

LA LECTURE DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE AU FONDAMENTAL I EN CENTRAFRIQUE

DOUI Pierre Stéphane

Enseignant-Chercheur au Département de Lettres Modernes

dpeirrestephane@yahoo.fr / stephane205sam@gmail.com

&

ABDOULAYE Moussa

Enseignant-Chercheur à l'Institut de Linguistique Appliquée (ILA)

mabdoul20@yahoo.fr

Submitted: 2021-10-20

valued: 2021-11-19

validated: 2021-11-25

Résumé :

De nos jours, l'on constate de nombreuses erreurs d'orthographe et de syntaxe dans la production des jeunes scolarisés centrafricains. L'usage du français, langue d'enseignement et de l'administration en République Centrafricaine, coïncide avec la norme. Cela est dû, d'une part, à la non maîtrise du vocabulaire et de l'orthographe correcte et d'autre part, à l'enseignement rigoureux de la lecture. En conséquence les enseignants sont accusés de baisse de niveau. Pourquoi l'exercice d'élocution n'est plus pratiqué avec rigueur au fondamental 1 ? Nous nous demandons si c'est l'effectif pléthorique qui en est la cause, sinon il se pose le problème de supports didactiques. La responsabilité de l'enseignant n'est-elle pas engagée ? Ce n'est-il pas l'apprenant qui ne fournit aucun effort de pratique de la lecture ? Le présent article tentera de réfléchir sur le problème épineux de l'éloquence et de l'élocution dont souffre aujourd'hui le jeune scolarisé centrafricain à cause de la "mélecture".

Mots clés : Lecture, Éloquence, Vocabulaire, Orthographe, Découpage syllabique.

Abstract:

Nowadays, we notice lots of lexical and syntactical speaking mistakes from young central Africans schooling. The use of French, teaching and administrative language jams the standard. That is due to the unmastery of the correct use of vocabulary and lexical on the one hand, and the tough teaching of reading on the other hand. That's why learners are easily reproached for low level. Why elocution practice is no more applied in Fundamental 1? Is it because of the learners over crowded number? Is it the problem of didactic materials? Is it the system which wrongly suits today context? Is it the teacher's responsibility which is involved? Is it the learner who does not provide practical reading effort? This article will attempt to ponder on the thorny issue of elocution that the young central Africans schooling face today due to "misreading".

Keywords: Reading, Eloquence, Vocabulary, Lexical, Syllabic cutting.

Si cet article vous intéresse, vous pouvez le [télécharger gratuitement](#) ici.

Pour citer cet article : DOUI Pierre Stéphane, ABDOULAYE Moussa, 2021, « La lecture dans le processus d'apprentissage au Fondamental I en Centrafrique », *Annales de l'Université de Bangui*, série A, n° 16, décembre [en ligne : www.surandara-ub.org/annales/]

Introduction

Depuis toujours, le problème de l'éducation et de l'instruction des jeunes a pris une importance capitale. En principe, les apprenants qui sortent de fondamental I devaient lire couramment un texte. Malheureusement, en Centrafrique, ce n'est pas souvent le cas. On s'aperçoit que cette catégorie d'élèves éprouve souvent des difficultés pour faire une lecture parfaite. Beaucoup de candidats au concours d'entrée en 6^{ème} comprennent difficilement les exercices qui leur sont proposés.

Ces difficultés s'expliquent par la non maîtrise de la lecture qui est définie. La "lecture" se présente comme une action matérielle de lire, de déchiffrer l'écrit et de déchiffrer le contenu textuel. C'est un entraînement au savoir-faire exigé pour pouvoir prendre connaissance par soi-même de textes écrits. La lecture est donc l'action de déchiffrer les signes écrits en faisant attention au son, à la graphie, à l'équivalent vocal et à la signification. C'est dire que c'est un processus qui met l'accent sur un enchaînement ordonné des faits, d'événements devant aboutir à un résultat déterminé. Le processus est donc une opération qui débouche sur le savoir lire. Ce processus est rendu possible grâce à l'apprentissage qui est un procédé dynamique par lequel l'enseigné, à travers une série d'échanges met en interaction ses connaissances en synergie avec les savoirs afin de construire de nouvelles connaissances. Celles-là doivent être adaptées aux contraintes et aux ressources de la situation à laquelle l'apprenant est confronté dans le but d'utiliser ses nouvelles connaissances (Fayol, 2003). Cette action d'apprendre à lire, à déchiffrer ce qui est écrit a pour but de rendre capable la compréhension d'un texte. Avant d'atteindre une parfaite maîtrise de la lecture, l'élève passe par une série de stades, allant de celui où il est préparé à la lecture à celui où il est apte à procéder à la lecture seule. C'est dire combien la lecture est très importante dans le développement culturel, intellectuel, professionnel et social des jeunes.

La lecture est donc une discipline transversale par rapport aux autres disciplines scolaires. Elle conditionne l'assimilation du reste des disciplines car pour tout travail scolaire, l'élève doit nécessairement savoir lire les énoncés de l'exercice pour comprendre le sujet avant de se préoccuper du travail qui lui est demandé. L'apprentissage de la lecture suppose que l'enseigné possède déjà une bonne maîtrise du langage, c'est-à-dire du vocabulaire, de l'orthographe, de la syntaxe lui permettant de percevoir, de distinguer correctement les sons et les formes des lettres et de les transcrire.

Beaucoup de spécialistes et de chercheurs se sont intéressés à l'importance de la lecture dans l'apprentissage des jeunes. C'est l'exemple de Joseph Gabriel (1964) dans son ouvrage intitulé *Dissertation pédagogique par l'exemple* qui relève de manière objective, la lecture est d'une importance non négligeable dans l'apprentissage de toutes les disciplines à l'école primaire en renchérissant que la culture, le savoir ne peut être possible que par la lecture : « Personne ne peut nier que c'est l'enseignement de la lecture qui conditionne le succès de toutes les autres disciplines de l'école primaire. Sans la lecture, il n'y a ni savoir, ni culture possible » (Gabriel, 1964 : 301).

De même, Macaire F. et P. Raymond (1964) dans leur ouvrage intitulé *Notre beau métier* soutiennent eux-aussi l'importance de la lecture en affirmant : « La plupart des lacunes constatées en français dans les classes du premier et du second degré ont leur origine dans un apprentissage mal conduit de la lecture » (Macaire et al., 1964 : 308). Pour leur part, R. Desamais et R. Gineste (1963 : 209) dans *Face aux enfants*, ne sont pas restés insensibles à l'importance de la lecture. Ils observent que : « Quels que soient les moyens dont on dispose, l'essentiel est de mettre des livres à la disposition des enfants ».

Ces différents points de vue montrent à suffisance que la question de la lecture a déjà fait l'objet de plusieurs débats et travaux. Pour mener à bien la présente réflexion, nous avons adopté l'observation du milieu et la recherche documentaire. Le présent article est construit autour des cadres conceptuels (théorique et méthodologique) du sujet, de l'analyse du problème et de discussion des résultats.

1. Contexte et justification

Le choix du présent sujet résulte d'un constat fait à partir de multiples dires de quelques couches socioprofessionnelles qui observent le système éducatif centrafricain en perte de vitesse dans la pratique de la langue française. En effet, les apprenants du fondamental 1 et 2 des écoles de Centrafrique commettent certaines erreurs dans leur manière de lire, d'écrire, ou dans leur parler quotidien. Bon nombre de fautes : problème de sens du verbe, de la syntaxe, etc., s'expliquent dans l'ensemble par la méconnaissance des règles de l'usage du français. Arrivés au niveau supérieur, ces enseignés drainent avec eux des ramifications de ces insuffisances qui mettent en mal l'usage et la norme de la langue de l'administration et de l'enseignement.

La langue française qui a fait la gloire dans le passé commence à régresser depuis quelques années (Redjeme, 2013 : en ligne) à telle enseigne que les apprenants et au-delà, les futurs

enseignants éprouvent des difficultés à asseoir des prémisses solides d'un enseignement de qualité. Les notions de base étant des règles ignorées ou approximativement maîtrisées, il devient de plus en plus difficile aux enseignés de prétendre les maîtriser. L'enseignement de la lecture au fondamental 1 devrait développer chez l'apprenant certaines forces mesurables à travers son aptitude, son attitude et son degré d'instruction.

Par aptitude, l'enseigné qui suit la séance consacrée à la lecture est capable de lire un texte de 250 à 300 mots par minute, une lecture silencieuse surtout ; Il peut facilement exploiter un glossaire, un dictionnaire et posséder une fiche de son propre vocabulaire ; il est à mesure de lire à haute voix un texte pour communiquer un message à son auditoire afin de se faire comprendre ; il sait rechercher rapidement des informations dans un document écrit en exécutant les consignes que proposent une recette, une notice ou une fiche technique, etc.

Par attitude, l'apprenant développe le goût de la lecture pour s'informer, partager un passage lu avec un auditoire, rester attentif lorsque quelqu'un lit, consulter à tout moment des livres, fréquenter les centres de documentation, etc.

Par instruction, nous pensons que l'enseignant a toujours le souci de susciter le désir de lire et faire prendre conscience de la nécessité de la lecture pour s'instruire ou pour se distraire. Nous supposons que l'apprentissage systématique de la lecture est complet lorsque les scolarisés quittent le fondamental 1 pour le fondamental 2 voire pour le supérieur. L'enseigné apprendra à mieux lire, c'est-à-dire avec rapidité et efficacité pour satisfaire ses besoins. La lecture silencieuse permet de tracer plusieurs axes de lecture : information, recherche, délaissement.

Outre cet objectif, la lecture permet également à l'enseigné de déclamer, d'être un bon orateur, d'articuler les mots en respectant les pauses, etc. C'est en partant de ce constat que nous nous proposons de réfléchir sur le sujet : La lecture dans le processus d'apprentissage au fondamental I en Centrafrique.

2. Problématique de la recherche

Beaucoup de candidats au concours d'entrée en 6^{ème} comprennent difficilement les exercices qui leur sont proposés. Ces difficultés s'expliquent par l'impraticabilité de la lecture. L'acquisition de compétence dans le domaine de la lecture passe par une série d'étapes, allant de la préparation celle où il acquiert l'aptitude à lecture courante. C'est dire combien la lecture est très importante dans le développement culturel et intellectuel de l'enfant. L'apprentissage

de la lecture permet d'être efficace et éloquent quand on lit un texte, qu'importe la proportion du volume. Acquérir des connaissances dans le domaine résulte d'un long processus. La première étape commence dès l'entrée au fondamental 1. Cependant, force est de constater que les jeunes scolarisés en Centrafrique éprouvent de sérieuses difficultés à s'exprimer couramment en français, ou à lire avec aisance un texte. D'emblée, nous nous demandons s'il n'y a pas une faiblesse dans le processus d'enseignement de la lecture. C'est en partant de cette interrogation que nous nous préoccupons du présent sujet.

En Centrafrique, la méthodologie en usage dans les écoles primaires est de nature à permettre un bon apprentissage de la lecture. Malheureusement nous constatons que l'apprenant éprouve des difficultés à faire une lecture courante, expressive. Ce serait dû au découpage syllabique non maîtrisé ou le problème de la carence lexicale. En tout état de cause, le récurrent problème de baisse de niveau en Centrafrique serait lié, en partie, à l'insuffisance de pratique de la lecture.

La lecture contribue au processus d'acquisition de connaissances, nouvelles soient-elles, par le truchement inconditionnel de la lecture. A quel niveau d'étude devrait-on déjà planter le fondement d'acquisition des connaissances ? Ces questions centrales justifient le choix du champ d'étude qui est le fondamental 1.

3. Hypothèses de recherche

Si nous constatons aujourd'hui l'illettrisme au fondamental 2 et au supérieur, c'est que la base d'acquisition de connaissance est mal fondée. Il est donc nécessaire d'aller à la source pour diagnostiquer le problème. Cette hypothèse centrale fait appel à quelques hypothèses secondaires.

L'enseignement de la lecture au fondamental 1 en Centrafrique n'est pas bien dosé ; ce qui fait qu'une fois arrivé au cycle supérieur, l'apprenant éprouve des difficultés à déchiffrer un texte. L'apprentissage de la lecture suppose que l'enseigné possède déjà une bonne base en vocabulaire, en orthographe afin de percevoir et de distinguer les sons et les lettres qu'il transcrit sans difficulté. L'impraticabilité de la lecture est un handicap qui empêche d'être efficace éloquent dans la vie active.

Il est question d'examiner, dans cette réflexion, le rapport entre la lecture et les autres disciplines scolaires telles que : les mathématiques, la géographie, l'histoire, la grammaire, la

conjugaison, etc., afin de déceler ce qui est réellement à l'origine de la baisse de niveau des jeunes centrafricains scolarisés.

4. Cadre méthodologique

Pour réfléchir sur ce sujet nous avons adopté deux démarches : l'observation directe de certains enseignants en situation pédagogique, lors de la séance de l'enseignement de la lecture et la recherche documentaire. Ainsi, nous sommes-nous intéressés à l'école Notre Dame d'Afrique A, qui est une école associée aux écoles d'application.

Notre échantillon est essentiellement constitué d'écoliers du Cours Préparatoire (CP) et du Cours Élémentaire première année (CE1) de l'école précédemment citée. Nous avons supposé que c'est à ces niveaux de scolarité qu'on enseigne les prémisses de la lecture.

La méthodologie adoptée pour mener à bien notre étude est l'observation directe de l'enseignant et des enseignés. C'est un procédé scientifique d'investigation, de constatation attentive des phénomènes tels qu'ils se produisent, sans volonté de les modifier. Nous nous sommes installés à découvert parmi les apprenants en suivant attentivement l'enseignant dans sa prestation et en prenant notes. Cette première étape a permis de nous imprégner de la manière dont l'enseignant amène ses enseignés à acquérir les connaissances dans le processus de la lecture.

Cette phase préliminaire est complétée par la recherche documentaire. En effet, certains documents jugés utiles pour l'analyse du présent sujet ont été consultés. Ce qui nous a permis de déterminer certaines failles dans la manipulation pédagogique.

5. Analyse et discussion des résultats

Sous cette rubrique, nous aborderons tour à tour la conduite de la classe pendant la séance de la lecture, les méthodes d'enseignements adoptées, l'analyse critique du procédé et la proposition des démarches d'enseignement de la lecture.

5.1. L'enseignement de la lecture

La première observation a porté sur la conduite de la lecture au Cours Préparatoire (CP). L'enseignant convoque la méthode syllabique consignée dans le livre : *J'apprends à bien lire au CP*. La conduite de la leçon est structurée en trois séances.

Séance 1 : L'enseignant présente une image aux enseignés en leur demandant de l'identifier et de la nommer. L'exemple retenu était le mot "tête" à l'issue de laquelle les apprenants doivent identifier la lettre "t". Après l'obtention du nom "tête", le mot intrus lu par l'enseigné est écrit

Pour citer cet article : DOUI Pierre Stéphane, ABDOULAYE Moussa, 2021, « La lecture dans le processus d'apprentissage au Fondamental I en Centrafrique », *Annales de l'Université de Bangui*, série A, n° 16, décembre [en ligne : www.surandara-ub.org/annales/]

au tableau. Ensuite, l'enseignant le fait lire par les élèves en pratiquant un jeu d'effacement. Il identifie et fait sortir la lettre "t" qu'il demande à plusieurs élèves de lire à tour de rôle. Enfin, l'enseignant associe cette lettre/son "t" à d'autres voyelles telles que "i", "u", "o", "a", "e", "é", "è", "ê" pour former les syllabes puis les mots.

Séance 2 : Après la première séance consacrée à l'identification de la lettre "t", l'enseignant passe à la deuxième en proposant aux apprenants un exercice consacré à la classe des mots où doit apparaître la lettre étudiée. Il donne une liste de mots et en les prononçant pour faire ressortir la lettre étudiée. Par exemple la lettre "t" dans "tortue", "Tatiana", "Téléphone", etc. Les enseignés participent aussi au cours en levant les doigts. Et par un jeu chasse aux mots dans une dictée, les apprenants écrivent les mots sur leurs ardoises. Cet exercice pratique clôt la deuxième séance.

Séance 3 : Elle est consacrée à la lecture prononcée à haute voix. Chaque apprenant passe au tableau pour lire un court texte dans lequel apparaît la lettre "t".

5.2. Les méthodes d'enseignement de la lecture

L'usage d'une méthodologie d'enseignement permet à l'enseignant d'atteindre son objectif pédagogique. Le choix d'une démarche est non seulement spécifique à chaque leçon mais aussi, elle doit être centrée sur la motivation des apprenants.

Certains pédagogues se sont préoccupés de l'employabilité des méthodes d'enseignement dans les écoles africaines. Ils ont soulevé, dans *La Pédagogie pour l'Afrique nouvelle* (Freinet, en ligne), que la querelle des méthodes a longtemps nourri des discussions passionnées entre pédagogues. Ils ont affirmé qu'une méthode se juge à ses résultats, elle ne peut en imposer une autre.

A la question de savoir si l'usage d'une méthode Rend capable de déchiffrer ou donne durablement le gout de la lecture. Ces spécialistes de la pédagogie ont répondu en suggérant qu'aucune méthode ne peut empêcher à un apprenant de lire. Il est question de définir et de choisir la méthode qui donnera l'envie, le désir et le besoin de lire. Mais quelles sont les méthodes d'enseignement mises à la disposition de l'enseignant ?

5.2.1. Les méthodes syllabiques ou synthétiques

Les caractéristiques spécifiques de ces méthodes se rapportent au départ du "simple" pour arriver au "complexe", c'est-à-dire de l'identification de la lettre au mot en passant par la

Pour citer cet article : DOUI Pierre Stéphane, ABDOULAYE Moussa, 2021, « La lecture dans le processus d'apprentissage au Fondamental I en Centrafrique », *Annales de l'Université de Bangui*, série A, n° 16, décembre [en ligne : www.surandara-ub.org/annales/]

syllabe à travers une association. L'étude des combinaisons consonnes / voyelles permet à l'apprenant de passer des lettres aux sons et réciproquement. Le « simple » serait la lettre alors qu'elle est un élément déjà abstrait. Par exemple : « Toto tâte sa tête ».

5.2.2. Les méthodes globales ou analytiques

Ces méthodes partent d'un énoncé écrit complètement. L'énoncé est motivant, identifiable et reconnu dans son ensemble "globalement" par les détails caractéristiques. Selon Célestin Freinet l'observation et la comparaison conduisent à isoler les syllabes et les lettres.

Le processus d'analyse et de synthèse s'effectue selon un rythme propre à l'enseigné, et selon une progression qui n'est pas toute faite définie mais qui est déterminée par l'animation de classe ; c'est-à-dire, à la fois, par les textes qui naissent de l'expression des apprenants, des besoins de communication et par des associations faites spontanément. Cette méthode part de la phrase au mot et à la syllabe par une décomposition ou une analyse.

5.2.3. La méthode mixte

C'est une association des deux premières méthodes. Au départ, l'enseignant fait usage de la méthode "globale", mais au cours de la conduite de la leçon, il peut associer les deux premières méthodes pour atteindre l'objectif pédagogique. Ou bien, l'enseignant peut partir d'un dessin ou des images que les élèves observent et nomment. Après il demandera aux apprenants de donner quelques noms commençant par la lettre "p" pour leur faire découvrir. Ensuite à travers la découverte de la lettre, il leur demandera enfin d'identifier le « son cosmétique » qu'il écrit à côté et les faire répéter par rangée des tables-bancs ou par table. Il désignera certains élèves au tableau pour lire la lettre "p" parmi les mots, puis l'enseigné devra écrire correctement la lettre sur son ardoise.

A la troisième séance, l'enseignant associera le son "p" aux différentes voyelles pour obtenir des syllabes. Après une lecture magistrale, il fait lire les élèves en groupe, puis, il les désigne au tableau pour lire à haute voix. A la fin de la leçon, l'enseignant fait une dictée, met la trace écrite au tableau et invite les apprenants à recopier dans le cahier d'écriture. Au bout de quelques semaines, l'enseignant pourra passer un test de meilleur lecteur pour vérifier l'acquisition de compétence dans le domaine.

5.3. L'analyse critique

Ce qui fait l'originalité de la méthode « naturelle » selon les principes de celui qui en a été l'inspirateur, c'est que l'apprentissage de la lecture n'est pas séparable de l'apprentissage de l'écriture et que l'ensemble lire-écrire n'est jamais que la spécification (nécessité de faire durer ou de vaincre les distances) d'un besoin plus générale d'expression et de communication (Freinet, en ligne).

Ce point de vue de Célestin Freinet montre l'importance de la lecture. Si le fait de lire reste et demeure avant tout comprendre, l'association son/lettre doit renvoyer à un message oral dans lequel l'apprenant retrouve sa propre expression ou une expression qu'il s'approprie. Ce principe conditionne une véritable activité intellectuelle orientée vers la saisie de l'écrit comme outil plus riche, plus puissant.

5.3.1. Le problème diagnostiqué

Les apprenants qui parviennent à déchiffrer aisément les lettres, les sons et les mots ont une capacité de tension et de rétention et observent dans la grande majorité les mécanismes fondamentaux. Cependant, nous constatons que beaucoup d'enseignés éprouvent encore des difficultés à faire une lecture expressive et compréhensive.

L'identification des mots, même usuels, reste fragile chez de nombreux apprenants. Ce qui veut dire que l'utilisation de la méthode globale au fondamental 1 voire au fondamental 2 est encore hypothétique et soulève des interrogations.

Au cours de l'observation de la conduite de la leçon consacrée à la lecture, nous avons identifié quelques problèmes cruciaux qui affectent l'exercice de la lecture chez les enseignés au fondamental 1. Entre autres problèmes soulevés, nous avons : la mémorisation des textes de lecture comme celles de récitation ; l'incompréhension des textes choisis pour la lecture.

5.3.2. La mémorisation des textes de lecture : cas de la récitation

La difficulté de mémorisation de textes trouve son origine dans la méthode de l'enseignement de la lecture. En principe, selon les Instructions Officielles de 1996, au premier trimestre, les activités de lecture sont conduites ainsi qu'il suit : « au premier trimestre et sont réparties en séances de la phrase au mot-clé, du mot-clé à la lettre-son puis de la lettre-son aux mots ensuite des mots à la phrase enfin les révisions et les jeux »¹. Cependant, au deuxième et au troisième

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Instruction Officielles portant enseignement du Français dans le Fondamental 1 en République Centrafricaine*, Bangui, INRAP, 1996. Ces instructions officielles ont pris en compte les recommandations des États généraux de l'Éducation et de la Formation.

Pour citer cet article : DOUI Pierre Stéphane, ABDOULAYE Moussa, 2021, « La lecture dans le processus d'apprentissage au Fondamental 1 en Centrafrique », *Annales de l'Université de Bangui*, série A, n° 16, décembre [en ligne : www.surandara-ub.org/annaes/]

trimestre, l'enseignant doit conduire le cours de la lecture en suivant le plan de progression tel que défini selon les séances suivantes : La lecture silencieuse du texte et en entier ; les questions de compréhension globale ; l'élucidation du sens des mots ; les jeux oraux et écrits ; la lecture à haute voix ; la recherche d'informations et le concours de meilleur lecteur.

Nous constatons que la multiplicité de ces activités ne permettent pas à l'apprenant de mémoriser un texte déclamatoire comme « Village natal » ; « La nécessité du travail », pour ne citer que ces exemples-là. Comme palliatif, l'Enseignant a défini sa propre méthode d'enseignement ; celle consistant à faire passer plusieurs fois les apprenants au tableau afin de lire les mêmes phrases espérant ainsi leur faire mémoriser les textes.

5.3.3. L'incompréhension des textes choisis et autres difficultés

A force de ne pas observer les différentes activités prévues pendant le deuxième et le troisième trimestre, la confusion s'installe chez les apprenants. Ce qui fait que les textes restent incompréhensibles pour ces derniers. Pourtant, la complexité de l'activité de la lecture est une difficulté facile à surmonter. Michel Fayol (2003 : 38), dans son ouvrage intitulé *Maîtriser la lecture*, abonde dans le même sens en soulignant : « Lire est par essence un processus dynamique qui nécessite la conduite simultanée de plusieurs activités en fonction de l'objectif ». Ainsi, semble-t-il que l'enseignement de la lecture au fondamental 1 doit être une activité continue durant toute l'année scolaire que de la conduire seulement au cours des deux derniers trimestres.

L'expérience personnelle des enseignants et les contraintes du terrain poussent certains à créer une méthode d'enseignement de la lecture qui s'adapte à sa classe. C'est l'exemple observé lors de notre passage dans une classe de CE1 à l'école Notre Dame d'Afrique A. L'enseignant, avant toute leçon, à la troisième séance, sélectionne une phrase dans *Le Syllabaire*, la recopie au tableau, désigne ceux qui ne savent pas lire avant d'entamer la lecture du livre au programme intitulé *Ma semaine*. Dans cette classe, sur 140 apprenants, il y a seulement 30 qui savent lire. Malgré l'effort de l'enseignant qui a choisi de diviser les mots en syllabe, les enseignés éprouvent toujours des difficultés pour une lecture rapide. Certains prononcent mal les mots ou les sautent parfois. La lecture choisie pour la circonstance était la 31^{ème} leçon extrait de *Le Syllabaire* à la page 46 intitulé : « La petite Oumé a volé le joli poussin de Konaté ». Certains élèves en prononçant le mot "Oumé", disaient o-u-mé qui divise le mot en trois sons au lieu de deux (2) syllabes.

Par ailleurs, le passage sur le terrain a permis de faire un test de lecture dans la classe de CM1 (Cours moyen première année). L'hypothèse formulée est de savoir si l'illettrisme observé au fondamental 1 résulte de la non fréquentation de la maternelle. Nous avons donc choisi la troisième séance consacrée à la lecture à haute voix. Pendant la lecture, nous avons constaté que ceux qui avaient fait la maternelle lisaient couramment et expressivement en respectant les ponctuations. Par contre, ceux qui sont directement inscrits au Cours d'initiation (CI) faisaient aussi une lecture courante et expressive mais ne respectaient pas les pauses. Le deuxième constat concerne les apprenants qui ont été scolarisés en retard. Les parents proposent parfois d'inscrire directement leurs enfants qui ont dépassé l'âge de la scolarisation au Cours Préparatoire (CP). Arrivés en classe de Cours élémentaire première année (CEI), l'enfant éprouve de sérieuses difficultés à déchiffrer les mots puisqu'il n'a pas les bases solides.

Ajouter à ces insuffisances, le problème de la négligence de l'enseignement de la lecture par certains enseignants qui ne veulent pas donner de l'importance à cette rubrique. Certains enseignants gèrent maladroitement les tranches d'heures affectées à l'enseignement de la lecture en choisissant d'enseigner seulement les autres matières. Pourtant, la lecture devrait être au centre de toutes les matières. Par exemple, dans la leçon des mathématiques consacrée au problème concret, la première démarche devrait être la lecture silencieuse de l'énoncé, ensuite une lecture à haute voix afin d'amener les apprenants à comprendre le sens de cet énoncé pour savoir ce qu'on leur propose de faire.

Dans ces différents procédés, on peut exploiter la lecture en posant des questions de compréhension aux apprenants et en leur demandant de déterminer le sens de certains mots dans l'énoncé. La lecture permet d'enseigner plusieurs disciplines de différentes manières pour faciliter la bonne compréhension. C'est ce que soulève G. Mialaret (1979 : 18) dans son ouvrage intitulé : *Vocabulaire de l'éducation* qui affirme que « savoir lire c'est comprendre ; c'est juger ; c'est apprécier ». En renchérisant, Mialaret (1979 : 25) ajoute : « La lecture réfère à des capacités à caractère fonctionnel faisant appel à des aptitudes sensorielles, perceptuelles, motrices et intellectuelles ». Ce sont toutes ces composantes qui font de la lecture une activité cognitive particulièrement complexe. C'est la raison pour laquelle l'enseignement de la lecture au Cours d'initiation (CI) doit être plus considéré parce que c'est là que débute les prémisses de l'apprentissage.

L'enseignement de la lecture peut donc débiter en première année de la scolarisation de l'enseigné, c'est-à-dire à la base qui est la maternelle, sur le concret. Si la lettre enseignée est, par exemple, la lettre 'p', l'enseignant peut apporter en classe une pipe ou une poupée. Il fait observer l'objet aux apprenants en posant des questions à la suite. En leur demandant de donner les noms, l'enseignant prendra soin de les écrire au tableau.

5.4. Réflexion didactique

Notre réflexion, sous cette rubrique, porte sur les différents textes que l'enseignant a l'habitude d'exploiter en classe et quelques types de lecture que nous proposons.

5.4.1. Le type de texte proposé aux apprenants

Jusqu'à présent, le texte de lecture qu'on propose aux apprenants était de type narratif. Rarement, on fait lire les autres types (descriptif, argumentatif, explicatif, etc.). Or si l'on veut former des lecteurs autonomes, si l'on veut véritablement fournir un outil aux enseignés pour qu'ils puissent s'en servir, il faudrait les aider à développer diverses stratégies de lecture à travers les différents modes de lecture dont la lecture intégrale et la lecture partielle. La première est jusqu'à lors privilégiée à l'école, et la deuxième est un mode non intégrale inclus dans le programme. Un accent particulier devrait être mis sur ce mode afin d'aider les enseignés à devenir autonome dans la lecture.

De même, l'enseignant peut demander aux certains apprenants à faire un récit bref. En effet, partir d'une histoire ou d'une image qui captive l'apprenant, celui-ci propose des mots ou de phrases amusantes que l'enseignant exploite pour dérouler la leçon de lecture. L'enseigné déchiffre les mots, décrypte les lettres et lit les phrases en retenant la lettre magique devant être consignée dans le résumé. La lecture et l'écriture forment un seul corps.

5.4.2. Quelques types de lecture

Il convient donc de développer chez les apprenants la capacité de pratiquer différents types de lecture, dont les plus pertinents sont : la lecture partielle, la lecture sélective et la lecture de recherche.

La lecture partielle est un mode de lecture non intégrable qui peut être inclus dans le programme afin d'aider les scolarisés à devenir des citoyens autonomes.

La lecture sélective est celle qui est centrée sur une recherche spécifique où quelques indications importantes intéressent le chercheur. Par exemple, une mère qui veut donner du sirop de

Pour citer cet article : DOUI Pierre Stéphane, ABDOULAYE Moussa, 2021, « La lecture dans le processus d'apprentissage au Fondamental 1 en Centrafrique », *Annales de l'Université de Bangui*, série A, n° 16, décembre [en ligne : www.surandara-ub.org/annales/]

nivaquine à son bébé souffrant de paludisme ne va rechercher dans la notice accompagnant le médicament que le paragraphe concernant les doses à administrer.

En revanche, la lecture de recherche est celle que nous exerçons en consultant les dictionnaires, les textes mis en ligne, les répertoires, les annuaires, etc. Elle met en jeu un intérêt égal tout au long de la recherche jusqu'au moment où l'information recherchée soit obtenue. A ce moment-là, l'intérêt cesse.

Des tactiques associées à un entraînement à la lecture rapide peuvent s'acquérir en développant chez l'apprenant le goût de la lecture. Les écrits de la vie courante offrent de multiples occasions d'exploitations. Ils impliquent une souplesse de la lecture, tantôt très précise, tantôt sélective. De plus, ils obligent les jeunes scolarisés à organiser leurs stratégies de lecture en fonction de leur capacité.

Conclusion

Lire, c'est prendre connaissance du contenu d'un écrit, c'est déchiffrer un système graphique. Les difficultés d'apprentissage de la lecture résultent du fait que le français est la langue d'école et non de la maison. Quand un apprenant quitte l'enceinte scolaire, c'est la langue vernaculaire ou le sängö (Redjeme, 2013) qu'il parle. Ce qui fait qu'on constate une insécurité linguistique chez les jeunes scolarisés qui se sont insérés dans la vie active. L'inadaptation du français aux réalités et aux besoins du locuteur centrafricain semble être à l'origine de ce dysfonctionnement. En parcourant les grandes artères de Bangui, on constatera avec amertume de nombreux écarts lexicaux à travers les écriteaux (Ayoub Ndere, 2013) dans les panneaux publicitaires, etc.

L'enfant qui ne sait ni lire, ni écrire est un ver qui ronge les efforts des hommes actifs dans la société. C'est pour dire que la lecture est une technique intellectuelle par laquelle l'enfant acquiert les possibilités de s'insérer aisément dans la vie active après une bonne scolarisation. Mais l'acquisition de ces techniques exige sans doute un effort considérable qui doit être favorisé chez l'enfant normal par une motivation.

L'enseignement de la lecture au fondamental 1 doit être approfondi pour que l'enseigné capitalise les acquis qui lui serviront dans la vie socioprofessionnelle. La plupart des lacunes constatées en français aux niveaux du fondamentale 2, du supérieur et dans la vie active ont leur origine dans un apprentissage mal conduit de la lecture au Fondamental 1.

Ainsi, la réflexion portée sur : « La lecture dans le processus d'apprentissage au fondamental I en Centrafrique » a permis de mettre en évidence les maux qui minent l'enseignement de la lecture entre autres le problème d'effectif pléthorique, l'irrespect de la méthodologie, la carence en manuels de lecture et la non fréquentation de la maternelle. Ce constat associé à la démotivation de certains enseignants est autant de facteurs qui compromettent véritablement l'enseignement de la lecture ainsi que les objectifs qui lui sont assignés. Les retombées négatives de cette carence se répercutent dans la locution et l'élocution des jeunes scolarisés.

En plus, l'usage du français en Centrafrique est en perte de vitesse au profit du sängö parce que le système éducatif centrafricain a opté officiellement pour le bilinguisme. Mais la pratique de ces deux langues connaît un phénomène de détérioration dans la production des locuteurs.

En définitive, ces irrégularités ne protègent pas les jeunes scolarisés centrafricains contre l'illettrisme qui est autant d'handicaps au développement socioculturel de la jeunesse en particulier, et de la société centrafricaine en générale. Néanmoins, la situation peut s'améliorer si nous définissons une bonne politique d'encadrement pédagogique au fondamental 1, d'abord et dans les autres paliers de l'éducation, ensuite.

Bibliographie

- Bende André, 2001 : *Baisse de niveau d'étude dans le fondamental 1 à Bangui*, Mémoire de Maîtrise, Département de Lettres Modernes, Université de Bangui.
- Ayouba Ndéré Francis, 2013 : *L'utilisation des langues à travers les Ecruteurs dans le transport Public en Centrafrique*, Mémoire de Maîtrise, Département de Lettres Modernes, Université de Bangui.
- Collectif, 1978 : *Pédagogie pour l'Afrique nouvelle*, IPAM/EDICEF, Paris.
- Désamais René et Gineste Roger, 1963 : *Face aux enfants*, Saint Michel, Paris,
- Fayol Michel, 2003 : *Maîtriser la lecture*, ONL (Observatoire national de la lecture), Paris.
- Foulquié Paul, 1997 : *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Quadrige/PUF, Paris.
- Freinet Célestin, *La Pédagogie pour l'Afrique nouvelle*, in <https://www.icem-pedagogie-freinet.org> › (Consulté le 19/08/2021)
- <http://fr.wikipedia.org/wiki/lecture> (Consulté le 07/02/2013)
- http://wikipedia.org/wiki/lecture*Apprentissagedelalecture (Consulté le 07/02/2013)
- Macaire Jean-François et Raymond Paul, 1964 : *Notre beau métier*, Saint Paul, Paris.

- Maurice Joseph-Gabriel, 1972 : *La dissertation pédagogique par l'exemple*, Classique Roudil, Paris.
- Mialaret Gaston, 1979 : *Vocabulaire de l'éducation*, PUF, « Education et Sciences de l'éducation », Paris.
- Ministère de l'Education Nationale, 1996 : *Les instructions Officielles*.
- Redjeme Jean-Claude, 2013 : « Pour un plurilinguisme dynamique dans un contexte centrafricain », in Gerflint *Synergie N°2 : Afrique des Grands Lacs*, 2013, p.134.
- Tsafak Gilbert, 1998 : *Ethique et déontologie de l'éducation*, Presse Universitaire d'Afrique, « Sciences de l'éducation », Yaoundé, Cameroun.