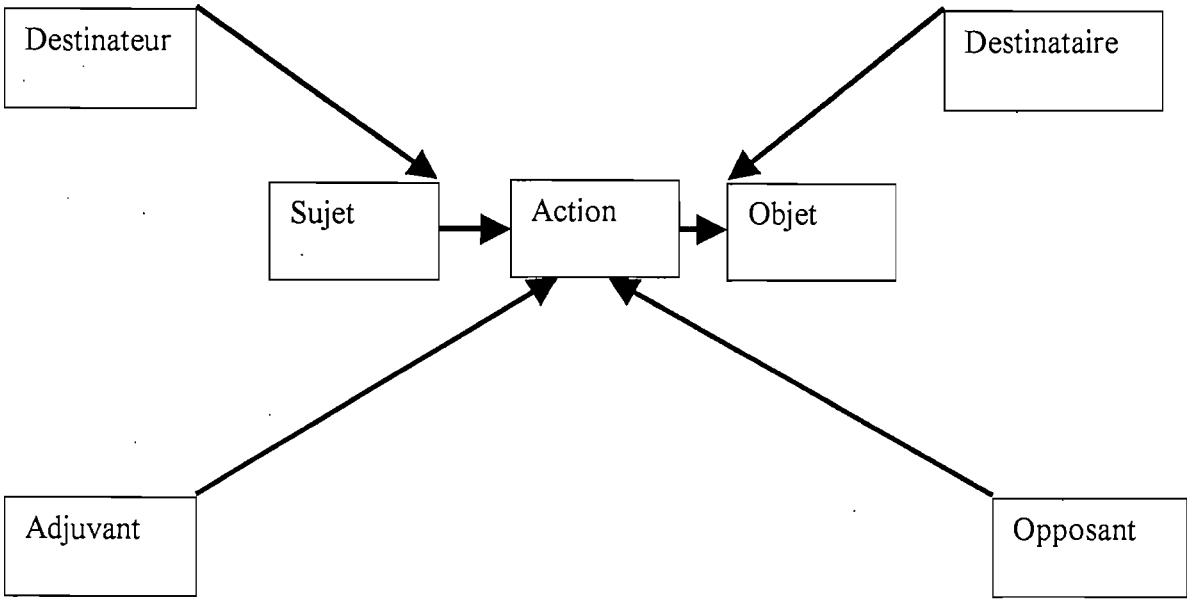
### I.3.5.8.2. La lecture d'un roman

Nous pouvons affirmer que la lecture d'un roman n'est pas typiquement celle des autres livres, ayant peut-être quelques indications. Elle n'est facile que pour des esprits éclairés.

En effet, le texte romanesque est écrit en caractères semblables et de calibres égaux. Il n'y a pas de traces de particularité qui puissent aider le lecteur. Ce serait le détourner.

Ce faisant, le texte romanesque relate une histoire fictive pourtant réelle. Cette réalité ne sera retrouvée qu'en poursuivant les points de vue des perspectives des textes : la perspective du narrateur, l'action, du lecteur fictionnel ou possible.

Nous pouvons résumer tout cela par un schéma qui met en relation les six fonctions du langage.




L'intrigue du roman naît alors de la relation entre ces fonctions. En effet, le sujet réalise l'action, l'objet représente le but de l'action. L'adjuvant favorise l'action tandis que l'opposant y fait obstacle. Le destinateur est celui qui commande l'action du sujet et le destinataire, celui à qui profite l'action.

Néanmoins, cette trame ne se donnera pas banalement. Elle est encline dans une structure tant narrative que descriptive quitte à donner toute une histoire sans distinguer lesdites fonctions. Par ailleurs, cette structure est moins claire dans un roman que dans un conte.

Ainsi, le lecteur essaie d'en avoir à l'esprit, car ces fonctions s'allongent, se promènent, zigzaguent avec toutes ses descriptions distrayantes et captivantes. Le lecteur se Maintient à ce propos, à l'idée du roman. Il dialogue avec le texte et finit par comprendre. Il s'agira de répondre aux questions : qui raconte ? à qui ? pourquoi ? où ? comment ? et/ou pour qui ?

### I.3.5.8.3. La lecture des documents professionnels

Les documents de travail ont une lecture dont l'abord est souvent ardu et moins attrayant. Ce sont des sources d'informations techniques ou didactiques. Ils servent surtout à la préparation des activités quotidiennes. Faisons allusion aux ouvrages pédagogiques pour les enseignants, aux manuels scolaires, aux dossiers judiciaires, aux règlements militaires, etc.

De la sorte, la lecture adoptée est celle sélective puisque le lecteur (pédagogue, technicien ou commandant) ne dirigera son regard que sur le chapitre ou élément qui fera objet du besoin du jour. Quant au juge, il se dirigera à tel article pour tel procès. Donc, à la lecture de tel écrit, c'est la nécessité qui s'impose.

### I.3.5.8.4. La lecture d'un texte d'information générale

Cette lecture concerne les quotidiens, les revues, les magazines, la littérature de faits (histoire, économie, politique). De tels textes, écrits par des auteurs de métier, se distinguent par leur forme attrayante et bien composée. Le lecteur habile se dirige aux points sensibles d'information qu'il cherche. Voyons brièvement la lecture d'un journal et d'une revue.

**- Le quotidien**

> *« On doit d'autant se tenir informé qu'on a de responsabilité professionnelle, on doit d'autant plus lire de journaux, de revues ou de livres qu'on a moins, hélas, de temps pour le faire. »*[111]

Cette phrase des membres du Cours de lecture rapide est à soutenir. Mais comment se retrouver dans le marquis des petites annonces ?

- Repérer la page du journal où elles figurent,
- regarder aussi la rubrique concernant le sujet cherché,
- dans cette rubrique, pratiquer l'écrémage. Parcourir chaque petite annonce en ne regardant que l'essentiel : marque d'une voiture d'occasion, nombre de pièces d'un appartement, ou qualification professionnelle requise,
- cocher rapidement au crayon rouge chaque annonce qui paraît intéressante. Les reprendre ensuite à loisir pour déterminer celles qui conviennent le mieux

[111] RICHAUDEAU (F.) et alii, Cours de Lecture Rapide. Paris, C.E.P.L.R., p.341 T.1.

En fin de compte, il apparaît que le journal est plus vaste qu'un livre d'une centaine de pages. Seulement, sa forme et sa taille le camouflent.

> *« Un journal, disent les auteurs du Cours de lecture rapide, sans qu'il y paraisse, offre une quantité de lectures considérable. Ses pages, imprimées en caractères petits et serrés, contiennent 20 à 30 milles signes chacune, soit dix fois plus qu'une page de livre. Un journal comme le Monde ou Figaro, contient autant de textes qu'un ouvrage de 200 à 250 pages. Pour le lire intégralement, un lecteur moyen, qui lit à la vitesse de 150.000 signes à l'heure, aurait besoin de 4 heures pleines au moins, chaque jour. Il est évident que nous n'avons pas tant de temps à consacrer à sa lecture. Il faut un choix parmi les textes qu'il nous offre. »*[112]

Vaut mieux, en définitive, choisir les informations nécessaires du hic et nunc.

**- Les revues**

Les hebdomadaires et les mensuels d'informations générales représentent une somme de lectures plus abondante que le journal, pour celui qui ne sait pas s'orienter tout de suite vers les nouveautés qui lui importent.

En fait, malgré les nombreuses images et photographies qui les ornent, les grandes pages de revues contiennent plus de textes que nous ne l'imaginons. Cela demande une lecture en général plus dense et difficile que celle des quotidiens.

Cependant, une revue ne paraît pas tous les jours. Nous pouvons donc lui consacrer un budget de temps plus important que le journal quotidien. Mais la tentative est grande dès que on le reçoit, de s'abandonner au plaisir de lui consacrer tout de suite un temps qui devrait être réservé à d'autres activités. C'est pourquoi nous lisons souvent mal des revues qui mériteraient une lecture attentive. Nous risquons par la suite de ne pas profiter des informations qu'elles nous apportent. Mieux vaut donc organiser le temps de lecture des revues comme celui du journal. Ceci est d'ailleurs valable pour les autres écrits.

Toutefois, ce qui se remarque quand le lecteur est pressé, il a tendance à feuilleter d'abord la revue pour se faire une idée du contenu d'après les illustrations. Puis texte l'attire, et il commence à lire de-ci, de-là, sans bien savoir où il va. C'est ainsi qu'il prend du temps et du plaisir sans toujours saisir des informations utiles.

On écrème d'abord, on annote ensuite ce qui lui intéresse (juste les titres et les sous-titres), on lit enfin au temps consacré à cette activité. Comme ça, on gagnera davantage de sa lecture.

---

[112] Ibidem

### I.3.5.9. Annoter le texte

Il arrive que le lecteur soit frappé par tel passage ou tel autre au cours de sa lecture. Il se retrouve alors à l'avoir souligné. Mais qu'a-t-il fait donc ?

De même, quand nous permettons d'émarger tel ou tel texte à côté de celui que nous lisons, qu'avons-nous fait ? Ces annotations ne sont-elles pas une agression ? Une tricherie ? Non ! Quand nous agissons ainsi, c'est un rendez-vous que nous nous fixons avec le texte. Nous nous engageons à y revenir, parce que nous avons compris que, comme l'écrivent bien RICHAUDEAU et ses collaborateurs, qu'il ne faut pas

> *« considérer le livre comme quelque chose de sacré et d'intangible. Les livres ne sont pas faits seulement pour orner votre bibliothèque. Ils sont destinés surtout à orner votre esprit. Considérez-les, disent-ils, comme* des instruments de travail. Le travail intellectuel est comme un manuel. Un instrument patiné par l'usage prend plus de beauté qu'un instrument inutile, oublié dans un coin. Il n'est pas sacrilège de leur faire subir quelques mauvais traitements, si cela peut se révéler utile dans votre travail. »[113]

Les auteurs du Cours de lecture rapide vont même plus loin et encouragent ce traitement.

> *« Un livre annoté de votre main, écrivent-ils, ne perd pas sa valeur, il en gagne au contraire. N'hésitez pas à souligner au crayon les passages qui vous paraissent importants, à mettre des points interrogatifs dans la marge quand un passage vous intrigue ou ne vous semble pas clair, à améliorer les idées que vous voudriez retenir, à rajouter des sous-titres de votre cru quand un texte trop long en manque. Un ouvrage travaillé ainsi devient plus clair « pour vous ». Chaque fois que vous y reviendrez, vous retrouverez facilement les passages qui comptent. Il aura gagné de la valeur « pour vous ». »*[114]

Bouclons notre chapitre par dire que les stratégies de lecture sont l'ensemble des conditions matérielles et sanitaires. A celles-ci s'ajoutent principalement les capacités intellectuelles relatives d'affronter un texte donné. Il s'agit de savoir questionner le texte et de savoir chercher les réponses par et dans celui-ci, mais aussi de se fixer rendez-vous avec lui sur une question non traitée dans l'immédiat, mais jugé utile.

---

[113] RICHAUDEAU (F.) et alii, in Op., Cit. p.352

[114] RICHAUDEAU (F.) et alii, in Op., Cit. p.354

# I.4. FORMATION D'UN LECTEUR SELON LES EXIGENCES DU TEXTE

## I.4.0. Introduction

Nul ne remet en cause ce fait qu'aujourd'hui, lire, ce n'est pas être capable de déchiffrer des lettres et des mots, mais comprendre ce qu'on lit. Les vrais lecteurs font du sens avec ce qu'ils décodent. On sait qu'il en est de même en mathématiques où il ne suffit pas de maîtriser les techniques opératoires (addition, division, soustraction, multiplication, dérivation,...) mais bien de s'approprier le sens des opérations, c'est-à-dire la signification profonde des actions réalisées. Ne serait-il pas logique pour les autres types de textes ? N'est-il pas vrai qu'un bon lecteur doit pouvoir adapter sa lecture au type de texte faisant objet de sa lecture ?

Ainsi, s'adapter au genre de texte, savoir affronter les barrières dues au passé et aux connaissances, avoir des objectifs motivant la lecture, tels sont les principaux comportements attendus d'un bon lecteur.

## I.4.1. Savoir adapter sa lecture à son texte

Du point de vue pédagogique, la lecture doit être adaptée au type de texte ou au genre textuel. Ainsi, l'apprenti-lecteur doit être préparé pou savoir s'y prendre en présence de tel texte. Car comme le dit **RICHAUDEAU** dans Actes du colloque, *« le bon lecteur est maître de sa stratégie. »*[115]

Lire devient pour le lecteur, cette recherche d'information dans tel texte et de telle manière puisque lire, comme le dit **FOUCAMBERT**, *« c'est trouver l'information qu'on choisit [...]. C'est pouvoir tout faire quand on le veut et quand le texte s'y prête. »*[116]

De surcroît, le bon lecteur est celui qui fait le meilleur usage de ses aptitudes à la lecture, c'est celui qui manifeste le plus de flexibilité dans son comportement de lecture. C'est encore celui qui ajustera son mode de lecture au bout qu'il s'est choisi. C'est enfin celui qui met au service de ses intentions les mécanismes qu'il a mis en place mais qui sont propres au texte à lire.

Ainsi, pluridisciplinaire par essence, la lecture exige un apprentissage fonctionnellement diversifié, une compétence polyvalente. Cette faculté d'adaptation du lecteur à son texte est une des qualités qui visent à faire acquérir l'entraînement à la lecture dite rapide. Il ne s'agit pas de tout lire vite, mais de pouvoir lire vite et de savoir reconnaître ce qui peut l'être.

---

[115] RICHAUDEAU et alii, citées par COHEM (I.) et MAUFFREY(Y.), in Vers une nouvelle pédagogie de la lecture. Paris . ARMOND COLIN, 1983, p.78.

[116] FOUCAMBERT(J.), La manière d'être lecteur, Paris SERMAP-OCDDL, 1976, p.38.

En ce sens, un bon lecteur ne lit pas nécessairement tous les textes très rapidement, mais il adapte sa vitesse en fonction du sujet qu'il lit. S'il lit des poèmes ou du théâtre, qui ont été écrits pour être entendus, il les lira à haute voix, les textes scientifiques seront lus lentement ; le roman, un peu vite ; un roman policier sera lu très rapidement ; des organes professionnels seront lus d'une façon sélective.

Cependant, il est à faire remarquer que chaque texte, étant construit sur des stratégies textuelles, nécessite aussi des stratégies de lecture. Il reste alors à former un lecteur qui sait se retrouver devant n'importe quel texte, écrit dans un code qui lui est connu, bien que le langage puisse lui causer des ambiguïtés.

Aussi, se fait-il que des obstacles peuvent inhiber la capacité et la volonté d'être lecteur. Mais à ce propos, des éléments facilitateurs et motivationnels peuvent alléger le premier cas. C'est ce que nous appelons au deuxième point de ce chapitre : « Condition et modalités d'acquisition de la lecture ».

## I.4.2. Conditions et modalités d'acquisition de la lecture

Avant de comprendre ce qu'on lit, il faut d'abord savoir lire. Mais, certains obstacles comme certaines facilités peuvent respectivement défavoriser ou favoriser la poursuite de la lecture effective.

### I.4.2.1. Quelques obstacles à l'acte de lecture

Certains obstacles dûs à la psychologie, aux connaissances, à la nature du texte, etc., peuvent bloquer le cheminement vers la lecture. Parmi ces obstacles, nous pouvons citer les suivants :

#### I.4.2.1.1. Les mauvais souvenirs ou les reliquats du passé

Les conditions dans lesquelles l'enfant a appris sa « lecture » lui permettent ou non de poursuivre cette activité, volontairement et aisément. Il s'avère nécessaire d'insister d'abord sur ces conditions et modalités car c'est à ce moment que tout se joue.

En effet, comme le dit **ALPHANDERY**,

*« L'enfant, pour qui l'apprentissage de la lecture aura été long, pénible, lassé de difficultés, celui qui aura connu la succession des méthodes et la pesanteur des rééducations, aura peu de goût pour revenir librement et de sa seule initiative à ce qui a suscité tant d'échecs et exigé tant d'efforts.*

*Sa rencontre,* poursuit **ALPHANDERY,** *avec la lecture aura été, au moins pour un temps assez long, dénaturée. Il faudra attendre qu'une occasion favorable se présente pour effacer certaines préventions. Car on ne prend pas le goût à la lecture en s'appliquant à lire sous l'effet de la nécessité ou la contrainte ; la lecture est source de joie quand elle a été source de découverte et de découverte spontanée. »*[117]

Pour régler ce genre de problème, il faut connaître ses enseignés. Il faut savoir à quel degré arrivent leurs aspirations, leurs conditions de vie. Cela sera possible avec la collaboration des parents ou d'autres partenaires de l'éducation.

Du moins, le petit enfant peut avoir envie de lire pour produire les signes qui s'inscrivent en noir sur la page blanche ou pour comprendre le sens qu'il faut donner à un dessin ou les paroles qu'échangent deux personnes ; mais ces motivations risquent de ne pas durer si elles se heurtent à trop d'obstacles. Et le souci majeur de celui qui apprend à lire à des enfants est de faire durer le plaisir et persister la demande bien au-delà des temps de cet apprentissage.

*« Car, dit* ***ALPHANDERY****, on ne peut rien construire qui ne s'appuie pas sur cette demande de l'enfant. Seule cette demande, poursuit-elle, si elle est présente et durable, permet de franchir peu à peu toutes les barrières qui séparent encore le livre de son lecteur. »*[118]

Toutefois, l'enfant qui sait lire et qui commence à lire pour son plaisir est bien loin de comprendre ce qu'il lit. Comment le pourrait-il d'ailleurs souvent quand on voit le style précieux ou faussement naïf dans lequel sont écrits tant de livres destinés à la jeunesse ? Comment ne serait-il pas inquiet ou rebuté devant des mots dont le sens autant que l'usage lui sont inconnus, ne traitant que d'autres cieux ?

Pourtant, il n'est pas certain qu'il ait toujours besoin de comprendre tout ce qu'il lit. Comme devant le déroulement d'un film, l'enfant peut être sensible au déroulement de la phrase, il peut saisir les moments essentiels d'une histoire dont la trame lui échappe mais dont les personnages le fascinent. C'est d'ailleurs à ce niveau que l'on comprend mieux l'attrait qu'exerce la bande dessinée, où tout se ramène à l'action et
à une parole (souvent réduite au minimum) ; aucune description ne figure dans les bandes dessinées : le décor est reproduit sous nos yeux et les personnages agissent. Nous suivons tout simplement l'intrigue.

---

[117]GRATIOT ALPHANDERY(H.).. « Le rôle de la lecture dans la formation de l'enfant et de l'adolescent » in Le Pouvoir de lire, Belgique, G.F.E.N. 1978, p.36.

Selon **ALPHANDERY**, cet intérêt accordé avant tout au personnage et à l'action est sans doute une des conduites les plus significatives de l'enfant-lecteur lorsqu'il commence à lire.

> *« Ce qui retient l'enfant, dit **ALPHANDERY**, c'est la relation d'évasion, un moyen de socialisation, c'est pour l'enfant un mode de représentation du réel, éventuellement d'un autre réel que celui auquel il a habituellement accès. »* [119]

A cet égard, l'enfant aimera comparer son monde à celui des autres enfants de son âge. S'il a un papa ou une maman, il sera attiré par la vie ou la condition de vie d'un autre enfant sans papa ou sans maman, car il en éprouvera une sorte de pitié. Ainsi l'enfant aimera les textes qui l'aident à trouver solution à tels problèmes sans oublier les siens propres.

Néanmoins, certains textes de la jeunesse n'appartiennent pas réellement à celle-ci. Au fait, rien ne peut affirmer que l'imaginaire proposé par les adultes à l'enfant soit toujours conforme à ses aspirations ou à ses curiosités.

Il est souvent (cet imaginaire) celui des adultes qui veulent retrouver leur passé ou de s'en donner une image plus libre, plus épanoui que celle qu'ils ont connue. C'est alors à l'enfant de laisser le choix de ses lectures afin de s'atteler au livre qui le construit.

Donc, parler des souvenirs et des reliquats du passé revient à dire que, au niveau de la lecture, le pédagogue doit connaître le passé de l'enfant afin de lui proposer des textes clairs, ne lui causant aucun trouble mental ou visuel. Du moins, des textes rassurants, motivants, didactiques mais aussi qui touchent, dans un langage plue ou moins maîtrisé.

### I.4.2.2.2. La non maîtrise du langage écrit

Dans un texte écrit, l'écrivain peut utiliser un mot ou des mots au(x) quel(s) il attribue tel sens. C'est son droit. C'est en ce sens que CARROL déclarera :

> *« Je soutiens au contraire que tout écrivain a entièrement le droit d'attribuer le sens qu'il veut à tout mot ou à toute expression qu'il désire employer. »*[120]

Ceci peut se révéler un handicap dans la continuité de la lecture.

En effet, un langage non bien maîtrisé est susceptible d'ambiguïté ou de non-sens. Or, il serait abusif de dire d'un écrivain qu'il peut consacrer son temps et son effort tant physique que moral à communiquer du non-sens à son lecteur.

---

[119]GRATIOT ALPHANDERY(H.)., « Le rôle de la lecture dans la formation de l'enfant et de l'adolescent » in Le Pouvoir de lire, Belgique, G.F.E.N, 1978, p.38.

[120]CARROLL(L.), cité par Claude HELD(C.) in le Pouvoir de lire, Belgique G.F.E.N1976, p.232

C'est d'ailleurs ce qu'affirme Lewis CARROLL dans son ouvrage Logique sans peine :

*« Le non-sens n'existe donc en fait que par rapport à un sens caché ou, plus exactement encore une pluralité de sens cachés. »*[121]

Cependant, c'est à ce sens caché qu'il faut entraîner un apprenti-lecteur par l'identification de l'origine du pourquoi de ce sens caché. Tout en sachant que tout est dans le texte et que l'auteur joue avec la psychologie du texte.

C'est ainsi dans cette perspective que **ARTAUD** dira, dans Le Théâtre et son double que

*« C'est dans le dialogue que la psychologie occidentale s'exprime et la hantise du mot clair et qui dit tout, aboutit au dessèchement des mots. »*[122]

De surcroît, la notion de complexité linguistique débouche à la prolifération du sens. Cette prolifération suppose un rapport dialectique du contenu entre un éclairage soudainement porté dans le noyau signifiant des mots et un obscurcissement.

A cet effet, **Roland BARTHES** dira dans Le Degré zéro de l'écriture :

*« Le langage n'est jamais innocent [...] les mots ont une mémoire seconde qui se prolonge mystérieusement au milieu des significations nouvelles. »*[123]

Il faut donc revenir au vocabulaire (création des néologismes, orchestration des sonorités,...), à la syntaxe, à la rénovation sémantique des mots et leurs combinaisons pour bien préparer un lecteur sachant se retrouver devant la complexité langagière.

Ainsi, le langage est le plus formidable outil dont nous disposons dans le processus social de transformation de la nature. C'est-à-dire aussi dans le processus de notre propre transformation. La connaissance de la société et de la nature elle-même passe par la connaissance de cet outil qu'est le langage. Or, pouvons-nous admettre aussi que le texte représente la société ou la nature. Il faut donc la maîtrise de cet outil d'accès au texte, le langage.

---

[121] CARROLL(L.) cité par Claude HELD(C.) in le Pouvoir de lire, Belgique G.F.E.N1976, p.233

[122] ARTAUD(A.),cité par Claude HELD in Op., Cit., p.234.

[123] BARTHES(R.),cité par HELD(C.), in Op., Cit., p.234

*« Maîtriser le langage, surenchérit **HELD**, c'est mettre au grand jour les forces aveugles, occultes qui nous assaillent. C'est connaître la pollinisation du sens, non pour le plaisir pervers de s'égarer dans ses labyrinthes, mais pour y faire un peu plus de clarté. Ne pas se laisser enfermer par les mots. Refuser la réification de mots étrangers, dominateurs ; c'est pour un simple citoyen par exemple, accéder à plus de conscience, plus de lucidité, ne serait-ce qu'en ouvrant son journal : savoir lire entre les lignes. »*[124]

La lecture entre les lignes, la recherche de « la lettre entre A et B », voilà à quoi il faut amener l'apprenti-lecteur afin d'éviter la passivité.

### I.4.2.2.3. La passivité

Si le premier obstacle est au psychologique, le deuxième aux difficultés langagières (ambiguïté de sens), le troisième peut en être la conséquence, c'est la passivité dans la lecture.

En effet, tous les spécialistes s'accordent et insistent sur l'importance de la prise de sens. Sans cette faculté, on ne peut pas devenir lecteur. Le soubassement de l'acte de lecture s'avère donc la compréhension. Toute autre stratégie ne vient qu'enrichir la compréhension.

Pourtant, la passivité, quand elle gangrène de l'acte de lire, ce dernier n'en est pas un, car il peut conduire au non-sens, au non dit ; donc, à l'échec de lecture. Ainsi, le lecteur doit être créatif. C'est ce que prône **Hubert JUIN** en ces termes :

*« Quelle est la fonction de l'écriture, sinon de remplir un vide, de combler une absence ? Mais le vide ne se remplit pas, l'absence n'est pas comblée et c'est cela, justement qui multiplie les sens du texte et assure la vocation créatrice du lecteur. »*[125]

**Evelyne CHARMEUX** abonde dans le même sens et affirme :

*« La compréhension d'un texte est un acte d'élaboration et de construction de divers niveaux de signification (...). Il n'y a pas de lecture passive... Lire est un acte de production (...) Lire c'est « apporter une signification à » et non « tirer une signification de », force est d'admettre que lire est une activité à la fois intelligente et libre au sens psychologique de ces termes. Comme le dit J. BEAUDICHON, un apprentissage n'est pas « un enregistrement passif de stimuli » mais doit permettre une restructuration de l'acquis face au niveau stimulus. »*[126]

---

[124]HELD(C.), « Lecture plurielle » in Le Pouvoir de lire, Belgique G.F.E.N., 1976, pp.234-235.

[125]JUIN(H.). « La Quinzaine Littéraire » 16Juillet.1974, cité par Claude HELD in Le Pouvoir de Lire, Belgique , G.F.E.N, 1976, p.235.

[126] CHARMEUX (E.), La lecture à l'école, Paris, Ed. Fernand Nathan, 1988, p.32.

Un bon lecteur doit alors apprendre à comprendre par des productions écrites ou orales en rapport avec le texte, comme le dirait J. HEBRARD :

*« Apprendre à lire, c'est apprendre à mobiliser et à organiser l'information dont on dispose dans le domaine d'expérience du texte qu'on se propose à lire. »*[127]

La passivité en lecture est à bannir. Mme LEVY-SCHOEN le soutient dans Actes du Colloque en ces termes :

*« Le bon lecteur est celui qui ne subit pas le texte, mais l'exploite. »*[128]

Pour FOUCAMBERT, *« lire consiste à prélever des informations dans la langue écrite pour construire directement une signification »*[129].
Ainsi, le texte exige à ce que le lecteur s'abreuve en son sein non pas passivement mais activement. Le texte est un dialogue où le lecteur est l'un des interlocuteurs privilégié. Il est en contact avec les idées de l'auteur. Ne pas savoir dialoguer avec le texte serait un handicap majeur à l'acquisition de l'information.

A ce propos, comme le dit **RICHAUDEAU**,

*« Un bon lecteur, c'est un lecteur actif [...]. Il reconstruit le texte, reconstruit son texte en utilisant des processus de probabilité, d'anticipation, de ce qui fait pour conclure (...), je crois que lire c'est produire, j'allais dire c'est produire du sens, mais ce n'est pas exact, c'est produire son sens, à partir d'une suite d'indices visuels abstraits. »*[130]

Dans le même ordre d'idées, **M. BELBENOIT** nous fait une synthèse, nous semble-t-il qu'il faut soutenir :

*« Toute lecture est construction d'un sens qui n'est pas nécessairement le même pour l'adulte qui connaît la langue que l'enfant en train d'apprendre. Mais il y a aussi perception d'un sens, indépendant du lecteur, qui est le sens donné par l'auteur à son texte, et l'est d'ailleurs en quoi la lecture est une communication avec autrui. Construction active procédant par hypothèse et versification, perception objective. C'est l'ensemble qui fait la lecture. »*[131]

---

[127] HEBRARD(J.), Du parler au lire, Paris, E.S.F, 1977, p.76.

[128] LEVY-SCHOEN, cité par COHEN(I.) et MAUFFREY(Y.) in Vers nouvelle pédagogie de la lecture, Paris. ARMAND COLIN, 1983, p.65.

[129] FOUCAMBERT(J.), La manière d'être lecteur, Paris, SERMAP-OCDL ?1976 ? P.53.

[130] RICHAUDEAU(F.), cité par COHEN(I.) et MAUFFREY(Y.), in Op.Cit., p.69

[131] M.BELBENOIT(M.), cité par COHEN(I.) et MAUFFREY(Y.), in Op.Cit., p.64.

Former un lecteur selon les exigences du texte procède donc à aider le lecteur à construire du sens, son sens, à partir du prélèvement d'information de nature très différente. C'est en même temps et simultanément, l'habituer à reconstruire un sens, celui que l'auteur désire donner à son texte. Construction et reconstruction constituent plus qu'une simple activité intellectuelle, car la lecture varie avec l'individu. C'est pourquoi on peut dire que l'écrit n'a pas un sens : lire ce qui est écrit peut se faire à divers degré. Mais lire, c'est aussi lire ce qui n'est pas écrit et que l'écrit vise à faire comprendre, c'est encore lire ce qui n'est pas écrit mais que le scripteur n'a pas voulu laisser paraître.

En ce sens, le lecteur averti ne lit pas que les lignes, il lit entre les lignes. Il arrive même qu'il lise entre les lignes ce qui n'y a jamais été. Construire son sens, c'est alors donner un sens à Ce qui explique la fortune d'écrits dénués au départ de toute ambition, parce que brutalement rendu signifiants par le lecteur, surtout en l'absence de liberté d'expression. Cette conception très large de l'acte même de lire, nous devons la garder présente à l'esprit, pour ne pas oublier l'importance même de cet acte, qui s'inscrit dans un échange constant entre l'écrit et le lecteur. Donc, un bon lecteur doit éviter la passivité en faisant le sens au texte. Mais ceci dépendra aussi de la nature du texte.

Terminons par ces deux postulats de **MUKAROVSKY** cité dans la revue Langage et l'Homme, Vol XXVI n° 2-3 (juin-septembre 1991, p. 116 par **JEAN- LOUIS DUFAYS.**

1) Tant qu'il n'est pas « travaillé » par un récepteur, le texte est un produit inachevé, un message purement virtuel qui attend une concrétisation.
2) Avant de devenir un système ordonné de significations, le texte se présente comme un ensemble d'indétermination, d'ouvertures de sens qui font appel à la collaboration active du lecteur.

### I.4.2.2.4. La nature du texte

Quoique l'on puisse lire entre les lignes et être actif, on peut se heurter encore une fois sur le problème du langage, à cause de la nature du texte, du symbolisme inhabituel ou inconnu. C'est un facteur frein à la formation à la lecture.

En effet, certains textes comme les textes scientifiques et surtout le texte mathématique ne sont pas ouvert à tout aventurier, même au lecteur renommé. C'est un domaine des sciences exactes, des conventions multiformes et variables qui nécessitent un lecteur déterminé et préparé.

Ainsi, si on est en présence de tels textes, on n'aura pas l'envie de les lire puisqu'il n'y aura pas de communication d'autant plus que le lecteur ne saura pas en faire du sens et sa passivité n'aboutira qu'à des erreurs ou à un blocage.

C'est dans ce sens que **BENTOLILA** dira :

*« Lire un énoncé de mathématiques de la même façon qu'on lit un roman d'aventures est une garantie certaine d'échec ; lire un roman comme on doit lire un énoncé de mathématiques ne permet pas de franchir le cap de trois premières pages. »*[132]

Il va de même plus loin à propos des mathématiques que *« la majorité des mauvais lecteurs en mathématiques est constituée des élèves qui n'ont jamais appris à développer un comportement de lecture pertinent devant un écrit de ce type. »*[133]

Ainsi, comme la lecture varie avec l'individu, elle varie pour autant avec le texte. La lecture, du moins la formation en lecture, ne concerne pas uniquement les domaines purement littéraire. Les symboles chimiques, mathématiques, biologiques, technologiques, etc., doivent être intégrés dans l'apprentissage de la lecture quitte à ce que l'individu concerné se retrouve dans le maquis de ces écrits.

N'est-ce pas que **FOUCAMBERT** a raison quand il dit que : *« la lecture travaille sur le symbolisme directe, elle est la saisie immédiate d'une signification »*[134]? Bien sûr que oui. Ne sachant pas, à notre sens, le symbolisme du signe linguistique et son utilisation dans tel ou tel autre domaine de l'écrit, on est pratiquement perdu.

Donc, peu importe la stratégie de lecture utilisée : la nature du texte peut profiter de l'ignorance du lecteur dans le domaine et être impénétrable ou incompréhensible car *« savoir lire c'est savoir adapter sa lecture à son texte »*[135] D'où certains facteurs peuvent s'utiliser pour permettre la lecture.

### I.4.3. Quelques éléments facilitateurs de l'acte de lire

Si certains facteurs font obstacle à la lecture, d'autres en permettent. C'est notamment des livres qui touchent à l'esprit, qui situent l'individu dans le temps, dans l'époque et qui forme sa personnalité.

---

[132] BENTOLILA(A.), cité par COHEN(I.) et MAUFFREY(Y.) in Op. Cit, p.78.

[133] BENTOLILA(A.), cité par COHEN(I.) et MAUFFREY(Y.) in Op. Cit, p.79.

[134] FOUCAMBERT(J.), La manière d'être lecteur, Paris, SERMAP-OCDL ,1976 , P.53.

[135] COHEN(I.) et MAUFFREY(Y.) in Op. Cit, p.78.

### I.4.3.1. Les livres qui touchent à l'esprit

Stade de malléabilité tant physiologique que spirituelle et de maturation affective, l'adolescence se révèle, plus que celui de l'adulte, l'âge où l'enfant est amené à socialiser et à sublimer ses pulsions. C'est l'âge de tant de découvertes parmi les éléments du monde qui l'entoure. L'enfant se cherche autant sa place au soleil que le point d'application de son effort dans la société. Cet effort est non seulement physique mais aussi social. Mais comment sera-t-il couronné de succès s'il ne sait lire des livres et accéder ainsi à ce qui passerait aisément pour une banque des idées et des expériences ?

Pédagogues et didacticiens de la lecture se réservent de donner des programmes concernant certains domaines de peur de révolter, de brouiller ou de passer outre la coutume – pensons-nous – alors que ce sont des livres du genre politique, historique ou de la condition humaine qui égayent au lecteur en âge d'avidité du savoir.

De surcroît, au stade de l'adolescence, le jeune adolescent est avide de savoir. S'il se sent indépendant, il découvre de sa manière l'existence de phénomènes extraordinaires.

Et comme l'écrit bien **SORIANO**,

*« Les livres, expérience humaine présentée sous une forme condensée et directement maniable, devraient les aider dans cette recherche. »*[136]

et nous pourrions ajouter, dans la compréhension de cette expérience-monde que tous les livres n'ont pas également ce pouvoir.

En effet, pourquoi ne pas répondre aux aspirations de la jeunesse ? Par exemple, les élèves de 10$^{e}$ réagissent plus au dossier traitant de la condition féminine, des thèmes sur certaines valeurs comme la dot, la polygamie et certaines autres pratiques en usage dans la société.

*« Au lieu de cela, constate **SORIANO,** notre enseignement s'acharne à lui présenter la lecture et la littérature comme des pratiques intemporelles. Les « classiques », expressions de sociétés passées et qui ne retrouvent leur plein sens que par rapport à elles, sont séparés de leur contexte et étudiés seulement comme des textes dans une perspective uniquement esthétique, comme si le but final de l'enseignement du français était de former des critiques littéraires, des professionnels de la littérature. »*[137]

---

[136]SORIANO(M.), « La lecture des pré-adolescents » in Le Pouvoir de Lire. Belgique. G.F.E.N, 1978, p.42.
[137]bidem.

De ce fait, l'enseignement se prend comme un domaine apolitique et cela n'est pas juste. Le didacticien, l'enseignant peut se fixer des objectifs, soit politiques, soit économiques, d'une façon scientifique et objective, quitte à éclairer l'esprit de l'adolescent. Car la première base de la culture c'est l'esprit critique.

Présenter un livre qui traite de la politique à un adolescent équivaut à l'estimer. Il va goûter aux points de vue divers et va les confronter aux siens. Il aura d'ailleurs ainsi à dire auprès de ses égaux et des adultes.

### I.4.3.2. La lecture et la notion du temps

Parmi les livres qui les touchent, les adolescents réservent une large et durable appréciation aux livres qui les aident à se situer dans le temps, dans leur temps. Ces livres, il faut le répéter parce que c'est une idée fondamentale, ne portent pas nécessairement sur des thèmes actuels. L'actuel étant tout ce qui réveille en nous une satisfaction ou une motivation, donc un gain ou un dénouement.

> *« Un bon roman sur la période révolutionnaire ou sur l'affaire Dreyfus, ou un écrit d'anticipation qui nous fait comprendre les problèmes de la pollution peuvent aider l'adolescent à décrypter la réalité qui l'entoure d'une manière plus efficace que tel ou tel livre écrit à la hâte, ou sur des sujets inspirés par tel ou tel engouement, ou par le désir frénétique d'être de notre époque. »*[138]

Pareille assertion de **SORIANO** nous fait penser que les meilleurs livres pour les jeunes se situent par rapport au présent, pour aider les adolescents à percevoir le rapport unissant le passé, le présent et l'avenir, c'est-à-dire à réfléchir sur l'écoulement du temps.

### I.4.3.3. Le sens de l'histoire

Réfléchir sur l'écoulement du temps, c'est réfléchir sur l'histoire : histoire des hommes, histoire du monde. La lecture, en favorisant la situation spatio-temporelle de l'enfant ou de l'adolescent fait face à l'histoire.

Pourtant, certains pédagogues ont peur peut-être de livrer la pure réalité à la jeunesse alors que c'est à cette tranche d'âge qu'il faut inculquer la réalité. Et pour l'enfant bien souvent aussi pour l'adulte, l'attachement à un texte ne se dissocie pas du livre même, c'est-à-dire, de la forme où ce texte lui a été présenté.

---

[139]SORIANO(M.), « La lecture des pré-adolescents » in Op. Cit., pp.45-46

Toutefois, l'appétit de lecture doit être satisfait, sinon il disparaît. Irons-nous jusqu'à parler – si choquant que cela puisse paraître – d'une diététique culturelle. Il y a des livres qui renouvellent cet appétit et d'autres qui l'étouffent.

En ce sens, le didacticien doit donner et produire du sens à l'histoire pour que l'enfant ne gobe pas telle qu'elle est, l'idée contenue dans le texte.

### I.4.3.4.La formation de la personnalité

> *« Vouloir être soi dans le texte et par le texte, vouloir se parler dans le texte et parler aux autres également, là est le projet fondamental de toute lecture qui devrait permettre à chaque homme, et d'abord à chaque enfant, de devenir ce qu'ils sont dans un monde où la lecture est une arme. »*[140]

Si la lecture contribue à la formation, c'est sans doute parce qu'elle intervient à des moments particulièrement importants pour la formation de la personnalité. L'enfant découvre mais aussi forme le monde par le livre. Il ne faut pas, cependant, que ledit monde soit un « paradis poussiéreux » comme dirait **Suzanne MOLLO** dans son ouvrage L'école dans la société. L'enfant trouve dans le livre des modèles auxquels il fera référence.

Il ne faut pas que ces modèles soient en contradiction avec ceux dont l'enfant a l'expérience. On lui parle des années sages alors qu'il vit des années folle. Ainsi, le choix est celui que l'enfant doit opérer entre ce qu'il lit et ce qu'il vit, de manière à éviter toute équivoque, parce que cette dernière risquerait de provoquer une sorte de méfiance et d'insécurité.

Dans ces conditions, pourrions-nous dire que le livre que l'enfant découvre portera la caution des adultes, une caution qui peut s'attacher à des situations contradictoires. Si l'enfant apprécie le ou les personnage(s) du texte, il ne s'empêchera de relire le livre ou de terminer toute la collection ou d'en proposer aux autres mais également il s'identifiera aux personnages appréciés et s'écartera de ceux qui ne lui ont pas plu .

En fin de compte, savoir lire c'est savoir adapter sa lecture au type de texte. Le bon lecteur est maître de sa stratégie. Mais tout est dans le texte.

---

[140]JEAN(G.), « La lecture réelle et l'imaginaire » in Le pouvoir de lire, Belgique, G.F.E.N, 1978, p.55.

# I.5. L'IMPORTANCE DE LA LECTURE

Dans la sphère communicationnelle, la lecture bat toujours son plein. De l'enfant à l'adulte, il y a une course à l'écrit, au savoir décoder ou au savoir lire. Pourquoi chercher à prendre du temps à additionner les lettres de l'alphabet pour en chercher le sens ou une information alors que d'autres sources ou médias de communication regorgent les salons ou les bureaux ? C'est que quelque part, il y a une suprématie de la lecture par rapport aux autres sources d'information.

## I.5.1. La lecture et les autres sources d'information

La lecture se trouve dans un flot de sources d'information et de moyens de communication qui, apparemment, la dominent, en ces jours-ci. La radio, la télévision, le cinéma auxquels viennent s'ajouter l'ordinateur (internet) et le téléphone (mobile surtout) ont tendance à plaquer le livre, objet de lecture. Quelle peut être sa place ? Est-elle valable pour le moment ? C'est ce que nous allons voir.

### I.5.1.1. La place de la lecture dans les médias audiovisuels

Notre dessein n'est pas de comparer la lecture et les autres sources d'information ou moyens de communication des connaissances, mais c'est de montrer que la lecture occupe une place non négligeable dans ce flot de médias audio-visuels et qu'elle évolue avec la technologie moderne de communication.

En effet, les détenteurs des téléphones ne cessent de recourir au répertoire « Messages » de leurs appareils pour informer ou être informé à moindre dépense et à l'aide de la lettre alors que la fonction majeure de tels appareils est la communication orale. Cet exemple relatif au moindre coût de l'information retrouve celui de la précision ou d'élucidation de l'image à la télévision par un écrit. Ce peut s'agir de la traduction d'une langue en une autre ou bien la traduction d'un dialecte en sa langue authentique.

A la radio, beaucoup d'émissions se font à base de l'écrit, particulièrement le journal radiodiffusé, qui doit être préparé, écrit et lu. Le cinéma ne diffère pas de la télévision. Quant à l'Internet, c'est l'écrit qui domine.

Nous voyons donc que la lecture plonge ses racines dans tous les média audio-visuels et dans tous les moyens de communication que personne ne peut redouter.

Et dans cette optique, les membres de l'Association Française de Lecture disent :

> *« Pour revenir à l'importance de l'écrit dans notre vie quotidienne, il faut dire qu'ils se sont trompés les futurologues qui, au moment du développement des moyens audio-visuels de communication, prédisaient la disparition de l'écrit. La vérité c'est que la télévision, la radio, le cinéma se sont ajoutés à l'écriture pour créer et satisfaire ce formidable besoin d'information qu'on constate actuellement. L'écrit a trouvé sa place et joué un rôle dans cette inflation de la communication et de la circulation des idées, une place et un rôle irremplaçable. On voit mal, poursuivent-ils, ce qui pourrait remplacer l'écrit pour la liste des courses, les messages sur la porte en cas d'absence, le mode d'emploi de la machine à la disposition du public, l'avertissement à propos de la marche peu visible ou la peinture fraîche. »*[141]

De la sorte, l'écrit sert à pallier, en plus de son rôle majeur, à toute absence de communication et à faciliter l'octroi et la réception d'une information ou des connaissances. Nous rencontrons alors des écrits un peu partout, offerts à tout lecteur intéressé. Nous avons vu que le téléspectateur heureux se trouve celui qui sait lire. Car la télévision fait recours à la lettre ou bien c'est le journaliste qui en fait l'usage.

Il y a donc, lieu de dire que l'écrit est irremplaçable. Son rôle est omniprésent. De même, la lecture reste le moyen subtil de s'informer à plus forte raison.

### I.5.1.2. L'écrit est irremplaçable

Au Burundi et peut-être ailleurs, un texte n'exige de son lecteur que la présence et la capacité de lire. Ainsi l'un des atouts de l'écrit, c'est qu'il respecte le lecteur. Ceci vient du fait que l'écrit met d'une part en permanence sa totalité de l'information qu'il contient à la disposition du lecteur. En ce sens, point n'est besoin de lire par exemple autre chose dans un journal que ce qui intéresse.

Les membres de l'A.F.L. diront à ce propos :

> *« La radio, la télévision m'obligent à écouter toutes les informations qu'un autre que moi a cru bon de me faire écouter avant que je puisse entendre ce qu'il m'importe de savoir. Les index, les tables de matières, les titres de chapitres permettent de voir comment les écrits sont organisés sans avoir à les lire. Ils permettent d'aller rapidement chercher l'information précise qu'on souhaite dans un ouvrage documentaire pourtant volumineux. Imagine-t-on pareils facilitateurs pour l'audition ou le visionnement d'une bande magnétique ? »*[142]

---

[141]FOUCAMBERT(J.) et alii, Lire c'est vraiment simple...Quand c'est la faire de tous, Paris, A.F.L,Ed,MDI, 1989, p.19.

[142]FOUCAMBERT(J.) et alii, Op. Cit., p.20.

Nous pouvons répondre à cette question par un non. Devant un texte ou un livre, le lecteur ne lit que ce qui l'intéresse, ce qui le captive ou ce dont il a besoin dans l'immédiat alors que la radio, la télévision lui imposent d'écouter d'autres informations avant qu'il n'ait pu y trier ce qu'il veut entendre et se le réserver, à l'exclusion de pourquoi il n'éprouve aucun attrait.

D'autre part, en plus de l'accès direct à l'information par la structure textuelle, le lecteur s'adapte au texte. Celui-ci respecte le lecteur en lui laissant la liberté de suivre son propre rythme de contact et d'assimilation des idées qu'il y trouve et risquerait de mal assimiler autrement. L'écrit accepte donc d'être questionné plusieurs fois et critiqué.

Les membres de l'A.F.L. le diront clairement :

*« [...] L'écrit garantit d'avant le libre arbitre et l'exercice de l'esprit critique. Bien sûr, le mensonge, la mauvaise foi et la propagande utilisent aussi l'écrit, mais la permanence de ce qui est écrit permet les vérifications et les confrontations. Contrairement à la parole ou à l'image qui s'imposent et subjuguent, l'écrit suppose bien souvent un acte volontaire qu'il est possible de différer. L'écrit se propose ; la parole et l'image s'imposent. »*[143]

Au fait, la parole (le dialogue) ne peut pas être reprise fidèlement par le locuteur à son interlocuteur ou vice versa. Elle court le risque d'être déformée ou fignolée et le contenu se voit changer. De même, l'image se révèle plus conforme à la réalité puisqu'elle représente un objet, un endroit ou un individu dont l'existence est effective.

En ce sens, le respect du lecteur par l'écrit ou par la lecture est que celle-ci permet au lecteur de médiatiser son information, c'est-à-dire de la relativiser en l'assimilant à certaines réalités qui sont connues. La lecture éveille certaines réalités vécues par le lecteur. Ce qui n'est pas le cas pour l'image.

Dans son article 189.847, le **« Bulletin critique du Livre en Français »** n° 644 de Janvier 2003 nous rassure de cette ouverture des horizons possédée par la lecture.

*« Le langage romanesque est un langage ouvert, tandis qu'au cinéma il y a, je crois, une sorte de dictature de l'image sur le sens. Si le romancier écrit « la mer », chacun évoque la mer dont il a l'expérience, depuis Rio en passant par Cape, Cod jusqu'à Gaspé et la mer est chaque fois différente et familière alors que le film montre la mère telle que la caméra la captée : celle qui lèche les falaises de Follion. »*[144]

---

[143]FOUCAMBERT(J.) et alii, Op. Cit., p.20

[144]B.C.L.F. n°644, Janvier 2003, Art 189847, pp.89-90.

Ainsi, au lieu d'être libre dans le choix de l'information, conscient et doté d'un esprit critique, comme c'est le cas en lecture, le téléspectateur-auditeur sera obligé d'écouter et de suivre les mêmes informations et de regarder les mêmes images. Peut-il s'en passer ? Non, car c'est une programmation et la sélection n'est pas possible ou facile.

En fin de compte, le respect du lecteur par l'écrit fait que celui-ci garde une primauté dans sa facilitation directe d'information. Mais aussi, à cette facilitation s'ajoute le changement de support.

### I.5.1.3. L'écrit change de support

Notre sens de vision est toujours servi en lecture. Nous lisons en passant, les pancartes publicitaires ou les codes routiers ; nos habits portent des écrits ; nous lisons aux écrans de nos postes téléviseurs, de nos ordinateurs. Tout est plein d'écrits qu'il s'agit de lire.

En effet, l'importance de la lecture s'accroît dans la mesure où l'écrit se rencontre un peu partout. Ainsi, il s'avère difficile de suspendre à tous les millimètres de la route par exemple, un poste téléviseur comme il en est pour les prospectus ou des pancartes ou endosser le même poste sur une personne comme il en est pour les écrits sur un tricot, une chemise ou autre.

Par ailleurs, comme un poste téléviseur nécessite de l'énergie électrique, comment le porteur peut s'y prendre ?

Pour l'écrit, nous remarquons qu'il n'empêche pas le rôle majeur du support. Seulement, c'est que celui-ci constitue aussi une source d'information.

A ce titre, les membres de l'Association Française pour la lecture déclarent que

> *« ce qui caractérise l'évolution de la lecture, c'est le fait qu'elle a été obligée de s'adapter à la multiplication des formes d'écrits qu'on connaît maintenant. [...] Les prospectus, les affiches, le tableau des horaires, le journal, offrent des écrits dont la disposition, l'organisation générale, les caractères typographiques sont bien différents. On comprend que ces différences obligent à adopter des stratégies de lectures différentes pour prendre connaissance des informations contenues dans ces écrits. »*[145]

[145]FOUCAMBERT(J.) et alii, Op. Cit., p.21.

Donc, à part ce que viennent de nous préciser ces membres de l'A.F.L., d'autres supports comme un livre, un roman, un manuel, une aide-mémoire, un annuaire, un magazine, une lettre, une revue, un catalogue, un programme, un menu, un magazine de télévision, une enseigne, un panneau publicitaire, une étiquette, un mode d'emploi, etc., constituent un monde de la langue écrite avec lequel nous vivons. Ils font l'objet de la lecture et désignent toute forme par laquelle peut se manifester la langue écrite ; donc, le texte.

Somme toute, l'importance de l'écrit augmente. En disant cela, nous pensons que nous ne sommes pas des attardés dans un combat d'arrière-garde pour une culture livresque dépassée. Ce que nous constatons à propos des ordinateurs laisse penser que la micro-information et la télématique qui envahissent bientôt notre quotidien donneront à l'écrit une importance encore accrue. Ce qui change réellement, c'est la forme de l'écrit et de ses supports. Nous lirons aussi bien sur des écrans que sur d'autres supports mais nous avons bien d'apprendre à lire car nous aurons beaucoup besoin de lire. Par exemple, l'Internet bât son plein actuellement dans le domaine informatif – ce qu'on appelle communément « naviguer » - et cela fait appel à la lecture.

### I.5.2. La lecture et les médias audio-visuels

Les audio-visuels entretiennent des relations avec la lecture. Celle-ci peut être le soubassement d'une envie d'aller au cinéma ou de suivre une émission télévisée puisque l'histoire trouvée dans les pages d'un livre éveillent un goût d'assister à un film y afférent. De même, une émission radiodiffusée ou télévisée peut conduire à la lecture d'un livre qui en est, peut-être, la source. Mais aussi, les audio-visuels peuvent bloquer l'envie de lire par certains caractères qu'ils développent dans l'esprit du téléspectateur, futur lecteur.

#### I.5.2.1. Impact des médias audio-visuels sur la lecture

Il est vrai que, comme le constatent **NIYONIZIGIYE** et **NYABENDA**, la télévision est l'un des moyens de communication particulièrement intéressant, d'autant plus qu'elle associe l'image au son et que sa nouveauté relative lui confère un attrait particulier : *« on peut suivre en direct les événements plus lointains »*[146]. Elle est aussi parmi les médias, celui qui est le plus directement et le plus profondément transformé par le progrès technique, mais elle est aussi un élément fascinateur de l'esprit critique.

En effet, les téléspectateurs non avisés prennent à la lettre ce qu'ils voient sur l'écran. A titre d'exemple, les enfants de la ville jouent à la boxe, au karaté et à la kalachnikov, imitant certains films et magazines. Il naît en eux un certain esprit combatif et agressif qu'ils n'auraient pas développé autrement.

---

[146]NIYONIZIGIYE(A.) et NYABENDA(F.), Attitude des élèves du cycle supérieur face à la lecture : enquête menée dans quelques écoles de BUJUMBURA, BURURI, GITEGA et NGOZI, BUJUMBURA, UB., IPA 2000, p.29.

Dans le même ordre d'idées, comme les images se donnent librement, il se créera en l'enfant ou en l'adulte, une sorte de passivité. Au lieu d'aller chercher l'information désirée, le téléspectateur se satisfait du n'importe quoi qui lui est aussi offert. Il se remarque à cet effet, une sorte de dictature de l'image qui risque d'inhiber toute initiative d'approfondissement d'une séquence informationnelle en cas du texte.

De surcroît, l'autre source d'information à la une s'avère l'internet. Celui qui ne sait pas manier cet outil appartient à l'époque d'avant Jésus-Christ.
Au fait, c'est très utile d'apprendre à faire des recherches mais nous pensons que certains chercheurs se contentent de télécharger des informations sans vraiment les comprendre ou les assimiler. Cette manière de procéder risque alors de devenir « une nouvelle forme d'apprentissage passif » et peut-être même « un moyen d'acquérir des talents de plagiaire » comme le diraient les membres de l'A.F.L. Cela peut devenir un caractère même devant un livre ou de sous estimer celui-ci.

L'avidité de s'informer par des audio-visuels vient, paraît-t-il, de la conception de ces médias par rapport à la lecture. Ainsi, dans les milieux pédagogiques, on pense généralement que lire, c'est recevoir de l'information et que, par conséquent, les aptitudes à lire se réduisent à des aptitudes de communication. Cette idée a pour origine l'omniprésence de la technologie électronique dans notre environnement (la télévision, la radio, le téléphone, l'ordinateur,...). Mais, même dans ces domaines, la manière dont on conçoit l'information est très réductrice. L'on conçoit la télévision, par exemple, comme une source d'information, soit comme une source de divertissement, et l'on juge moins nombre de regarder les programmes sans chercher à enregistrer des faits.

Or, la plupart des émissions dites d'information ou de divertissement offrent aussi, en fait, la possibilité de vivre une expérience. Elle tient plus aux connaissances de chaque individu et à ses objectifs qu'à ce qu'on croit être la nature propre de l'émission. C'est sans doute cette expérience qui importe plus.

L'on se trompe donc sur la lecture (et sur les audio-visuels) mais aussi sur l'apprentissage, quand on pense qu'apprendre c'est recueillir de l'information. Le comble d'erreur consiste à croire que les apprenants seront bientôt capables de tout apprendre et d'acquérir tous les faits nécessaires sur les consoles des ordinateurs. Il nous semble qu'insister de la sorte exclusivement sur l'acquisition d'information revient à négliger l'importance, dans l'apprentissage et dans la vie en général, à la fois l'expérience, de l'exploration autonome de l'individu et sa prise de décision.

Il serait sans doute plus judicieux de considérer l'information qu'on trouve dans un texte comme un élément documentaire plutôt que comme un message. Elle permet au lecteur de réagir face au texte et de le comprendre, mais elle ne renferme pas la compréhension.

Quand on lit, le cerveau cherche peut-être une information par l'intermédiaire des yeux, mais ce n'est pas là la finalité de la lecture. C'est un support qui permet de construire du sens, de faire une expérience ou d'approfondir une idée. Donc, les médias audio-visuels chercheront à conquérir tous les esprits et remplacer la lecture sans toutefois assumer parfaitement les fonctions de celle-ci.

### I.5.2.2. Avantages des médias audio-visuels sur la lecture

A part cette tendance de supplanter le livre par le caractère passif, les médias audio-visuels, utilisés par un esprit éclairé, ont plus d'un avantage dans le domaine de la lecture. Il y a donc lieu de se demander en quoi la radio, la télévision, le cinéma, l'ordinateur peuvent être des stimulants de la lecture.

En effet, une certaine relation entre la lecture et les médias audio-visuels paraît de deux sens : soit la lecture conduit aux médias audio-visuels, soit ceux-ci conduisent à la lecture. Ainsi, une histoire ou une connaissance entendu à la radio et qui nécessite un approfondissement fait naître dans l'auditeur une telle motivation dans son esprit qu'un livre qui en contient est recherché et dévoré en quelques heures.

De la sorte, la radio constitue une source de connaissances et d'information. Mais, comme on ne peut pas approfondir ou se fixer sur l'essentiel, l'auditeur aura l'idée d'aller lire un livre contenant cette information.
Ainsi, nous aimons suivre les émissions pédagogiques portant principalement sur nos cours ou programmes scolaires après lesquelles, des orientations livresques sont indiquées, ou nous sommes carrément motivés d'aller chercher dans des ouvrages pour nous asseoir et approfondir.

Aussi, certaines émissions ou magazines télévisés conduisent au lire. Certains dessins animés, films et séries poussent certains esprits à lire les ouvrages qui les contiennent pour en approfondir l'intrigue ou savoir l'histoire en entièreté.

De plus, ceux qui font leurs recherches par l'internet utilisent des ordinateurs pour lire des livres opportuns mais éloignés. Ces appareils diminuent la distance et le chercheur lit sur l'écran, assis dans son bureau, un livre de la bibliothèque de Paris étant à Bujumbura ou au Sénégal pour ne citer que ces pays francophones.

L'interaction entre la lecture et les médias audio-visuels s'observe, toutefois, de toutes parts. Le livre peut conduire à l'écoute d'une mission radiodiffusée ou télévisée.

Comme le dit **DELANNOU**, *« le livre mène à l'image et l'image mène au livre »*[147] Si le livre est intéressant, s'il fait objet d'un film, celui-ci sera aussi intéressant. Le vice versa reste aussi vérifié.

De même,

> *« Tous les livres ayant fait l'objet d'un film,* dit **LEVY-BROVHL**, *sont particulièrement demandés. Le cinéma inspire aux adolescents un vif désir de revivre en lisant un livre, le film qu'ils ont aimé. »*[148]

Donc, les avantages des médias audio-visuels sur la lecture sont cette motivation de lire, cet esprit d'approfondir une information ou une connaissance et cet esprit d'aller chercher dans les écrits pour lire soi-même et découvrir ce qui est entre les lignes. Mais aussi, les avantages résident dans l'existence de l'engouement porté à l'émission radiodiffusée ou télévisée qui, d'après nous, constitue une certaine recherche de comprendre davantage ce qui a été lu dans l'ouvrage mais aussi une forme d'auto évaluation. Mais, pour toutes fins utiles, la lecture prime sur les autres sources d'information.

### I.5.3. Primat de la lecture sur les autres sources d'information

La lecture prime sur les autres sources d'information. **Saint François DE SALES** écrivait déjà :

> *« L'écrit se laisse manier, il donne plus de loisir à la considération que la voix. On n'y peut penser creusement. »*[149]

Il y a donc lieu d'affirmer une réelle suprématie de l'écrit, donc de la lecture sur les autres modes de transmission et d'acquisition du savoir. Cette suprématie de l'écrit se manifeste dans son double caractère d'intellectualité et d'intemporalité.

D'une part, l'intellectualité du texte est due à ce que l'information donnée a dû passer par les exigences du langage discursif qui, lui même, traduit le réel selon les catégories qui le rendent particulièrement maniable et disponible.

---

[147]DELANNOU et alii, Cahiers pédagogiques n°36, 1962, p.16.

[148]LEVY-BROVHL(J.), et alii, Cahiers pédagogiques n°36, 1962, p.36.

[149]DE SALES (S.FR.),« A Monsieur de Thenon », in Œuvres I.2, Annecy, 11892, p.151.

D'autre part, l'intemporalité de l'écrit est liée au fait que le texte est là, immobile, en attente d'être lu ; le temps n'a pas de prise sur lui. Le lecteur, lui, dispose du temps et se saisira du texte quand il voudra pour y puiser les informations qu'il désire et penser y trouver ; il le lira vite ou lentement, s'arrêtera ou reviendra à des pages déjà lues à sa guise, manipulant ainsi le texte comme sa chose, sa propriété, aujourd'hui comme hier, et se réservant le droit d'y revenir demain ou plus tard. C'est ce qui a fait dire à MIHIA ce qui suit :

> *« Techniquement, la lecture l'emporte en efficacité sur les autres moyens de s'informer. Le lecteur peut toujours revenir sur le texte pour en approfondir progressivement le contenu, ce qu'il ne saurait faire en écoutant la radio. »*[150]

Alors, le primat de la lecture réside dans l'appel au raisonnement, dans son omniprésence mais aussi dans son accessibilité plus facile par rapport aux autres sources ou moyens de transmission des connaissances ou d'information.

De ce qui précède, c'est-à-dire, à cette intellectualité et à cette intemporalité du texte et de la lecture, il y a donc lieu d'ajouter la liberté du lecteur. En effet, non seulement la lecture pérennise le savoir et le soumet à l'unique volonté du lecteur, mais aussi en aucun cas l'auteur se taira ou sera gêné (comme il en est le cas dans un dialogue au téléphone ou au vif). Il ne dira jamais non ni ne refusera de répondre aux sollicitations du lecteur. Aucun malentendu volontaire ne sera observé dans la lecture ni aucune dispute ne sont possibles entre les deux partenaires. Le texte est donc libérateur.

### I.5.4. Le rôle de la lecture

Nous avons l'impression que le mot « importance » ne rend pas bien compte l'utilité de la lecture que le terme « rôle ». Tandis que l'importance est *« l'intérêt »*[151] ou la *« portée »*[152] d'une chose, le rôle est l'*«action , influence que l'on exerce, fonction que l'on remplit »*[153]. Le rôle de la lecture est donc l'action, l'influence, la fonction, du moins la mission et la vocation qu'elle exerce sur le lecteur. Parmi ces actions ou influence offertes par la lecture au lecteur nous pouvons citer : la rentabilité intellectuelle (l'instruction, le plaisir ou le divertissement), la compréhension des phénomènes de la vie (le social et le politico-économique) et de l'univers.

---

[150]BAMWISHO (M.), Les adolescents et la compréhension des textes écrits, KISANGANI, PUZ, 1978, p.15.

[151]ROBERT(P.) et alii, Dictionnaire alphabétique et analytique de la langue française. Paris, SNL, 1972, p.876.

[152]Ibidem

[153] ROBERT(P.) et alii, Op. Cit., p.1572.

### I.5.4.1. La lecture et la rentabilité intellectuelle

Si nous avons mis en parallèle les notions « apprentissage » et « enseignement », c'est parce qu'elles s'imbriquent mutuellement. L'enseignement propose un programme après lequel il s'arrête. C'est par exemple l'enseignement de la technique de décodage qui donne lieu à la lecture. Cette technique va servir à apprendre à base de ce qui a été enseigné et appris.

Point n'est besoin alors de tergiverser sur le rôle de la lecture. Elle permet une auto-instruction. Par la lecture nous apprenons par nous-mêmes, nous nous instruisons et nos mémoires restent servies en raisonnement scientifique et littéraire.

Avec la lecture régulière des livres ou d'autres supports écrits, les visites du C.P.F. seraient seulement nécessaires pour des cas de savoirs pertinents ou nouvellement découverts.

Ainsi, s'il y a des banques pour les billets de banque, les livres en sont pour les savoirs. Le rôle de la lecture est de prendre connaissance de ces savoirs. Par exemple, dans la connaissance du vocabulaire, les auteurs du Cours Rapide affirment que :

> *« Pour améliorer votre vocabulaire, il faut beaucoup de lectures, beaucoup de curiosité, parfois recourir à un bon dictionnaire, apprendre d'où viennent les mots. »*[154]

Et, pour **DUHAMEL**,

> *« Les hommes ont inventé le livre pour soulager leur mémoire. Ce qu'ils disposent dans les livres est ce qu'ils veulent conserver. »*[155]

La lecture a donc comme rôle de connaître davantage ce qui est conservé dans le texte écrit.

Ainsi, la culture peut souvent s'accompagner du divertissement. Lorsqu'on lit un poème, une nouvelle, un roman ou une bande dessinée, on peut éprouver, en plus des connaissances, du plaisir et de la détention de l'esprit. Que lisons-nous dans Le Monde ?

> *« Le plaisir de lire rend l'esprit agile et donne l'acuité aux sens. Il donne le goût de l'ailleurs, de l'avenir et du passé. Il arrache le lecteur à l'instant pour le convier à méditer. En peu de mot, la lecture vaut tous les passeports. »*[157]

---

[154]RICHAUDEAU(F.) et alii, Cours de Lecture Rapide, Paris, C.E.P.L.R., 1966, p.300T.1.

[155]DUHAMEL(G.) cité par RICHAUDEAU(F.) et alii, in Op. Cit., p.248.

[157] Le Monde : « Supplément » n°104, Octobre, 1983, p.3

Au fait, nous pouvons lire pour goûter au plaisir, pour être conseillés et tirés d'ennemi. Nos angoisses peuvent être modifiées. C'est dans cette optique que **MONTESQUIEU** dira :

> *« L'étude a été pour moi le souverain remède contre les dégoûts de la vie puisque je n'ai jamais eu de chagrin qu'une heure de lecture ne m'a ôté. »*[158]

La lecture favorise donc, la rentabilité intellectuelle et le divertissement. Elle assure l'apprentissage au vrai sens du terme et permet de goûter aux diverses digressions. Nous pouvons dire que la lecture fait vivre et revivre la vie.

### I.5.4.2. La lecture et la vie

Dans ses phases d'instruction et de divertissement, les informations reçues peuvent porter, d'une part, sur notre vie organique. Ce sont par exemple, les ouvrages scientifiques qui nous apprennent sur notre corps et sur notre environnement. C'est le monde extérieur qu'il s'agit de connaître.

D'autre part, la lecture nous aide à comprendre et à apprendre le monde intérieur, c'est-à-dire le monde des comportements et des pensées. C'est le savoir-être.

Ainsi, par la lecture, nous pouvons apprendre à nous gérer et à gérer les autres. Ce qui n'est pas inné peut être appris et la lecture est le moyen le plus privilégié et le plus disponible pour conduire à cette rééducation.

**Josette JOLIBERT** et ses collaborateurs diront à ce propos :

> *« Lire, c'est augmenter ma propre vie de la vie des autres, avoir la façon d'être [...] de l'humanité, des sentiments, des sciences, de la vie, de l'amour jusque dans ses détails psychologiques, physiques [...] comment vivent les gens, comment ils font [...] pour me situer moi. »*[159]

De ce qui précède, il y a lieu de considérer la lecture sur deux volets : le volet social et le volet politico-économique.

---

[158]MONTESQUIEU, cité par DUMONCEAU(P.) in, La composition française. L'homme selon la morale. L'homme dans la société industrielle, Paris, PUF, 1968, 6è éd., p.21

[159]JOLIBERT(J.) et alii, Le Pouvoir de lire, Belgique, G.F.E.N., Ed.Casterman, 1978. p.56.

### I.5.4.2.1. La lecture et le social

Quand nous prenons notre temps à lire et vouloir comprendre le message ou l'information et y tirer une leçon morale, nous pensons que c'est la première socialisation entre nous et l'auteur, entre nous et la société. Car, d'après tout, l'écrivain décrit sa société.

En effet, comme le dialogue entre voisins, la lecture est un dialogue qui s'établit entre l'auteur et son lecteur ; et de façon transitive, entre la société et le lecteur. L'écrivain décrit la société, sa société. Il est comme le porte-parole de ceux qui n'en ont pas les moyens ou qui en sont privés.

De la sorte, quand nous lisons, nous nous éclairons par les idées des autres, nous apprenons comment nous tenir dans la société. Donc, lire c'est accepter l'auteur comme un consultant, c'est accepter un échange entre lui et nous. Ceci peut se faire dans différents domaines sociaux, mais évoquons ici le domaine politico-économique.

### I.5.4.2.2. La lecture et le politico-économique

Nous avons été subjugué par deux des quatre acceptions données par le Dictionnaire Le Petit Robert. « La politique » est définie comme *« la manière de gouverner un Etat »*[160] (1ère acception). C'est aussi « la manière concertée de conduire une affaire » (dans la 2e acception).

Nous captons de ces deux acceptions que la lecture conduit un lecteur à la bonne gestion de ses affaires, de celles de sa société et de son pays mais aussi à pouvoir établir des relations bilatérales.

La lecture a donc le rôle d'aider le lecteur à savourer par lui-même, les différentes manières de gestion des affaires que les penseurs et théoriciens ont conservées entre les pages des livres. Cela revêt un caractère mondial.

### I.5.4.3. La lecture et le changement mondial

La lecture change d'abord l'individu. Celui-ci apprend à se comprendre, à comprendre autrui et sa société ensuite, et enfin, à comprendre l'univers.

En effet, les philosophes du devenir à l'instar d'ANAXIMANDRE, disent que les choses changent avec le temps et se transforment avec celui-ci.

---

[160]ROBERT (P.) et alii, Dictionnaire alphabétique et analytique de la langue française, Paris, SNL, 1973, p.1341.

De même, la lecture permet au lecteur d'évoluer avec le temps. C'est son but informationnel. Elle permet aussi au lecteur d'ouvrir des horizons et découvrir un ailleurs et de s'y adapter. La lecture nous fait « accepter chaque œuvre comme un monde inconnu, comme une terre nouvelle qui va nous donner peut-être des horizons nouveaux »[161] pour ne citer que BIKOI et ses collaborateurs.

La lecture permet donc au lecteur d'évoluer avec le monde. Ceux qui lisent évoluent avec le monde et cherchent à le comprendre pour ne pas courir le risque d'un conformisme aveugle.

Synthétiquement, la lecture peut être considérée ici comme un moyen d'acquérir des connaissances, s'informer et de vivre un passé au présent. La lecture permet de se rendre compte de la réalité car elle donne à n'importe qui et à n'importe quand un moment de vérifier la véracité de l'écrit.

[161]BIKOI(F.N) et alii, Le Français en première et terminale. Littérature Française et Africaine. A l'épreuve au BAC. Paris, EDICEF, 2000, p.300.

# II$^{ème}$ PARTIE :

# PRESENTATION D'ANALYSE ET D'INTERPRETATION DES DONNEES DE L'ENQUETE

Il serait peut-être hâtif d'affirmer que les Burundais ne lisent pas. Mais c'est notre impression et elle interpelle notre raison. S'il en est ainsi, quels en seraient les motifs et comment y remédier ? C'est pour y donner réponse que nous avons entrepris l'enquête dont les lignes suivantes vous présentent les résultats ainsi qu'une tentative d'analyse et d'interprétation.

## II.1. PRESENTATION DES RESULTATS

Le chapitre ainsi annoncé repose sur trois phases : étude du questionnaire, application du questionnaire et analyse des résultats.

### II.1.1. Etude du questionnaire

Que faut-il mettre dans le questionnaire ? Comment fixer les items ? Quelles formes les réponses ont-elles prises ? Voilà les trois interrogations auxquelles nous aurons à répondre.

#### II.1.1.1. Contenu du questionnaire

Dans notre investigation nous pensons arrêter le contenu du questionnaire sur base des sept catégories de variables suivantes, déterminé après une mise à l'épreuve du questionnaire (de la pré-enquête) :

1. La lecture et l'école
2. La lecture et le métier
3. La lecture, le loisir et la culture
4. La lecture et les livres (objets à lire)
5. La lecture et les autres sources d'information
6. La lecture et le choix des lectures
7. La lecture, les lieux et moyens d'accès à la lecture.

### II.1.1.1.1. Population d'enquête

A première vue, le Burundi compte dans ses fils et filles des milliers de diplômés et bien plus d'apprenants. Mais combien parmi eux savent-ils lire ? Il est difficile d'y répondre. C'est pourquoi nous avons pris, d'un côté, les élèves et de l'autre, les fonctionnaires diplômés. Quant au choix des individus questionnés, nous procédions de la façon suivante :

**a) Parmi les élèves :**

- être régulièrement inscrit(e) à l'établissement scolaire
- être du cycle inférieur (de la 8è à la 10è)
- être du cycle supérieur (sections scientifique ou littéraire ou technique)
- résider en Mairie de Bujumbura
- avoir l'amabilité de répondre ou d'accueillir le questionnaire.

**b) Parmi les fonctionnaires :**

- avoir un diplôme de fin d'études secondaires ou supérieures
- avoir une fonction ou une profession
- résider en Mairie de Bujumbura
- avoir l'amabilité de répondre ou d'accueillir le questionnaire.

Ce dernier critère a été tenu en considération puisque certains enquêtés ou questionnés refusent d'aider les enquêteurs et arrivent même à demander en quelque chose de récompense. Nous comptions sur la bonne foi de nos enquêtés et sur leur volonté. Et si nous commençons par la 8è, c'est parce que les élèves de la 7è ne se sont pas encore habitués aux activités scolaires. Ils étudient encore le milieu.

### II.1.1.1.2. Détermination de l'échantillon

La lecture telle que nous l'envisageons est un acte plus individuel que collectif. Ainsi, nous basant sur la notion d'«échantillon » selon DE LANDSHEERE, nous avons confectionnés notre questionnaire à base de 250 individus : 125 élèves et 125 diplômés et fonctionnaires.

Au fait, que dit **De LANDSHEERE** à propos du choix de l'échantillon ?

*« Echantillonner, dit-il, c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions (inférences) applicables à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait. »*[162]

D'autres penseurs comme **Roger MUCCHIELLI** définissent l'échantillon. Ce dernier dira :

*« Echantillonner, c'est limiter l'enquête à un petit nombre de plusieurs personnes (1/10 ou 1/20 ou 1/200 ou 1/2000 etc) qui fera l'échantillon à l'intérieur de la population d'enquête, telle qu'elle aura été définie antérieurement. »*[163]

Pour Roger, il y a d'abord une population d'enquête bien ciblée en nombre. C'est parmi celle-ci qu'il choisit, suivant son échelle, l'échantillon. En ce qui nous concerne, ce système de Roger nécessiterait de connaître ou de déterminer les établissements et leurs effectifs ainsi que certains services et leurs effectifs. Ce serait une étude comparative peut-être qu'il s'agissait d'établir en lecture, entre les différents établissements, ce qui n'est pas notre but.

Mais, à base de DE LANDSHEERE, nous avons pris un groupe d'individus représentatif respectivement des apprenants et des fonctionnaires diplômés. Ceux-ci vont nous permettre de nous faire une idée sur la lecture chez le reste.

### II.1.1.1.3. Mise à l'essai du questionnaire (pré-enquête)

Il est indispensable que le questionnaire soit rôdé avec un petit échantillon représentatif de la population à laquelle il est destiné, afin de vérifier la pertinence des variables et des items.

Ce faisant, notre pré-questionnaire était constitué de sept variables et de trois items pour chacune des variables, mais aussi de deux questions ouvertes où il fallait citer un ouvrage et son auteur, et un journal connu. Aussi, le questionnement oral était-il privilégié ?

---

[162]LANDSHEERE(G.de), Introduction à la recherche en éducation,5è éd., Paris, Armand Colin-Bourriel, 1972, p.87.

[163]MUCHIELLI (R.) , Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale, connaissance du problème, Paris, PUF, 1973, p.17.

Ainsi, pour mesurer le poids de notre pré-questionnaire, deux procédés ont été utilisés : nous avons discuté avec nos élèves de 10 A (25), de 2nde Sc.B (22) et de 1ère C (10) du Lycée de la COMIBU-BUYENZI et nos élèves de 2 E.I. et 2 EM (Electricité industrielle et Electromécanique) du Lycée technique Saint Luc et les élèves de la 3è gestion du Lycée de la SOLIDARITE. Après avoir émis des considérations, nous avons jugé le bilan non satisfaisant : le collectif corrompt certains esprits. C'est ainsi que le deuxième procédé a été celui de donner à chacun un questionnaire où il fallait répondre individuellement, suivant les consignes.

De surcroît, le même système a été adopté pour nos 14 collègues (enseignants) dans la salle des professeurs. Un autre jour, nous avons invité 12 fonctionnaires des services différents. Le procédé restait l'unique : questionnement et distribution du pré-questionnaire.

Au terme de notre pré-enquête, nous avons conclu, après le dépouillement, que les élèves attachent plus d'importance à la lecture que leurs aînés. Et sur base des informations recueillies auprès de notre population d'essai, nous avons confectionné un questionnaire à donner aux 250 enquêtés. Nous avons éliminé les propositions vagues et corrigé à cette même occasion certaines fautes d'orthographes.

### II.1.1.2. Méthode du questionnaire et choix des items

Le questionnaire peut être défini comme *« une série de questions méthodologiquement posées en vue d'une enquête ; formulaire où elles sont inscrites »*[164]. Il est l'une des méthodes utilisées pour mener une enquête.

#### II.1.1.2.1. Organisation et administration du questionnaire

Ils ne se trompent peut-être pas les auteurs qui disent que le questionnaire est peu fidèle et surtout au stade de la collecte des données. C'est en ce sens que **Roger DAVAL** dira :

> *« La méthode du questionnaire risque de provoquer des réponses stéréotypées, mais elle minimise le risque d'erreur d'interprétation par l'interviewé. Elle n'atteint que la réponse manifeste mais elle prête au traitement statique avec beaucoup de rigueur auquel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions. »*[165]

---

[164]ROBERT(P.) et alii, Op. Cit., p.1438

[165]DAVAL(R.), Traité de psychologie, Paris, PUF, 1964, p.190.

Nous abondons dans le même sens en affirmant que cette méthode ne manque pas de reproche ; il revient, cependant, au chercheur de tamiser et d'éliminer les imperfections et d'en exploiter les points saillants.

Pour ce faire, nous avons d'abord conçu un pré-questionnaire destiné à une pré-enquête. Il était composé des items auxquels nous avons ajouté d'autres. C'est ainsi qu'après la pré-enquête nous avons confirmé mais affiné notre questionnaire.

Nous l'avons d'abord organisé en trois thèmes à savoir :

A. La lecture dans ses domaines d'application
B. La place de la lecture dans les activités d'un intellectuel
C. Le bilan des lectures des élèves et des fonctionnaires.

En ce sens, le premier thème comprend lui-même sept sous-thèmes intitulés conformément aux variables auxquelles ils répondent, le tout totalisant 57 items.

Le second thème comprend six sous-thèmes constitués à leur tour par des réponses parmi lesquels il faut opérer un choix déterminé.

Le troisième thème est constitué de deux questions où les enquêtés sont demandés de citer les journaux et revues connus d'une part, de citer les romans et leurs auteurs d'autre part.

Dans le choix des items, il s'agissait d'en trouver de nombreux et variés, permettant d'exploiter les différents thèmes considérés. A ce propos, nous avons élaboré une série d'items propres à dévoiler les différents aspects comportementaux de nos sujets. Nous devions rester fidèle à notre objectif de vérifier si les BURUNDAIS ne lisent pas par faute de méconnaître l'écrit et son accessibilité.

Ainsi, nous avons rédigé un grand nombre d'items exprimant des opinions ou des occupations ou activités différentes, quelquefois demandant
une certaine réalité de la part des enquêtés. D'autres items, comme ceux du troisième thème demandent des réponses concrètes.

Quant aux critères de choix de nos items :

- chacun doit exprimer une et une seule opinion, c'est-à-dire une pensée complète en elle-même ;

- chacun doit être court et exprimé dans une langue à la fois correcte et compréhensible pour nos sujets ;

- la prise de position doit être personnelle à chaque item. Ce qui justifie l'usage prépondérant du pronom de la première personne. Le sujet dira ce qu'il pense ou fait.

Cependant, les opinions à mesurer sont formulées par écrit. Elles constituent, nous semble-t-il, à un échantillon des énoncés qu'on peut considérer comme représentatifs des dispositions ou des pratiques des sujets à propos de la lecture.

Toutefois, certains items semblent se répéter implicitement. Nous les avons quand même retenus pour vérifier la sincérité et/ou la non sincérité de nos questionnés sur une opinion émise. De même, notre questionnaire mère était donné comme il est pour ne pas influencer les enquêtés dans un sens ou dans un autre.

**II.1.1.2.2. Formes de réponses**

Avant tout, notre questionnaire se présente, en sa première étape (premier thème), sous forme de tableau : les items sont casés dans des colonnes horizontales tandis que trois colonnes verticales sont nommées respectivement en leur sommet **A, I, PA**. Ainsi, **A** signifie d'accord, **I** : indécis (ou absence d'opinion) et **PA** : pas d'accord.

Pour notre questionnaire, la forme donnée aux réponses devait nous permettre les informations désirées. En général, nous distinguons deux types de réponses : les réponses ouvertes et les réponses fermées.

Les réponses fermées sont celles qui définissent d'avance les différentes formes possibles de réponses et qui contraignent le sujet à choisir entre ces réponses possibles pré-établies. Les réponses ouvertes quant à elles laissent au sujet la liberté de construire lui-même sa réponse afin de faire montre de ses talents personnels.

En effet, les réponses ouvertes fournissent, comme nous le savons, des renseignements plus nuancés et plus détaillés. Cependant, un questionnaire à réponses ouvertes, est plus long à faire passer et le plus souvent destiné aux enquêtes préparatoires. Le questionnaire à réponse fermées est facile à faire passer et son analyse plus certaine. Toutefois, comme l'ont prouvé les études antérieures, les deux procédés aboutissent sur les mêmes résultats.

Alors, comment répondre ? Notre questionnaire est organisé en trois thèmes à savoir : la lecture dans ses domaines d'application, la place de la lecture dans les activités d'un intellectuel et le bilan des lectures des élèves et des fonctionnaires.

Pour le premier thème dont les items sont dans un tableau dont les colonnes verticales correspondent aux abréviations **A, I** et **PA**, il faut cocher dans le croisement d'un item avec le signe choisi.

Pour le deuxième thème, il faut cocher dans les cases données pour chaque réponse proposée. Le dernier thème demande des réponses (de 1 à 10) en rapport avec les ouvrages connus.

### II.1.1.2.3. Administration du questionnaire (enquête proprement dite)

Comme la lecture est plus individuelle que collective, notre enquête a porté sur des élèves de tous les cycles et sections, mais aussi aux fonctionnaires de services variés ou professions diverses.

Ce faisant, le traitement du questionnaire devait être individuel pour ne pas favoriser des influences ou des entraides. C'est ainsi que nous avons effectué des descentes dans les différents établissements et dans les différents foyers familiaux, mais aussi dans les lieux de travail pour distribuer le questionnaire. A l'élève comme au fonctionnaire, nous donnions le même questionnaire qui diffère seulement au niveau de l'identité, au temps du verbe « prendre » qui, pour les élèves est au présent de l'indicatif, au passé composé pour les fonctionnaires diplômés, pour le premier item de la première variable, thème premier. Le questionnaire diffère aussi en quelque peu sur la lettre adressée aux enquêtés. Notons que ledit questionnaire a passé tout un mois dans les mains des enquêtés.

### II.1.2. Présentation des résultats

Après tout un mois d'attente des résultats, nous n'avons pu récupérer que 200 questionnaires sur 250 distribués. Certains enquêtés n'ont pas pu répondre à cause, disent-ils du manque du temps. Nous avons procédé alors au dépouillement.

### II.1.2.1. Le dépouillement

Au moment du dépouillement, nous avons respecté la forme du questionnaire, mais nous avons présenté les réponses sous forme de tableaux pour tous les thèmes.

Pour le dernier thème où les réponses demandées arrivaient à dix, nous prenions parmi les répondants, même celui où celle qui donnait un seul journal ou une seule revue ou roman.

### II.1.2.2. Analyse des résultats

Après le dépouillement, l'analyse des données nous a conduit aux résultats suivants présentés thème par thème.

## A. LA LECTURE DANS SES DOMAINES D'APPLICATION

Ce premier thème comprenait sept sous-thèmes totalisant 57 items. Les réponses à ces items sont les suivantes, tableau par tableau.

**Tableau n° 1 : La lecture et l'école**

| | A | | I | | | PA |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | E | F | E | F | E | F |
| 1. C'est à l'école que j'ai pris (je prends) le goût de lire | 65 | 89 | 0 | 5 | 35 | 6 |
| 2. La lecture est comme une clé qui ouvre la porte pour toute instruction | 70 | 89 | 12 | 0 | 18 | 11 |
| 3. A l'école, apprendre les mathématiques est plus important qu'apprendre à lire des livres | 18 | 0 | 35 | 16 | 47 | 84 |
| 4. Ce qu'on lit à l'école n'est pas toujours intéressant | 76 | 47 | 0 | 15 | 24 | 42 |
| 5. A l'école, apprendre l'orthographe est plus important qu'apprendre à lire des livres | 29 | 29 | 12 | 16 | 59 | 58 |
| 6. Grâce à la lecture, on peut améliorer ses résultats scolaires | 88 | 95 | 12 | 0 | 0 | 5 |
| 7. Ce n'est pas parce que j'ai terminé mes études que je ne dois pas lire pour apprendre | 59 | 68 | 0 | 0 | 41 | 32 |
| 8. La question de lecture prend fin avec l'école | 6 | 0 | 0 | 11 | 94 | 89 |
| 9. Ce sont les élèves qui doivent lire | 0 | 0 | 0 | 11 | 100 | 89 |

Nous allons commencer par la variable « école » car, sauf pour quelques rares autodidactes, lire, écrire et compter s'apprennent à l'école. Nous avons les élèves qui vivent les moments des activités scolaires, dont la lecture, et les fonctionnaires qui ont vécu ces moments et qui ont pu constater pas mal de choses après l'école en ce qui est la lecture.

Ainsi, certains items de ce tableau évoquent l'expérience actuelle concernant surtout les élèves plus que les fonctionnaires. Ce sont les items 1, 3, 4 et 5. Un deuxième groupe d'items concernent plus les fonctionnaires que les élèves. Car ils parlent des généralités, des constats en matière de la lecture. Ce sont les items 1, 2 et 6. Le troisième groupe est formé des items 7, 8 et 9 qui parlent du moment de la fin de la lecture et de ceux qui, impérativement, doivent lire.

Au niveau des résultats, pour le premier groupe, sauf pour le premier item, les élèves ont un score plus ou moins élevé par rapport à celui des fonctionnaires (colonne A).

De là, nous observons que 65% et 89% respectivement élèves et fonctionnaires affirment la prise du goût de lire à l'école. Mais 35% d'élèves ne l'entendent pas de cette oreille alors qu'ils vivent la situation. A cet item même, les fonctionnaires semblent élever leur score, c'est peut-être parce qu'ils n'ont lu que lorsqu'ils étaient sur le banc de l'école. Leur goût a disparu après qu'ils aient quitté l'école.

Pour les items 3, 4 et 5, nous remarquons que 18% d'élèves apprécient plus l'apprentissage des mathématiques que celui de la lecture (item 3). Il est de même pour 29% qui préfèrent l'orthographe à la lecture. Il nous semble pourtant que ces leçons n'intéressent pas la majorité des élèves. Pour les 18%, ils sont de la section scientifique et technique, de même pour les 29%, puisque les mathématiques acceptent certaines règles comme l'orthographe. Et bien, celui qui maîtrise l'orthographe a plus de facilités dans la lecture.

Seulement, il nous paraît que la cause de ne pas aimer lire vient de l'item 4. Ce qu'on lit à l'école n'est pas toujours intéressant. Or, ce qui n'intéresse pas dégoûte. Donc, l'intérêt engendre le goût, le plaisir.

Cependant, les fonctionnaires élèvent leur score aux items 1, 2 et 6. Le goût acquis à l'école s'est estompé ou n'a pas existé vu que certains élèves n'en éprouvent pas. Mais la lecture est une clé à toute instruction (item 2) et grâce à elle, on peut améliorer les résultats. Ceci est confirmé surtout par les fonctionnaires qui en ont eu l'expérience.

Nous pouvons nous donner un exemple : lorsque l'enseignant à l'examen, donne un texte extrait d'un livre qu'un de ses élèves a bien lu, celui-ci va être plus à l'aise que ses condisciples. Il va avoir des résultats supérieurs à ceux des autres.

Néanmoins, n'ayant peut-être pas le goût de lire suite au manque d'intérêt de ce qui se lit en classe, et peut-être aussi ne connaissant pas le but de la lecture, les élèves ont tendance d'affirmer l'arrêt de la lecture avec celui des études. C'est ce que nous observons aux items du troisième groupe
(7, 8 et 9).

A l'item 7, si ce n'est pas une mauvaise compréhension de l'item (ce qui peut être réglé par l'esprit lisant), 41% d'élèves arrêtent de lire quand s'achèvent leurs études comme l'ont déjà fait 32% des fonctionnaires ; 6% d'élèves arrêteront catégoriquement à lire à la fin de leurs études alors que 11% ne savent pas s'ils liront ou non.

A ce propos, nous pouvons nous demander quel métier ou quelle profession qui est dépourvu d'écrit. Non intéressés aussi, les élèves voient en la lecture une sorte d'obligation au lieu d'une nécessité. Ainsi, ils réfutent à 100% l'item 9 qui dit que ce sont eux qui doivent lire. Il est vrai qu'ils ne sont pas les seuls à lire mais ils doivent lire.

Bref, comme la lecture est une clé à toute instruction, elle prend source à l'école. L'école doit apprendre aux élèves ce qui les intéresse et particulièrement en lecture. Les textes à lire doivent avoir un intérêt médiat ou immédiat pour les apprenants, c'est à l'école que l'esprit de la lecture doit être ouvert et orienté. Les résultats scolaires améliorés par la lecture montrent que cette dernière peut améliorer les résultats de la vie professionnelle. D'où la continuité de la lecture dans la vie active : la lecture et la profession. Le goût de lire naît à l'école, nous semble-t-il.

**Tableau n° 2 : La lecture et la profession**

| | A | | I | | PA | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | E | F | E | F | E | F |
| 1. Pour mieux réussir dans le métier que j'apprends, il me faut lire beaucoup de livres y relatifs | 82 | 79 | 0 | 5 | 18 | 16 |
| 2. Il est aujourd'hui nécessaire de lire beaucoup de livres pour faire son chemin dans la vie | 65 | 78 | 0 | 11 | 35 | 11 |
| 3. Grâce à la lecture, on peut mener à bien son entreprise | 53 | 73 | 18 | 16 | 29 | 11 |
| 4. Pour mieux gagner sa vie, il est nécessaire de lire beaucoup de livres | 24 | 31 | 29 | 37 | 47 | 32 |

Dans ce tableau, nous allons nous borner surtout au côté des fonctionnaires. Ce sont eux qui ont déjà franchi le pas estudiantin. Ils sont en mesure, plus que les élèves, de dire en quoi la lecture leur est bénéfique dans la profession.

Ainsi, deux groupes d'items se font remarquer au niveau de ce tableau : 1 et 3 parlant de la réussite d'un métier ou d'un projet grâce à la lecture et les items 2 et 4 parlent de la réussite dans la vie d'un lecteur. Bien entendu, réussir son métier ou son projet n'implique pas nécessairement réussir dans la vie.

Toutefois, réussir dans le métier qu'on apprend par le truchement de la lecture, c'est apprendre des techniques dans des livres relatifs à ce métier. Réussir son projet ou son entreprise, par la lecture, c'est avoir des techniques ou des conseils ou des modes d'emploi relatifs à l'entreprise quitte à ce qu'on arrive à l'objectif.

Faire son chemin dans la vie par la lecture, c'est apprendre les connaissances nouvelles (ou renforcer les anciennes), et adopter un comportement digne mais par le biais des lectures faites. Quant à gagner sa vie, c'est avoir une vie réussie, paisible, matériellement et, surtout, moralement. La lecture peut en être le guide.

Ainsi, le premier item élève plus son score du côté des élèves que de celui des fonctionnaires. C'est peut-être parce qu'il y a encore l'idée de l'école. Mais là aussi, 79% de fonctionnaires acceptent la lecture des livres comme un moyen favorable à la réussite d'un métier. Grâce à la lecture, les fonctionnaires mènent à bien leurs entreprises.

Pour les élèves, le score n'est pas insignifiant, c'est d'ailleurs une lueur d'espoir qu'ils liront après leurs études. Il sera facile de leur inculquer ce besoin de lire après les études.

En ce qui est de la lecture comme facteur de faire son chemin dans la vie, les fonctionnaires l'acceptent à 78%, 11% en doutent et 11% encore en nient. Mais, quand on lit des livres, on apprend à bien gérer le monde, à bien se connaître et se situer au monde. On est au fait à l'heure, en actualité informative et formative.

Quant à « gagner sa vie » par la lecture, seuls 31% de fonctionnaires y croient, 37 en doutent encore et 32% le nient. Nos fonctionnaires sont pargés peut-être par la signification du concept « gagner sa vie ». Faire un chemin dans la vie débouche sur une vie réussie, équilibrée intellectuellement et moralement. Donc, comme ils ne lisent peut-être pas, les fonctionnaires ne s'accordent pas à cet item.

En somme, la lecture reste nécessaire dans le bon déroulement des activités professionnelles. Elle en facilite la réussite comme viennent de l'affirmer les fonctionnaires qui l'ont remarqué. La lecture entretient donc le chemin de la vie et permet de la gagner, d'autant plus qu'elle permet les loisirs et la culture.

**Tableau n° 3 : La lecture, le loisir et la culture**

| | A | | I | | PA | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | E | F | E | F | E | F |
| 1. Même quand on pratique un sport, on peut avoir le temps de lire | 100 | 84 | 0 | 11 | 0 | 5 |
| 2. On peut aimer lire, même quand on a pas fait des études | 53 | 79 | 29 | 0 | 18 | 21 |
| 3. Lire c'est perdre son temps | 6 | 0 | 6 | 5 | 88 | 95 |
| 4. Quand on lit un livre, c'est pour se documenter | 82 | 89 | 0 | 11 | 18 | 0 |
| 5. Quand on lit des livres, c'est pour se changer les idées, se distraire | 70 | 42 | 0 | 5 | 30 | 53 |
| 6. Lire c'est fatiguant | 35 | 32 | 0 | 21 | 65 | 47 |
| 7. Ma lecture m'éclaire et je comprends le monde d'une façon parfaite | 53 | 84 | 18 | 5 | 29 | 11 |
| 8. Je me distrais plus en bricolant qu'en me plongeant dans la lecture des livres | 24 | 42 | 6 | 16 | 70 | 42 |
| 9. Je ne lis pas parce que je n'en ai pas envie | 23 | 27 | 18 | 5 | 59 | 68 |
| 10. Pendant mes temps libres, je préfère jouer ou rendre visite à mes amis | 47 | 26 | 6 | 47 | 47 | 27 |
| 11. Le moment de repos est destiné au coucher ou au boire ; aux jeux ou aux promenades | 35 | 16 | 0 | 21 | 65 | 63 |
| 12. Je lis d'ailleurs pour chercher du sommeil | 22 | 11 | 6 | 21 | 72 | 68 |
| 13. Je lis pour échapper à la solitude | 18 | 21 | 12 | 10 | 70 | 69 |

La lecture apparaît ici comme l'un des loisirs répondant à un triple besoin : l'information, la formation et le divertissement.

A ce sujet, certains items évoquent la lecture comme facteur de l'information. Ce sont les items 1, 2 et 7.

A ce niveau, les élèves confirment à 100% (item 1) que le sport n'empêchera pas la lecture et, à 53% que, celui qui n'a pas fait des études poussées peut aimer la lecture (item 2). Ils affirment aussi à 53% que la lecture leur éclaire pour comprendre le monde parfaitement (item 7).

De même, les fonctionnaires affirment la véracité du 1er item à 84%, du deuxième item à 79% et l'item 7 à 84%.

Donc, aucune activité humaine ne peut aller à l'encontre de l'information dont la lecture fut, est et sera dans la vie de l'intellectuel.

De surcroît, un seul item évoque explicitement le facteur formatif de la lecture. Il s'agit du 4è item.

A ce niveau, les élèves y adhèrent à 82%. Le livre permet la documentation et il est didactique. C'est par exemple le cas des manuels scolaires ou d'autres ouvrages scientifiques et littéraires. Toutefois, 18% d'élèves nient cette banque de connaissances et de documentation. Il y a lieu de se permettre de dire qu'ils ne lisent pas et de se demander du sort réservé à leurs manuels scolaires.

Du côté des fonctionnaires, 89% affirment que le livre est une source instructive et documentaire, quoique 11% restent dans des doutes. Les fonctionnaires ont eu le temps de constater, parmi les autres activités intellectuelles, la part de la lecture, son but. Donc ceux qui doutent de la lecture comme facteur de documentation et d'instruction ne lisent peut-être pas.

En un mot, les élèves et les fonctionnaires lisent pour se documenter mais aussi pour s'instruire. Ce sont là les unes des fonctions permises par la lecture ; l'une des restantes étant le divertissement dont parlent le reste des items.

Les items 2, 5, 6, 9, 10, 11, 12 et 13 montrent qu'on peut se cultiver tout en se divertissant. Nous pensons que la lecture n'est pas innocente. Il doit rester quelque chose dans le lecteur après la lecture d'un conte amusant par exemple.

Ainsi, du côté des élèves, 88% affirment que lire c'est perdre son temps (item 3), 70% disent que lire permet le changement des idées et permet aussi de se distraire bénéfiquement (item 5). Toutefois, 35% d'élèves disent que lire c'est fatiguant. Bien qu'elle procure un divertissement, la lecture est une activité qui demande, en plus de l'effort intellectuel, un effort physique, comme toute activité, surtout raisonnée, est fatigante.

Au 9ème Item, 23% d'élèves n'ont pas cette envie de parler avec l'écrivain par le biais des pages livresques. Il faut que les éducateurs créent l'envie de lire en leurs apprenants. 18% d'élèves ne manquent pas peut-être d'envie mais ne lisent pas. Nous pouvons nous permettre de dire qu'ils nécessitent des mécanismes nécessaires pour lire. Ici, 47% d'élèves préfèrent aussi visiter des amis ou jouer au lieu de lire.

Aussi, puisque les élèves n'ont peut-être pas d'argent pour s'acheter autre chose (bière, tourisme...) , seuls 35% se couchent ou boivent ou jouent, ou encore se promènent (item 11) et 65% s'occupent autrement. Il faut que l'éducateur s'investissent dans ses occupations et voir si la lecture peut y faire parti et en faire le soubassement des autres occupations.

Toutefois, nous avons vu que certaines personnes prennent n'importe quel écrit dans l'optique de fatiguer leurs yeux et leur cerveau pour attirer le sommeil. C'est ce que 22% d'élèves (item 12) mettent en exergue tandis que 72% le nient. Ce divertissement est gauche et sans profit. Il faut que le sommeil sorte d'une fatigue intellectuelle.

En fin de compte, l'autre face divertissante méconnue par les élèves en matière de lecture, c'est que l'acte de lire nous tire de la solitude. Seuls 18% (item 13) l'ont remarqué. Le monde du livre est quelque fois un monde parlant, consolant, un monde vibrant. Le texte met en jeu des personnages qui accompagnent le lecteur et qui restent avec lui, lui parlent et ne le quittent qu'après l'entreprise d'une autre activité collective ou après lui avoir proposé des voies de sortie.

Du côté des fonctionnaires, le score se fait sentir, dans la colonne A, au niveau des items évoquant l'information et la formation. Ainsi 84% (item 1) ne voient aucun obstacle que le sport peut causer à la lecture ; 79% acceptent que dans le besoin de s'informer, même celui qui n'a pas fait des études poussées peut accéder à l'information par la lecture et 84% diront que la lecture éclaire et fait comprendre parfaitement le monde. Donc quand on lit on reste informé, éclairé ; mais aussi on se forme et c'est la raison pour laquelle, à 89% (item 4), les fonctionnaires voient dans le livre une source documentaire et instructive comme les élèves.

Néanmoins, aux items parlant du divertissement que permet la lecture, les fonctionnaires se révèlent soit douteux par rapport aux élèves (colonne I de l'item 3 à 13) et en particulier à l'item 10 ou 47% doutent sur ce qu'il faut faire pendant les moments libres, soit ils sont complexés et prennent les activités de divertissement comme réservées aux jeunes. C'est pourquoi ils ne sont pas d'accord même au 13$^{e}$ item. Ils n'ont pas réfléchi sur les items.

Donc, les élèves et les fonctionnaires acceptent que la lecture aboutit à l'information, à la formation et au divertissement quoique ce dernier élément ne soit pas bien apprécié par beaucoup de fonctionnaires ; ils n'allaient pas douter sur ce qui est pourtant claire.

Nous pouvons dire ici que, malgré leurs résultats un peu positifs, nos enquêtés sont moins informés, moins outillés sur l'importance de la lecture. Ils mêlent les idées : chercher le sommeil et échapper à la solitude (item 12 et 13) sont des activités distinctes. En premier lieu, le lecteur désire se fatiguer, en deuxième lieu, il veut parler avec autrui, il cherche un compagnon qu'est l'auteur ou les personnages du texte. Il veut aussi se cultiver ou se divertir. C'est pourquoi il ne va pas choisir n'importe quel livre ou objet de lecture. Il va choisir un support qui le construit, qui l'anime.

**Tableau n° 4 : La lecture et les objets de lecture**

| | A | | I | | PA | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | E | F | E | F | E | F |
| 1. Si on lit des journaux et des revues, il n'est pas nécessaire de lire des livres | 0 | 5 | 6 | 47 | 94 | 48 |
| 2. La lecture des romans est fatigante | 18 | 16 | 6 | 11 | 76 | 73 |
| 3. La lecture des romans est bénéfique | 48 | 53 | 6 | 21 | 36 | 26 |
| 4. Les ouvrages littéraires modernes ne nous apprennent rien d'utile | 0 | 0 | 12 | 5 | 88 | 95 |
| 5. Il n'est pas nécessaire de lire un livre entier pour obtenir des renseignements qu'on y cherche | 30 | 58 | 29 | 16 | 41 | 26 |
| 6. Quand on commence à lire un livre, on va toujours jusqu'au bout | 70 | 47 | 6 | 5 | 24 | 48 |
| 7. Pour qu'un livre soit intéressant, il faut qu'il soit illustré | 18 | 37 | 29 | 10 | 53 | 52 |
| 8. Le livre est un ami sûr, un conseiller vital | 53 | 53 | 6 | 32 | 41 | 15 |

Ce tableau nous brosse les considérations des objets de lecture par les élèves et les fonctionnaires. Cinq objectifs sont poursuivis :

- L'item 1 cherche à savoir si les fonctionnaires et les élèves reconnaissent l'indépendance de chaque support écrit, c'est-à-dire que la lecture d'un journal ou d'une revue ne peut pas se substituer à celle d'un roman ou d'un livre quelconque.

- Les items 2 et 3 visent la vérification de l'impact de l'aspect extérieur d'un ouvrage, c'est-à-dire le volume ou la structure qui peuvent pousser à la fatigue ; mais aussi ils visent à pallier la fatigue, au but, au bénéfice que procure un livre, ici un roman.

- Le troisième objectif veut vérifier si les ouvrages littéraires modernes ont quelque chose d'utile dans l'esprit des élèves et des fonctionnaires vu le flot actuel des médias (item 4).

- Le quatrième objectif nous permettra de nous faire une idée sur la façon dont les enquêtés s'enquièrent de l'information dans un livre donné et s'ils ont été guidés par des illustrations. Cet objectif renferme les items 5, 6 et 7.

- Le cinquième objectif veut vérifier l'affection que les enquêtés réservent au livre, la place que celui-ci occupe chez les élèves et fonctionnaires.

Ainsi, l'analyse de la colonne du milieu (I) nous fait remarquer que nos enquêtés ont des lacunes en matière des objets de lecture.

Par exemple, 29% des élèves doutent de la manière d'accéder à l'information dans un livre (item 5). Beaucoup d'élèves n'ont peut-être jamais assisté leurs enseignants en train d'illustrer un ouvrage pour en être intéressés (item 7).

Quant aux fonctionnaires, l'accent de l'incertitude s'observe au premier item et au 8è item plus qu'ailleurs. Ainsi, 47% pensent que les journaux et les revues peuvent peut-être remplacer les livres. Ici, ils ne tiennent pas compte de la nature de l'information donnée par chacun des supports écrits. C'est cette absence de sûreté qui se prolonge même au 8è item (32%) où l'amitié et les conseils que renferme le livre dans la vie du lecteur ne sont pas éclairés chez les fonctionnaires. C'est un blocage à la lecture puisque la lecture exige des objectifs à atteindre. La lecture d'un livre ou d'un journal ou d'un autre support écrit répond à une question que pose le lecteur à l'auteur. C'est là par exemple, l'importance mise en doute pourtant par les fonctionnaires à 21% (item 3).

Pour les autres colonnes, les élèves restent conscients que la nature d'information ou d'instruction (connaissances) fait qu'un objet de lecture ne soit pas remplacé par un autre. Donc 94% acceptent que la lecture d'un journal et d'une revue ne se substitue pas à celle d'un livre (item 1). Cela dépend de l'information cherchée. L'enseignant abondera dans le même sens pour montrer aux apprenants que chaque support écrit a son objectif déterminé. Car nous remarquons que les fonctionnaires n'ont pas eu cette note dans leur vie estudiantine. Seuls 48% (item 1) ont répondu clairement à notre objectif



Nous pouvons nous permettre de conclure en disant que cette absence d'attraction ou ce manque d'importance porté au livre peut être un facteur du non-lire et du manque des manières d'affronter un livre, car il faut d'abord aimer une personne avant d'aimer ses conseils. Aussi, comme les conseils sont de plusieurs natures, il faut savoir déterminer ces conseils, les conseils étant ici comparés à l'information, et aller tout droit à ceux qui sont nécessaires pour le moment.

**Tableau n° 5 : La lecture et les autres sources d'information**

A ce propos, puisque les enquêtés n'ont pas qualifié la lecture des romans de fatigante (item 3), peut-être qu'ils ont peur de la grandeur de certains romans et de la façon que l'information romanesque ne se donne pas facilement. En conséquence, les élèves (à 36%) et les fonctionnaires (à 26%) disent que la lecture des romans n'est pas bénéfique (item 3). Par ailleurs, 21% doutent sur cette fatigue. Nous pensons que c'est une façon d'esquiver la confirmation de la non-lecture. Le roman a une structure compacte. Son texte n'est pas subdivisé en plusieurs parties indicatrices d'information comme il est d'habitude pour les livres pédagogiques par exemple.

A l'idée de l'utilité des ouvrages littéraires modernes, les enquêtés sont unanimes : 88% d'élèves et 95% de fonctionnaires (item 4) éprouvent cette utilité. Les ouvrages littéraires modernes sont de même importance que les anciens quoiqu'ils fassent face au flot de nouvelles sources d'information.

S'agissant des items 5 et 6, les enquêtés ne sont pas mieux outillés dans la recherche d'une information dans un livre. Du côté des élèves, seuls 30% (item 5) savent comment se renseigner dans un livre donné alors que 41% liront tout l'ouvrage, même si ce n'est pas un roman, pour avoir une information.

La situation s'aggrave au 6è item où 70% d'élèves affirment qu'il faut aller au bout quand on commence un livre. Ceci dépendrait, nous semble-t-il, de l'information cherchée ou de la nature du livre. Quant à l'intéressement du livre par des illustrations y relatives, les élèves n'en ont vécu l'expérience qu'à 18%, et 53% ne feindront de le nier à voix haute, puisqu'ils n'ont jamais été intéressés. Mais, il nous semble que les manuels scolaires de français regorgent d'extraits à partir desquels l'enseignant peut commencer ledit intéressement.

De ces trois items (5, 6 et 7), seuls 58% vont juste à l'information quand ils entreprennent leur lecture (item 5) et 47% vont achever les ouvrages qu'ils lisent. Ceci montre aussi le manque des stratégies de lecture chez les fonctionnaires. Ceux-ci sont toutefois d'accord qu'un livre illustré intéresse le lecteur : 37% (item 7). Mais 52% nient cette illustration parce qu'ils ne l'ont jamais eu.

Bref, les élèves et les fonctionnaires ne savent pas comment affronter les supports écrits pour s'informer et aller juste à l'information voulue. Aussi, les fonctionnaires, surtout, nous ont montré que les enseignants ne balisent pas les livres de lecture d'où sont tirés les extraits des manuels scolaires.

Pour le cinquième objectif (vérifier l'affection qu'ont les enfants en faveur du livre), les élèves et les fonctionnaires n'y accèdent pas comme nous nous y attendions : 53% d'élèves et 53% de fonctionnaires voient dans le livre une certaine amitié et un conseiller vital ; 41% d'élèves et 15% de fonctionnaires n'en sont pas d'accord.

Nous pouvons nous permettre de conclure en disant que cette absence d'attraction ou ce manque d'importance porté au livre peut être un facteur du non-lire et du manque des manières d'affronter un livre, car il faut d'abord aimer une personne avant d'aimer ses conseils. Aussi, comme les conseils sont de plusieurs natures, il faut savoir déterminer ces conseils, les conseils étant ici comparés à l'information, et aller tout droit à ceux qui sont nécessaires pour le moment.

**Tableau n° 5 : La lecture et les autres sources d'information**

| | A | | I | | PA | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | E | F | E | F | E | F |
| 1. On apprend plus en regardant la télévision pendant une heure qu'en lisant un gros livre | 41 | 21 | 12 | 11 | 46 | 68 |
| 2. Pour m'informer sur la technique que j'apprend, il vaut mieux écouter la radio que lire des livres | 30 | 5 | 29 | 0 | 41 | 95 |
| 3. Pour être bien informé sur l'actualité, il vaut mieux lire les journaux qu'écouter la radio | 18 | 16 | 18 | 26 | 64 | 58 |
| 4. Pour se distraire, il vaut mieux aller au cinéma que de lire un livre, même si c'est un roman-photo | 30 | 31 | 6 | 11 | 64 | 58 |
| 5. Le texte à lire est préférable au dialogue | 47 | 58 | 0 | 21 | 53 | 21 |
| 6. Actuellement, s'informer ne nécessite pas des livres | 41 | 32 | 18 | 26 | 41 | 42 |
| 7. Je peux être informé sans la lecture | 52 | 69 | 12 | 0 | 36 | 31 |

En analysant les 7 items de ce tableau, nous remarquons que deux idées sont à vérifier et qu'elles correspondent aux deux questions suivantes :

- Qu'est-ce qui informe le plus entre la lecture, les audio-visuels et le dialogue ? La réponse se rencontre dans les items 1, 2, 3, 4 et 5.

- Est-ce que lire est nécessaire aujourd'hui pour être informé ? La réponse est donnée par les items 6 et 7.

De ce qui informe plus et avec facilité, les élèves restent divisés entre la télévision et le livre : 41% (item 1) admirent l'apprentissage par le biais de la télévision alors que 46% prônent peut-être le livre. Les fonctionnaires préfèrent à 68% le livre et 21% la télévision. Nous pouvons dire ici que les élèves sont attirés plus par l'image que par l'information ou la formation. Les fonctionnaires ont déjà remarqué que la télévision n'apprend pas plus que le livre. Par ailleurs, la télévision est trop exigeante : elle combine le son et l'image et multiplie par conséquent des sous-entendus.

La télévision impose une certaine vitesse et ne permet pas des retours en arrière comme le livre. Ceci est pourtant ignoré par certains de nos enquêtés, en particulier les élèves.

De même, au niveau de la lecture et la radio, les élèves pensent que la radio permet plus l'information sur la technique qu'on apprend (30% item 2) ; mais 29% restent dans l'indécision. Seuls 41% voient que les livres techniques sont favorables à l'apprentissage d'une technique plus que la radio. Pour les fonctionnaires, il est très clair : la lecture des livres techniques favorise l'information sur la technique qu'on apprend (95% item 2).

Ici, nous ne pouvons expliquer autrement que précédemment. La radio ne permet pas une rétroaction de l'information, elle ne la répète pas. L'auditeur reste passif. Donc, les élèves ont besoin d'une sensibilisation à ce propos.

Du côté de l'actualité, les enquêtés préfèrent la radio plus que les journaux. Seuls 18% d'élèves et 16% de fonctionnaires prônent les journaux ; 18% d'élèves et 26% de fonctionnaires doutent. Il reste 64% d'élèves et 58% de fonctionnaires qui préfèrent la radio.

C'est toujours le même constat que nous pouvons faire. A la radio, l'actualité suit un horaire déterminé, alors qu'elle est toujours disponible, à tout moment dans un journal.

En ce qui concerne le divertissement, la lecture vient en premier lieu pour nos enquêtés bien que 30% d'élèves et 31% de fonctionnaires préfèrent le cinéma. Ce choix des élèves et des fonctionnaires est dicté encore, nous semble-t-il, par le fait qu'au cinéma, celui qui y assiste n'est pas obligé de tout suivre. Il y va d'ailleurs pour causer avec les amis. Ce n'est plus donc le divertissement mais la distraction.

Le rôle de l'enseignant est de distinguer les deux concepts. Le divertissement est plus bénéfique que la distraction. Celle-ci peut se confondre avec la perte du temps. Or, la lecture est différente de la perte de temps.

Ainsi, c'est peut-être par le bon sens du verbe « se distraire » que les élèves et les enseignants ont répondu respectivement à 64% et 58% en préférant le livre au cinéma. La distraction n'est pas source d'information. Mais aussi, il y a l'idée que les fonctionnaires n'estiment pas le cinéma, ils le réservent à la jeunesse.

A ce propos, le rôle de l'enseignant est de savoir créer la complémentarité entre le cinéma et le livre. Un cinéma peut faire naître le goût de lire un livre et le livre lu est intéressant à suivre s'il fait l'objet d'un cinéma.

Le dernier item de ce groupe des items parlant de la lecture et les autres sources d'information, c'est le dialogue. Celui-ci suppose deux ou plusieurs personnes. Ici, nous remarquons dans ce tableau que 47% préfèrent le dialogue et 53% le texte à lire. Cela montre que les élèves, encore sur le banc de l'école, n'ont pas le temps de dialogue.

Mais après les études, ils vont avoir ce temps. En témoignent les 58% des fonctionnaires qui préfèrent le dialogue et 21% le texte à lire.

A notre sens, nous pensons que c'est après les études surtout qu'on peut ménager le temps de lire, celui par exemple qui était réservé aux devoirs et à la préparation des différentes évaluations. Mais voilà que le dialogue prendra la part du lion chez les élèves devenus fonctionnaires.

A ce niveau, le rôle de l'enseignant sera de montrer les exigences du dialogue par rapport à celui du texte. Ce dernier se donne, est toujours disponible et docile, alors que le dialogue nécessitera cette autre personne, sa volonté et sa bonté. Pour le texte, la disponibilité est individuelle, pour le dialogue, la disponibilité est de deux côtés, elle est collective.

Le dernier objectif était de vérifier que la nécessité du livre se fait sentir actuellement dans l'esprit, surtout, des fonctionnaires, vu que ces derniers préfèrent le dialogue et les autres sources d'information.

Ainsi, au 6è item, 41% d'élèves affirment la non nécessité du livre en ces derniers jours pour être informé. De même 41% d'élèves restent confiants en
cette nécessité livresque.

A cet effet, 31% de fonctionnaires disent que le livre n'est pas nécessaire actuellement pour être informé ; 26% restent douteux. Ceci nous fait dire que, comme les élèves, les fonctionnaires sont aussi à cheval entre la nécessité du livre pour être informé actuellement et sa non nécessité. La preuve de la place accordée au livre ou à la lecture est mise en exergue par le 7$^{e}$ item où 52% d'élèves et 69% de fonctionnaires se prononcent clairement qu'on peut être informé sans livre. Précisons que cette réponse est donnée à partir des items précédents, c'est-à-dire que nous voulions démontrer la part de la lecture dans les autres sources d'information.

En fin de compte, le constat est que le livre est moins considéré, par les élèves et les fonctionnaires, par rapport aux autres sources d'information. C'est à l'enseignant d'évoquer les avantages nombreux que possède le livre ou l'écrit par rapport aux audio-visuels par exemple, au dialogue et d'évoquer des inconvénients de ces derniers et d'assurer l'interdépendance entre la lecture et ces autres sources informatives. En tout état de cause, la lecture a été, est et restera le moyen le plus simple pour accéder à l'instruction ou à l'information. Mieux serait de savoir choisir des lectures propices ou d'y être aidé.

**Tableau n° 6 : La lecture et le choix des lectures**

| | A | | I | | PA | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | E | F | E | F | E | F |
| 1. Ce sont nos copains qui nous guident dans le choix de nos lectures instructives | 23 | 16 | 0 | 21 | 77 | 63 |
| 2. Je ne lis pas puisque mes parents et mes camarades ne lisent pas | 18 | 5 | 12 | 5 | 70 | 90 |
| 3. Les parents ne doivent pas s'occuper des lectures de leurs enfants | 23 | 5 | 18 | 5 | 59 | 90 |
| 4. Pour choisir les livres instructifs, on s'adresse à ses enseignants | 23 | 37 | 12 | 21 | 65 | 42 |
| 5. Je choisis seul mes lectures de loisirs | 65 | 47 | 0 | 0 | 35 | 53 |
| 6. Il faut choisir seul ses lectures instructives | 59 | 21 | 23 | 21 | 18 | 58 |

Dans ce tableau, quatre moyens de choix des lectures se font remarquer :

- Le choix des lectures peut être favorisé par les copains : item 1.
- Le choix des lectures peut être facilité par les parents : items 2 et 3.
- Le choix des lectures peut être guidé par l'enseignant : item 4.
- Le choix des lectures peut être individuel : item 5 et 6.

D'après les résultats sus-donnés, les élèves et les fonctionnaires montrent une certaine indépendance dans le choix de leurs lectures. Ainsi, 77% d'élèves et 63% de fonctionnaires ne trouvent pas nécessaire le concours de leurs copains le choix de leur lecture instructives (item 1). Mais 23% d'élèves et 16% de fonctionnaires restent conscients du concours nécessaire des copains, donc d'un coup de pouce pour parvenir à certains ouvrages didactiques, alors que 21% des mêmes fonctionnaires se révèlent douteux sur la question.

Pour ce faire, allons directement au 6$^{e}$ item où nous remarquons que 58% de fonctionnaires sont convaincus que l'aide est capitale dans le choix des lectures instructives, même dans celle des loisirs (53% de fonctionnaires le confirment au 5è item).

Donc, une indépendance relative est observée dans le choix des lectures par un lecteur, ici les élèves et les fonctionnaires, car les copains peuvent intervenir s'il est de besoin.

De là, les élèves ne sont pas totalement influencés par leurs parents ou leurs camarades dans la non-lecture : 70% l'affirment à l'item 2, quoique 18% sont influençables et 12% plongés dans le doute.

Du côté des fonctionnaires, 90% nient également l'influence des camarades, peut-être, qui ne lisent pas pour ne pas lire à leur tour.

Donc, nous constatons que la lecture est un acte individuel et volontaire. Ceci est à faire valoir par l'enseignant devant ses élèves.

Dans le même ordre, les élèves rendent compte pourtant de la nécessité de l'intervention des parents dans leurs lectures : 59% l'affirme (item 3), bien que 28% le nient et que 18% restent dans le doute. Ces derniers moments se justifieraient par le fait que certains parents n'ont peut-être pas été sur le banc de l'école.

En tout état de cause, la nécessité des parents dans le choix des lectures de leurs enfants est prépondérante. En témoignent les 90% de fonctionnaires qui jugent cette intervention parentale primordiale dans le choix des lectures des enfant (item 3).

Néanmoins, les élèves ne reconnaissent pas le rôle joué par l'enseignant en matière de ce choix de lectures. Voyons : à l'item 4, 65% d'élèves refusent l'intervention de l'enseignant dans leurs choix des livres instructifs. Mais 23% y adhèrent et 12% se plongent dans le doute. Cela nous montre que beaucoup d'enseignants se confinent à leurs matières et n'ont aucune idée d'extrapolation. Tout enseignant doit orienter ses élèves vers les ouvrages qui parlent en long et en large de leurs matières.

Dans leurs résultats, l'indépendance évoquée au début autant par les élèves que par les fonctionnaires persiste au niveau des items 5 et 6. Mais elle a diminué du côté des fonctionnaires où 47% seulement sont capables de choisir seuls leurs lectures de loisirs (item 5) et 21% uniquement leurs lectures instructives. Le reste nécessite le concours d'une main étrangère.

Ainsi, ce constat ne manquerait pas de critique : des fonctionnaires qui ne savent pas se documenter ni se divertir, on en doute encore. C'est à ce sujet que les enseignants doivent fournir un effort particulier en quittant les simples manuels scolaires pour des ouvrages spécifiques et en faire part aux élèves ou aux enfants. Ceux-ci pourront être beaucoup plus indépendants que leurs aînés fonctionnaires. Ceci est soutenu en fait par les 65% d'élèves (item 5) qui sont en mesure de choisir seuls leurs lectures de loisirs et 59% (item 6), leurs lectures instructives.

En conclusion, le choix des lectures tel que précisé par les enquêtés est individuel et indépendant. Mais, en cas de besoin , l'aide d'un copain ou d'un camarade, d'un parent et en particulier d'un enseignant reste d'utile Indirectement ou directement, le camarade ou le parent peuvent guider l'enfant (élève) à choisir un livre faisant suite à la leçon vue en classe ou des livres d'aventure.

Mais l'enseignant est le plus influent pour guider les élèves en leur présentant des livres instructifs autres que ceux de la classe ou en leur indiquant où se trouve tel ou tel autre livre instructif ou de divertissement. Ne dit-on pas que l'important n'est pas de tout savoir mais de savoir où tout se trouve ? C'est à l'enseignant de réagir en conséquence.

**Tableau n° 7 : La lecture, la fréquence, les moyens et les lieux d'accès à la lecture**

| | A | | I | | PA | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | E | F | E | F | E | F |
| 1. Celui qui désire lire doit se rendre souvent à la bibliothèque | 76 | 16 | 6 | 68 | 18 | 16 |
| 2. Celui qui n'a pas une bibliothèque personnelle ne peut pas devenir un bon lecteur | 18 | 27 | 0 | 5 | 82 | 68 |
| 3. Je ne lis pas parce que j'ai mal aux yeux | 30 | 0 | 12 | 5 | 58 | 95 |
| 4. Je ne lis pas à cause du manque de temps | 47 | 42 | 0 | 5 | 53 | 53 |
| 5. Je ne lis pas puisque les livres de lecture sont incompréhensible, vaut mieux converser avec les amis | 30 | 5 | 12 | 16 | 58 | 79 |
| 6. La lecture nécessite des stratégies | 35 | 37 | 18 | 10 | 47 | 43 |
| 7. Pour créer le goût de lire, les enseignants sont les premiers à motiver et à initier les apprenants | 70 | 74 | 12 | 16 | 18 | 0 |
| 8. J'aimerais savoir comment affronter les textes écrits pour me former, m'informer et me situer mondialement | 86 | 58 | 12 | 21 | 12 | 21 |
| 9. Le manque de livres est l'un des facteurs de la non lecture au Burundi | 76 | 58 | 6 | 0 | 18 | 42 |
| 10. Ayant de l'argent, je préfère acheter de la boisson qu'un livre de lecture | 23 | 47 | 24 | 5 | 53 | 48 |

En analysant les items de ce tableau, nous pouvons les regrouper en trois catégories :

D'abord, la lecture peut être améliorée par la fréquence régulière des bibliothèques : item 1.

Ensuite, la lecture est permise par la possession d'une bibliothèque personnelle : item 2.

Enfin, la lecture nécessite certaines conditions à savoir

- la santé des organes visuels : item 3
- le temps ; item 4
- la capacité de compréhension et stratégique (item 5, 6, 7 et 8)
- le pouvoir d'achat.

Pour la première condition, la visite régulière des bibliothèques crée et intensifié le désir de lire chez 76% d'élèves et chez 16% de fonctionnaires. Néanmoins, 68% de fonctionnaires restent douteux. Ceci nous montre que la fréquentation des bibliothèques a été stoppée avec leurs études. Par conséquent, l'enseignant devra créer des relations entre les bibliothèques scolaires et les bibliothèques publiques ou privées afin de permettre aux élèves de s'y rendre souvent et de s'abonner. Le besoin de lire pourra persister même après leurs études.

Ce faisant, comme le confirment nos enquêtés, la possession d'une bibliothèque personnelle n'est pas une condition sine qua non pour devenir un bon lecteur. Les élèves le confirment à 82% et les fonctionnaires à 68% (item 2). Cette certitude des élèves plus élevée par rapport à celle des fonctionnaires pourra être la base de l'enseignant qui pourra encourager ses élèves à fréquenter les centres de lecture comme les bibliothèques ou emprunter des livres de lectures ou en acheter si les moyens le permettent.

A ce propos, pour les moyens et conditions exigés par la lecture, 30% d'élèves sont les seuls à avoir des troubles oculaires qui les empêchent de lire (item 3). Les fonctionnaires quant à eux sont sains et saufs à 95%. Donc, cette condition (sanitaire) n'est pas un handicap à la lecture. Par ailleurs, il y a lieu de faire se reposer les organes oculaires au moment de la lecture.

En ce qui concerne le facteur temporel, celui-ci n'empêche nullement pas 53% d'élèves et 53% de fonctionnaires (item 4) de lire. Toutefois, 47% d'élèves et 42% de fonctionnaires ne lisent pas à cause du manque de temps. Une solution est que le temps ne peut pas être un handicap majeur à la lecture. Pour les fonctionnaires, chacun selon la nature de sa fonction ou de sa profession, doivent savoir ménager le temps de lire dans celui des heures de repos. Seule la volonté est nécessaire. Pour les élèves, l'enseignant a le rôle d'alterner la lecture avec les autres activités scolaires. L'élève grandira avec ce sens d'organisation et pourra marier la lecture avec ses fonctions.

Dans l'optique de comprendre ce qu'on lit, ce qui est aussi un facteur majeur en lecture, 30% d'élèves sont bloqués par des livres incompréhensibles de leur part et préfèrent causer avec leurs amis. Ainsi, à part que ces amis peuvent éclairer certains mots difficiles, l'enseignant peut trouver des voies et moyens pour apprendre aux élèves à apprendre à comprendre. A notre sens un seul mot ne peut pas bloquer toute une chaîne de phrases, on le saute et sa signification se retrouvera à la fin. Aussi l'usage de dictionnaires peut faciliter cette compréhension. Mais, signalons que le recours incessant au dictionnaire peut changer l'activité entreprise, celle de lecture et celle du vocabulaire.

A propos de la compréhension, les fonctionnaires se révèlent quittes. Ils sont peut-être empêchés par autre chose, pensons-nous. Cette autre chose peut être le manque de stratégies de lecture.

A ce sujet, 35% d'élèves et 37% de fonctionnaires soutiennent la nécessité des stratégies de lecture. Mais 47% d'élèves et 43% de fonctionnaires le nient (item 6). A l'item 7, les enquêtés affirment respectivement à 70% et 74% la primauté de l'enseignant dans la motivation et dans l'initiation à la lecture des apprenants. Aussi, à l'item 8, 86% d'élèves et 58% de fonctionnaires aimeraient savoir comment affronter les différents textes écrits.

Donc, il découle de l'initiation à la lecture par l'enseignant, des stratégies de lecture. Toutefois, nous remarquons qu'à cet item (8), le score des fonctionnaires reste inférieur à celui des élèves. Ils ne voient peut-être pas les voies et moyens pour s'enquérir desdites stratégies. Il faut qu'ils lisent des ouvrages y relatifs. Il faut qu'ils se documentent. Quant aux élèves, l'enseignant devra leur inculquer lesdites stratégies.

Un problème non négligeable en lecture, c'est le manque de livre. Celui-ci se fait sentir autant chez les élèves que chez les fonctionnaires. En fait, 76% d'élèves justifient la non-lecture au Burundi (item 9) par cette carence ; ils font peut-être allusion au manque criant des manuels scolaires.

Quant aux fonctionnaires, ils ne l'entendent pas de cette oreille. Ainsi, 58% sont du côté des élèves mais 42% voient le problème ailleurs. Cet ailleurs
peut être la nécessité, la priorité, la volonté, etc. Selon la loi économique, l'offre dépend de la demande.

Donc, le manque de livre ne peut pas expliquer la non-lecture au Burundi. C'est surtout le manque de lecteurs volontaires pouvant s'acheter des livres de lecture ou les retrouver ailleurs. Pour les élèves, il faut une volonté ; pour les fonctionnaires, cette volonté s'accompagne du pouvoir d'achat des livres.

Néanmoins, 47% de fonctionnaires préfèrent s'acheter des boissons qu'un livre de lecture. De même, 23% d'élèves risquent de grandir avec un tel esprit. A ce deuxième cas, l'enseignant doit éradiquer l'esprit de négligence qui anime certains élèves.

En un mot, la lecture nécessite le contact régulier du livre, la fréquentation des centres de lecture comme les bibliothèques et avant tout, la santé du lecteur, sa disponibilité, sa capacité de compréhension et de stratégie. Mais aussi l'abondance des livres ou des supports écrits favorise la lecture.

## B. LA PLACE DE LA LECTURE DANS LES ACTIVITES D'UN INTELLECTUEL

La lecture fait face à d'autres activités. Nous pouvons lire, jouer, danser, nous promener, bricoler, faire du sport, regarder la télévision, assister au match, dessiner, etc. Après avoir rangé par ordre de préférence les activités choisies par nos enquêtés, nous allons nous borner à l'activité qui fait objet de notre recherche (la lecture en ses genres, en ses accessibilités, guides ou conseillers, en ses raisons d'être) et voir ce qu'en disent les élèves et les fonctionnaires enquêtés. Car une bonne pédagogie doit se baser sur le goût et la volonté des apprenants, pensons-nous.

**Tableau n° 1 : Quelles sont vos quatre occupations préférées pendant vos moments de loisirs ?**

| OCCUPATIONS PREFEREES | | | |
|---|---|---|---|
| E | | F | |
| Ordre de préférence | % | Ordre de préférence | % |
| 1. La télévision ..... | 70 | 1. La lecture ..... | 68 |
| 2. La lecture ..... | 58 | 2. La télévision ..... | 58 |
| 3. La radio ..... | 58 | 3. Les rencontres avec les amis ... | 58 |
| 4. La musique ..... | 58 | 4. La radio ..... | 53 |
| 5. La danse ..... | 35 | 5. Le sport ..... | 47 |
| 6. Les rencontres avec les amis ... | 35 | 6. La musique ..... | 37 |
| 7. Le sport ..... | 29 | 7. D'autres occupations ..... | 21 |
| 8. Le cinéma ..... | 29 | 8. Le cinéma ..... | 11 |
| 9. D'autres occupations ..... | 17 | 9. Le dessin, la peinture ..... | 11 |
| 10. Le bricolage ..... | 11 | 10. La danse ..... | 0 |
| 11. Le dessin, la peinture ..... | 0 | 11. Le bricolage ..... | 0 |

Sur ce tableau, nous remarquons que quatre occupations choisies par les élèves sont la télévision (70%), la lecture (58%), la radio (53%) et la musique (58%). En lisant deux occupations qui suivent directement, c'est la danse et les rencontres avec les amis.

Ce choix se révèle en harmonie avec les goûts de la jeunesse. La télévision, la radio et la musique (qui implique la danse) attirent les jeunes, ici les élèves.

Comme la lecture prend la deuxième position, il faut rapprocher à la télévision, surtout et à la radio, et montrer les avantages que la lecture possède en plus de ceux de la télévision et de la radio.

Du côté des fonctionnaires, l'ordre des quatre occupations préférées va de la lecture (68%), la télévision (58%), les rencontres avec les amis (58%) à la radio (53%). Deux activités suivant directement ces quatre sont le sport et la musique.

Ce faisant, cet ordre révèle aussi une certaine réalité observée chez nos fonctionnaires. Mais nous en doutons encore en ce qui concerne la lecture. Nous remarquons aussi que l'attachement dirigé vers la télévision est inférieur par rapport à celui des élèves. Donc, devenus fonctionnaires, les élèves perdent un certain degré d'attachement qu'ils avaient à la télévision. Il faut qu'ils l'augmentent du côté de la lecture. C'est la tâche des enseignants d'aiguiser ce déplacement.

L'autre remarque à faire sur ce tableau, c'est que les élèves n'opèrent pas clairement leurs choix. C'est soit deux ou trois occupations en la fois. Cela se remarque aussi légèrement chez les fonctionnaires également. Ceci est dû au manque du sens d'organisation et de priorité entre les occupations ou les activités auxquelles il faut vaquer. C'est à l'enseignant de créer une certaine organisation dans les activités mensuelles ou trimestrielles dans son cours afin qu'à leur tour, les élèves confrontent cet horaire à ceux des autres cours. L'élève sera habitué à ménager un temps selon les activités et vice versa, la lecture en ses genres y comprise.

**Tableau n° 2 : Quels genres de lecture préférez-vous ? (Précisez-en quatre)**

| GENRES DE LECTURES PREFEREES | | | |
|---|---|---|---|
| E | | F | |
| Ordre de préférence | % | Ordre de préférence | % |
| 1. Les récits d'aventures ..... | 59 | 1. Les livres de science, de technique ou de bricolage ..... | 63 |
| 2. Les bandes dessinées ..... | 41 | 2. Les livres d'histoire ..... | 47 |
| 3. Les livres d'histoires ..... | 35 | 3. Les récits d'aventures ..... | 37 |
| 4. Les romans policiers ..... | 30 | 4. Les romans policiers ..... | 32 |
| 5. Les livres de science, de technique ou de bricolage ..... | 29 | 5. Les romans-photos ..... | 26 |
| 6. Les romans de rose ..... | 24 | 6. Les journaux illustrés ..... | 26 |
| 7. Les romans-photos ..... | 18 | 7. Les romans de rose ..... | 26 |
| 8. Les livres sur le sport ..... | 18 | 8. Les livres sur le sport ..... | 11 |
| 9. Les livres épistolaires ..... | 6 | 9. Les livres classiques ..... | 11 |
| 10. Les journaux illustrés ..... | 6 | 10. Les bandes dessinées ..... | 11 |
| 11. Les ouvrages classiques ..... | 6 | 11. Les livres épistolaires ..... | 0 |
| 12. Rien ..... | 0 | 12. Rien ..... | 0 |

Sur ce tableau du côté élèves, les quatre genres de lecture préférées en premier lieu sont les récits d'aventures, les bandes dessinées, les livres d'histoire et les romans policiers. Les genres qui suivent directement les quatre premiers sont les livres de sciences et de techniques venant pourtant en premier lieu chez les fonctionnaires, suivis des livres d'histoire, des récits d'aventure et des romans policiers. Suivent directement à cet ordre, les romans-photos.

En analysant les quatre choix des élèves, nous remarquons qu'ils vont du plus simple au plus complexe. Les récits d'aventure aigayent les élèves, les bandes dessinées de même ; les livres d'histoire les situent dans le temps et dans l'espace ; les romans policiers les intéressent du fait des enjeux conflictuels et de leurs solutions.

Nous pouvons nous permettre donc de dire que les élèves préfèrent les lectures les plus attelées à leur vie socio-économique ; donc à la vie humaine. C'est de ce genre de livres qu'il faut multiplier et octroyer aux élèves.

Après cela, il faut donner aux élèves des livres du genre scientifique, technique et littéraire et leur montrer en quoi ces genres traitent de la vie humaine de l'une ou de l'autre manière.

Les fonctionnaires commencent par les genres de formation et vont vers ceux d'information mais les élèves font l'inverse. L'enseignant doit donc suivre la stratégie des élèves jusqu'à l'adoption de celle des fonctionnaires, tout en insistant sur les livres scientifiques, littéraires et techniques. Mais comment s'en procurer ? Nos enquêtés vont nous y aider.

**Tableau n° 3 : Comment vous procurez-vous les livres que vous lisez ?**
**(Donnez trois réponses)**

| MOYENS D'ACCES AUX LIVRES | | | |
|---|---|---|---|
| E | | F | |
| Ordre d'accès | % | Ordre d'accès | % |
| 1. Je les emprunte à la bibliothèque ..... | 88 | 1. Je les emprunte à mes camarades ..... | 74 |
| 2. Je les emprunte à mes camarades ..... | 88 | 2. Je les emprunte à la bibliothèque ..... | 47 |
| 3. Je les reçois en cadeau ..... | 59 | 3. Je les emprunte à mes frères et sœurs ..... | 37 |
| 4. Je les reçois à mes frères et sœurs ..... | 24 | 4. Je les reçois en cadeau ..... | 26 |
| 5. Je me contente des manuels scolaires ..... | 16 | 5. Je les achète au marché ..... | 26 |
| 6. Je les achète au marché ..... | 6 | 6. Je les achète dans une librairie ..... | 21 |
| 7. Je les emprunte à mes parents ..... | 6 | 7. Je me contente des manuels scolaires ..... | 16 |
| 8. Je les achète dans une librairie ..... | 0 | 8. Je les emprunte à mes parents ..... | 5 |

Dans ce tableau, trois moyens permettant en premier lieu aux élèves d'accéder aux livres sont la bibliothèque, les camarades et les cadeaux. En y ajoutant deux moyens suivants directement, nous avons les frères et sœurs et les manuels scolaires.

Nous constatons que l'idée de bibliothèque persiste et prend toujours le devant chez les élèves. Les camarades aussi peuvent aider à l'accès aux livres : les élèves se prêtent des livres de lecture. Mais, il nous semble que les cadeaux, quoique cités par les élèves, ne peuvent pas être prioritaires dans l'accessibilité du livre. Ce sont des cas rares. Toutefois, des frères et sœurs et tout simplement les manuels scolaires peuvent être évoqués comme moyens d'accès aux livres.

Du côté des fonctionnaires, ce sont les camarades qui prennent la première place comme pourvoyeurs de quoi lire : 74% de fonctionnaires reçoivent leurs supports de lecture auprès des camarades. La deuxième source des livres, c'est la bibliothèque. Elle est fréquentée par 47% de fonctionnaires ; les frères et sœurs servent , pour le troisième moyen, 37% de fonctionnaires en lecture. Les deux sources suivantes sont constituées par les cadeaux et le marché, avec un pourcentage très réduit, ce qui est significatif : peu d'entre eux s'achètent des objets à lire.

Ainsi, à part les cadeaux qui restent incertains, les élèves ont un choix plus clair ; c'est après avoir fréquenté la bibliothèque qu'ils vont consulter leurs camarades, frères et sœurs ou se contenter des manuels scolaires. Cette attitude est à encourager. Ils peuvent même s'acheter certains livres moins chers.

Pour les fonctionnaires, la bibliothèque reste toujours subordonnée aux camarades, aux amis. Mais, nous pensons que les camarades ne sont pas toujours prêts à servir au lecteur comme il en est pour la bibliothèque. Aussi, les fonctionnaires ont des moyens de s'acheter des livres au lieu de les attendre en cadeau, comme le font 26% d'entre eux.

Donc, certains acteurs sont privilégiés dans l'accessibilité des livres de lecture : la bibliothèque, la librairie et les camarades (frères et sœurs quelquefois). Bien entendu, d'autres sources sont valables. Du moins, celles qui ne donnent pas des objets à lire peuvent donner des conseils au lecteur.

**Tableau n° 4 : Dans le choix de vos lectures, qui vous conseille ? Donnez deux conseillers**

| CONSEILLERS CHOISIS | | | |
|---|---|---|---|
| ELEVES | | FONCTIONNAIRES | |
| Ordre de choix | % | Ordre de choix | % |
| 1. Mes professeurs ..... | 41 | 1. Personne ne me conseille ..... | 53 |
| 2. Personne ne me conseille ..... | 41 | 2. Mes camarades ..... | 32 |
| 3. Mes parents ..... | 30 | 3. Une autre personne ..... | 32 |
| 4. Mes camarades ..... | 30 | 4. Mes parents ..... | 0 |
| 5. Une autre personne ..... | 18 | 5. Un bibliothécaire ..... | 0 |
| 6. Un bibliothécaire ..... | 6 | 6. Mes professeurs | 0 |

De ce tableau, il sort, du côté des élèves, que les professeurs sont choisis comme guides principaux des apprenants dans le choix de leur lecture. A cet effet, 41% bénéficient des conseils des enseignants. Nous remarquons aussi que 41% d'élèves ne sont pas conseillés. A par les deux choix demandés, deux des autres choix qui viennent directement sont les parents (admis par 30% d'élèves) et les camarades (admis aussi par 30% d'élèves).

Du côté des fonctionnaires, 53% ne sont conseillés par personne alors que 32% sont conseillés par leurs camarades. Le troisième choix de conseiller est dirigé sur une autre personne.

De là, nous constatons que les élèves comme les fonctionnaires tendent à devenir indépendants dans le choix de leurs lectures. Toutefois, une aide s'avère nécessaire comme c'est le cas chez les élèves. Ceux-ci ont besoin du concours de leurs professeurs, de leurs parents ou camarades. C'est ce rôle que l'enseignant doit jouer de même que les parents puisqu'ils sont en contact permanent avec les élèves.

**Tableau n° 5 : Quand vous choisissez un livre, par quoi êtes-vous attirés ? (Deux motifs)**

| MOTIFS DE CHOIX | | | |
|---|---|---|---|
| ELEVES | | FONCTIONNAIRES | |
| Ordre de choix | % | Ordre de choix | % |
| 1. Le sujet ..... | 82 | 1. Le sujet ..... | 68 |
| 2. Le titre ..... | 72 | 2. Le nom de l'auteur ..... | 47 |
| 3. Le nom de l'auteur ..... | 53 | 3. Le titre ..... | 42 |
| 4. La couverture ..... | 12 | 4. Les illustrations ..... | 21 |
| 5. Les illustrations ..... | 6 | 5. La couverture ..... | 11 |

**Tableau n° 4 : Dans le choix de vos lectures, qui vous conseille ? Donnez deux conseillers**

| CONSEILLERS CHOISIS | | | |
|---|---|---|---|
| ELEVES | | FONCTIONNAIRES | |
| Ordre de choix | % | Ordre de choix | % |
| 1. Mes professeurs ..... | 41 | 1. Personne ne me conseille ..... | 53 |
| 2. Personne ne me conseille ..... | 41 | 2. Mes camarades ..... | 32 |
| 3. Mes parents ..... | 30 | 3. Une autre personne ..... | 32 |
| 4. Mes camarades ..... | 30 | 4. Mes parents ..... | 0 |
| 5. Une autre personne ..... | 18 | 5. Un bibliothécaire ..... | 0 |
| 6. Un bibliothécaire ..... | 6 | 6. Mes professeurs | 0 |

De ce tableau, il sort, du côté des élèves, que les professeurs sont choisis comme guides principaux des apprenants dans le choix de leur lecture. A cet effet, 41% bénéficient des conseils des enseignants. Nous remarquons aussi que 41% d'élèves ne sont pas conseillés. A par les deux choix demandés, deux des autres choix qui viennent directement sont les parents (admis par 30% d'élèves) et les camarades (admis aussi par 30% d'élèves).

Du côté des fonctionnaires, 53% ne sont conseillés par personne alors que 32% sont conseillés par leurs camarades. Le troisième choix de conseiller est dirigé sur une autre personne.

De là, nous constatons que les élèves comme les fonctionnaires tendent à devenir indépendants dans le choix de leurs lectures. Toutefois, une aide s'avère nécessaire comme c'est le cas chez les élèves. Ceux-ci ont besoin du concours de leurs professeurs, de leurs parents ou camarades. C'est ce rôle que l'enseignant doit jouer de même que les parents puisqu'ils sont en contact permanent avec les élèves.

**Tableau n° 5 : Quand vous choisissez un livre, par quoi êtes-vous attirés ? (Deux motifs)**

| MOTIFS DE CHOIX | | | |
|---|---|---|---|
| ELEVES | | FONCTIONNAIRES | |
| Ordre de choix | % | Ordre de choix | % |
| 1. Le sujet ..... | 82 | 1. Le sujet ..... | 68 |
| 2. Le titre ..... | 72 | 2. Le nom de l'auteur ..... | 47 |
| 3. Le nom de l'auteur ..... | 53 | 3. Le titre ..... | 42 |
| 4. La couverture ..... | 12 | 4. Les illustrations ..... | 21 |
| 5. Les illustrations ..... | 6 | 5. La couverture ..... | 11 |

Sur ce tableau, nous remarquons que les élèves mettent en première position le sujet, suivi du titre. A ces deux premiers motifs s'ajoutent le nom de l'auteur, la couverture et les illustrations.

Ce faisant, cet ordre nous semble satisfaisant. Comme tout intellectuel, les élèves déterminent leur domaine de définition. C'est le thème. Les élèves s'intéressent après le sujet aux titres y relatifs puis à leurs auteurs.

A cet effet, les élèves peuvent être motivés par la beauté de la couverture ou par des illustrations faites par leurs enseignants.

Du côté des fonctionnaires, l'ordre établi par les élèves change un peu. Nous avons le sujet, le nom de l'auteur, le titre, les illustrations et la couverture. Ainsi, il nous paraît que les fonctionnaires, étant mûrs en matière de la lecture, nécessitent uniquement le thème. Ils s'orientent vers les auteurs qui ont écrit sur ce thème, puisque les écrits, pour un seul auteur, peuvent être plus d'un. Les fonctionnaires vont se focaliser sur le titre le plus commode.

Quant à la couverture et illustration, les fonctionnaires ont plus besoin de ces dernières que de la couverture. Par ailleurs, la qualité de la couverture est du côté de la forme et les illustrations à celui du fond. Nous avons l'habitude de voir que les ouvrages appréciés se déchirent plus vite, sans doute parce que feuilletés incessamment.

Ainsi donc, pour préparer les élèves à suivre l'ordre de leurs aînés, l'enseignant profitera du leur. Il multipliera les thèmes (sujets), les titres des ouvrages y relatifs et leurs auteurs. Ceux-ci auront (chacun) leurs titres. Comme ça, les élèves pourront maîtriser avant tout les auteurs plus que leurs titres puisqu'un auteur reste le même alors que ses titres se multiplient. Tout ceci dépendra de l'objectif visé.

**Tableau n° 6 : Marquez trois raisons qui vous poussent à lire**

| RAISON DE LIRE | | | |
|---|---|---|---|
| **ELEVES** | | **FONCTIONNAIRES** | |
| | % | | % |
| 1. Pour m'instruire ..... | 70 | 1. Pour me documenter ..... | 84 |
| 2. Pour me documenter ..... | 64 | 2. Pour m'instruire ..... | 68 |
| 3. Pour nourrir les idées ..... | 58 | 3. Pour nourrir les idées ..... | 63 |
| 4. Pour me reposer ..... | 41 | 4. Pour me changer les idées ..... | 16 |
| 5. Pour me charger les idées ..... | 41 | 5. Pour me reposer ..... | 11 |
| 6. Pour me distraire ..... | 41 | 6. Pour me distraire ..... | 11 |
| 7. Pour tuer le temps ..... | 0 | 7. Pour tuer le temps ..... | 6 |

Ce tableau résume tout ce qui a trait à la lecture et en particulier son objectif ultime : pourquoi lire. C'est pour orienter l'enseignant dans le choix des ouvrages à indiquer aux élèves pour la lecture.

En effet, les trois premières raisons données par les élèves sont l'instruction (70%), la documentation (64%) et la recherche d'idées (58%). Nous pouvons dire que c'est l'essentiel et logique. Il faut d'abord connaître (s'instruire), augmenter les connaissances (se documenter) et nourrir l'esprit. Le reste peut aller du sens de se divertir, ce que les élèves marquent à 41%.

De leur côté, les fonctionnaires, puisque déjà instruits, se documentent (1ère raison : 84%), ils s'instruisent (2ème raison : 68% et nourrissent les idées (3ème raison : 63%). Ceci est aussi réel dans la mesure où ce qu'on attend chez le fonctionnaire, c'est une documentation dans laquelle s'insère d'ailleurs une instruction. Mais pour les fonctionnaires, se changer les idées s'écarte de se reposer et de se distraire.

Donc, l'enseignant doit répondre à ces aspirations données par les élèves : donner des livres instructifs, c'est-à-dire faisant suite des matières enseignées ; des livres documentaires mais aussi des livres d'ordre moral pour ne pas dire philosophiques, des livres pourvus en réflexion. L'enseignant doit aussi insister sur l'importance de la documentation dans la vie d'un élève

d'abord et d'un fonctionnaire par la suite, afin que l'élève grandisse éclairé. Mais avant de l'éclairer, l'enseignant doit s'assurer des prérequis dudit élève. Ici, l'essentiel est de savoir d'après les différentes réponses données tout au long de l'enquête, si nos enquêtés ont lu ou lisent. Ce que nous avons intitulé : le bilan des lectures des élèves et des fonctionnaires, dans notre troisième étape de notre enquête.

## C. LE BILAN DES LECTURES DES ELEVES ET DES FONCTIONNAIRES

Nous venons de rendre compte des résultats de la première et de la deuxième étape de notre questionnaire. C'est une analyse qui nous a fait connaître les hauts et les bas que connaissent nos enquêtés en matière de lecture. Pour tamiser ce tâtonnement observé, un bilan a été permis par deux questions plus pratiques que théoriques. Ce sont :

1. Citez les journaux et les revues que vous connaissez (1 à 10).
2. Citez les romans et leurs auteurs que vous connaissez (1 à 10).

**Tableau des résultats**

| | Journaux et revues | | Romans et leurs auteurs | |
|---|---|---|---|---|
| | Elèves | Fonctionnaires | Elèves | Fonctionnaires |
| Ceux qui ont cité quelque chose | 30% | 45% | 41% | 20% |
| Ceux qui n'ont rien cité | 70% | 55% | 59% | 80% |

Ce tableau nous montre que tout ce que nous ont révélé les enquêtés n'était presque que des idées, des souhaits.

En effet, seuls 30% d'élèves ont pu citer certains journaux, du moins familiers comme Le Renouveau, Arc-en-Ciel, « Ejo », Net presse, mais peu ou pas de revues. A ce niveau, les fonctionnaires qui sont parvenus à écrire quelque chose sont estimés à 45%.

Du côté des romans et de leurs auteurs, les élèves se sont contentés des ouvrages dans lesquels ont été tirés les extraits textuels des manuels scolaires. Mais là aussi, seuls 41% ont pu répondre. Les fonctionnaires quant à eux s'estiment à 20% de répondants.

Nous constatons que les fonctionnaires se servent de la lecture après leurs études. Cela est dû, d'après ce que nous venons de remarquer au fait, que les élèves n'ont à l'esprit que ce qui se trouve dans leurs manuels scolaires. Après les études, tout passe sous l'oubli, en témoignent les 20% de fonctionnaires du côté « romans et leurs auteurs », mais aussi les 70% d'élèves et 55% de fonctionnaires qui n'ont donné aucun journal ou une revue. De même, 59% d'élèves et 80% de fonctionnaires n'ont rien écrit sur les romans et leurs auteurs.

Un autre constat est que les élèves éprouvent une carence plus aiguë dans la lecture des journaux et revues que dans celle des romans. Ce qui est pourtant inverse chez les fonctionnaires.

Donc, 70% d'élèves contre 55% de fonctionnaires n'ont rien cité comme journaux et revues et 59% d'élèves contre 80% de fonctionnaires n'ont cité aucun roman et son auteur.

A la question de savoir pourquoi les élèves lisent peu les journaux et revues par rapport aux fonctionnaires et pourquoi ces derniers ont peur des romans par rapport aux élèves, ce peut être une autre investigation. Mais le constat est là. Il paraît que les fonctionnaires préfèrent s'informer auprès des supports d'actualité, des supports moins volumineux et moins exigeants. Mais aussi, les journaux parlent beaucoup de la politique du moment, ce que l'apprenant juge de non essentiel. Aussi, la vitesse dans laquelle l'information se donne peut-elle influer. Mais vouloir c'est pouvoir. Il ne reste qu'à inciter les élèves à lire, peu importe la grandeur du support écrit, pourvu que le but soit atteint celui de s'informer, de se former et de se divertir.

## II.2. INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans notre tentative de pédagogie de la lecture au Burundi, nous nous sommes fixé comme objectif de vérifier si le manque en lecture est dû en ce que les Burundais ne savent comment entrer en contact avec ce qui est écrit. Mais aussi, des objectifs opérationnels étaient de vérifier que malgré ce blocage, les Burundais réservent une place non négligeable à la lecture parmi les autres sources d'information mais aussi dans l'acquisition de nouvelles connaissances.

Au terme de notre enquête, de sa présentation des résultats et leur analyse, il y a lieu d'affirmer que notre objectif a été atteint. Ainsi, le présent chapitre mais la lumière sur la façon dont les Burundais tâtonnent pour accéder à l'écrit et ce, en nous basant sur les résultats de l'enquête. Nous n'allons pas répéter les pourcentages mais nous allons parler des grands moments à ne pas négliger. Toutefois, nous n'allons pas dépasser les trois thèmes considérés, que nous allons par ailleurs répéter sous l'une ou l'autre forme.

### II.2.1. La lecture dans ses domaines d'application

Les domaines d'application citer ici sont l'école, le métier ou la profession, les loisirs et la culture, les supports livresques, les autres sources informationnelles, les techniques de choix des lectures, mais aussi les lieux et moyens d'accès à la lecture.

*** L'école**

C'est à l'école que le jeune burundais apprend à lire, compter et écrire comme il en est presque dans le monde. Néanmoins, même si les programmes de nos écoles incluent la lecture, d'autant plus qu'on apprend à partir des manuels scolaires, cette activité se trouve inhibée par d'autres. Les enseignants ne prennent pas un temps suffisant pour éduquer leurs élèves à la lecture. Il nous semble alors normal que les élèves disent ou doutent que le goût de lire ne s'apprend pas à l'école. Cela est dû à ce que les enseignants courent avec le temps ou peut-être ne lisent pas.

Normalement, si la lecture avait une place de choix dans nos écoles, surtout secondaires, les élèves ne grogneraient si on leur proposait des romans à lire ou des travaux de recherche. Ils n'éprouvent aucun goût ni aucun intérêt, raison pour laquelle ils affirment que ce qui se lit à l'école n'est pas toujours intéressant.

De ce fait, la lecture devient pour eux une obligation et le goût qui n'existait même pas, se voit inhiber davantage.

Toutefois, les élèves questionnés affirment que la lecture ne prend pas fin avec l'école. On apprend lire d'ailleurs en lisant. A cet effet, les fonctionnaires renvoient la prise du goût de lire à l'école. Ils se disent qu'au moins à l'école, ils avaient l'intention de lire ; ce qui nous est présenté comme un certain regret de n'avoir pas eu l'envie de lire au bas âge.

L'acte de lecture doit donc être à la une dans nos écoles. L'école doit créer ou mettre en pratique certaines stratégies de création du goût de lire volontaire : des stratégies matérielles et psychologiques et faire de la lecture une arme de lutte contre la paresse intellectuelle présente chez pas mal d'intellectuels burundais.

*** Le métier**

Quoique certains fonctionnaires aient eu de la peine à répondre aux items relatifs à la lecture dans la vie professionnelle, certains ont pu y répondre correctement. Convaincus que la lecture ne prend pas fin avec l'école, les fonctionnaires ont affirmé l'augmentation des notions techniques permises par des livres y afférents.

Dans le même ordre d'idées, certains fonctionnaires doivent faire de la lecture leur outil principal. C'est le cas des enseignants, des médecins, des historiens, des juristes, etc. Même les autres aussi doivent lire pour ne pas tomber dans l'ignorance.

De plus, la lecture porte conseil. En effet, les mesures draconiennes prises par certaines autorités émanent, nous semble-t-il, de la non-lecture, du manque d'exemple ou de connaissances requises. De la non-lecture peut provenir aussi le sous-développement, car le fonctionnaire burundais reste confiné sur des connaissances scolaires alors que le monde évolue sans cesse.

Ainsi, les réponses fournies par nos enquêtés fonctionnaires peuvent nous mener très loin dans notre interprétation. Disons seulement qu'un fonctionnaire qui n'a lu qu'au banc de l'école n'en est pas un. C'est un incultivé. Mais, c'est parce qu'il ne l'a pas appris à l'école. Comme le dit aussi **O. LEVY-BRUHL,**

*« Le goût de la lecture disparaît s'il n'est pas satisfait au moment opportun. »*[166]

*** La culture et le loisir**

Quand on parle de la culture au Burundi, il se fait entendre les pratiques traditionnelles, les manières d'agir et de penser, donc l'ensemble des mœurs burundaises.

A cet effet, nous remarquons d'ailleurs que l'attitude ou le comportement social d'un intellectuel burundais ne diffère pas clairement de celui d'un paysan. Si on analysait le fond du vase, on verrait que le comportement positif est celui du paysan.

---

[166]LEVY-BRUHL(O.) , « Le gout de la lecture" in Cahiers pédagogiques n° 35, 1983, p.3.

En fait, la culture livresque est universel, pleine de connaissances, permettant un esprit critique et de jugement de valeurs universelles, comparées aux nationales, ici, aux burundaises. Il faut que les Burundais sortent de leur coquille pour voyager jusqu'au bout du monde, sans fatigue ni dépense énorme.

A ce propos, **Paul VALERY** dira :

*« Enfin, le temps vient que l'on sait lire, -événement capital de notre vie. Le premier fut d'apprendre à voir, le second à apprendre à marcher, le troisième est celui-ci, « la lecture » et nous voici en possession du trésor de l'esprit universel. »*[167]

Les élèves et fonctionnaires burundais devraient savoir que la lecture permet l'accumulation de nouvelles connaissances, qu'elle demande un effort particulier plus que même d'autres activités. La lecture est un moyen privilégié de connaître ou de se cultiver.

Quant aux loisirs, les Burundais sont habitués à conter, danser (lors des fêtes ou dans des boîtes pour les citadins) et jamais à lire.

Pour cette raison, les enquêtés ont du mal à distinguer les loisirs procurés par le livre et ceux donnés par les soirées dansantes ou les ciné-clubs.

Toutefois, certaines séquences développées dans les romans, le style dans lequel sont écrits certains ouvrages, etc., peuvent plaire au lecteur. Le divertissement que procure un livre est d'ordre moral mais aussi intellectuel. Les deux (le moral et l'intelligence) restent soudés dans la lecture.

Néanmoins, il est vrai que certains des questionnés ont préféré d'autres occupations, pourvu que la lecture ne soit pas reléguée au second plan ou ignorée. Chaque chose à son temps.

En tout état de cause, la lecture n'est pas une activité à laquelle on vaque quand on n'a rien à faire. Elle n'est pas un passe-temps ou un instigateur de sommeil. C'est une activité raisonnée, intellectuelle et dont le plaisir est plus individuel que collectif. Aussi, on n'apprend pas à lire pour se limiter à la seule technique de déchiffrer, mais pour se cultiver et goûter au plaisir livresque.

C'est dans ce sens que **CAROLE** nous dit :

*« L'apprentissage de la lecture ne se limite pas à une technique. C'est essentiellement une action culturelle. Seuls les livres peuvent apporter cette richesse et c'est cette puissance évocatrice et thaumaturgique qui fait naître pour toujours le plaisir. »*[168]

---

[167]VALERY(P.) cité par RICHAUDEAU(F.) et alii in Cours de Lecture Rapide, Paris, C.E.P.L.R., 1966, p.422, T.1.

[168]CARROLE(T.), Apprendre à lire au cycle 2, Paris HACHETTE, Education, 1994, p.51.

*** Les autres sources d'information**

Certains appareils audio ou audio-visuels implantés au Burundi, comme ailleurs, sont venus s'ajouter à la communication naguère orale pour s'approprier le terrain au détriment de la lecture ou du livre.

En effet, comme remarqué chez les élèves, ceux-ci ont privilégié la télévision et la radio comme sources clés de l'information. Les fonctionnaires, à leur tour, ont mis en avant, la conversation ou le dialogue.

Nous remarquons que c'est ce qui se fait dans notre société citadine : les enfants remplissent les cinés et les fonctionnaires parlent du tout et de rien autour d'un verre dans les différents et nombreux cabarets de la capitale. Ceux-ci arrivent même à confirmer que le livre n'est pas nécessaire actuellement pour être informé, c'est-à-dire que seule leur conversation suffit. Mais nous en doutons la pertinence, d'autant plus que des malentendus ou autre forme d'agression peuvent engendrer des disputes voire des coups de poings.

Du côté des audio-visuels comme la télévision, les jeunes burundais ne tardent pas à en hexiber le bilan. En témoignent l'accoutrement des enfants de la capitale, leurs coiffures, leurs comportements indignes à la culture burundaise.

Toutefois, ces appareils ne sont plus à condamner, et surtout quand ils sont bien utilisés. Ce sont de bonnes sources de connaissances, de techniques, d'information, pour un esprit éclairé et conscient. Ces appareils rempliront ce rôle s'ils sont pensés comme le livre.

C'est **E. DENNERY** qui le dit mieux :

> *« Le rôle de l'information audio-visuelle est considérable et ne cessera de croître (...). Mais c'est précisément pourquoi la lecture (...) doit servir d'antidote à cet assaut permanent et permettre à l'individu de se retrouver dans un choix libre. »*[169]

Donc, les élèves et les fonctionnaires préfèrent ces autres sources d'information ou moyens de communication puisqu'ils ne leur exigent plus d'effort comme il en est le cas pour la lecture. Mais, la lecture est moins exigeante que volontaire. La lecture est facilitée par le goût lui réservé par le lecteur. Elle est qualifiée d'exigeante parce qu'elle ne permet pas au lecteur l'accès à l'information passive. Il doit la chercher. La lecture ne propose pas l'alternance compréhension-chaîne phraséologique comme il en est pour le son et l'image chez les audio-visuels. C'est donc légitime, pour certains de nos enquêtés et les Burundais en général de privilégier la télévision. Ils ne sont pas préparés pour la lecture.

---

[169]DENNERY(E.), L'éducation naturelle (Revue), 15 février 1968, p.13.

### II.2.2. Les techniques de lecture

Dans les techniques de lecture, nous rangeons le choix des livres à lire et les moyens d'accès au livre.

D'après notre enquête, en plus de ce que nous remarquons par expérience, les Burundais ne savent pas accéder au livre, même l'importance de celui-ci reste ignoré. En témoignent les livres de qualité qui sont déchirés dans des boutiques pour servir d'emballage.

En effet, le choix de tel ou tel livre est guidé par des objectifs fixés par le lecteur lui-même. Ainsi, chaque genre d'écrit a ses objectifs, c'est pourquoi les Burundais enquêtés ne devraient pas préférer certains genres au détriment des autres. Le journal a ses motifs et le roman a les siens, pour ne citer que les deux.

Cependant, il s'et fait remarquer que les élèves, si on leur propose de chercher des livres à lire, chacun recourt au livre moins volumineux, il faut que le goût de la lecture éradique ce comportement de paresse.

Aussi, les élèves et les fonctionnaires accusent d'un problème de pouvoir se renseigner aisément dans un livre. Nous pensons qu'après s'être fixé des objectifs, des hypothèses de lecture, il faut affronter l'information juste là où elle se trouve.

En ce qui concerne encore l'accès au livre, nous pouvons revenir sur les greniers du savoir : les bibliothèques. Elles sont moins fréquentées par les Burundais. Sauf quelques rares exceptions, les Burundais se servent de ces lieux juste après leurs études.

Au demeurant, certains établissements scolaires sont dépourvus des bibliothèques. Même là où elles existent, elles sont vide, non alimentées puisque non fréquentées. Les bibliothécaires, au lieu d'être des serviteurs, ils se changent en gardien de vieux documents toujours bien rangés et poussiéreux. L'accès est quelquefois difficile et l'emprunt quasi-impossible suite à la perte qui peut s'en suivre. Ceci est toujours dû au manque d'intérêt porté au livre par les Burundais ou les élèves.

Ainsi, avoir une bibliothèque environnante ou personnelle n'implique pas créer le goût de lire si ce goût n'est pas porté à l'objet même à lire et agrémenté par des techniques de lecture.

A toutes fins utiles, la technique de la lecture, l'accès au livre nécessite un coup de pousse soit par les enseignants, les parents ou une personne tierce. Nos enquêtés ont pu nous avancer cette idée. Quoiqu'ils préfèrent être indépendants dans le choix des objets à lire, ce qui est notre souci. Les enseignants, les parents, les camarades, les bibliothécaires ont un rôle à jouer dans le bon déroulement de l'activité de lecture.

### II.2.3. La lecture proprement dite

Cette rubrique ne va pas nous tenir longtemps. Nous avons remarqué au cours de l'enquête que les élèves et les fonctionnaires ne lisent pas, vu le bilan de leur lecture. C'est une réalité pure et simple. Les Burundais ne lisent pas.

Si nous avons mené cette enquête auprès des intellectuels de la capitale, c'était pour éviter certains prétextes comme le manque d'électricité, de livres, de bibliothèques, de temps etc., comme le feraient les intellectuels de l'intérieur du pays.

Néanmoins, les mêmes prétextes reviennent dans les réponses des citadins. Ils nous ont révélé d'ailleurs qu'ils ne lisent pas parce qu'ils n'en ont pas l'envie. C'est de cette envie de lire que nous tenterons dans la troisième partie de notre travail, en cherchant les voies et moyens pour faire de la lecture un acte de volonté chez nos élèves et en leur fournissant des stratégies incitatives à la lecture par le biais des partenaires de l'éducation.

En somme, nous venons de démontrer que les Burundais ne lisent pas, s'il y en a qui lisent, c'est qu'ils y sont obligés. Mais où commencer cette création du goût de lire ? C'est sans doute à l'école. L'élève doit grandir ayant à l'esprit que la lecture n'est pas seulement celle faite dans les notes de cours ou des manuels scolaires pour avoir des points et avancer de classe, elle est utile aussi dans la vie quotidienne car elle ouvre l'esprit universel. En ce sens, la lecture doit être soutenue et alimentée, pour créer une certaine curiosité grandiose même dans la vie active de l'intellectuel.

> *« La curiosité de l'esprit et le goût de la lecture, dit O. LEVY-BRUHL, diminuent de façon très sensible s'ils ne sont pas soutenus et alimentés. »*[170]

[170]LEVI-BRUHL(O.) « Le goût de la lecture » in Cahier pédagogique n° 35, 1962, p.3.

# IIIè PARTIE :

# RECHERCHE DES STRATEGIES D'INCITATION A LA LECTURE VOLONTAIRE

Le constat qui nous a poussé à nous investir dans l'essai de la pédagogie de la lecture et qui est par la suite soutenu par notre enquête nous conduit à tenter cette pédagogie d'une façon pratique. Au cours de cette troisième partie, nous allons, dans les deux chapitres constitutifs, parler du comment faire de la lecture un acte volontaire (car il l'est et il doit l'être toujours) et certaines stratégies d'ordre matériel et psychologique requises pour inciter à lire et à entrer en contact avec le livre.

## III.1. LA PROMOTION DE LA LECTURE VOLONTAIRE AU BURUNDI

Comme le disent **Jean Marie DE KELELE** et **Xavier ROEGIERS**,

*« une théorie sans pratique forme des personnes stériles et encombrants pour les praticiens. Une pratique sans théorie forme des bricoleurs pouvant difficilement progresser. Rien de plus pratique qu'une bonne théorie. »*[171]

Dans ce sens, avant d'entreprendre des stratégies ad-hoc d'incitation à la lecture volontaire, une théorie concernant tous les partenaires de l'éducation (l'école, les parents, l'élève, l'entourage) s'avère nécessaire dans le but de les conscientiser sur leur rôle auprès des élèves.

Toutefois, la lecture volontaire suppose une motivation personnelle qui, suffisamment cultivée, permettra d'acquérir les techniques de la lecture et de les appliquer à l'apprentissage, vu que celui-ci se poursuit tout au long de la vie.

Néanmoins, la volonté naît d'un bon exemple mais aussi d'une certaine utilité portée à l'endroit de l'acte à poser. C'est pourquoi nous nous disons qu'avant de servir autrui, il faut se servir soi-même en premier lieu. N'est-ce pas que la charité bien ordonnée commence par soi-même ? En lisant volontairement, les enseignants, les parents intellectuels et autre personne sachant lire permettront aux enfants ou élèves qui les côtoient à avoir cette volonté de lire à leur tour. Ce que les enseignants du Burundi, les parents et les autres intellectuels doivent faire.

---

[171] DEKETELE(J.M.) et ROEGIERS (X), Méthodologie du recueil d'information, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1993, 2è éd. p.188.

### II.1.1. La lecture à l'école

Dans l'ensemble, on entend par l'école, l'ensemble du corps enseignant et administratif, mais aussi les apprenants. Ainsi, comme tout autre éducateur avisé, personne n'est exempt d'intervenir dans l'éducation de l'élève. Pour notre souci, cela doit s'accentuer dans le domaine de la lecture, activité qui doit continuer jusque dans la vie extra-estudiantine.

Ce faisant, deux objectifs sont poursuivis à l'école en ce qui concerne la lecture. On lit pour apprendre et comprendre les matières enseignées (les cours) mais aussi pour s'informer et s'auto-former en dehors des activités scolaires. Ce dernier objectif ne s'estompe normalement qu'après la vie de l'intellectuel.

En ce sens, le premier rôle motivationnel que la direction de l'école peut jouer, c'est de disponibiliser les livres, équiper la bibliothèque et créer des relations avec d'autres bibliothèques du pays. C'est aussi d'en faciliter l'accès aux élèves et aux enseignants.

Cela étant, le rôle primordial est joué aussi par les enseignants (tous). Ils doivent chacun en ce qui le concerne, éveiller l'esprit de l'élève à d'autres cieux. Ceci se fera à partir des livres ou manuels scolaires car ces derniers sont, d'après tout, des condensés des extraits tirés des œuvres intégrales.

> De ce fait, les chercheurs ont montré de façon indiscutable que lorsque les enfants étudient par goût, leur acquis est plus profond, plus riche et plus durable. Ils sont aussi plus persévérants, plus créatifs et s'attaquent plus volontiers à des tâches ardues.

Les enseignants doivent alors intéresser leurs élèves à partir de ce que ceux-ci apprennent à l'école et les inviter à aller lire les textes intégraux qu'ils exposeront, dans un esprit de compétition.

Toutefois, les enseignants doivent se montrer doués et bourrés de lectures, auquel cas, les élèves pourront les imiter volontairement.

### II.1.2. Le rôle des parents

D'autres partenaires éducatifs non moins importants, ce sont les parents et en particulier, les parents intellectuels. Leur rôle n'est pas différent de celui des enseignants, sauf que ceux-ci s'occupent des élèves à l'école et les parents, à la maison.

Au fait, les parents intellectuels doivent cultiver en leurs enfants un goût de lecture en lisant eux-mêmes et en invitant les enfants à faire de même.

Le rôle des parents est alors plus important. Ils sont d'ailleurs mieux placés par rapport aux enseignants. Leurs enfants pourront adopter les comportements que les parents affichent envers le livre. Car on dit « Tel père, tel fils » et en kirundi, un autre adage dit : « UBANA NA SUNEBA UGASUNEBA NKAWE » (Qui se ressemblent s'assemblent). La volonté de lire de l'enfant sera la photocopie conforme de celle de ses parents.

### II.1.3. Le rôle de l'entourage

A part l'école et les parents, l'entourage crée une certaine volonté implicite chez les enfants ou élèves. En effet, les intellectuels lecteurs serviront d'exemple aux enfants. Ceci se fait implicitement car, cet entourage n'est pas tenu à créer ce goût, mais il influence. Ainsi, dans des discussions relatives aux idées des auteurs, aux connaissances diverses, l'élève ou l'enfant ressentira une curiosité d'aller chercher et d'avoir à dire à son tour, parmi ses camarades.

En tout état de cause, le rôle de l'entourage doit être la conséquence du rôle joué par l'école et les parents. Le goût de la lecture tiré de l'école et agrémenté par les parents permettra à toute personne intellectuelle ayant grignoté à ce goût, de lire et de vouloir partager ses lectures avec les autres. Donc, le rôle de l'entourage nous est présenté indirectement. C'est l'école en particulier les enseignants, c'est aussi les parents qui doivent motiver leurs enfants, les préparer à se familiariser avec ce message secret, ces connaissances véritables et pensées : l'écrit. Cela se fera par le truchement de certaines stratégies d'incitation à la lecture volontaire comme nous allons le tenter dans le deuxième chapitre.

## III.2. QUELQUES STRATEGIES D'INCITATION A LA LECTURE VOLONTAIRE

Pour que l'acte de lecture reste volontaire chez l'élève, nous pensons que la disponibilité de l'écrit et une préparation psychologique sont deux mécanismes à privilégier. C'est ce que nous allons appeler respectivement stratégies d'ordre matériel et stratégies d'ordre psychologique, convaincu que c'est, d'après notre enquête, ce qui manque le plus aux intellectuels burundais.

### III.2.1. Stratégies d'ordre matériel

Les stratégies d'ordre matériel sont relatives à l'objet à lire. Celui-ci, comme le dit Pascal GUIGNARD, étant *« un morceau de silence dans les mains du lecteur »*[172], l'enseignant doit le porter à la connaissance de ses élèves. Il s'agit de rendre cet objet plus familier aux élèves en l'appréciant, en facilitant son accès, en multipliant les occasions de le lire, en faisant de lui un acte de communication mais aussi en créant des milieux stimulants pour le contacter.

#### III.2.1.1. Apprécier le livre avant de le lire

Il se fait fort remarquer que nos élèves ne sont pas motivés dans la lecture. Les textes ou extraits leur présentés dans les programmes ne sont pas étayés par leurs enseignants, d'où le tâtonnement dans les réponses données dans notre enquête jusqu'à dire que ce qui se lit en classe n'est pas toujours intéressant.

En effet, pour faire apprécier un livre, l'enseignant procède par raconter aux élèves, l'histoire contenue dans ce livre, le résumer, parler de la vie de son auteur mais aussi de ce qui a poussé l'auteur à prendre la plume et écrire. Ce peut être les conditions sociales, économiques, politiques ou autres. A chaque étape, l'enseignant essayera de comparer ce qui se fait dans le pays ou ailleurs avec ce qu'il est en train d'enseigner.

Au fait, comme le dit **TOURNUS**,

> *« Quand un enfant aime une histoire, c'est cent fois qu'il y revient avec un plaisir évident, toujours renouvelé. Il trouve le même personnage avec lequel il a peur ou il rit, avec lequel il s'émeut ou se réjouit. »*[173]

---

[172]GUIGNARD(R.) cité par NYSSEN(H.) in Du texte au livre, les avatars du sens, Paris, Nathan, 1993, p.171.

[173]TOURNUS(R.), Eduquer à la lecture, LYON, Ed. MDI, 1985, p.93.

En ce sens, l'histoire racontée permettra aux élèves de découvrir le plaisir qui peut accompagner la lecture et de prendre conscience du monde de la littérature comme un monde merveilleux dans lequel on peut passer des instants passionnants.

D'autre part, l'audition d'une histoire permet de prendre contact avec le contenu, sans éprouver les difficultés inhérentes au déchiffrage, surtout lorsque le texte est dans un style non familier à l'élève. Aussi, c'est un chemin vers la motivation à la lecture pour l'élève qui éprouve des difficultés en ce domaine.

La comparaison de l'histoire racontée avec ce qui est vécu par l'élève est importante. Par exemple, l'enseignant de dixième peut partir du texte « Paye la dot » de **Wole SOYINKA** en racontant aux élèves l'histoire de Kany, jeune fille élève, que selon la tradition, sa famille veut livrer à un vieux, riche et polygame. C'est une histoire qui oppose la tradition et la modernité. Ceci permettra à l'élève d'aller lire d'autres livres relatifs à celui de SAYAN Balinan, Sous l'orage, c'est-à-dire des livres racontant le phénomène de choc de cultures, le mariage traditionnel et le mariage d'aujourd'hui, etc. C'est le cas de Sembène Ousmane dans Voltaïque où il parle d'un polygame Moustaphe, qui a négligé deux soirs de suite de rendre visite à son épouse Noumbé, selon la règle de la polygamie. Au terme d'une attente angoissante, celle-ci laisse enfin éclater sa colère.

Une telle histoire permettra aux élèves de l'intérieur du pays surtout, à penser aux couples polygames. Aux élèves filles, une leçon sera de ne pas accéder aux sollicitations des maris pour en être des secondes ou troisièmes épouses pour la simple raison de la richesse. Tout élève cherchera à lire de tels récits même ceux qui sont écrits par d'autres personnes appartenant à d'autres cultures comme Jean Baptiste POQUELIN (Molière) dans son œuvre, L'Ecole des femmes. Ici, Molière met en scène un personnage Arnolphe qui s'adresse à sa future femme, Agnès, pour lui enseigner ses devoirs.

Tous ces exemples sont relatifs aux faits sociaux. C'est soit l'idée du matérialisme qui est évoqué (chez Wole SOYINKA), au détriment de l'amour, c'est soit la polygamie qui est critiquée comme pratique dépassée. La jeunesse scolarisée ne tolère pas cette aliénation de la tradition (cf. Seydou BADIAN, Sous l'orage) ; c'est soit la condition de la femme (Molière dans L'Ecole des femmes).

Par cette pratique, on renvoie les élèves dans la sphère des thèmes intéressants comme la bravoure, le courage, l'honneur dans Le Cid de CORNEILLE (au 17è siècle) en France, mais aussi de Chaka ou Soundiata héros africains à l'instar de Rodrigue de CORNEILLE.

En effet, Rodrigue venge son père Don Diègue pour avoir été agressé par Don Gormas, le père de Chimène. Quoique ceux-ci s'aiment Rodrigue ne tardera pas à affronter avec courage, un « téméraire » Gormas qu'il finit par achever. A son tour, Chimène réclame la mort de Rodrigue qu'elle aime pourtant.

L'enseignant doit démontrer comment l'honneur devance l'amour. Rodrigue tue celui qui a agressé son père, donc son beau-père, Chimène désire la mort de celui qu'elle aime.

L'enseignant pourra aller jusqu'au Moyen-Age dans les chansons de geste. Dans La chanson de Roland par exemple, Roland, à sa mort, ne s'est pas souvenu de sa Belle Aude. Roland est mort sur le champ de bataille pour l'honneur sa « Douce France », son Roi, sa famille et sa foi.

En fin de compte, un bon enseignant doit partir sur un fait donné et concret pour tirer l'attention aux élèves et les faire savourer la substance contenue dans tel ou tel livre. A son tour, l'élève verra dans chaque livre, quelque chose de bon et d'important et aura une curiosité d'en découvrir et d'en posséder le contenu et de porter un intérêt à l'importance du livre en lui réservant un certain respect.

### III.2.1.2. Faciliter l'accès au livre

L'accès au livre est une bonne chose pour favoriser la lecture. Nous inspirant des informations données à propos de la fréquentation des bibliothèques (où les élèves et les fonctionnaires n'accèdent pas facilement aux livres de la bibliothèque suite peut-être à l'accès difficile), les enseignants et gérants des bibliothèques générales, des bibliothèques scolaires ou publiques devraient s'inspirer de **TOURNUS** quand il écrit :

> *« Les livres sont lus en moyenne davantage en fonction de leur présence immédiat que d'un choix délibéré selon des intérêts déterminés. »*[174]

Ceci revient à dire et à affirmer que l'élève lira d'abord ce qu'il trouve facilement à sa disposition, à condition que cela réponde tout de même à ses goûts, à ses intérêts, à ses attentes. Il s'agit alors pour l'enseignant de faciliter l'accès de ses élèves aux livres, en les disposant à portée de leur main : les présenter sur une table, dans une étagère de la classe, etc.) de manière à ce que cette proximité incite les élèves à lire.

L'autre stratégie qu'il faut à l'enseignant c'est de sélectionner les ouvrages à proposer aux élèves selon les objectifs qu'il se donne. Il peut s'agir de mettre en évidence de nouveaux livres, de susciter de nouveaux intérêts jusque là ignorés ou d'inciter les élèves à la lecture d'ouvrages délaissés mais à l'intérêt toujours actuels.

---

[174]TOURNUS(R.), Op. Cit., p.103

Toutefois, disponibiliser les livres pour en faciliter l'accès, ce n'est pas donner à chaque élève un livre. Il s'agit de laisser l'élève choisir son livre selon ses goûts, ses intérêts qu'il y éprouve.

Néanmoins, au Burundi, dans nos « pauvres » bibliothèques, dit-on, au lieu de faciliter l'accès des élèves à ces ouvrages, les gérants des bibliothèques scolaires sont satisfaits quand personne ne vient pas déranger l'ordre dans lequel les livres se trouvent dans les rayons ou sur les étagères ou tables.

En tout état de cause, la valeur du livre pour le lecteur ne réside pas dans la qualité de sa conservation contre le vol ou la dégradation (ou la détérioration), mais par le taux de sa sollicitation par les lecteurs. Avant d'être relégué aux archives, le livre doit d'abord être lu, et beaucoup lu ; plus il est demandé, plus il est estimable. Pour cela, il faut qu'il soit connu ; et pour l'être, il doit être accessible, visible, et être rendu tel par le conservateur.

A cet effet, comme nous l'avons indiqué pour l'enseignant, nos bibliothèques ne sont pas pauvres, elles le sont peut-être pour ceux qui ont lu tous leurs livres. Les bibliothécaires doivent laisser les élèves eux-mêmes découvrir cette pauvreté qui n'en sera une pour certains.

Par exemple, quand nous étions au Lycée de Rutana, nous étions libres de fréquenter notre bibliothèque. De là, un amour de livre s'aiguisait de plus en plus, de manière qu'après avoir tout ou presque lu, selon l'intérêt de chacun, les

gérants de la bibliothèque allaient au séminaire de BUTA ou au Lycée de Rutovu, pour nous amener de nouveaux livres. Mais comment un élève du Lycée de la COMIBU de BUYENZI peut demander de nouveaux livres alors que les autres sont empaquetés dans des cartons comme des savons de lessive ? Une bibliothèque ou seule la bibliothécaire peut à peine respirer ? Comment un élève du Lycée de Jabe pourra être lecteur alors qu'il terminera les deux cycles du secondaire sans avoir jeté un coup d'œil sur le manuel scolaire ? Devenu fonctionnaires, comment de tels élèves peuvent-ils avoir le goût de lire ?

Au fait, l'enseignement dispensé par certaines écoles du Burundi a tendance de cacher le livre au lieu de l'exhiber. Mais c'est peut-être plus tard ou jamais que le livre perdra son importance.

De là, que faire ? Il faut tout d'abord disponibiliser les livres présents, chercher ensuite des salles aérées, prêtes à accueillir tous les élèves du lycée au du collège pendant le moment de la lecture ; il faut enfin acheter ou emprunter de nouveaux ouvrages.

Aussi, les bibliothécaires devront abandonner cette envie de voir leurs livres bien rangés sans être lus et de ne pas tacher beaucoup d'importance sur le risque de perte car l'enseignant aura fait du livre un objet plus important dans l'esprit de l'élève.

Un autre rôle stratégique de donner accès au livre est joué soit par l'enseignant, soit par le bibliothécaire ou les deux à la fois. Il s'agit de porter à la connaissance des élèves la façon dont les livres sont rangés.

Par exemple, dans certaines bibliothèques, les livres se rangent selon leur domaine : Histoire, Géographie, Mathématiques, Biologie, Chimie, Kirundi, Français (Littérature, Grammaire), Dictionnaire, etc. Une étiquette indiquant le domaine est au-dessus des livres concernés.

Dans d'autres bibliothèques, on utilise des catalogues. Là, les livres sont rangés par ordre alphabétique des sujets ou de leurs auteurs et sont munis des côtes.

En fin de compte, faciliter l'accès des élèves aux livres, c'est les initier à la recherche. Ils pourront chercher par eux-mêmes des livres sans aucune contrainte et se sentiront responsables de leurs recherches et des livres trouvés.

### III.2.1.3. Multiplier les occasions de lire

Dans la vie de la classe, les occasions de lire ne manquent pas. Il faut les saisir toutes, les provoquer, si nécessaire, pour faire lire aux élèves silencieusement ou à haute voix, mais surtout, la lecture silencieuse.

Comme le dit encore **TOURNUS,**

> *« Multiplier les occasions de lire oralement ou silencieusement, c'est permettre à l'élève de faire des expériences de lecture multiples et variées, de découvrir la lecture sous des angles divers dont un peut-être répondra à son intérêt, lui apportera quelque plaisir et lui fera connaître le goût de lire. »*[175]

En effet, dans la classe, il faut utiliser les occasions de lire en procédant à la recherche de documents, d'une information dans le document mais aussi en permettant une lecture personnelle pour un compte rendu, un exposé ou pour une déclamation d'un poème.

Il peut s'agir aussi de la lecture d'une consigne, d'un texte pour l'exploitation et l'étude ultérieure ou d'un document en éveil.

---

[175]TOURNUS(R.), Op. Cit., p.93

L'énumération n'est pas limitative, d'autant plus que les occasions de lire nées des activités de la classe sont légion, et l'enseignant attentif et observateur n'aura guère de peine à les découvrir.

Au cas où les occasions de lecture ne se présentent pas d'elles-mêmes, il faut les provoquer en instaurant des pratiques régulières de la lecture silencieuse. Il faut que l'enseignant ménage, dans l'emploi du temps, à périodes régulières, un moment d'une durée plus ou moins longue selon les circonstances, et consacré à la lecture silencieuse personnelle et strictement à cela.

De cette manière, l'élève lira pendant ce temps prévu pour cela, un livre de la bibliothèque, un documentaire, une bande dessinée, une revue, un album, bref, peu importe, il lit.

Le but de cette pratique n'est rien d'autre que de systématiser la rencontre personnelle de l'élève avec l'écrit, d'inciter celui-ci à la pratique de la lecture silencieuse et de faire naître chez lui l'idée que la lecture n'est pas qu'une activité scolaire, ni qu'une façon plus ou moins agréable de meubler un temps fort, mais une activité suffisamment sérieuse et importante en elle-même pour qu'on lui réserve une place spécifique dans l'emploi du temps.

En conséquence, l'élève ou le fonctionnaire ne redira pas qu'il ne lit pas par manque de temps mais prendra la lecture comme les autres activités ayant un temps propre.

Mais, pour atteindre cet objectif, l'enseignant doit, de son côté, s'adonner à la lecture afin que son attitude vienne à l'appui de celle qu'il veut provoquer chez ses élèves.

De surcroît, étant donné que notre objectif est de faire naître le goût de lire par un contact aisé du livre par l'élève, lui imposer un temps de lecture pour contribuer à faire naître ledit goût peut paraître paradoxal. Il le serait aussi pour ce qui a été évoqué précédemment. Un lecteur motivé, mais éclairé, reste notre objectif. Ainsi, cette pratique peut, malgré tout, être bénéfique.

D'abord, si l'élève est libre du choix de sa lecture, il va directement vers le genre qu'il préfère et qu'il n'a peut-être l'occasion ou le temps de lire en d'autres circonstances. Ou bien, après avoir papillonné d'un genre à l'autre, d'un ouvrage à l'autre, il finira par se fixer.

Ensuite, la lecture ne doit pas faire objet de contrôle de peur de gêner la volonté et la motivation des élèves. Mais l'enseignant doit les guider.

Enfin, si la durée de ce moment est modulée en fonction des intérêts plus ou moins grands pour cette activité. Il s'agit d'offrir aux élèves, au cours de leur journée scolaire, un temps de lecture libre ; celui-ci ne doit, en aucun cas, être un moment d'ennui ou de désœuvrement pour les élèves qui ne goûtent que modestement au plaisir de lire. Cela peut se faire dans les après-midi, pour les élèves dont la journée scolaire arrive à treize heures. Tout ceci doit se faire dans une ambiance d'intérêt commun entre l'enseignant et l'enseigné.

**TOURNUS** dira à ce propos que

*« Tous les efforts faits pour faciliter l'accès de l'enfant aux livres resteront vains si celui-ci ne lit pas avec aisance. »*[176]

### III.2.1.4. Faire de la lecture un acte de communication

A base de notre questionnaire, il est apparu que certains enseignants ou parents n'attachaient pas beaucoup d'importance à la lecture en général, à celle de leurs enfants ou élèves en particulier. Pourtant la lecture est un acte de communication par excellence. Nous avons vu que lire, c'est poser des questions au texte, du moins, à l'auteur ; mais c'est aussi découvrir la réponse par et dans le texte. Il se crée une relation texte-lecteur et lecteur-texte, une relation de question-réponse, donc un dialogue.

*« L'apprentissage de la lecture et de l'écriture, disent **MORAIS** et **KOLINSKY**, ne se fait que pour disposer d'une carte de visite. Ces habilités constituent des instruments puissants d'acquisition des connaissances et de communication. »*[177]

Ce faisant, il faut que les enseignants éprouvent un certain intérêt pour la lecture et le susciter chez leurs apprenants en organisant des exposés ; il faut pousser les élèves à rédiger des comptes-rendus de leurs lectures, et susciter l'inspiration des lecteurs (élèves) en leur faisant rédiger des histoires à partir des lectures faites et affermir certaines de leurs idées en leur faisant partager avec les autres élèves les émotions et les questions nées des lectures faites.

D'une manière simple, c'est permettre aux élèves de faire, à leur tour, l'appréciation du livre lu, d'en rendre compte et d'en dire ce qui les a captivés. Il se crée aussi un esprit de compétition et chacun pourra aller chercher ce qui est nouveau à partager avec les autres. C'est une relation élève (A)-auteur-élève (B).

---

[176]TOURNUS(R.), Op. Cit., p.94.

[177]MORAIS(F.) KOLINSKY(R.) in Langage et l'Homme. Logopédie-Psychologie-Audiologie : Hommage à Jean COSTERMAN, Bruxelles, 2002, p.195.

En d'autres termes, cette relation peut rester simplement élève A-auteur-élève A. La littérature est en général un monde dans lequel les auteurs cherchent à communiquer une pensée à des lecteurs qui entrent en contact avec eux par l'intermédiaire du livre. Il ne s'agit pas alors seulement d'apprendre une technique de lecture (les stratégies de lecture), mais aussi d'entrer en communication avec les auteurs. C'est donc de cette dimension fondamentale de la lecture qu'il faut faire prendre conscience aux élèves pour leur faire découvrir et aimer toute la richesse du livre. Dans cette perspective, il faudra donc accorder beaucoup d'importance à toutes les interrogations, les émotions, les réflexions nées de la découverte du message émis par l'auteur et reçu par l'élève, c'est-à-dire, exploiter le texte ou le livre avec les élèves tout en leur accordant la liberté de s'exprimer. L'enseignant ne doit pas être le garant des idées, il est lui aussi l'interlocuteur des élèves.

### III.2.1.5. Créer ou fréquenter des milieux et facteurs de lecture

Certains milieux et facteurs favorisent le goût de la lecture volontaire à savoir par exemple, la présentation des livres disponibles, la création des coins de lecture, fréquenter la bibliothèque, réaliser des clubs de lecture, conduire à la lecture par de bons livres et valoriser les activités nées de la lecture.

#### III.2.1.5.1. Présenter des livres disponibles

Voulant répondre aux élèves et fonctionnaires qui ne lisent pas suite encore au manque de livres, l'enseignant doit présenter aux élèves les livres dont l'école dispose dans sa bibliothèque. Ces livres doivent être des objets familiers de l'univers scolaire. Les élèves pourront apprendre à les connaître, à savoir ce que chacun d'eux apporte de différent, en savoir plus, réfléchir, rire, être ému, jouer avec les mots. Enfin ils apprendront à les aimer.

Toutefois, présenter les livres disponibles ne veut pas dire les distribuer à tout un chacun. Chaque élève prendra celui qui l'intéresse car le choix doit être libre.

Ainsi la valeur du livre ne peut se sentir que si l'élève en prend connaissance. Par présentation et explication (appréciation) de quelques passages, l'apprenant saura l'intérêt du livre disponibilisé. Ce livre aura une autre image.

### III.2.1.5.2. Organiser un coin de lecture et permettre son accessibilité

L'étape suivante est d'organiser un coin de lecture à l'école : la lecture du « peu » de livres dont l'école dispose, c'est-à-dire ceux que l'enseignant a présenté à ses élèves.

Nous sommes conscient des effectifs irraisonnables dans nos écoles. Mais, l'école doit rester fonctionnelle. Les salles de cours sont pleines à craquer. Où trouver ces petites salles de lecture ? Sinon, ceci devrait se faire dans la partie arrière de la salle de cours pour chaque classe. Cela doit se faire dans la bibliothèque de l'école ou dans la salle de cours (partie arrière) là où les effectifs sont encore moins nombreux.

Au fait, comme le définit aussi TOURNUS, un coin de lecture est *« un espace où chacun qui le veut, peut venir goûter au plaisir de lire en pair et de sa propre initiative »*[178]des livres rangés d'une façon à permettre aux élèves de se retrouver.

La fréquentation ou l'accès au coin de lecture doit d'abord être libre et, tout au moins, résulter d'accord entre l'enseignant et ses élèves, en fonction des impératifs du fonctionnement de leur classe. Il n'est pas une récompense réservée aux élèves doués ou plus intelligents qui, ayant fini leurs devoirs, auront plus de temps par rapport aux moyens, pour ne pas dire les faibles qui, par ailleurs, et selon les enquêtes menées ont du mal à lire. Ce coin serait en ce cas bénéfique pour les élèves intelligents. Alors, l'enseignant doit organiser la fréquentation du coin de lecture quitte à ce que tous les élèves puissent au cours de la semaine, goûter au plaisir des livres dudit coin de lecture.

En conséquence, cela nécessite aussi de prévoir une organisation du temps suffisamment souple pour permettre une utilisation maximale du coin de lecture.

### III.2.1.5.3. Fréquenter la bibliothèque

L'enquête menée auprès des fonctionnaires nous a confirmé que peu de fonctionnaires fréquentent la bibliothèque. Pour que ce ne soit pas le même cas pour nos élèves, fonctionnaires en puissance, il faut les habituer à fréquenter régulièrement la bibliothèque scolaire ou du quartier ou de la ville, par exemple la bibliothèque du Centre Culturel Français (C.C.F.).

[178]TOURNUS(R.), Op. Cit., p.108.

En effet, la fréquentation régulière d'une bibliothèque a plus d'un avantage : il naît une certaine motivation pour les élèves à la lecture ; les relations créées entre l'école et la bibliothèque de la ville ou du quartier développent le goût de lire chez les apprenants.

Dans le même ordre d'idées, les élèves liront sans payer comme il est d'usage dans les librairies (Librairie Saint-Paul par exemple vend ses livres) car c'est l'école qui paie l'abonnement ; l'élève a l'accès à de nombreux livres et dont les sujets sont variés et présentés de mille et une façons différentes : ce qui permettra aux élèves de choisir en connaissance de cause un sujet ou un livre, d'essayer différents livres. La bibliothèque permet donc au lecteur de mieux connaître ses goûts.

Ainsi, puisque la bibliothèque contient généralement des livres divers, elle va permettre de pointer entre la lecture scolaire et la lecture que nous pouvons qualifier de civile, celle faite en dehors de l'école ou dans les manuels scolaires. Il n'y aura pas de coupure brutale entre les deux formes de lectures car l'élève sera à la recherche des documents complets, dans lesquels sont tirés les sujets qui font objet de matière dans les manuels scolaires.

Mais encore, les élèves apprendront le mode de classement des livres à la bibliothèque. Ils apprendront comment chercher un livre dont on connaît par exemple soit la côte, soit le sujet, soit l'auteur. Ils vont utiliser la catalogue ou s'adresser au bibliothécaire à qui ils vont créer une sorte de relation très utile.

Mais alors, comment peuvent se réaliser ces visites de classe à la bibliothèque ? D'emblée, ces visites devront se dérouler dans la mesure du possible à des moments réservés aux élèves, selon un commun accord entre le bibliothécaire et l'enseignant. Ce jour là, le ou la bibliothécaire, qui en a les prérogatives, pour déterminer les heures où la bibliothèque sera réservée aux seuls visiteurs (élèves et enseignants) et les autres pour attendre la fin de la séance.

Ainsi, il sera facile aux bibliothécaires particulièrement mieux outillés d'orienter les élèves vers ce qui les intéressent et, connaissant les livres, vers celui qui les passionnera.

> *« Pour permettre aux enfants de tirer pleinement profit des visites à la bibliothèque, dit* ***TOURNUS,*** *il faut que s'établisse une certaine collaboration entre bibliothécaire et enseignants, les uns n'étant pas que de « distributeurs » de livres et les autres des consommateurs. C'est en terme de complémentarité de compétences spécifiques que doit se poser la question de leurs relations. Le bibliothécaire, connaissant les livres, peut aider l'enfant à faire son chemin dans la multitude des livres proposés, le maître connaissant les enfants, peut les aider à définir leur choix. »*[179]

[179]TOURNUS(R.), Op. Cit., p.109

Quoique le choix des livres soit libre, il doit y avoir une intervention de l'enseignant. Les échanges pourront porter premièrement sur ce que souhaiteraient trouver les élèves de telle ou telle classe en fonction de leurs intérêts, de leur milieu ; deuxièmement, sur ce que l'enseignant souhaiterait que les élèves de sa classe y trouvent (genre particulier ou thème) parce qu'il a constaté que ses élèves ne connaissent pas ce genre et qu'il aimerait qu'ils les découvrent ou parce qu'il a remarqué que tel thème les passionnent et ils manquent d'information à ce sujet.

Troisièmement et enfin, les échanges pourront porter sur l'intérêt porté par les élèves sur tel ou tel type d'ouvrage ou suscité chez eux par tel ou tel autre type d'ouvrage.

Dans tous les cas, l'expérience le montrera. La fréquentation régulière aboutira à des abonnements personnels d'élèves. Ce sera autant de nouveaux lecteurs gagnés à la cause de la lecture et qui auront découvert, par ce biais, le goût et le plaisir de lire. Ce choix du livre se fera selon le goût et l'intérêt qu'il porte à son livre de choix.

Ainsi, lorsque chacun aura lu « son » livre, il sera naturellement possible à l'enseignant et à ses élèves, de procéder à des échanges mutuels, après avoir rendu compte du contenu, ce qui permettra la circulation d'un nombre non négligeable de livres variés, constituant chacun pour les élèves autant de nouvelles incitations à la lecture.

Bref, les rapports établis entre la classe et la bibliothèque locale sont bénéfiques à l'élève et hautement profitables au développement de son goût pour la lecture.

### III.2.1.5.4. Réaliser des clubs de lecture

Par le phénomène du choix libre et des livres, certains élèves auront tendance à choisir les livres appartenant à un seul domaine ou des livres appauvrissant. Il se crée à cet effet une sorte d'exclusivité et d'attraction par tel ou tel genre de livre. L'enseignant doit pallier à ce phénomène par la réalisation d'un club de lecture afin que les élèves échangent leurs livres et là aussi librement. Il s'agit, comme pour le coin de lecture, de mettre en commun ce qui est tiré des lectures faites.

La finalité de cette mise en commun est de faire entrevoir à l'élève en genres littéraires, scientifiques ou philosophiques auxquels il n'était pas habitué et lui donner envie de les fréquenter. C'est aussi de rendre l'élève capable de partager avec les autres cet apport de la lecture qu'il a faite. C'est encore une forme d'évaluation de la curiosité et de l'amour portés au livre par les élèves. Ainsi, à commencer par l'enseignant qui présentera le livre qu'il a lu et qui l'a tenu à cœur, il en précisera l'auteur et le résumé, quelques thèmes intéressants et captifs, mais aussi quelques passages jugés utiles. Il donnera par la suite un coup d'envoi à ses élèves pour faire de même. Il se créera une sorte de compétition et d'exhibition des talents cachés.

### III.2.1.5.5. Conduire à la lecture par de beaux livres

Dans notre enquête, nous avons voulu savoir ce qui attire les élèves et les fonctionnaires dans le choix des objets à lire, les livres. Les réponses étaient d'ordre : le sujet, le titre, le nom de l'auteur, la couverture, les illustrations, du côté des élèves : le sujet, le nom de l'auteur, le titre, les illustrations et la couverture, du côté des fonctionnaires. Cet ordre est objectif de toute part.

En fait, les jeunes esprits sont attirés par la beauté d'un objet avant d'y découvrir autre chose. La couverture d'un livre prime sur les illustrations qu'un enseignant peut faire aux élèves, quand ceux-ci sont en présence des livres. Ils auront tendance à feuilleter des livres qui leur paraissent beaux.

Ainsi, aucun moyen de conduire l'élève au plaisir ne doit être négligé. Comme le dit TOURNUS,

*« Le plaisir de lire peut d'abord être le plaisir des yeux. »*[180]

De ce point de vue, l'enseignant devra mettre les élèves en contact avec de beaux livres comme les albums, les encyclopédies dont les illustrations couleurs, photographie, la mise en page (typographie, disposition et aération du texte, équilibre texte/image) constituent le fruit d'une évidente recherche de qualité et d'esthétisme.

L'élève sera d'abord saisi, au sens fort du terme, par l'ouvrage dont les qualités esthétiques seront une sorte d'invitation pressante à la lecture en lui laissant pressentir à la beauté et au plaisir que lui offre la présentation matérielle du livre. A cette beauté physique correspondra et s'associera une autre beauté, celle de la substance verbale et sonore du texte. Le plaisir pourra même pénétrer le symbolisme de l'écriture, c'est-à-dire le signifié.

Pour ce faire, pour permettre ce contact, l'enseignant pourra organiser de temps à autre, en classe, ou à l'école (dans le club de lecture), un exposition de beaux livres que possèdent les élèves, les parents, lui-même ou les collègues.

### III.2.1.5.6. Conduire à la lecture par de bons livres

De beaux livres sont attestés par les yeux et les bons livres sont destinés à l'esprit. C'est au fait le jeu de la forme et du fond. Les beaux livres doivent être bons pour l'esprit lisant. Ce sont les livres dits de chevet. En ce sens, **VOLTAIRE** disait aux jeunes qui venaient le consulter sur le choix de leurs lectures ce qui suit :

---

[180]TOURNUS(R.), Op. Cit., p.107

*« Je vous invite à ne lire que les ouvrages qui sont depuis longtemps en possession des suffrages du public et dont la réputation n'est pas équivoque. Il y en a peu, mais on profite davantage en les lisant. »*[181]

Néanmoins, il va de soi que tout esprit épris de culture doit être nourri des grands chefs-d'œuvre déjà consacrés. Nous pouvons avoir aussi, pour des raisons diverses, le légitime souci de connaître les ouvrages d'écrivains récents ou contemporains.

Au fait, l'essentiel du devoir réside dans l'analyse détaillée des raisons qui fondent ce souci légitime : les livres récents ou contemporains répondent à des besoins intellectuels et moraux que pourraient satisfaire les livres du passé.

Donc, les bons livres sont ceux qui avantagent, instruisent le corps et l'esprit du lecteur, qui plaisent, amusent mais aussi qui laissent des traces pour ne pas faire de la lecture un passe-temps. C'est ce que **DOMANAC** dit en ces termes :

*« Ceux qui apprennent dans les livres doivent aussi apprendre dans la vie. Mais celle-ci ne les instruira que s'ils ont lu d'abord, ou en même temps, des livres qu'il fallait. »*[182]

Quand à Kafka, il écrit :

*« On ne devrait lire que les livres qui vous mordent et vous piquent. Si le livre que nous lisons ne nous réveille pas d'un coup de poing sur le crâne, à quoi bon lire... Un livre doit être la hache qui brise la mer gelée en nous. »*[183]

### III.2.1.5.7. Valoriser les activités nées de la lecture

Après tout acte bénéfique, il faut une appréciation dirigée à l'endroit de l'acteur. Le « Tr-s bien » accompagnant une bonne note motive l'apprenant et le pousse à fournir plus d'effort pour maintenir la note ou en avoir plus.

De même, après l'exposé d'un livre par un élève il lui faut un prix. Un « très bon » oral n'est pas oublié mais un prix accompagnateur est très nécessaire. Comme c'est un travail commun, tous les élèves aident l'enseignant à apprécier l'élève exposant. Le prix à donner n'est pas décidé par l'enseignant seul.

---

[181] VOLTAIRE cité par DUMONCEAUX(P.) in La composition française. L'homme selon la morale. L'homme dans la société, Paris, PUF, 1968, 6e éd. p.25.

[182] DOMAANAC(J.M.), Ce qu'il faut enseigner (1989), cité par BIKOI(F.N) et alii in Le Français en première et terminale. A l'épreuve au BAC Paris, EDICEF, 2000, p.307.

[183] KAFKA cité par BIKOI(F.N) et alii, in Op. Cit, p.307.

D'un autre côté, il faut profiter de l'occasion pour exploiter certaines expressions et aphorismes utilisés par l'écrivain, son style, son vocabulaire et exploiter son intrigue. A partir de ces échanges, de cette priorité accordée à la lecture, les élèves vont réagir, exhiber leurs talents et découvertes, leurs émotions et représenter le monde décrit par l'écrivain. C'est d'ailleurs sur cette priorité que **BOURNEUF** et **PARE** interviennent en ces termes :

> *« Si nous n'en faisons pas une priorité, si nous n'y accordons pas beaucoup de temps et si cette utilisation de la littérature enfantine ne touche pas les autres activités de la classe, elle demeurera en marge et apparaîtra comme superflue et sans signification. »*[184]

### III.2.2. Stratégies d'ordre psychologique : les attentes en lecture

Une préparation pratique est primordiale, mais une préparation psychologique peut en être le soubassement le plus important. Dans notre recherche du goût de lire volontairement, l'enseignant doit préparer les élèves psychologiquement, leur montrer à quel point la lecture peut les élever. Il est donc capital pour l'enseignant d'insister sur les attentes en lecture.

Ainsi, l'enseignant doit parler des attentes en lecture, de la place dans la vie du lecteur, dans la société, dans le monde entier ou dans l'univers.

> *« L'apprentissage de la lecture, disent les membres de l'A.F.L., prend l'allure d'initiation au monde des adultes. Dès lors, il n'est pas traité comme les autres apprentissages, mais comme l'épreuve qui de l'enfant, fera ou non un adulte. »*[185]

Comme nous le confirment ces auteurs de l'A.F.L., la lecture prépare l'enfant en adulte, non pas un adulte en âge mais en esprit, un adulte conscient de sa vie, de celle de sa société et du monde en général.

Dans cette optique, l'enseignant doit, en dehors de toute contrainte, dialoguer avec les élèves et leur demander leurs raisons de lire. C'est pourquoi nous avons posé une telle question dans notre enquête. C'est à partir des réponses reçues qu'il pourra agrémenter la séance.

---

[184]BOUNEUF(D.) et PARE(A.) cités par TOURNUSS in Eduquer à la lecture, Lyon, Ed.MDI, 1985, p.54.

[185]FOUCAMBERT(J.) et alii, Lire c'est vraiment simple...Quand c'est l'affaire de tous, Paris, A.F.L., Ed. MDI, 1989, p.9.

De ce fait, l'enseignant doit partir des avantages qu'offre la lecture. C'est par exemple une source des connaissances, car celui qui lit apprend plus que celui qui ne lit pas ; la lecture porte conseil car certains problèmes peuvent avoir un issu heureux dans les pages d'un auteur qui a vécu les mêmes situations.

Par exemple, nous lisons dans La composition Française ceci :

*« Alphonse Daudet atteint d'une grave maladie lisait Montaigne qui fut également malade. D'autres, même des croyants, ont pratiqué l'imitation de Jésus-Christ, ou des moralistes (Pascal, Epictète, Montaigne) ou des poètes. Ces lectures montrent que les autres ont souffert sans faiblir, qu'il existe un idéal ; ils élèvent l'âme, ils l'affermissent ou ils consolent. »*[186]

C'est ce que **Mme de SEVIGNE** constata elle aussi en ces termes :

*« Sans la consolation de la lecture, nous mourrions d'ennui présentement. »*[187]

L'enseignant doit montrer la fidélité du livre. C'est un interlocuteur fidèle comme nous le fait savoir **TRICHUD** quand il dit :

*« On lit, on réfléchit. On reprend le texte. On le discute. Il est toujours là. Sa présence est déjà une réponse. Mai son peut aussi écrire au rédacteur. Il répond [...] un dialogue s'instaure. »*[188]

Donc, le dialogue entre le lecteur et l'auteur est un dialogue dépourvu de toute contrainte et de tout malentendu, pas de contre sens car tout est réfléchi. L'élève aura alors affaire à un interlocuteur fidèle, qui l'écoutera à tout moment et qui lui répondra parfaitement.

Dans la vie du lecteur encore, l'enseignant doit porter connaissance aux élèves que le livre est comme un ami sûr, sage et calme. A côté d'être un interlocuteur bien accueillant et instructeur, le livre est plus qu'un ami.

Selon **George DUHAMEL**, la lecture a un triple avantage :

*« De chaque livre ouvert, dit-il; il me plaît d'espérer pour le moins du plaisir, peut-être du savoir, et, qui sait ? de la sagesse. »*[189]

---

[186]DUMONCEAUX (P.) Op. Cit., p.23.

[187]SEVIGNE (Mme de) cité par RICHAUDEAU(F.) et alii in Op. Cit., p.230.

[188]TRICHAUD(L.), L'animation et les hommes, Paris, Synchro, 1976, p.153

[189]DUHAMEL (G.) cité par DUMONCEAUX(P.) in Op.Cit, p.21.

Quant à George Sand, elle surenchérit en disant :

*« Un livre a été pour moi un ami, un consolateur éloquent et calme. »*[190]

Et pour Claude ROY, il dira :

*« Les livres sont plutôt pour moi des amis que des serviteurs ou maître. »*[191]

Au fait, quand nous lisons un livre peut nous épargne de l'ennui, nous instruire comme le ferait un ami.

On fait donc appel au livre pour s'informer sur un problème, une question. Le livre est un guide dans la vie du lecteur.

De plus, quand nous lisons, nous consolidons une certaine amitié avec l'auteur. Et ce que nous cherchons dans l'amitié, c'est un autre nous-mêmes qui nous comprend et qui nous aime et que nous aimons. Bref, certaines lectures nous apprennent à être sage.

Du point de vue social, comme le dialogue entre voisins, la lecture est un dialogue qui s'établit entre lecteur et l'écrivain et, de façon transitive, entre le lecteur et sa société. C'est ce que l'enseignant doit porter à la connaissance de ses élèves.

En effet, l'écrivain décrit la société, sa société. Il est comme le porte-parole de ceux qui n'en ont pas les moyens ou qui en sont privés. Ainsi, quand nous lisons, nous nous éclairons par les idées des autres, nous apprenons comment il faut nous tenir dans la société, nous comparons les faits sociaux décrits par l'auteur aux nôtres propres ; par la lecture, nous pouvons apprendre comment gérer nos trésors, nos économies, nos politiques ; les textes religieux nous apprennent un comportement de générosité et de sainteté par des exemples concrets ; finalement la lecture nous apprend à vivre l'ici et l'ailleurs. Par elle, nous sommes frères et compatissants. Elle nous est comme un tamis du mal et du bien, de l'ignorance et de l'intelligence.

---

[190]SAND (G.) cité par BIKOI(F.N.) et alii in Op. Cit., p.307

[191]ROY© cité par BIKOI(F.N.) et alii in Op. Cit., p.307.

# CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS

## 1. Conclusion générale

Au terme de notre travail, il nous est indispensable d'exposer brièvement les conclusions auxquelles nous avons abouti avant de procéder aux suggestions.

Tout au long de notre travail, notre perspective était de chercher à mettre au point la cause du manque de la lecture au Burundi et comment adopter une pédagogie de la lecture en mettant en place des stratégies de stimulation à la lecture. C'est cette situation de non-lecture qui nous a été une problématique.

Le cheminement de notre travail est le suivant : après avoir motivé notre choix du sujet, exposé sa problématique, nous l'avons cadré, explicité notre objectif de recherche, émis nos hypothèses et exposé notre méthodologie.

Le gros du travail a porté sur trois parties principales dont la première comprend cinq chapitres à savoir :

- La définition des concepts
- Les stratégies du texte
- Les stratégies de lecture
- La formation d'un lecteur selon les exigences du texte
- L'importance de la lecture.

Le premier chapitre nous a permis d'éclaircir le tréfonds des termes qui nous ont, par après, servi de vision de quelle lecture il s'agit. Ici, nous avons élucidé la notion de texte, certains concepts pédagogiques, d'information et de compréhension.

Le deuxième chapitre nous a permis d'entrer dans la structure d'un texte et de la phénoménologie de la lecture. Nous avons vu que le texte n'est pas uniquement un assemblage des mots, mais qu'il est le résultat d'une combinaison d'éléments de diverses natures afin d'aboutir à son dessin.

Le troisième chapitre nous a permis de goûter à certaines façons de faire face à l'écrit, donc au texte. C'est dans ce même ordre d'idées que nous avons essayé, au chapitre quatre, de montrer comment on peut former un lecteur, dans les limites du texte.

Le cinquième chapitre de cette deuxième partie est intitulé **« L'importance de la lecture »**. Ici, nous avons voulu, avant d'aller cherché des informations y relatives auprès des élèves et fonctionnaires, baliser le terrain, nous faire une certaine provision.

Comme nous n'avons pas voulu travailler sur obstéréolypes, nous avons, dans la deuxième partie intitulée « La lecture au Burundi : présentation et analyse des données de l'enquête », pu nous rendre compte des tâtonnements ou du manque que nos enquêtés ont exhibé dans leurs réponses à notre questionnaire. Ici aussi, deux chapitres constituent cette deuxième partie :

- la présentation des résultats
- l'analyse des résultats.

Dans le premier chapitre, trois thèmes nous ont été éclaireurs à savoir :

A. La lecture dans des domaines d'application
B. La place de la lecture dans les activités d'un intellectuel
C. Le bilan des lectures des élèves et des fonctionnaires.

Dans le deuxième chapitre : Analyse des résultats, thème par thème, nous avons fait état des résultats donnés par les élèves pour chaque variable : l'école a été ciblée comme garante du lire ou du non lire, c'est à elle que revient la prise du goût de lire (Tableau n° 1 item 1) où 68% d'élèves et 89% de fonctionnaires nous ont confirmé prendre ou avoir pris le goût de lire à l'école. Ainsi, étant donné aussi que 70% d'élèves et 89% de fonctionnaires ont affirmé que la lecture est la base d'accès aux connaissances et à l'instruction (item 2, Tableau 1), mais aussi que la lecture ne prend pas fin avec l'école (Tableau 1, item 8 avec 94% d'élèves et 89% de fonctionnaires, nous avons conclu que l'école doit s'investir dans le domaine de la lecture en permettant les voies et moyens pour faire aimer lire à ses élèves, futurs fonctionnaires et cadres du pays.

De surcroît, les fonctionnaires à leur tour ont réaffirmé respectivement à 79%, 78% et 73% (Tableau 2, items 1, 2 et 3) que la réussite d'un métier qu'on apprend peut être facilité par la lecture, qu'il est nécessaire de lire pour faire son chemin dans la vie et enfin que, grâce à la lecture, on peut mener à bien son entreprise.

La lecture n'a aucun obstacle pour un esprit intéressé. Elle permet les loisirs et la culture. Elle n'est pas non plus la perte de temps. Elle permet une documentation. Ce sont les quatre conclusions que nous avons pu tirer des réponses données au tableau 3 item 1, 5, 3 et 4.

Quant à l'image que se font les élèves et les fonctionnaires sur le livre, 94% d'élèves et 48% de fonctionnaires (item 1) ont confirmé que tout support écrit est important. Néanmoins, la lecture du roman est fatigante, disent-ils à 76% et à 73% respectivement élèves et fonctionnaires (item 2, tableau 4). En ce sens, nous avons dit que toute activité importante doit être fatigante. Lire demande un effort particulier : physique et intellectuel. Mais nous avons proposé comme solution, les stratégies du texte et les stratégies de lecture.

Nous avons cherché par la suite à rapprocher la lecture aux autres sources et moyens d'information ou de communication, mais nous avons remarqué que la lecture n'était pas privilégié. Ce sont les médias audio-visuels, le dialogue (la conversation) qui sont privilégiés. Ici, un chapitre sur l'importance de la lecture pourra éclairer nos lecteurs, tout en sachant qu'une interdépendance existe entre la lecture et les médias audio-visuels.

Dans le domaine de la lecture, la nécessité des aides ou des guides se fait sentir et joue d'ailleurs un grand rôle. A raison de savoir que nos enquêtés avaient besoin des guides, ils ont confirmé leur indépendance. Celle-ci s'est avéré la non lecture par la suite.

En effet, le 6$^{e}$ tableau nous a montré que 77% d'élèves et 63% de fonctionnaires choisissent seuls leurs lectures instructives (item 1) ; 70% et 90% de fonctionnaires ne sont pas influencés par ni parents ni camarades (item 2). Pour 59% d'élèves, les parents ne sont pas nécessaires dans leurs lectures, opinion soutenue par 90% des fonctionnaires. Ceci nous a fait croire à la non-lecture de nos enquêtés et nous avons cherché ce constant dans les lieux de lecture dans la variable : lecture, fréquence, moyens et lieux d'accès à la lecture (tableau 7).

Là, la bibliothèque n'est pas fréquenté, surtout par les fonctionnaires (seuls 16% item 1), la non-lecture provient des raisons diverses : les troubles oculaires (30% d'élèves item 3), le manque du temps (47% d'élèves et 42% de fonctionnaires :item 4), l'incompréhension des textes (30% d'élèves, item 5), la méconnaissance des stratégies de lecture (35% d'élèves et 37% de fonctionnaires, item 6), le manque de livres (76% d'élèves et 58% de fonctionnaires, item 7).

Toutefois, nous avons cherché, pour pallier à ces obstacles évoqués, à leur proposer des solutions auxquelles 70% d'élèves et 74% de fonctionnaires (item 1) proposent la participation des enseignants pour renaître le goût de la lecture, mais aussi 86% d'élèves et 58% de fonctionnaires aimeraient s'approprier des stratégies textuelles et de lecture.

Au thème relatif à la lecture face aux autres activités d'un intellectuel, les enquêtés ont répondu à six questions y relatives, dont les résultats ont été reproduits dans de tableaux.

Ainsi, à la première question relative aux occupations préférées (Tableau 1), les élèves le font dans cet ordre : la télévision, la lecture, la radio, la musique, la danse, les rencontres avec les amis, le sport, le cinéma, d'autres occupations, le bricolage et le dessin ou la peinture.

Pour les fonctionnaires, l'ordre est : la lecture, la télévision, les rencontres avec les amis, la radio, le sport, la musique, d'autres occupations, le cinéma, le dessin ou la peinture, la danse et le bricolage.

A cet effet, la place occupée par la lecture de toute part nous a été significative et opportune. La télévision attire les adolescents mais la lecture est leur deuxième préférence. Il nous a fallu dire que la télévision peut conduire à la lecture et vice versa.

Pour les fonctionnaires, la lecture est nécessairement dominante. C'est dans cette optique qu'il faut préparer les élèves afin de faire de la lecture en première occupation.

De même, comme la lecture est diverse, la deuxième question a été de savoir les genres préférés par les enquêtés pour nous faire une idée sur leurs goûts, à partir desquels l'entraînement à la lecture portera, pour les élèves.

Les élèves préfèrent premièrement les récits d'aventures, les bandes dessinées, les livres d'histoire et les romans policiers, alors que les fonctionnaires préfèrent les livres de science, de technique ou de bricolage, les livres d'histoire, les récits d'aventure et les romans policiers. Ici, la stratégie de l'enseignant sera de partir du goût des élèves pour les faire évoluer chez les livres plus instructifs qu'informatifs.

A la question de savoir comment les enquêtés se procurent ces livres, tableau 3, trois premières réponses données par les élèves sont l'emprunt à la bibliothèque, aux camarades et les cadeaux. Pour les fonctionnaires, ils les empruntent aux camarades, à la bibliothèque et aux frères et sœurs. Ici, la lecture, pour les fonctionnaires, tend à perdre son allure. Attendre un livre d'un camarade n'est pas rassurant. La bibliothèque, comme la préfèrent les élèves, est le moyen ou l'endroit le plus sûr pour lire. C'est pourquoi elle doit être l'une des stratégies de prendre contact avec l'objet de lecture.

Jugeant opportune l'intervention des conseillers dans le choix de la lecture, une quatrième question est de s'assurer des conseillers intervenant dans la lecture des élèves et des fonctionnaires.

Pour les premiers, ce sont les professeurs, les élèves eux-mêmes et les parents. Pour les fonctionnaires c'est d'abord eux-mêmes, leurs camarades ou une autre personne.

A ce sujet, nous avons jugé opportune l'indépendance de la lecture mais aussi une nécessité de l'intervention d'autrui comme les enseignants pour les élèves, mais aussi les parents.

Ainsi, quelques motifs peuvent être à la cause du choix d'un livre. C'est ce que nous avons voulu exhiber à la cinquième question de notre thème (tableau 5). Les élèves sont attirés par le sujet d'un livre, son titre, le nom de l'auteur, la couverture et les illustrations. Les fonctionnaires sont attirés par le sujet, le nom de l'auteur, le titre, les illustrations et la couverture.

Ce choix nous a paru ordonné. Le sujet c'est le thème, le titre renvoie, pour les élèves, à l'auteur et vice versa pour un lecteur aguerri. L'enseignant pourra profiter de ce choix pour aider ses élèves à choisir un livre de lecture.

Quant à la sixième question relative aux raisons de lire (tableau 6), les élèves lisent pour s'instruire, se documenter, nourrir leurs idées, se reposer, se changer les idées, se distraire et tuer le temps, alors que les fonctionnaires lisent dans le but de se documenter, s'instruire, nourrir leurs idées, se changer les idées, se reposer, se distraire ou pour tuer le temps.

Nous voyons que la lecture permet d'abord l'acquisition des connaissances de base et après l'enrichissement autonome de ces connaissances.

En fin de compte, nous avons voulu vérifier que ce qui nous a tenu tout au long de notre recherche était une pratique ou une théorie. C'est ce que nous avons vérifié avec notre troisième thème : le bilan des lectures des élèves et des fonctionnaires. Il s'agissait de deux questions : citer les journaux et revues connues et citez les romans connus et leurs auteurs.

Les élèves qui ont pu donné au moins un seul journal ou revue se comptaient à 30% et 70% n'ont rien donné. Les fonctionnaires ont à 45% donné plus ou moins un journal ou une revue alors que 55% n'ont rien écrit.

Quant aux romans et leurs auteurs, 41% d'élèves ont pu cité la plupart des romans d'où sont tirés les extraits rencontrés dans leurs manuels scolaires et là aussi 59% n'ont rien écrit. Du côté fonctionnaires, seul 20% ont cité quelques romans et pas nécessairement leurs auteurs alors que 80% d'entre eux n'ont rien évoqué.

Nous avons vu que la lecture laisse à désirer au Burundi. Les élèves et les fonctionnaires ne lisent pas, ils n'en ont pas envie et ne sont pas mieux outillés, raison pour laquelle la troisième partie de notre travail s'est attelée à pouvoir intéresser les élèves par une motivation est une pratique de la lecture volontaire.

Ainsi, dans le premier chapitre de cette partie, est intitulé : la promotion de la lecture volontaire au Burundi. Nous avons proposé une intervention assidue de l'école et en particulier des enseignants, d'aiguiser le goût de lire dans l'esprit des élèves en lisant d'abord eux-mêmes, en disponibilisant des livres dont dispose l'école. Les parents aussi doivent prêter mains fores à leurs enfants en leur achetant des livres, mais aussi ils doivent lire pour motiver les enfants.

L'autre rôle de motiver les élèves est joué par l'entourage, c'est-à-dire que d'autres lecteurs adultes pourront servir de phares, de près ou de loin, aux enfants (élèves).

Le deuxième chapitre s'attèle à la mise en place des stratégies pratiques et psychologiques pour créer un lecteur capable et volontaire.

Du point de vue matériel, les enseignants doivent résumer le livre, au besoin, avant de le lire, les élèves seront motivés et auront le goût d'en découvrir la substance eux-mêmes ; suivra la facilitation de l'accès au livre : la présence du livre aiguise la chance de le lire, le choix libre entre les livres disponibles est motivant en lecture. La lecture ne s'impose pas, l'accès libre à la bibliothèque est un facteur de lecture volontaire.

L'autre stratégie à mettre en place, c'est de multiplier les occasions de lire, c'est-à-dire que toute information donnée dans les manuels scolaires par exemple, peut constituer un cheminement à la documentation personnelle et faire suite des comptes-rendus ou des exposés. On peut aussi provoquer de telles occasions par des lectures silencieuses et personnelles afin de permettre aux élèves de méditer et d'être sérieux dans leurs lectures.

On peut faire aussi de la lecture un acte de communication. Ici, la lecture donne accès aux échanges entre les élèves, l'enseignant y compris, de mûrir certaines idées auctoriales et d'y tirer des conclusions mais aussi la lecture permet au lecteur (élève) d'entrer en contact avec l'auteur.

Fréquenter certains milieux stimulant ou créer des facteurs qui stimulent la lecture est aussi une stratégie de la lecture. Les milieux stimulants peuvent être : la bibliothèque, les coins de lecture, les clubs de lecture. Les facteurs stimulant la lecture étant la présentation des livres disponibles, la conduite à la lecture de beaux et de bons livres et la valorisation des activités née de la lecture.

Pour toutes fins utiles, comme l'homme est fait de corps et d'esprit, certaines stratégies psychologiques doivent accompagner les stratégies d'ordre matériel. C'est notamment : parle des attentes en lecture, de ses avantages. De la lecture, il y a des connaissances, de meilleures solutions aux problèmes ; les livres sont pleins de techniques, etc. Du point de vue social, le livre permet certains comportements sociaux : l'entente mutuelle, la bonne gestion, etc.

En définitive, de tout ce que nous avons dit, nous pouvons dire tout simplement que l'enrichissement des pouvoirs, des savoirs individuels et sociaux passe aussi par la lecture. Pour le plaisir immédiat, la joie esthétique, l'assimilation conceptualisée des pouvoirs et des savoirs d'autrui, il faut lire celui-ci. Aussi, pour lutter contre la paresse intellectuelle, une pédagogie fondée scientifiquement de la lecture pourra permettre à tous les enfants (élèves) de devenir : des lecteurs plus libres de leurs choix parce qu'ils ont appris à maîtriser les opérations complexes qu'impliquent l'acte de lecture ; des hommes mûrs , également maître de tous les moyens possibles de culture, des citoyens armés pour résister à tous les bourrages du crâne et pour élever sans cesse par une lecture lucide de toute information, écrite ou non, le niveau de leur prise de conscience des réalités du monde où nous vivons et des solutions nécessaires, le niveau de leurs prises de parole, de leur action de la collectivité.

Au terme de notre travail, nous ne prétendons pas avoir épuisé le sujet, nous invitons toute personne jugeant l'opportunité de la lecture comme nous de prendre le bâton de relais pour approfondir notre recherche.

Du reste, nous allons formuler des suggestions relatives aux actions à mener pour favoriser la lecture volontaire.

## 2. Suggestions

1. **Aux enseignants** nous proposons :

- de lire le maximum de livres de genres différents et de niveaux variés (des adultes et des enfants), ce qui leur permettra de se retrouver dans ce que lisent leurs élèves d'âges et de goûts différents ;

- de porter à la connaissance des élèves les mécanismes mis en œuvre pour écrire un livre ;

- de prioriser la lecture et d'en faire une activité à part entière d'entre les murs de la classe et de l'extérieur ;

- de ne pas faire de la lecture une injonction mais une communication ;

- d'organiser des clubs de lecture ;

2. **Aux bibliothécaires** nous demandons :

- d'être conscients que l'importance du livre est la lecture qu'on en fait ;
- d'être disponible à orienter les lecteurs novices ;
- d'être en étroite collaboration avec les enseignants et d'autres bibliothèques.

3. **Aux parents** nous proposons :

**a) Aux intellectuels**

- de lire et d'y aider leurs enfants ;
- d'acheter à leurs enfants des livres de lecture ou de science au lieu des jouets.

**b) Aux parents n'ayant pas été à l'école**

- de comprendre leurs enfants en train de lire ;
- de leur acheter des livres demandés par ceux-ci.

4. **A tout intellectuel** nous demandons :

- que la lecture est un enseignant infatigable ;
- de lire afin de pérenniser leur capacité intellectuelle et de comprendre le monde.

5. **Au Ministère ayant l'éducation en ses attributions**, nous rappelons :

- de construire des salles vastes de bibliothèque et de lecture puisque les effectifs ont augmenté ;- de disponibilité beaucoup de livres dans les établissements scolaires ;
- d'investir dans le domaine du livre et de la lecture ;
- de revoir les objectifs fixés pour la lecture et faire de celle-ci une priorité en organisant une journée de lecture comme il en est pour la journée sportive.

Nous lui rappelons par le truchement de FOULQUIE, que :

« Il ne sert à rien de tirer une population de l'analphabétisme si on ne lui fournit pas un flot constant de matière à lire avec les moyens nécessaires pour l'utiliser et des motivations indispensables pour le vouloir. »[192]

Comme nous sommes conscient de n'avoir pas épuisé la question, nous osons espérer avoir au moins poussé nos lecteurs à plus d'envie de lire, faire lire et de continuer la recherche en lecture.

[192]FOULQUIE(P.), Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, PUF. 1971, P.288.

# BIBLIOGRAPHIE

## I. Ouvrages


1.ANCIAUX (J.P), ***Le savoir en action : des connaissances à la performance***, Paris, Les éditions d'organisation, 1996

2.ARTAUD (A), ***Le théâtre et son double***, Paris, Gallimard, 1938

3.BAMWISHO (J), ***Les Adolescents et la compréhension des textes écrits, Contribution méthodologique à l'élaboration d'instruments destinés à mesurer à long terme l'efficacité des méthodes d'apprentissage de la lecture***. Francofort, P.Lang, 1972

4. BAMWISHO (M.), Les Adolescents et la compréhension des textes écrits, KISANGANI, P.U.Z., 1978.

5.BARKER (R.E) et ESCARPIT(R.), ***La faim de lire***, Paris, UNESCO 1973

6. BARTHES (R.), ***Le Degré zéro de l'écriture***, Paris, Seuil, 1953.

7.BOREL-MAISONNY (S.) , ***Langage oral et écrit, Pédagogie des notions de base étude expérimentale et applications pratiques***, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1963

8.BOUQUEL (G.), ***L'apprentissage de la lecture***, Paris, Colin, 1972, 5ème éd.

9.CAROLE (T.), ***Apprendre à lire au cycle 2***, Paris, HACHETTE, Education, 1994

10. CHARMEUX (E.), ***La lecture à l'école***, Paris, Ed. Fernand Nathan, 1988.

11.CHARPENTIER (J.), ***Apprentissage de la lecture et le développement de la pensée logique***, Paris, P.U.F, 1994

12. COHEN (I.) et MAUFFEY(A.), ***Vers une nouvelle pédagogie de la lecture***, Paris, Armand Colin, 1983.

13.CONQUET (A.), ***« Communiquer ». Lire, voir, écouter, écrire, parler, discuter***, Paris, Entreprises modernes d'édition, 1970.

14.CRISTENSEN (C.R.) et coll. ***Former à la pensée autonome***, coll. « Nouveaux horizons », Bruxelles, le Boeck-Wesmael, 1994

15. DAVAL (R.), ***Traité de Psychologie***, Paris, PUF, 1964.

16. DE KETELE (J.M.) et ROEGIERS (X.), ***Méthodologie du recueil d'information***, Bruxelles, 1993 2è éd.

17.DUMONCEAUX (P.), ***La composition française. L'homme selon la morale. L'homme dans la société***, Paris, PUF, 1968

18. DURKHEIM (E.), ***Education et sociologie***, Paris, PUF, 1966.

19.ESCARPIT (R.), ***La révolution du livre***, Paris, PUF-UNESCO, 1965

20. ESCARPIT (R.), **L'écrit et la communication**, Paris, PUF, 1973
21. ESCARPIT (R.),***Théorie générale de l'information et de la communication***, Paris 6ème , HACHETTE, 1976
22. FIJALKOW (J.), ***Mauvais lecteurs pourquoi*** **?**, Coll. « PEDAGOGIE D'AUJOURD'HUI », Paris, PUF, 1973
23. FOUCAMBERT (J.) et coll., ***Lire c'est vraiment simple... Quand c'est l'affaire de tous***, Paris, AFL, Ed. MDI, 1989.
24. FOUCAMBERT (J.), ***La manière d'être lecteur***, Paris, Ed. MDI, 1990.
25. GENETTE (G.), **Nouveau discours du récit**, Paris, Seuil, 1983.
26. GEUNIER (N.), ***Lecture des textes et enseignement du Français***, Paris, HACHETTE, 1984
27. HAMADACHE (A), ***Savoir lire, et après ? produire les matériels de lecture pour la post alphabétisation : guide pratique illustré***, Paris, UNESCO, 1996.
28. HEBRARD et coll., ***Du parler au lire,*** Paris, E.S.F., 1977.
29. ISER (W.), ***L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique***, Bruxelles, Mardaga, 1976.
30. JAN (A.) ***Un art de lire***, Paris-Bruxelles, Ed. Baude, 1980.
31. JOLIBERT (J.) et GLOTON (R.), **Le Pouvoir de lire**, Belgique, G.F.E.N., Ed. Casterman, 1978.
32. KHOMSI (A.), ***Epreuve collective d'évaluation des compétences en lecture***, Paris, Ed du CPA, 1990.
33. KHOMSI (A.), ***Epreuve d'identification des mots écrits***, Paris, CPA, 1999
34. LANDSHEERE (G. de), ***Introduction à la recherche en éducation***, 5è éd., Paris , Armand Colin-Bourrelier, 1972.
35. LENDVAI (P.), ***Les fonctionnaires de la vérité ; l'information dans les pays de l'Est***, Paris, Robert Laffont, 1980.
36. LEROT (J.) et THYS (C.), ***Texte, communication et cognition***, Louvain-La-Neuve, UCL, Institut de Didactique, 1992.
37. LOTHMAN (J.M.), ***La structure du texte artistique***, Paris, Gallimard, 1973.
38. MAGALI ROY et coll., ***« L'effet de la ponctuation et des connecteurs sur le traitement de phrase en lecture »*** *in* ***Le langage et l'homme***, 2002.
39. MEYRIAB (J.), ***L'espace social de la communication***, Paris CNRS, 1985
40. MIALARET (A.), ***L'apprentissage de la lecture Etude psychopédagogique*** 2è Ed Paris, PUF, 1975.
40. MIALARET (A.), ***L'apprentissage à l'école,*** *Paris*, PUF, 1975.
41. MOLES (A.A.), ***Théorie de l'information et perception esthétique***, Paris, PUF, 1958.

42. MOUNIER (E.), ***Traité du caractère***, Paris, Seuil, 1961.
43. MUCCHIELLI (R.), ***Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, connaissance du problème***, Paris, PUF, 1973.
44. NYSSEN (H.), ***Du texte au livre, les avatars dus sens***, Paris Nathan, 1993.
45. POCHET (H.), ***Méthodologie documentaire. Comment accéder à la littérature scientifique à l'heure d'Internet***, Bruxelles, De Boeck Université, 2002.
46. PHILP (H.) et GOYEN (J.) ***Les innovations dans l'enseignement de la lecture en Angleterre***, Paris, UNESCO, BIE, 1973
47. RICHAUDEAU (F.) et coll., ***Cours de Lecture Rapide***, Paris, 1966, T.1.
48. RICHTER (N.), ***Administrateur des Bibliothèques***, Le Maine, Université du Maine : centre de préparation aux carrières des bibliothèques, 1987.
49. ROSSI (J.P.), ***Les mécanismes de la lecture, Paris, Publication de la Sorbonne***, 1985, coll. « Langue et langage ».
50. ROUCHA (A.) et CLAUREUIL (G.), ***Littératures Nationales d'écriture française. Afrique noire-Caraïbe-Océan Indien. Histoire littéraire et anthologie***, Paris, Bordas, 1986.
51. SALES (S.F. de), ***Œuvres***, I, 2, Annecy, 1892.
52. SERRI (H.), ***Recettes pour mieux lire***, Paris, A. colin, 1983.
53. SMITH (F.), ***Devenir lecteur***, Paris, Armand Colin, 1986.
54. SMITH (F.), ***Understanding Reading. A psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to read***, New York, 1971.
55. STERNE (L.), ***Tristan Shandy***, Londres, 1956.
56. TERRISSE (A.), ***Memento de l'instituteur d'Afrique noire***, Paris, Fernand Nathan, 1971.
57. TOFFER (A.), ***Les nouveaux pouvoirs. Savoir, richesse et pouvoir à la veille du XXIe siècle***, Paris, Fayard, 1991.
58. TORAILLE (A.) et coll., **Psychopédagogie pratique**, Paris, ISTRA, 1970.
59. TOURNUS (R.), ***Eduquer à la lecture***, Lyon, Ed. ROBERT, 1985.
60. TOUYAROT (C.), ***Lecture et conquête de la langue***, Paris, Nathan, 1971.
61. TRICHAUD (L.), ***L'animation et les hommes***, Paris, Synchro, 1976.
62. VARET (G.), ***Pour une science de l'information comme discipline rigoureuse***, Paris, 1987.
63. VERDELHAN-BOURGARDE (M.), ***Langue Française, communication et enseignement***, Paris, Larousse, 1986.
64. VOYENNE ( B.), ***La presse dans la société contemporaine*** , Paris, Synchro, 1976

65. WEHEREIM (S.) et VALS (M. de), ***Apprentissage de la lecture, activité de l'intelligence***, « Pragma », Ed. Pivat, 1987.

66. WEISS (M.), ***La pédagogie du projet et l'initiation à la lecture*** , Paris, A. Colin, 1987.

## II. Documents pédagogiques

67. BIKOI (F.N.) et coll., ***Le Français en seconde. Littérature Française et Africaine. Pratique de langue. Exercices au Bac***, Paris, EDICEF, 1998.

68. BIKOI (F.N.) et coll., ***Le Français en première et terminale. Littérature Française et Africaine. Pratique de langue. A l'épreuve au Bac***, Paris, EDICEF, 2000.

69. CALIN (I.) et alii, ***La troisième en français***, Paris, IPAM, EDICEF, 1990

70. DOUCEY (B.) et alii, ***Littérature en seconde. Textes et Méthode***, Paris, HATIER, 1996.

71. SABBAH (H.) et coll., ***Littérature en première. Textes et Méthode***, Paris, HATIER, 1996.

## III. Mémoires

72. NDAKORANIWE (Florida), ***La lecture au Burundi***, Bujumbura, Ecole de journalisme.

73. NIYONIZIGIYE (A.) et NYABENDA (F.), ***Attitude des élèves du cycle supérieur face à la lecture : enquête menée dans quelques écoles de Bujumbura, Bururi, Gitega et Ngozi***, Bujumbura, UB, IPA, 2000.

## IV. Articles de revues

74. . ***Bulletin Critique du livre en Français*** N° 644 Janvier 1979 p.89

75. ***Bulletin de psychologie***, N° 44, 1991 pp. 147-155.

76. **Cahiers pédagogiques** N°36, 1962, p.16

77. DELANNOU et coll., ***Cahiers pédagogiques*** N° 36, 1962

78. DUFAYS (F.), ***Langage et l'homme***, Vol. XXVI N° 2-3 Juin-sept. 1991, p.116.

79. DENERY (E.), ***L'Education maternelle***, 15 février, 1969, p.13

80. KOLINSKY (R.) et MORAIS (J.), ***Langage et l'homme. Logopédie psychologie- Audiologie : Hommage à Jean COSTERMAN***, Bruxelles 2002, p.195.

81. ***Le Monde*, « *supplément* »** N° 104 octobre 1983, p. 38

82. LEUY-BRAUHL (J.) et alii, ***Cahiers pédagogiques,*** N°35, 1962, p.3.

## V. Dictionnaires

83. DIDIER (B.) et alii, ***Dictionnaire universel des littératures***, Paris, PUF, 1994.

84. DUBOIS (J.) et alli, ***Dictionnaire de linguistique***, Paris, Librairie Larousse, 1973.

85. FOURQUIE (P.), ***Dictionnaire de la langue pédagogique***, Paris, PUF, 1971.

86. GUILBERT (L.) et alii, **Grand Larousse encyclopédique en 10 volumes**, Paris, Larousse, 1975-1976. Vol 1.

87. LAFON (R.), ***Dictionnaire de psycho-pédagogie et psychiatrie de l'enfant***, Paris, PUF, 1973.

88.LAMIZET (B.)et alii, ***Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de communication***, Paris. Ellipse Ed. Marketing, 1997

89. ROBERT (P.), ***Dictionnaire alphabétique et analytique de la langue française***, Paris, SNL, 1973.

## VI. Document inédit :

90. UNESCO, ***Promouvoir la lecture volontaire chez les enfants et jeunes. Comment orienter à cet égard la formation des enseignants*** ? Paris, UNESCO, COP, 1982.

# ANNEXES

**UNIVERSITE DU BURUNDI**
**INSTITUT DE PEDAGOGIE**
**APPLIQUEE**
**DEPARTEMENT DE FRANÇAIS**
**V$^{ème}$ Année**

## QUESTIONNAIRE D'ENQUETE ADRESSE AUX ELEVES

Cher élève,

Le présent questionnaire auquel vous êtes cordialement invité(e) à répondre, concerne un travail de fin d'études que nous comptons réaliser au sein de l'I.P.A. (Département de Français).

En effet, le mobile dudit travail est destiné à nous aider à voir comment les intellectuels burundais, vous y compris, peuvent lire même après les études. Il s'avère nécessaire de commencer par le commencement, d'autant plus que même l'adage burundais dit : « IGITI KIGORORWA KIKIRI GITO » ou « IYIJA KURISHA IHERA KU NAMA ». Que faire alors ?

Néanmoins, les informations que vous fournirez seront confidentielles et les résultats seront traités globalement et de façon anonyme.

Ainsi, ce travail ne peut aboutir que moyennant votre entière collaboration. Nous vous invitons, à cet effet, à répondre individuellement à toutes les questions avec toute franchise.

Recevez, cher élève, nos remerciements anticipés.

**BUKURU Donatien**

## I. CONSIGNES

1. Voici une série de phrases qui expriment des opinions sur la lecture. Nous vous prions de les lire attentivement et de dire ce que vous en pensez. Faites-nous de votre premier sentiment de donnez un avis. Pour cela, procédez de la manière suivante :

   - Mettez la croix en dessous de **A**, si vous êtes d'accord
   - Mettez la croix en dessous de **I**, si vous êtes indécis
   - Mettez la croix en dessous de **PA**, si vous n'êtes pas d'accord.

2. Pour les étapes suivantes, il s'agit de marquer votre réponse de la croix dans la case qui convient ou de donner la réponse demandée.

## II. IDENTITE

Nom de l'école : .....
Cycle : .....
Section (pur le cycle supérieur)

**UNIVERSITE DU BURUNDI**
**INSTITUT DE PEDAGOGIE**
**APPLIQUEE**
**DEPARTEMENT DE FRANÇAIS**
**V$^{ème}$ Année**

## QUESTIONNAIRE D'ENQUETE ADRESSE AUX FONCTIONNAIRES

Madame, Monsieur,

Le présent questionnaire auquel vous êtes cordialement invité(e) à répondre, concerne un travail de fin d'études que nous comptons réaliser au sein de l'I.P.A. (Département de Français).

En effet, Madame, Monsieur, le mobile dudit travail est destiné à nous aider à voir comment les intellectuels burundais peuvent lire même après leurs études. Qu'est-ce qui pousse l'individu à lire ? Qu'est-ce qui l'empêche ? Vos avis et vos observations nous donneront un coup de pouce en analysant comment la lecture peut renaître au Burundi.

De la sorte, les informations que vous fournirez seront confidentielles et les résultats seront traités globalement et de façon anonyme.

Toutefois, ce travail ne peut aboutir que moyennant votre entière collaboration. Nous vous invitons, à cet effet, à répondre individuellement à toutes les questions avec toute franchise.

Recevez, Madame, Monsieur, nos remerciements anticipés.

**BUKURU Donatien**

## I. CONSIGNES

1. Voici une série de phrases qui expriment des opinions sur la lecture. Nous vous prions de les lire attentivement et de dire ce que vous en pensez. Faites-nous de votre premier sentiment de donnez un avis. Pour cela, procédez de la manière suivante :

   - Mettez la croix en dessous de **A,** si vous êtes d'accord
   - Mettez la croix en dessous de **I**, si vous êtes indécis
   - Mettez la croix en dessous de **PA**, si vous n'êtes pas d'accord.

2. Pour les étapes suivantes, il s'agit de marquer votre réponse de la croix dans la case qui convient ou de donner la réponse demandée.

## II. IDENTITE

- Ecole ou université fréquentée dernièrement : .....
- Diplôme obtenu : .....
- Résidence actuelle : .....
- Age : .....

# III. QUESTIONNAIRE PROPREMENT DIT

## A. LE LECTURE DANS SES DOMAINES D'APPLICATIONS

### 1. La lecture et l'école

| | A | I | PA |
|---|---|---|---|
| 1. C'est à l'école que j'ai pris (je prends) le goût de lire | | | |
| 2. La lecture est comme une clé qui ouvre la porte pour toute instruction | | | |
| 3. A l'école, apprendre les mathématiques est plus important qu'apprendre à lire des livres | | | |
| 4. Ce qu'on lit à l'école n'est pas toujours intéressant | | | |
| 5. A l'école, apprendre l'orthographe est plus important qu'apprendre à lire des livres | | | |
| 6. Grâce à la lecture, on peut améliorer ses résultats scolaires | | | |
| 7. Ce n'est pas parce que j'ai terminé mes études que je ne dois pas lire pour apprendre | | | |
| 8. La question de lecture prend fin avec l'école | | | |
| 9. Ce sont les élèves qui doivent lire | | | |

### 2. La lecture et le métier

| | A | I | PA |
|---|---|---|---|
| 1. Pour mieux réussir dans le métier que j'apprends, il me faut lire beaucoup de livres y relatifs | | | |
| 2. Il est aujourd'hui nécessaire de lire beaucoup de livres pour faire son chemin dans la vie | | | |
| 3. Grâce à la lecture, on peut mener à bien son entreprise | | | |
| 4. Pour mieux gagner sa vie, il est nécessaire de lire beaucoup de livres | | | |

### 3. La lecture, le loisir et la culture

| | A | I | PA |
|---|---|---|---|
| 1. Même quand on pratique un sport, on peut avoir le temps de lire | | | |
| 2. On peut aimer lire, même quand on a pas fait des études | | | |
| 3. Lire c'est perdre son temps | | | |
| 4. Quand on lit un livre, c'est pour se documenter | | | |
| 5. Quand on lit des livres, c'est pour se changer les idées, se distraire | | | |
| 6. Lire c'est fatiguant | | | |
| 7. Ma lecture m'éclaire et je comprends le monde d'une façon parfaite | | | |
| 8. Je me distrais plus en bricolant qu'en me plongeant dans la lecture des livres | | | |
| 9. Je ne lis pas parce que je n'en ai pas envie | | | |
| 10. Pendant mes temps libres, je préfère jouer ou rendre visite à mes amis | | | |
| 11. Le moment de repos est destiné au coucher ou au boire ; aux jeux ou aux promenades | | | |
| 12. Je lis d'ailleurs pour chercher du sommeil | | | |
| 13. Je lis pour échapper à la solitude | | | |

### 4. La lecture et les livres

| | A | I | PA |
|---|---|---|---|
| 1. Si on lie des journaux et des revues, il n'est pas nécessaire de lire des livres | | | |
| 2. La lecture des romans est fatigante | | | |
| 3. La lecture des romans est bénéfique | | | |
| 4. Les ouvrages littéraires modernes ne nous apprennent rien d'utile | | | |
| 5. Il n'est pas nécessaire de lire un livre entier pour obtenir des renseignements qu'on y cherche | | | |
| 6. Quand on commence à lire un livre, on va toujours jusqu'au bout | | | |
| 7. Pour qu'un livre soit intéressant, il faut qu'il soit illustré | | | |
| 8. Le livre est un ami sûr, un conseiller vital | | | |

**5. La lecture et les autres sources d'information**

| | A | I | PA |
|---|---|---|---|
| 1. On apprend plus en regardant la télévision pendant une heure qu'en lisant un gros livre | | | |
| 2. Pour m'informer sur la technique que j'apprend, il vaut mieux écouter la radio que lire des livres | | | |
| 3. Pour être bien informé sur l'actualité, il vaut mieux lire les journaux qu'écouter la radio | | | |
| 4. Pour se distraire, il vaut mieux aller au cinéma que de lire un livre, même si c'est un roman-photo | | | |
| 5. Le texte à lire est préférable au dialogue | | | |
| 6. Actuellement, s'informer ne nécessite pas des livres | | | |
| 7. Je peux être informé sans la lecture | | | |

**6. La lecture et le choix des lectures**

| | A | I | PA |
|---|---|---|---|
| 1. Ce sont nos copains qui nous guident dans le choix de nos lectures instructives | | | |
| 2. Je ne lis pas puisque mes parents et mes camarades ne lisent pas | | | |
| 3. Les parents ne doivent pas s'occuper des lectures de leurs enfants | | | |
| 4. Pour choisir les livres instructifs, on s'adresse à ses enseignants | | | |
| 5. Je choisis seul mes lectures de loisirs | | | |
| 6. Il faut choisir seul ses lectures instructives | | | |

**7. La lecture, la fréquence, les moyens et les lieux d'accès à la lecture**

| | A | I | PA |
|---|---|---|---|
| 1. Celui qui désire lire doit se rendre souvent à la bibliothèque | | | |
| 2. Celui qui n'a pas une bibliothèque personnelle ne peut pas devenir un bon lecteur | | | |
| 3. Je ne lis pas parce que j'ai mal aux yeux | | | |
| 4. Je ne lis pas à cause du manque de temps | | | |
| 5. Je ne lis pas puisque les livres de lecture sont incompréhensible, vaut mieux converser avec les amis | | | |
| 6. La lecture nécessite des stratégies | | | |
| 7. Pour créer le goût de lire, les enseignants sont les premiers à motiver et à initier les apprenants | | | |
| 8. J'aimerais savoir comment affronter les textes écrits pour me former, m'informer et me situer mondialement | | | |
| 9. Le manque de livres est l'un des facteurs de la non lecture au Burundi | | | |
| 10. Ayant de l'argent, je préfère acheter de la boisson qu'un livre de lecture | | | |

## B. LA PLACE DE LA LECTURE DANS LES ACTIVITES D'UN INTELLECTUEL

**1. Quelles sont vos quatre préoccupations préférées pendant vos loisirs ?**

- ☐ le sport
- ☐ la lecture
- ☐ la musique
- ☐ le cinéma
- ☐ la radio
- ☐ le dessin, la peinture
- ☐ la télévision
- ☐ le bricolage
- ☐ la danse
- ☐ les rencontres avec les camarades
- ☐ d'autres occupation

**2. Quels genres de lectures préférez-vous ? (préférez-en trois)**

- ☐ le livres épistolaires (à lettres)
- ☐ les récits d'aventures
- ☐ les livres sur le sport
- ☐ les livres d'histoire
- ☐ les journaux illustrés
- ☐ les ouvrages classiques
- ☐ les romans-photos
- ☐ les bandes dessinées
- ☐ les romans de la rose (amour)
- ☐ les romans-policiers
- ☐ livres de sciences, de technique, de de bricolage
- ☐ Je ne lis rien

**3. Comment vous procurez-vous les livres que vous lisez ? (Donnez trois réponses)**

- ☐ Je les emprunte à une bibliothèque
- ☐ Je les achète dans une librairie
- ☐ Je les emprunte à mes camarades
- ☐ Je les emprunte à mes frères et sœurs
- ☐ Je les emprunte à mes parents
- ☐ Je les reçois en cadeaux
- ☐ Je me contente de manuels scolaires
- ☐ Je les achète au marché

**4. Dans le choix de lecteurs, qui vous conseille ? (Donnez deux conseillers)**

- ☐ mes parents
- ☐ un bibliothécaire
- ☐ mes professeurs
- ☐ mes camarades
- ☐ une autre personne
- ☐ personne ne me conseille

**5. Quand vous choisissez un livre, par quoi êtes-vous attiré(e) ? (Deux motifs de choix)**

- ☐ la couverture
- ☐ le titre
- ☐ le sujet
- ☐ le nom de l'auteur
- ☐ les illustrations

**6. Marquez trois raisons qui vous poussent à lire : le lis**

- ☐ Pour me changer les idées
- ☐ Pour tuer le temps
- ☐ Pour me distraire
- ☐ Pour nourrir mes idées
- ☐ Pour m'instruire
- ☐ Pour me reposer
- ☐ Pour me documenter

## C. LE BILAN DES ELEVES ET FONCTIONNAIRES EN LECTURE

**1. Citez les journaux et les revues que vous connaissez**

a. ……  f. ……
b. ……  g. ……
c. ……  h. ……
d. ……  i. ……
e. ……  j. ……

**2. Citez les romans et leurs auteurs que vous connaissez**

a. ……  f. ……
b. ……  g. ……
c. ……  h. ……
d. ……  i. ……
e. ……  j. ……