

**République Algérienne démocratique et populaire**

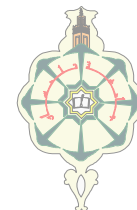
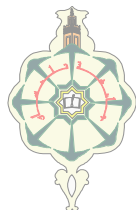
Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

**Université Aboubakr Belkaid - Tlemcen**

Faculté des Lettres et des Langues

**Département de français**

Ecole Doctorale Algérienne de Français



**Thème :**

*L'enseignement-apprentissage de la lecture en classe de FLE le cas  
d'une classe de 3<sup>ème</sup> année primaire.*

**Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magister, option :  
Didactique**

**Présenté par :**

Mme BENCHOHRA Khadda

**Sous la direction de :**

M. Boumediene BENMOUSSAT  
**Professeur, université de Tlemcen**

**Jury composé de :**

Mme Sabéha BENMANSOUR	Pr.	Université de Tlemcen	Présidente
M. Boumediene BENMOUSSAT	Pr.	Université de Tlemcen	Rapporteur
M. Mohamed TOUATI	MC A	Université d'Oran 2	Examineur
Mme Rabéa BENAMAR	MC A	Université de Tlemcen	Examinatrice

**Année universitaire : 2015-2016**

# Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement M. Boumediene Benmoussat, pour sa confiance et son assurance pour mon sujet de recherche ; ses précieux conseils et suggestions auxquels la réussite de ce mémoire doit énormément.

Je lui suis reconnaissante de m'avoir formé à la recherche et de m'avoir fait découvrir beaucoup de choses.

Mes sincères remerciements à tous les membres du jury.

Je n'oublie pas mes parents et ma famille pour leur soutien et leur patience.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont ainsi contribué de près ou de loin à ce travail.

# *Dédicaces*

*A mes chers parents.*

*A mon mari qui m'a soutenue.*

*A mes deux bijoux Mohamed et Hana .*

*A mes sœurs et frères.*

## Liste des tableaux

**Tableau 1 :** « La population expérimentée ». Page : 22

**Tableau 2 et 3 :** « Les caractéristiques personnelles des élèves ». Page : 23-24

**Tableau 4 :** « Sommaire du manuel scolaire ». Page : 29

**Tableau 5 :** « Les textes et les supports proposés dans le manuel scolaire ». Page:33

**Tableau 6 :** « La progression de l'enseignement des phonèmes dans une  
séquence ».Page : 36

**Tableau 7 :** « L'apprentissage implicite des phonèmes ». Page : 37

**Tableau 8 :** « L'identification des graphèmes et leurs sons » Page : 47

**Tableau 9 :** « L'identification des mots connus et inconnus »Page : 48

**Tableau 10 :** « L'identification des sons dans les mots ». Page : 50

**Tableau 11 :** « Les mots connus proposés dans le manuel scolaire ».Page :63

**Tableau 12 :** « Les confusions auditives et inversions des lettres commis par les  
élèves ». Page : 66

## Liste des graphes

**Grphe 1** : « Caractéristiques personnelles des élèves expérimentés ». Page : 25

**Grphe 2** : « Prononciation des lettres de l'alphabet par les élèves ». Page : 51

**Grphe 3** : « Prononciation des consonnes et les voyelles ». Page : 53

**Grphe 4** : « Identification des graphèmes et leurs sons. 'c' » Page : 54

**Grphe 5** : « Identification des graphèmes et leurs sons. 'g' » Page : 55

# **Introduction**

L'apprentissage de la lecture représente pour l'apprenant une des conquêtes majeures de sa vie scolaire. Enseigner le français aujourd'hui, c'est apprendre à l'apprenant à lire et à écrire.

Malgré toutes les prédictions faites au sujet du déclin de l'écrit face à l'évolution des moyens audio-visuels, le rôle de la lecture comme moyen d'accès à l'information fiable constitue une préoccupation officielle de tous. La lecture est clairement placée au rang des propriétés éducatives institutionnelles. Cette importance première accordée à la lecture dépasse le cadre intra scolaire, et semble être partagée par les parents, les médias, la classe politique et notamment les chercheurs.

Si le savoir lire est la clé de réussite pour l'apprenant, un outil de base pour son insertion dans sa vie sociale, l'apprentissage pose le problème de l'échec et de ses conséquences pour l'avenir scolaire et social des enfants.

Depuis plusieurs années, les enseignants en Algérie découvrent avec étonnement que les apprenants arrivés au CEM éprouvent des difficultés en lecture. Ainsi la plupart d'entre eux ne maîtrisent pas suffisamment le code graphique.

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère chez l'apprenant Algérien commence au primaire, là où il apprend les principes de base et les principaux mécanismes qui lui permettent l'accès à d'autres savoirs. C'est à partir de ce point là, nous avons choisi de centrer les regards sur les difficultés de lecture rencontrées au cycle primaire.

L'école Algérienne accorde une grande importance à l'enseignement-apprentissage de la lecture. Au cours des années précédentes, une série de réformes a été introduite et à travers laquelle la lecture avait une place primordiale.

Après une lecture succincte des objectifs assignés aux nouveaux programmes, il est mentionné qu'à la fin du cycle primaire, l'apprenant doit être capable à la fois de lire et de construire le sens de tout un texte mais aussi à lire des œuvres littéraires de son âge.

Durant trois années d'enseignement-apprentissage, l'apprenant doit apprendre d'une part à identifier et assembler des lettres et des phonèmes, et d'autres parts à reconnaître des formes écrites hors contexte.

Il s'agit dans cette recherche de rendre compte particulièrement de la manière avec laquelle peut s'effectuer le passage de l'étape d'acquisition de connaissances sur les caractéristiques structurales de l'écrit à celle d'acquisition des processus d'identification des mots écrits.

Autrement dit, nous avons essayé de déterminer les principales causes qui alimentent les difficultés de la lecture en français langue étrangère chez les apprenants. La question implique plusieurs réponses à savoir :

Les programmes ne répondent pas aux exigences du terrain en matière de français langue étrangère, la part des activités de lecture concernant l'apprentissage du code graphique est insuffisante face à une langue dotée d'un système graphique assez complexe.

Nous nous sommes intéressée à travers cette recherche aux pratiques de la classe en cours de langue, chez les apprenants de la 3<sup>ème</sup> année, l'équivalent de la première année d'enseignement de la langue française.

Le cadre théorique de cette recherche a été consacré à une approche épistémologique de l'apprentissage de la lecture. Il est question de la modélisation et méthodes de l'apprentissage de la lecture ainsi que la description de quelques unes de façon d'appréhender le processus. Le deuxième chapitre est une description de la démarche de la recherche et exposition des résultats.

Le troisième chapitre constitue la clé de voûte du présent travail à travers lequel nous avons traité successivement toutes les questions évoquées dans le corpus, ainsi la question du fondement de la compétence de la lecture à savoir les consciences phonologique, phonémique et phonographique considérées toutes les trois comme pré-requis cognitifs indispensables à l'acquisition de la lecture.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons opté pour la démarche d'observation directe des apprenants dans leur classe. Cette observation nous a permis de procéder à la méthode expérimentale et analytique de ce cadre.



L'enquête que nous avons menée nous a permis de constituer un corpus que nous avons d'une part analysé et interprété par la suite selon les résultats obtenus et de savoir dans quelle mesure ces résultats peuvent donner des réponses à la problématique choisie.

**Chapitre I :**  
**Savoir théorique lectural**  
**« modèles et méthodes »**

L'enseignement de la lecture nécessite l'étude préalable de plusieurs aspects (didactique, linguistique, psychologique,...) et la fixation des différents concepts. Chaque enseignant doit être bien renseigné sur les multiples notions relatives aux enseignements qu'il doit dispenser. C'est un besoin de plus en plus pertinent du moment où les méthodes et techniques d'enseignement/apprentissage des langues connaissent de perpétuels changements et évolutions afin d'être en adéquation avec les besoins de l'ère actuelle.

Chaque méthodologie d'enseignement accorde un engouement particulier pour la lecture et chacune d'entre elles propose une méthode spécifique où l'accent est mis sur certains aspects, en fonction des objectifs et principes de chacune des méthodes. Le choix d'un modèle de pédagogie de la lecture a tant d'importance, puisqu'il constitue un outil essentiel à la concrétisation, des objectifs assignés en classe de langue. A partir de cela nous tâcherons dans ce chapitre à présenter certains modèles de lecture. Comme nous essayerons, à travers un aperçu synthétique d'aborder les différentes méthodes d'apprentissage de la lecture.

La lecture repose sur des phénomènes liés à « *la fonction visuelle* » et à une fonction motrice, à savoir « *la prononciation* » (Mialaret, 1979 :32) et aussi la fonction de perception et de mémorisation.

Quant au "savoir lire", il est défini selon Mialaret (1979 :9) comme étant la capacité de déchiffrer, de sonoriser un texte écrit, tout en respectant la correspondance entre les signes écrits et les sons, donner au texte une signification, l'appréhender avec un esprit critique sans être passif face à son contenu et aussi prendre du plaisir à le lire.

«Lire» devient donc un processus « *actif* » (Giasson, 2005 :6) où l'apprenant, en plus de sonoriser ce qui est écrit, fournit un effort mental en élaborant et vérifiant des hypothèses de sens au cours de la lecture.

La lecture est une activité cognitive complexe qui se réalise par la mise en œuvre d'un ensemble d'opérations, de capacités cognitives, socio-affective et

psychomotrices, de la part de l'apprenant, qui peuvent à leurs tours correspondre à un ensemble de compétences.

Le processus enseignement/apprentissage comme deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique.

A partir de ces définitions, nous survolerons les différents modèles et méthodes conçues pour enseigner et apprendre à lire et construire ce savoir lire. Plusieurs méthodes ont été proposées, nous optons pour la présentation des plus connues, à savoir la méthode synthétique, la méthode analytique et la méthode mixte ou éclectique.

## **I.1. Modèles de lecture**

L'apprentissage de la lecture et les activités cognitives qui lui sont appropriées, est aujourd'hui un sujet de débat beaucoup plus cognitiviste que social. Dans une approche théorique de la lecture, nous avons deux composantes inhérentes au traitement de l'écrit à savoir : le procédé de déchiffrement et la compréhension,

**a)** La première concerne le procédé de déchiffrement (reconnaissance des mots écrits), un processus relevant de bas niveau. Elle consiste en l'identification des mots écrits et l'automatisation du même procédé.

**b)** La deuxième concerne la compréhension et relève d'un processus dit à haut niveau. Elle n'est pas spécifique à l'écrit.

Lire, c'est extraire une représentation graphique du langage, la prononciation et la signification qui lui correspondent. Nous lisons pour comprendre. Le problème auquel l'enfant se trouve confronté est apprendre à identifier les mots écrits et de mettre en œuvre l'activité de compréhension à partir de cette identification.

Aussi bien la capacité d'identification des mots écrits que les capacités de compréhension de la langue sont des conditions nécessaires mais insuffisantes à la compréhension de l'écrit. Apprendre à lire, c'est d'abord (mais pas seulement) apprendre à identifier les mots écrits.

L'apprentissage du système orthographique d'une langue présente de ce fait une vaste gamme de difficultés. Initialement, la compréhension du principe alphabétique.

Lorsqu'un lecteur expert rencontre un mot écrit, deux cas sont possibles. Soit le mot est déjà acquis et ce à partir des lectures antérieures ; il peut alors être reconnu. Soit il est nouveau quant à sa forme. Sa lecture nécessite alors une habileté de décodage intentionnel.

Dans le premier cas, le lecteur dispose d'un "dictionnaire" des formes écrites auxquelles il peut apparier les mots rencontrés : ce qui est appelé le lexique orthographique.

La reconnaissance est "automatique" et mobilise peu d'attention.

Les processus qui interviennent dans la reconnaissance sont cependant très complexes. Dans le second cas, l'identification du mot mobilise des ressources attentionnelles qui sont plus lente.

Le décodage comprend une décomposition en segments de taille variable selon l'expertise du lecteur. Ces segments sont associés à des représentations phonologiques qui sont ensuite fusionnées pour aboutir à la reconnaissance de la forme orale du mot. Le décodage repose sur la connaissance des correspondances graphophonétiques, c'est-à-dire sur la mise en œuvre du principe alphabétique.

La compréhension est un processus constituant à additionner les significations d'unités distinctes. Le lecteur peut construire le sens des phrases lorsqu'elles sont reconnues. Au fur et à mesure que le nombre de mots augmente, le sens d'un paragraphe se construit. L'apprenant maîtrise d'abord une compétence puis une autre.

En effet quand les contraintes qui pèsent sur la tâche de lecture deviennent trop lourdes (par exemple quand le texte est long, que le type de texte est complexe) il est tout à fait possible qu'un décodage insuffisamment maîtrisé vienne bloquer la compréhension. Lorsque nous parlons de lecture de compréhension, c'est-à-dire nous appuyons sur l'écrit segmenté et ordonné pour construire une réalité globale.

La réussite de l'acte de compréhension dépend de la capacité à passer du linéaire segmenté au global cohérent.

L'acte de lire implique un rapport dialectique complexe entre le global et le segmenté, ni l'un ni l'autre de ces dimensions ne peut être exclue du processus d'apprentissage. Certes, la compréhension en lecture implique en effet des activités mentales différentes mais complémentaires, convergentes, imbriquées les unes des autres.

Certaines sont liées directement à la spécialité de l'acte de lecture celui de donner du sens à l'écrit et donc à la connaissance du fonctionnement du code écrit.

L'activité de lecture met en jeu un ensemble de compétences complexes, telle que la reconnaissance des mots. La coordination des symboles par écrits et des sons, l'identification des mots par construction ou par reconnaissance globale.

### **I.1.1. L'accès au lexique mental**

Dans l'arsenal littéraire de la psycholinguistique, le modèle de développement le plus connu cité est celui de Frith<sup>1</sup>. Ce dernier stipule que l'acquisition de la lecture

---

<sup>1</sup> Frith,U.(1985).Beneath the surface of développement dyslexia, ouvrage de référence cité dans l'article intitulé « Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage ? In : Langue française.N°124,1999.pp.58-73 ;

repose sur trois stades successifs : logographique, alphabétique et orthographique. C'est -à -dire l'idée selon laquelle les processus d'identification des mots se mettent en place et se développent de façon continue et progressive en suivant un certains nombres d'étapes.

Selon le modèle de Frith, l'enfant passe par trois étapes pour développer ses habilités langagières en lecture. L'étude des connaissances et de l'apprentissage du lexique a connu un essor considérable pendant les années 80 ; un intérêt sans précédent pour la recherche en psychologie cognitive<sup>22</sup>. Cette étape a marqué un tournant important dans la recherche psycholinguistique.

Les modèles proposés sur l'apprentissage de la reconnaissance de mots écrits sont extrêmement nombreux et relèvent souvent d'une conception théorique éclectique. Les étapes de développement selon Frith, se présentent comme suit :

L'étape 1, appelée logographique de *logos*, mot, et graphein, écrire, en grec ou voie visuelle : elle correspond au début de l'apprentissage formel de la lecture, assuré en première année français, à ce premier stade, les élèves reconnaissent les mots comme ils le font pour les objets visuels appris par cœur selon une stratégie visuelle ou globale.<sup>3</sup>

Dans les classes, les élèves reconnaissent facilement les mots écrits en script. En effet, ils ne s'appuient que sur des indices visuelle reste partielle et sans médiation phonologique. Ils font par ailleurs beaucoup de confusions entre les mots dont la forme est un peu similaire. En fait, ils ne voient pas ces mots comme des signes linguistiques, analysables en forme et contenu, mais plutôt comme une image, symbolique dont ils essayent d'apprendre par cœur la signification.

Cette procédure consiste à faire établir une correspondance entre le signal visuel (mot écrit) et la représentation mentale et acoustique que l'on a de ce mot. Bien évidemment cela nécessite une mémorisation de la forme visuelle des mots écrits<sup>4</sup> à

---

<sup>2</sup> Elisabeth van der linder in « Lexique mental et apprentissage des mots

<sup>3</sup> Approche purement behavioriste.

<sup>4</sup> C'est ce que les tenants de l'approche globale désignent par l'expression « mot/image »

partir d'indices souvent extralinguistiques comme la couleur, le contour, la présence de forme particulières de lettres....etc

- L'étape 2 dite alphabétique ou voie auditive, comme son nom l'indique, elle est spécifique aux systèmes alphabétiques et se caractérise par la médiation phonologique. L'élève prend conscience de son acte et devient de plus en plus autonome dans sa lecture. Ce traitement est dominant en début d'apprentissage, puis son importance diminue en faveur du traitement orthographique qui lui permet d'établir la relation entre l'écrit et l'oral grâce à l'analyse linguistique.

L'apprenant comprend le principe alphabétique de la lecture. Nous parlerons d'acquisition des règles de correspondance graphèmes/phonèmes, envisagées dans des différents contextes d'apparition. Il devient progressivement autonome dans sa lecture.

Ce traitement a une grande importance en début d'apprentissage, puis elle diminue en faveur du traitement orthographique. L'identification des mots obéit aux règles conventionnelles et arbitraires de correspondances, elle nécessite un enseignement explicite de la langue et correspond à l'acquisition par la voie indirecte. L'exercice de répétition consacré au déchiffrement permettra à l'élève d'acquérir un lexique mental orthographique.<sup>5</sup>

Cela nécessite la mise en place d'une procédure plus efficace (notamment pour la lecture de mots irréguliers) et plus économique qui prépare l'élève à la phase orthographique.

- L'étape 3 est qualifiée d'orthographique, ici le traitement d'unités lexicales s'effectue directement sans passer par la médiation phonologique. L'élève use de stratégies d'identification visuelle directe fondée sur des représentations des lettres des mots. Elle concerne les mots déjà vus auparavant. Ces mots sont directement associés à leurs représentations lexicales. Cette procédure, est purement linguistique et analytique.

---

<sup>5</sup> Il est défini comme étant une partie de la mémoire où convergent les différents types d'informations que nous avons proposé des mots (Holender,1988)



### **I.1.2. Description du modèle de la double fondation**

Le modèle à double fondation de Seymour <sup>6</sup> considère que le décodage et l'établissement des analogies demeurent les deux processus nécessaires au développement de la compétence en lecture. En fait, l'idée est que les processus logographique et alphabétique participent également à l'élaboration des représentations orthographiques. Leur coexistence au début de l'apprentissage est inhérente à l'élaboration du lexique orthographique.<sup>7</sup>

En effet ce modèle décrit le développement de la lecture où un rôle central est attribué à la formation du système orthographique en adéquation avec la langue orale. Il est intériorisé par un individu possédant des acquisitions orthographiques. Dans ce modèle, sont présentées quatre phases qui expliquent le développement de l'apprentissage du code écrit.

- La phase 1, appelée « pré-littératie » celle-ci précède l'apprentissage proprement dit de la lecture et de l'orthographe. Elle est déterminante pour installer et développer progressivement le système linguistique, lequel permet à l'élève de prendre conscience des éléments morphémiques et phonologiques, qui demeurent implicites.

- La phase 2, dite littératie de fondation, il s'agit ici d'un enseignement de la lecture et de l'écriture où les processus logographique et alphabétique se développent simultanément<sup>8</sup>. Ils sont appelés des processeurs de fondation car ils constituent la base même du développement de la structure orthographique.

C'est le processeur logographique qui permet à l'élève-lecteur la reconnaissance des mots à partir d'indices lexicaux. Alors que le processeur alphabétique est basé sur la correspondance phonème/graphème d'où le traitement séquentiel des mots contenant des structures syllabiques simples. Cela dit, l'acquisition du système alphabétique favorise le développement de la conscience phonologique qui est facilitateur de la tâche de reconnaissance des mots.

---

<sup>6</sup> Cf. « Apprentissage de la lecture chez des arabophones et des francophones » de Mylène Cloutier et Annie Leclerc, p4, Langue française N°19, 1973. PP90-107. Seymour, P.H.K (1977). « Les fondations du développement orthographique et morphologique » In L. Reiben, M. Fayol & C.A. Perfetti (Eds) : Des orthographes et leur acquisition. Paris. Delachaux & Nestlé, pp.385

<sup>7</sup> Denis Lussier le qualifie d'encyclopédie du lecteur dans son livre intitulé « Evaluer les apprentissages. »

<sup>8</sup> Cette démarche est préconisée dans l'enseignement primaire, notamment la 3<sup>ème</sup> année.

- La phase 3, appelée « littératie orthographique », une fois le processus logographique et alphabétique installés et développés, vient s'ajouter le développement de la structure orthographique. Celle-ci est centrale. Elle dépend de la conscience phonologique, c'est-à-dire des formes phonologiques emmagasinées dans le lexique alphabétique et des représentations logographiques.

Le procédé orthographique a pour fonction l'identification orthographique des mots à partir d'un codage des informations propre à l'orthographe. De cette manière l'enfant qui reconnaît les mots sans recours obligatoire à la segmentation séquentielle. Arrivé à ce stade de développement les apprenants possèdent pratiquement tous les outils nécessaires à la lecture et à l'écriture de mots réguliers et irréguliers.

- La phase 4, pendant laquelle le développement du processus morphologique vient s'ajouter au système orthographique.

Contrairement aux conceptions précédentes du fonctionnement cognitif, le modèle connexionniste postule que toutes les connaissances sont relevées entre elles et s'inscrivent dans un processus interactif.

Dans une forme d'interaction, toutes les connaissances du lecteur sont mobilisées qu'elles soient phonologique, orthographique ou sémantique. Toutes les trois concourent à l'activité de lecture. Dans ce type nouveau de conception, apprendre à lire et à traiter l'information écrite, se concrétise progressivement par l'enseignement et l'expérience.

Dans la même perspective, Gombert dit

*« Il n'ya plus à proprement parler de lexique mental, dans le sens où il n'ya pas de mots stockés comme des entités en mémoire à long terme. Reconnaître un mot n'est pas retrouver un certain état d'activation des unités qui, dans le système cognitif, sont concernées par le traitement de l'information lexicale ».*

C'est Saussure qui constate que la lecture d'un mot peut évoquer le concept associé à ce mot qui en retour évoque son image acoustique tandis que, l'image acoustique évoque le concept (l'idée). C'est dans cette dynamique que le lecteur parvient à se construire un sens ou à traiter l'information lexicale.

Ainsi, au cours de l'apprentissage et au fur et à mesure que la reconnaissance des mots s'automatise, elle devient inconsciente<sup>9</sup>. Cette automatisation est une mobilisation des ressources attentionnelles au service de la compréhension.

Cela ne signifie pas que le lecteur ne dispose d'aucunes connaissances conscientes correspondantes. En effet, ce sont celles-ci qui lui permettent de gérer lui-même sa propre activité. Ceci justifie alors la nécessité d'un enseignement explicite.

La morphologie des mots français obéit à la règle de la composition qui est porteuse d'information sémantiques. C'est le cas des affixes que l'on ajoute à la racine pour former des unités lexicales. Prenons un mot simple comme « petit » qui est composé d'un seul morphème : « petit ». Alors que le mot « petitesse » est composé des morphèmes «petit » et « esse ». Ces deux morphèmes sont combinés pour former un mot ayant une signification différente de celle du mot « petit ».

D'autres affixes ont une fonction morphosyntaxique. Le [s], le [ent],le[x],[e], ce sont des morphèmes servant à l'accord en genre et en nombre de certains mots.

Etant donné que la morphologie représente un indice de reconnaissance des mots écrits, certains chercheurs comme Taft et Fôrster, émettent l'hypothèse que le lecteur opère les mots par une décomposition morphologique.

Au cours des saccades oculaires<sup>10</sup> l'analyse visuelle d'un mot dérivé, le lecteur précèdera par étape. D'abord la décomposition morphologique prélexicale lui permettant de reconnaître les constituants morphémiques (racine et affixes), puis des procédures d'accès au lexique.

- Dans une relation de cause à effet, Gombert établit une sorte de passerelle pédagogique entre l'apprentissage de la lecture et l'acquisition linguistique orale préalables.

Comme l'indique le titre proposé ci-dessus, c'est un modèle qui favorise les deux types d'apprentissage, implicite et explicite de la lecture, aussi il intègre différentes dimensions de systèmes alphabétiques à savoir la graphie, la phonologie et la morphologie. Dans ce modèle, nous tenons compte de la nécessité de doter l'apprenant d'un savoir indispensable lui permettant un premier contact avec l'écrit.

---

<sup>9</sup> C'est une inspiration purement béhavioriste où l'on insiste beaucoup plus sur la création de réflexes linguistiques.

<sup>10</sup> Suivie de petites saccades de correction vers le but visuel.

A partir d'un contexte déterminé, l'apprenant associe différents types de représentations : les représentations picturales, phonologiques, sémantiques.

Sa capacité de traiter le langage oral lui servira de base pour élaborer des traitements spécifiques à l'écrit. A titre d'exemple l'appréhension du concept comme « arbre » peut s'effectuer, soit par l'audition du mot [arbr] ; on parle d'entrée par les unités phonologiques, soit par le dessin de l'arbre ; on dit qu'il ya d'entrée par un processeur pictural. Ainsi, au départ le système est dépourvu de représentations spécifiques à l'information linguistique écrite. Ce n'est qu'en prenant contact avec l'écrit que l'apprenant parviendra à effectuer une classification des unités picturales par un procédé d'identification orthographique<sup>11</sup>. La visualisation répétée des séquences de mots favorise donc un enseignement implicite des mots.

Les connaissances explicites interviendront plus tard dans l'apprentissage de la lecture. Elles peuvent être orthographiques mais aussi morphologiques.

En fait, l'enfant n'apprend pas à lire de l'écrit de manière informelle et inconsciente. En effet, l'acquisition du langage écrit est tributaire d'un apprentissage systématique que le niveau implicite ne permet pas d'installer.

La complexité du système écrit<sup>12</sup>, sa subtilité orthographique explique en effet la nécessité d'un apprentissage explicite du code orthographique ainsi que ses spécificités.

Ainsi et dans un rapport de complémentarité, l'apprentissage explicite<sup>13</sup> viendra compléter l'apprentissage implicite. Et ce n'est que de cette manière que l'apprenti lecteur parviendrait à décoder l'écrit, voire des mots inconnus (non familiers) et apprendre à maîtriser l'orthographe des mots comprenant de nombreuses irrégularités (le cas des mots à bases phonétiques variées ou dans lesquels existerait des lettres muettes ou prononcées différemment).

Les modèles présentés jusqu'ici traduisent deux démarches : La première est dite sémasiologique, partant de la forme pour aller vers le sens. Ici, la lecture est envisagée comme un processus unilatéral qui consiste en un décodage graphique du

---

<sup>11</sup> Cette procédure est préconisée dans les manuels et connue sous le nom de « approche semi-globale ». Elle intéresse l'approche communicative des années 80.

<sup>12</sup> L'élève apprenant le français se trouve confronté, à l'intérieur d'un même système, à la connaissance du principe alphabétique, à la connaissance lexicale.

<sup>13</sup> Gombert « Le développement métalinguistique ».

texte; il s'effectue en plusieurs étapes successives de plus en plus complexes (phases d'identification, de discrimination et d'interprétation) a fin d'aboutir au sens.

La seconde démarche dite « onomasiologique », le chemin emprunté est inverse.

Il s'effectue du sens vers la forme. Le lecteur accède du sens global du texte<sup>14</sup> des opérations d'anticipation sur les formes linguistiques et le contenu, à partir d'un simple balayage de page, précédant ainsi la reconnaissance des mots dans le texte.

Il va ensuite vérifier les hypothèses qu'il a élaborées par la sélection d'indices graphiques pertinents.

Chacun de ces modèles tente d'avancer une description du processus de la lecture. Le premier accorde plus d'importance au texte et aux processus de bas niveau<sup>15</sup> c'est-à-dire le décodage linguistique (phonologique, lexical, syntaxique) en reléguant au second plan les processus de haut niveau, à savoir les traitements sémantiques<sup>16</sup>. Alors que le second met l'accent sur le lecteur privilégie l'existence des processus de haut niveau au détriment de ceux de bas niveau. Et pourtant la compréhension fait à la fois appel aux deux types de processus.

### **I.1.3. Modèles interactifs**

Pour illustrer cette relation de complémentarité, nous proposerons un troisième modèle interactif attribué à Rumelhart, en 1977, ce dernier croit en une relation d'interdépendance entre les différents niveaux de traitement du texte. Pendant l'acte de lecture, des interactions continues se produisent entre les informations obtenues par le décodage linguistique et celles fournies par les stratégies anticipatoires. Tous les niveaux s'entremêlent, phonologie, lexique, syntaxe ou sémantique. Ces divers niveaux d'analyse opèrent non seulement en parallèle, mais aussi en interaction.

---

<sup>14</sup> Inspiré de l'approche des textes ancrée dans l'approche communicative.

<sup>15</sup> Il s'agit d'une compétence linguistique selon une vue purement chomskyenne.

## I.2. Méthodes d'apprentissage de la lecture

D'abord, il est primordial de préciser que toute expérience menée en classe par un enseignant demeure toujours changeante. Elle est due au recul qu'il prend face à sa stratégie et à celle de ses élèves.

Le vécu de la classe reste la plaque tournante de l'établissement scolaire. En effet, avec le temps la démarche devient éclectique, et c'est cet éclectisme qui est la base du changement. Une méthode appliquée à l'enseignement de la lecture, même préconisée, pourrait être mis en cause si elle est jugée obsolète ou inefficace. Dans ce qui suit, nous proposerons une description de quelques méthodes appliquées à l'enseignement de lecture.

Il est à remarquer aussi que les différentes dénominations utilisées pour désigner les méthodes peuvent être une source de confusion. Aussi la même terminologie est parfois utilisée pour désigner des méthodes totalement différentes. Ainsi le qualificatif « *analytique* » pourrait servir pour désigner tantôt une méthode synthétique, tantôt une méthode globale. Pareillement pour le terme « *phonétique* » qui sert à représenter les concepts de « *méthodes synthétiques* » et de « *méthode mixte* ».

Le terme syllabique donne son nom à la fois à une méthode destinée aux enfants en difficultés d'apprentissage de la lecture et dans laquelle ils apprennent directement à lire les syllabes.

L'appellation « *méthode globale* » est également fréquemment utilisée pour désigner la méthode mixte à départ global alors qu'elle désigne à l'origine les méthodes de types « *idéovisuelle* » qui ne représente aucun enseignement du code.

### I.2.1. Méthodes synthétiques

Ces méthodes du bon vieux temps, dénommées méthodes « *alphabétiques* » « *syllabique* » ou encore le « b.a. ba. », sont nées avec l'écriture alphabétique. Elles amorcent l'apprentissage de la lecture par une initiation au code.

Au départ, l'élève est confronté à la graphie des lettres auxquelles sont associés des sons. Puis il apprend à les assembler pour former des syllabes puis des mots.

---

<sup>16</sup> Ici, les traitements sémantiques font appel aux deux autres compétences, discursive et référentielle.

Ces pédagogies issues de l'observation du caractère dans le temps et l'espace de la parole et de l'écrit sont nées avec l'écriture alphabétique. Basées sur la mise en correspondance des unités sonores de la langue avec les signes graphiques qui les représentent, elles sont inhérentes aux différentes fonctions du cerveau en matière d'apprentissage de l'écrit. Certes, elles ne font pas disparaître en totalité les difficultés mais l'expérience prouve qu'elles les réduisent considérablement. Elles s'adaptent parfaitement au mode d'apprentissage des élèves et semble être efficace pour une remédiation aux difficultés de discrimination des sons et/ou des formes constatées chez un nombre important d'élèves. Pourtant, elle est l'objet d'une critique non fondée, nous lui reprochons d'être une source d'ennui pour les apprenants et de ne pas faciliter l'acquisition d'une lecture fluide.

Au contraire l'enfant n'acquiert le goût de lire que s'il est capable de comprendre ce qu'il lit. Plus une méthode est facilitatrice de la tâche d'accès au sens, plus elle a de chance d'être attirante pour l'élève lecteur. En fait, le problème ne réside pas dans la méthode, mais dans la manière d'apprendre à lire à l'élève.

Lorsque les procédés pédagogiques utilisés sont de bonne qualité, la fluidité de la lecture viendra progressivement avec l'automatisation des connaissances. L'efficacité de ces méthodes est prouvée. En effet, les élèves ne se laissent pas décourager par leur annonement. Au contraire, ils sont stimulés par leur réussite et acquièrent très vite le goût de lire que procure la compréhension du texte découvert.

### **I.2.2. Méthodes globales**

L'utilisation de ces méthodes d'apprentissages pousse les enseignants à exposer directement les élèves à des phrases et des textes. En effet, inspirés par la méthodologie appliquée à l'enseignement des langues, ils ont compris que ce pourrait aider les apprentis-lecteurs à mémoriser les mots dans la globalité en les « photographiant »<sup>17</sup>. Cela pourrait ensuite les aider à les reconnaître lorsqu'ils les rencontrent à nouveau. Les tenants de ces méthodes pensent qu'au lieu de tarder à traiter les mécanismes de base au détriment du contenu, il serait important pour les élèves d'acquérir rapidement un capital de mots réutilisables qui déclencherait en eux un déclic, l'envie de lire.

Or, même si nous pensons que la conception des objets par le cerveau se réalise de manière globale et analogique, il serait difficile de l'admettre pour les mots qui sont décomposables en unités fonctionnelles encore plus petites, car cela ne se passe pas toujours ainsi. Le cerveau étant incapable de traiter le mot comme image, ne peut le retenir dans son ensemble mais va tout de suite déclencher un processus d'analyse lui permettant de saisir le lien qui unit les lettres et les sons tout en essayant de faire le rapprochement entre ce qu'il entend et ce qu'il voit. Il s'agit dans ce cas d'un exercice qui relevant d'une capacité cognitive très complexe.

Parmi les fautes récurrentes commises par les élèves, celles des confusions portant sur les lettres phonologiquement proches ou sur celles des symétriques les unes des autres. Pour compenser leurs insuffisances, certains élèves tentaient alors de deviner ce qu'ils ne pouvaient pas lire. Et plus ils avançaient dans l'apprentissage plus leur désarroi s'accroissait provoquant en eux de l'anxiété qui explique l'une des raisons palpables du rejet scolaire. Ces raisons ne seront pas toutes la cause de leur difficulté mais la conséquence directe de leur échec. . Enfin, et c'est peut être là la conséquence la plus redoutable de cette situation, c'est leur incapacité de réfléchir cette grammaire pour raisonner, comprendre. Dans ce type de méthode, l'apprentissage commence directement par les mots qui sont mémorisés globalement, sans analyse des sons qui les composent. De ce type de méthode, il y en a trois : la méthode « *Decroly* », la méthode « *idéovisuelle* » et la méthode « *naturelle* ».

Certes, avec ces méthodes, un certain nombre d'élèves supposés être les « bons » réussissent bien leurs scolarités, mais pour d'autres elles constituent une sorte de calvaire d'orthographe vécu par les élèves.

### **I.2.3. Méthodes mixtes**

Ces méthodes sont aussi appelées « semi-globales » ou « à départ global ». En fait elles sont à cheval sur les deux types de méthodes présentés précédemment ; une sorte de compromis entre la méthode globale et la méthode analytique. Elles débutent par une lecture globale de mots, notamment des mots outils et des mots fréquents. Elles introduisent ensuite progressivement, après une durée plus ou moins longues, l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes.

---

<sup>17</sup> Cela correspond à l'appellation « mot-image ».



Les enfants apprennent à lire des mots et des phrases globalement puis ils vont les analyser pour découvrir les sons qui les composent en étudiant différents phonèmes à l'occasion des textes lus en classe.

Dans le livre de l'élève qui reste l'outil utilisé par excellence en classe, il est prévu des exercices destinés à faire distinguer les récurrences graphiques et les sons qui leur correspondent. C'est pourquoi ces méthodes prennent parfois le nom de méthode « phonologique » ou « phonétique ».

Le déroulement des apprentissages est de la façon suivante :

**Premier moment :** les enfants observent les éléments textuels et paratextuels sans lire le texte.

**Deuxième moment :** Ils émettent tout d'abord des hypothèses de sens sur le texte à partir des illustrations.

**Troisième moment :** ils reconnaissent ensuite les mots déjà connus et identifient les mots inconnus avec l'aide de l'enseignant.

**Quatrième moment :** ils vérifient les hypothèses qu'ils avaient produites avant la lecture du texte.

**Cinquième moment :** ils lisent le texte en entier l'instituteur fait chercher les mots contenant le son sur lequel va porter la leçon et enseigne la correspondance graphème-phonème.

**Sixième moment :** ils s'entraînent avec les exercices de conscience phonologique et de lecture de mots contenant le son étudié.

A préciser que la plupart des recherches qui ont tenté de démontrer l'impact d'une méthodologie de lecture sur le rendement des élèves ont porté sur la comparaison de la méthode globale avec la méthode synthétique(phonique). Une des premières études comparatives sur les différentes méthodes d'enseignement de la lecture fut menée en 1967 par une américaine qui s'appelait Chall. Cette dernière a travaillé sur des curriculums, des programmes d'enseignement conçu pour les classes anglophones.

Elle a constaté que les meilleurs résultats obtenus étaient ceux des élèves ayant subi un enseignement phonique précoce et systématique. Une autre étude comparative menée par Evans et Carr a montré une corrélation nette entre les performances d'enfants et la méthode avec laquelle ils ont appris à lire. Et là aussi c'est encore la méthode phonique qui faisait la différence.

Bref, la description de ces différentes méthodes nous permet de retenir trois choses essentielles : Premièrement toutes ces méthodes se valent puisqu'elles misent en premier lieu sur la nécessité de l'enseignement du code. Deuxièmement, l'application de ces méthodes avait des retombées à court ou à long terme sur le rendement scolaire des apprenants. Troisièmement, la méthode synthétique appliquée à l'enseignement de la lecture était la plus adaptée aux élèves en difficultés scolaires.

A mesure que les réformes pédagogiques prennent le pas ou continuent à se faire, la question du choix de la méthode utilisée pour l'apprentissage de la lecture devient plus cruciale et demeure la question préoccupante dans tous les débats. Existe-t-il, une méthode d'enseignement de la lecture qui soit meilleure, plus fiable et plus adaptable à un large public que les autres méthodes ? La réponse est qu'en dépit de multiples exploits pédagogiques qui ont été menés dans le domaine didactique, rien n'est déterminant pour pouvoir dire de manière exhaustive quelle est la meilleure méthode d'enseignement de la lecture. Et ceci tient à des raisons très objectives.

La plupart de ces méthodes étaient d'une portée trop limitée pour pouvoir tenir compte de tous les aspects importants du problème. Une autre raison, aucune étude sur les résultats escomptés à telle ou telle méthode n'a été entreprise de manière rigoureuse pour que l'on puisse attribuer avec certitude aux méthodes pédagogiques employées les vertus qu'elles méritent. Nous citons brièvement quelques remarques caractéristiques de toutes les méthodes :

- Les méthodes d'enseignement de la lecture ne donnent pas les mêmes résultats avec la langue et le milieu culturel dans lequel elles sont appliquées.
- Des méthodes d'enseignement de la lecture divergentes développent des ensembles différents d'attitudes et de compétences. Par exemple, si nous

focalisons l'attention de l'élève sur le déchiffrement des mots, il sera capable de les prononcer et de suivre les lignes de façon normale, tandis qu'il ne s'intéressera guère au contenu du texte.

- Chaque méthode sert à développer certaines compétences et techniques qui lui sont spécifiques. Elle met en avant certaines habiletés, et relègue d'autres ayant moins d'importance.

- Une méthode ne peut pas fonctionner dans un sens unique, il faudrait qu'elle soit conforme à la tendance éclectique qui associe des techniques visant à développer les capacités dont les élèves auront besoin pour savoir bien lire.

# **Chapitre II :**

## **Démarche de la recherche et résultats**

## **II.1. Démarche de la rencontre :**

Après une représentation théorique de l'enseignement-apprentissage de la lecture en langue française et les difficultés éprouvées par les apprenants de cette langue étrangère, telles qu'elles sont déterminées par les théoriciens, un recours au terrain serait indispensable pour savoir qu'elles sont les principales sources du phénomène chez les apprenants en question.

Le recourt au terrain se fixe comme objectif, l'étude d'un fait pédagogique en relation avec la situation pour mesurer le degré de compatibilité entre ce qui est dit par les spécialistes en matière et ce qui se fait réellement sur le terrain.

### **II.1.1. Population expérimentale**

Ce chapitre est consacré à une présentation de la population enquêtée, des élèves de 3<sup>ème</sup> année, de cycle primaire. Notre objectif consiste à faire connaître le processus d'apprentissage de la lecture chez l'apprenant et repérer les difficultés rencontrées par ce dernier durant cette année.

Nous avons mené notre étude auprès de deux groupes de l'école primaire « Kacemi Mohamed » situé dans le centre de la commune de Mécheria, Wilaya de Naama. Nous avons obtenu la permission du chef de l'établissement et les enseignants de tous les élèves qui ont participé. Les élèves sont inscrits en 3<sup>ème</sup> année primaire :

Les deux classes sont situées au centre ville de la commune de Mécheria. Les classes expérimentées contiennent 55 élèves. Nous avons subdivisé les deux classes en deux groupes. Nous lui avons attribué des appellations telles que G1 et G2. Le premier compte 14 élèves dont 8 filles et 6 garçons. Le deuxième 13 élèves, 9 filles et 4 garçons.

### Population expérimentée

	<b>Groupe 1</b>	<b>Groupe 2</b>
<b>Nombre</b>	14	13
<b>Sexe</b>	8/F 6/G	9/F 4/G
<b>L'école</b>	Kacemi Mohamed « centre ville »	Kacemi Mohamed « centre ville »
<b>Niveau</b>	3 <sup>ème</sup> année primaire	3 <sup>ème</sup> année primaire
<b>Langue d'enseignement</b>	Arab /Français	Arab /Français

**Tableau N°1 :** Nous avons démontré dans un tableau, le nombre, le sexe, l'école, le niveau d'apprentissage et la langue enseignée des élèves de deux classes de la 3<sup>ème</sup> année primaire pour apporter plus d'éclaircissements à la population enquêtée.

Le tableau ci-dessous donne la liste de quelques enfants en précisant leur âge, leur sexe, le niveau d'études des parents et le nombre d'enfants dans leur fratrie. Les niveaux d'études des parents ont été classés en 3 catégories : niveau inférieur ou égal au baccalauréat, niveau baccalauréat et niveau supérieur au baccalauréat.

### Les enfants de la classe 3<sup>ème</sup> année primaire

#### Groupe 1

Enfant	Age	sexe	Niveau d'études du père	Niveau d'études de la mère	Nombre d'enfants
Khaoula	7 ans	F	3 <sup>ème</sup> AS	Etudes supérieures	2
Khadija	8 ans	F	Bac	Bac	4
Mohamed	8 ans	G	Etudes supérieures	Etudes supérieurs	3
Ibrahim	8 ans	G	Etudes supérieures	Bac	5
Kenza	7 ans	F	3 <sup>ème</sup> AS	3 <sup>ème</sup> AS	4
Amine	8 ans	G	Etudes supérieures	Etudes supérieures	2
Sara ikram	8 ans	F	Bac	Bac	3
Aya	8 ans	F	Etudes supérieures	3 <sup>ème</sup> AS	4
Riadh	8 ans	G	Etudes supérieures	Bac	3
Lila	8 ans	F	Bac	Etudes supérieures	2
Med yacine	8ans	G	Etudes supérieures	Etudes supérieures	2
Yasmine	8 ans	F	Etudes supérieures	3 <sup>ème</sup> AS	2
Karim	8 ans	G	Etudes supérieures	Bac	3
Chahra	9 ans	F	Niveau inférieur	Niveau inférieur	4

## Groupe 2

Enfant	Age	sexe	Niveau d'études du père	Niveau d'études de la mère	Nombre d'enfants
Alae	8 ans	G	Etudes supérieures	Etudes supérieures	4
Soulef	8 ans	F	Bac	3 <sup>ème</sup> AS	3
Rania	8ans	F	Etudes supérieures	Bac	5
Fethi	8 ans	G	Bac	Bac	2
Mostafa	8 ans	G	Bac	Bac	3
Anfal	8ans	F	Etudes supérieures	Etudes supérieures	4
Lotfi	8 ans	G	Bac	Bac	3
Wiam	8 ans	F	Etudes supérieures	Bac	4
Aicha	8 ans	F	3 <sup>ème</sup> AS	3 <sup>ème</sup> AS	3
Hadjar	8 ans	F	Etudes supérieures	Etudes supérieures	2
Imene	9ans	F	Etudes supérieures	Bac	3
Amina	8 ans	F	Moyen	Moyen	2
Maria	8 ans	F	Etudes supérieures	3 <sup>ème</sup> AS	4

**Tableau N° 2 et 3 :** Nous avons démontré dans ces tableaux 2 et 3 une liste de quelques élèves en précisant leur âge, leur sexe, le niveau d'études des parents et le nombre d'enfants dans leur fratrie. Nous avons classé les niveaux d'études des parents en 3catégories : niveau inférieur ou égal au baccalauréat, niveau baccalauréat et niveau supérieur au baccalauréat en raison de savoir le milieu familial dans lequel l'élève est élevé et l'impact de l'éducation familiale sur le comportement de l'élève.



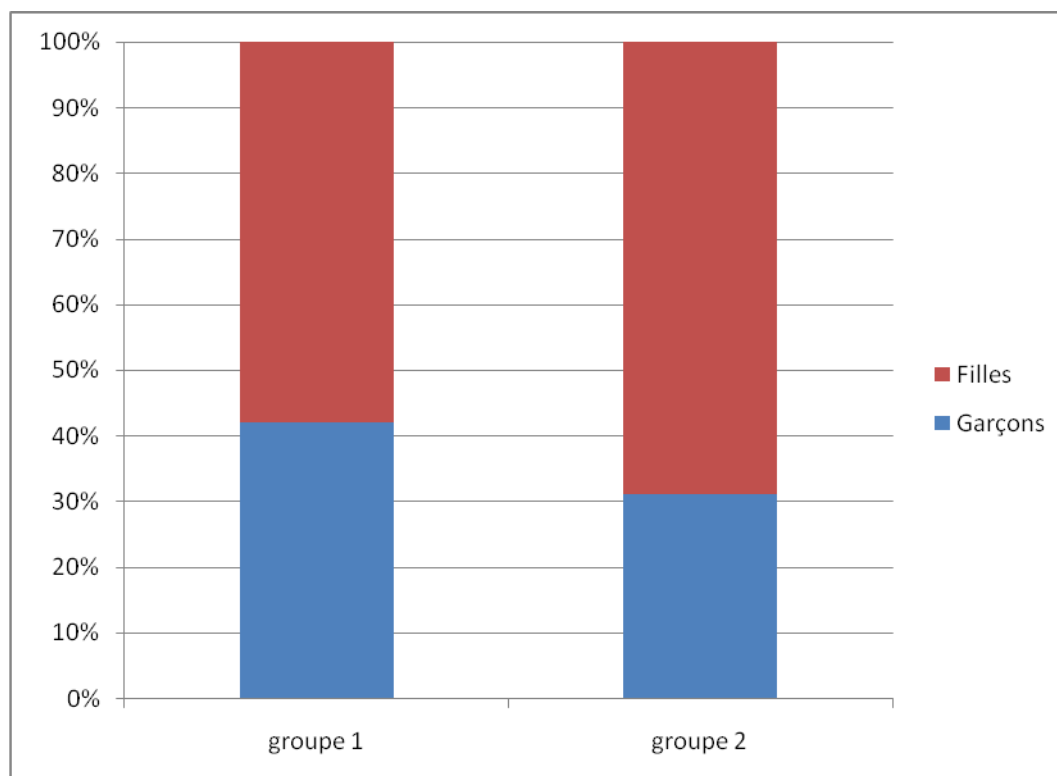
Les renseignements ont été recueillis grâce aux fiches techniques des élèves disponibles au niveau de l'établissement scolaire. Les informations concernant la fratrie et le niveau d'instruction ont été réalisées au niveau des parents. Afin de conserver l'anonymat des familles des enfants, nous les avons désignés par leurs prénoms.

Notre étude a été menée auprès de deux classes du primaire, les deux classes apprennent à lire avec une méthode mixte à départ global ou semi global. Le nombre moyen d'enfants dans la fratrie est égal à 3 enfants pour tous les élèves.

Le niveau le plus élevé des deux parents (études supérieures) plus de 42%, inférieur ou égal au baccalauréat est plus de 57%.

### II.1.1.1. Caractéristiques personnelles des élèves

La collecte des données montre une prédominance des filles en effectif, soit 58%, contre 42% garçons (G1) et 69% contre 31%(G2). Cette tendance est représentative de la situation scolaire de l'enseignement du premier palier.



**Graphe N°1 : Caractéristiques personnelles des élèves expérimentés.**

### **Graphe N°1 :**

Nous avons démontré par ce graphe, l'effectif des deux classes décomposé selon le sexe. Nous avons remarqué une prédominance des filles en nombre dans les deux groupes 58%, contre 42% garçons (G1) et 69% contre 31%(G2).

#### **II.1.1.2. L'origine sociale des élèves**

Les enfants soutenus matériellement et psychologiquement par leurs parents ont plus de chance en réussite. Les recherches récentes révèlent que les écoles qui réussissent le mieux sont celles qui entretiennent des liens positifs et fréquents avec les parents (Taylor et autres 2000).

La collaboration entre l'école et la famille est cruciale pour tous les élèves, elle l'est d'autant plus pour les élèves qui éprouvent des difficultés.

Nous nous sommes intéressés à deux variables qui ont permis d'analyser les caractéristiques socioprofessionnelles des parents, il s'agit de la profession des parents et du niveau d'instruction du père et de la mère.

Dans notre représentation commune, nous avons tendance à considérer la communauté de Mecheria et ses penchants comme un groupe homogène ayant des pratiques culturelles et linguistiques identiques. Le parcours et le vécu engendrent autant de comportements dissemblables liés à l'âge des élèves, à la profession des parents ou par rapport à la situation familiale.

Le statut socio-économique et culturel des familles jouent un rôle prépondérant dans le mode de pensée auquel les élèves, ces petits lecteurs, adhèrent.

La famille devrait, en principe, jouer un rôle incontestable dans le développement des compétences de base chez l'enfant en lui offrant un espace culturel, qui favorise la concrétisation et la mise en application de ce qui été appris à l'école.

La disponibilité des livres et autres imprimés qui facilitent l'accès à la lecture, certains élèves disposent de micro-ordinateurs et s'adonnent à des jeux de lecture à la maison.

L'école pourrait réduire cet écart en se mettant au niveau des exigences actuelles pour mieux aider les enfants défavorisés.

Cependant les faibles moyens de la famille qui ne peuvent pas se permettre des livres pour enfants et l'inaptitude des parents à surveiller cette activité rendent cette tâche ardue et complexe.

### **II.1.1.3. Déroulement de la rencontre**

Il est important au départ d'établir une bonne relation avec l'enfant, de communiquer avec lui, de lui demander de l'aide et de l'inciter à participer

Les activités en groupes-classes sont importantes, car elles favorisent les mises en relations ; la collaboration ; la coopération ; celles-ci contribuent à créer une véritable communauté de lecteurs dans la classe.

De plus, des études récentes ont montré que les classes qui réussissent le mieux en lecture sont celles où les élèves passent plus de temps en petits groupes (Juel et Minden-Cupp,2000 ;Taylor et autres,2000)

### **II.1.2. Constitution du corpus : manuel scolaire, stratégie pédagogique et test d'enquête**

Notre corpus de travail est constitué d'un test d'enquête destiné aux élèves de la 3<sup>ème</sup> primaire et une analyse du manuel scolaire.

Nous entamons, à présent, l'analyse du manuel scolaire de français de l'élève de la 3<sup>ème</sup> année primaire. C'est le premier livre de la langue étrangère destiné aux enfants de 8 ans environs.

Nous avons jugé utile d'analyser ce manuel et d'en dégager les démarches et méthodes adoptées afin d'initier ces apprenants à cette langue.

Nous sommes focalisés sur ce que propose le manuel pour l'enseignement/apprentissage de la lecture.

### **II.1.2.1. Manuel scolaire et stratégies pédagogiques**

La plupart des enseignants utilisent le manuel comme un support de base de leur enseignement. Il est considéré comme un guide regroupant les notions essentielles. De plus, les guides pédagogiques qui les accompagnent tiennent d'avantage compte des développements de la recherche en lecture et proposent des activités plus signifiantes. Les enfants apprennent dès le préscolaire à reconnaître la plupart des supports de lecture. Les élèves de 3<sup>ème</sup> année, ont l'occasion pour la première fois d'aborder leur manuel scolaire en langue française.

La méthode de lecture préconisée utilisée en première année d'enseignement de lecture en français est semi globale.

Les deux procédures d'adressage et d'assemblage sont conjointement appliquées par le truchement d'exercices qui observent respectivement la procédure lexicale ou analytique.

Le manuel proposé est en un seul tome qui composé de 4 projets correspondant aux 3 trimestres de l'année scolaire. Chacun des projets est subdivisé en 3 séquences d'apprentissage regroupant chacune des activités comme l'écoute, la lecture, l'écriture et une situation d'intégration.

Les supports didactiques utilisés sont la BD, la comptine et des contes de noms célèbres et moins célèbres. Dans chaque séquence d'apprentissage est indiqué un acte de parole autour duquel sont articulées toutes les activités d'apprentissage présentées dans un ordre chronologique telles qu'elles sont opérées dans le manuel :

- 1** : Une écoute
- 2** : Mémorisation de répétition de structures
- 3** : Des exercices oraux pour s'entraîner à communiquer
- 4** : Une préparation à la lecture
- 5** : La lecture proprement dite du texte accompagné d'illustrations
- 6** : Des activités de lecture permettant le développement de la conscience phonémique chez les apprenants.

7 : Un atelier d'écriture

8 : Une situation problème

9 : Récitation d'une comptine.

En annexe, sont présentés successivement quatre contes, un lexique illustré, un phonétaire, l'écriture en lettres des nombres (de 0 à 100) et la progression.

### Sommaire du manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> année primaire

Projets	Séquences	Phonèmes	Textes de lecture	Comptine
<b>1-Réaliser un imager thématique sur l'école pour le présenter au concours inter écoles</b>	<b>S1</b> : Ma nouvelle école <b>S2</b> : Mes camarades de classe <b>S3</b> : Mon métier d'élève	[a] [i] [m] [n] [ø] e] [t] [d] [o] [l] [r]	Ma nouvelle école C'est mardi Mes activités	C'est la rentrée
<b>2-Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe</b>	<b>S1</b> : Je suis piéton <b>S2</b> : Je suis passager <b>S3</b> : Je respecte le code de la route	[p][ b] [y][u] [f] [v] [w] [s] [z][œ]	En ville En voiture La circulation	En sortant

<b>3-Réaliser la fiche Technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition</b>	<b>S1</b> : Le coin vert	<b>[K] [g] [ã ]</b>	Les moineaux	
	<b>S2</b> : Au marché	<b>[f ] [ɜ ] [Ô]</b>	Les fruits	La soupe
	<b>S3</b> : La fête de l'arbre	Révision des pairs minimales	L'oranger Sais-tu que ?	aux légumes
<b>4-Confectionner Un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour afficher dans la classe</b>	<b>S1</b> : J'économise l'eau	<b>[ɛ ] [ɛ ~]</b>	C'est l'heure de la toilette	
	<b>S2</b> :J'économise l'électricité	<b>[j] [φ]</b> <b>[ œ ] [ œ~]</b>	C'est la nuit	L'éléphant se
	<b>S3</b> : Je protège mon environnement	<b>[ʎ] [ɲ ]</b>	Le trésor de Josig	Douche

**Tableau N°4** : Nous avons présenté sous forme de tableau l'organisation du manuel scolaire, divisé en 5 colonnes : 4 projets sont organisés en 3 séquences de chaque projet. Ces projets permettront de développer et d'exercer les compétences des élèves et d'appréhender 35 phonèmes à travers 12 textes de lectures sous forme de supports didactiques tels que les comptines, la BD, les consignes....etc

En début d'année, le manuel propose effectivement des activités autour de la compréhension de textes simples et courts entendus, avant même que l'identification des mots ne soit acquise. Ces activités concerneraient la phase de préparation de la lecture. Elles portent sur l'exploitation de différents supports tels que l'affiche, la vignette, la BD,.....

Au cours du premier projet, l'élève est mis pour la préparation de la lecture en face d'un texte sous forme de la bande dessinée (BD) en pages (10, 18,26) .

Des questions de compréhension permettent la construction de sens. Un texte de 17 mots est proposé à la lecture, une lecture de compréhension entamée juste après la préparation de la lecture. Il s'agit du moment de découverte, c'est avec l'exploitation, la recherche de la parataxe (titre seulement pour le premier texte) à l'aide de questions simples et avec l'exploitation des illustrations accompagnant le texte.

L'enseignant lit à haute voix le texte et le fait suivre d'autres questions. L'élève ne lit pas encore, il serait cependant en mesure d'identifier le thème général du texte, aussi capable d'identifier les mots mémorisés qu'il aurait retenu du cours de la préparation de la lecture. C'est donc dès la première leçon de lecture, la compréhension d'un petit texte est amorcée par une séance de préparation à la lecture compréhension.

C'est après cette lecture qu'il est proposé à l'élève de lire une petite phrase, à la page 11 à titre d'exemple, ou il serait à même de se rappeler la sonorisation de la graphie en face de lui. Il s'agit de mots exemple : « je m'appelle... » que l'élève sensé avoir découvert sur les plans visuel et auditif au cours de l'acte de parole.

C'est grâce à diverses activités que le manuel prépare toute la lecture du texte, d'avance avec les élèves, pour le rendre familier avant même de l'aborder. Il s'agit des activités orales, à savoir, les actes de paroles et les exercices relatifs, en plus de la séance de préparation de la lecture.

Ces activités concourent à mentionner la presque totalité du lexique et toutes les informations incluses dans le texte à lire. Une façon de permettre à l'élève à la fois de sonoriser et de saisir le sens de l'écrit à lire. Ceci peut se voir clairement dans les premiers textes de lecture.

Dés le début de l'année, le manuel engage des activités de compréhension générale d'un texte qui sont de complexité croissante allant de la capacité de répondre par des mots simples pour le projet1, à la capacité de répondre par une phrase simple et donner son avis en projet4.

La manière d'aborder ces activités est régie par le document d'accompagnement ; elles passent de l'identification la plus simple du titre et de l'illustration à l'appariement d'un mot ou d'une phrase à une image au cours du dernier projet.

Ces activités dans le cadre de l'initiation en premier lieu à la compréhension des textes sans avoir besoin du déchiffrement qui nécessite la connaissance du code.

Le manuel propose en effet, des activités régulières sur le lexique. Ces activités trouvent leur place essentielle au cours de la leçon de lecture incluant « la préparation de la lecture » et « la lecture analyse ». C'est pendant la séance de lecture que les apprenants découvrent et apprennent des mots nouveaux. Le manuel réserve une place spéciale pour marquer les mots clés que l'élève doit retenir à la fin de chaque séance de préparation de lecture.

Il s'agit à chaque fois selon le thème abordé pour chaque projet et séquence de quelques mots ou de quelques locutions .Par exemple, au cours de la deuxième séance de lecture du « projet1 », l'élève doit retenir les mots :**mardi**, **camarade** et **comptine**.

Dans la séance 2 du projet 4, il retiendrait : **les étoiles brillent, le soleil se lève, la nuit tombe**.

L'enseignement /apprentissage du lexique fait partie intégrante de la lecture qui participe à son acquisition et son enrichissement. Le livre présente en effet, plusieurs types de textes tels que les comptines, les bandes dessinées, les fiches techniques, les affiches, les contes, les consignes,.....etc

La remarque que nous pouvons faire est que les textes servant à la préparation de la lecture sont très variés, il s'agit essentiellement de :



<b>Texte</b>	<b>Projet</b>	<b>séquence</b>	<b>page</b>
Bande dessinée	Les 4projets	12 séquences	-
Les affiches	2-4	1-3	34-98
Les vignettes	2	3	50
Les étiquettes	3	2	66
La fiche technique	3	3	74
Liste des consignes illustrées	4	1	82
Les images commentées	4	2	90

**Tableau N°5 :** Nous avons décrit à partir ce tableau, la diversité des textes et des supports présentés dans le manuel scolaire tels que la bande dessinée, les vignettes, les étiquettes, la fiche technique et les images commentées à travers les projets et les séquences proposés en précisant leurs paginations.

Les activités proposées dans l'unité phrase permettent de travailler à la fois le sens des phrases, la grammaire et la morphologie. Le manuel ne présente pas de

phrases isolées destinées à ces activités. Elles seront dégagées des textes à étudier par les élèves avec l'aide de l'enseignant.

Les activités proposées pour le travail sur l'unité phrase occupent la plus grande place. C'est à partir de la phrase que l'enseignant attire l'attention des élèves sur certains de ses éléments pour les aider à construire le sens du texte.

Le travail de la « syntaxe », se fait de manière implicite pour ce cycle d'apprentissage. C'est au maître d'exploiter le cours de lecture pour éclairer les choses pour les élèves sur certains points de langue que nous avons dégagé de la table des matières du livre, à savoir, la nominalisation des groupes fonctionnels importants tel que, la phrase ; le nom propre ; les articles ; les indicateurs de temps et de lieu ;..... . Ces acquis contribuent à leur tour à faciliter encore plus l'apprentissage de la lecture.

En ce qui concerne le travail de la morphologie, le manuel intègre des activités visant implicitement la maîtrise du genre et du nombre par exemple que nous avons dégagée à partir de la table des matières.

A titre d'exemple pour découvrir les activités reliées au genre, indiquées en « séquence 2 » du « projet 1 », il n'ya aucune allusion au genre. Nous les avons par contre rencontrées en page 36 correspondant aux activités de la « séquence 1 » du « projet 2 ».

De la même façon, les activités relatives à l'apprentissage du nombre se trouvent à la page 52 dans la « séquence 3 » du « projet 2 » et nom à la « séquence 2 » du même projet.

<b>Activité</b>	<b>Projet</b>	<b>Séquence</b>	<b>Page</b>
<b>Le genre</b>	2 non 1	1 non 2	36 non 16
<b>Le nombre</b>	2	3 non 2	56 non 40

**Tableau N°5 :** Nous avons présenté sous forme de tableau les activités reliées au genre et au nombre indiqué dans la table des matières par défaut. Nous avons voulu rectifier l'erreur en précisant la pagination exacte des activités.

Le travail de la compréhension générale d'un texte entendu est réalisé à travers les activités orales au début de chaque séquence, où l'élève est appelé à écouter et à dialoguer.

Il s'agit des textes sous forme de BD avec une comptine pour la « séquence 2 » du « projet 2 » à la page 40 du manuel.

En ce qui concerne les textes destinés à la préparation de la lecture il n'y a pas mention sur la nature écoutée ou lue de ces textes dans le manuel.

La compréhension générale concerne la capacité de répondre à quelques questions relatives au texte et à l'aptitude de réaliser la saynète représentative du dialogue sous le contrôle de l'enseignant.

Les activités permettant le repérage d'informations explicitées dans des textes lus ou écoutés se fait au niveau de la préparation de la lecture à travers des questions appellent l'élève à être aidé grâce aux illustrations accompagnant les textes.

Les activités relatives au travail de la construction du sens grâce à la formation d'hypothèses de sens à partir du titre, de l'identification des mots connus et l'explication d'un mot nouveau à partir du contexte.... Sont concrétisés dans la séance de « lecture analyse » dans chaque séquence.

- Le manuel entre rapidement dans la correspondance grapho-phonique. Pour ce cycle d'initiation, il s'agit de l'enseignement de la correspondance régulière, c'est-à-dire que chaque graphème correspondrait à un seul phonème à ce stade de l'apprentissage. Le manuel propose dès la première leçon de « lecture » la découverte de la correspondance grapho-phonique concernant quatre sons. Il s'agit des phonèmes [a], [i], [m] et [n] en page 11.

Ces derniers ne sont pas présentés de façon directe sans signification aux élèves.

C'est à partir des textes prévus pour la « lecture analyse » que le maître amène les élèves à relever certains mots qui seront soumis à la segmentation phonique pour extraire les phonèmes à étudier.

Chaque mot sera divisé en syllabes et à partir de ces syllabes sera extrait le phonème cible.

La phrase de la combinatoire sera définie par la présentation des différentes combinaisons qui peuvent être créées à partir de l'association de deux phonèmes.

Dans un premier, il assemble ces consonnes avec les voyelles étudiées antérieurement réalisant une série de plusieurs syllabes montrant toutes les combinaisons possibles que l'élève est susceptible de trouver au sein du manuel.

Nous prendrons, par exemple, la leçon de la lecture de la séquence 1 projet 2 Page 22

#### **La progression de l'enseignement des phonèmes proposée dans une séquence**

<b>Les phonèmes étudiés</b>	[p],[b], [y], [u]
<b>1<sup>ère</sup> étape : assemblage du :</b>	[p] avec [y] et [u] [b] avec [y] et [u]
<b>2<sup>ème</sup> étape : assemblage du :</b>	[p] et [b] avec [a],[o] [p] et [b] avec [li],[lu],[ly],[ra],[ri],[ro],[ry]
<b>Les phonèmes étudiés antérieurement sont :</b>	[a],[o],[i],[r],[l]

**Tableau N°6 :** Ce tableau montre clairement les étapes par les quelles l'élève est passé pour apprendre 4 phonèmes dans une seule séquence, et les différentes combinaisons qui peuvent être créés à partir de l'association des phonèmes.

Nous notons également la présence du [o] correspondant à la graphie « eau » alors qu'il n'a pas fait l'objet d'un enseignement spécial. Son apprentissage doit être implicite.

L'enseignant signale cette correspondance grapho-phonique au cours de la leçon réservée à l'étude du son[o]. Le manuel signale quant à lui cette correspondance en plus d'autres correspondances complexes au niveau des exercices comme suit :

Le « eau » = « au » =[o]	Page 28
Le « y » = [ i ]	Page 28
Le « ph » = [f]	Page 44
Le « ei » = « é » =[e]	Page 84
Le « im ain,aim,ein »= ]ε ̃ ]	Page 84
Le « oeu » =[œ]	Page 92

**Tableau N°7** : notre objectif à travers ce tableau, consiste à démontrer que l'apprentissage de quelques phonèmes se fait implicitement, par contre il est mentionné qu'il se fait antérieurement dans la table des matières.

Le manuel contient des activités de discrimination auditive des sons de la langue. Cependant, ces activités ne figurent pas dans la partie réservée à l'enseignement /apprentissage de la lecture. Elles sont présentes dans la partie d'exercices relevant de l'oral qui précède la leçon de préparation de la lecture. Ces activités se distinguent par des consignes particulières qui font la diversité de ces exercices. Ces consignes se présentent comme suit :

-J'entends « a », je relève la main, en page 9

-Je croise les bras quand j'entends « é » en page 18

-J'écoute et je répète les prénoms qui contient « u » en page 23

Je dis combien de fois j'entends « t » dans les mots .... En page 18

### **Les consignes proposées dans les activités de lecture**

Nous remarquons, l'abondance de ce genre d'activité au début de l'apprentissage, et l'absence de ces activités de discrimination auditive pour la séquence 2 du projet 4 à la page 63.

Toutefois, ces activités ne concernent pas tous les phonèmes à étudier en leçon de lecture. Ceci peut se voir au niveau des exercices destinés aux phonèmes à étudier à la « séquence 2 » du « projet 1 » ou nous notons l'absence d'activité de discrimination du son « d » en page 17. De même pour le son « x » à la séquence 2 du projet 3 en page 50.

Le manuel contient des activités de discrimination visuelle des graphies de l'écrit. Elles sont caractérisées par les consignes du genre :

- Je compte les « a », en page 12
- Je montre l'étiquette ou je vois « n », en page 12
- Je vois « s », je lis « s » en page 34
- Je vois « s », je lis « z » en page 34
- Tous ces mots se terminent par « ge » sauf un, je le barre en page 50

### **Les activités de discrimination visuelle proposées dans les activités de lecture**

Nous pouvons souligner certains genres d'exercices entrant dans le cadre de la discrimination visuelle où l'élève est amené à reconnaître les différentes graphies du même mot, ceci durant les premiers apprentissages au cours du premier projet et la première séquence du « projet 2 ».

Ces différentes écritures concernent les écritures du même mot en cursive, script et lettres capitales. Ces activités se distinguent à travers les consignes du type :

- Je compte tous les « b », en page 23
- Je dis combien de fois je lis « Amina », en page 7
- Je relis les mêmes mots, en page 18

### **Les activités de discrimination visuelle des lettres et leurs différentes écritures**

Le manuel propose une relation concrète regroupant le phonème et le graphème avec une image. Ceci peut se voir au niveau des pages réservées aux leçons de la lecture juste après la combinatoire.

A chaque fois, trois à cinq mots sont accompagnés de leurs images représentative. De cette manière, l'élève aura des indices et repères lui permettant de reconnaître la phonie de la graphie en visualisant l'image et serait à même de mémoriser les graphèmes correspondant à la phonie.

Le manuel propose des activités de découverte du principe alphabétique et connaissance du code. Les activités de connaissances du code sont concrétisées à travers l'enseignement des différentes correspondances grapho-phoniques de la langue française. Certaines correspondances complexes ne seront pas abordées à ce stade d'initiation.

L'approche adoptée par le manuel au sujet de la progression de la présentation des phonèmes où nous retrouvons conjointement des voyelles et des consonnes et quelques fois des oppositions de paires minimales.

Ces oppositions sont au nombre cinq et apparaissent dans le manuel comme

suit :

[m] et [n] en page 6, [t] et [d] en page 12, [p]et [b] en page22, [f ]et[v]en page 28 et [k] et [g] en page 38.

Les activités de découverte du principe alphabétique permettent quant à elles la prise de conscience par les élèves, qu'il est possible à partir d'un nombre fini d'unité de construire un nombre infini d'unité ; plus grande ; ceci grâce à la combinatoire.

Ce principe n'est pas étranger aux élèves puisqu'ils y sont initiés en langue nationale arabe, caractérisée elle aussi par sa nature alphabétique.

C'est à travers cette activité d'assemblage syllabique que l'élève construirait sa compétence de lecture déchiffrage. Cependant c'est à l'élève d'acquérir les stratégies relatives à cette compétence, il lui revient de découvrir les principes d'assemblage des différentes unités (consonnes et voyelles)



La maîtrise des correspondances des différents graphèmes et leurs phonèmes permettraient aux élèves d'arriver, à la compétence terminale en fin d'année, celle de lire à haute voix un petit texte.

Le manuel met en œuvre concrètement et visiblement un lien cohérent et rapide entre la progression des phonèmes étudiés et les mots des textes donnés à lire aux élèves.

Le volume et la difficulté des textes proposés varient en effet proportionnellement avec le nombre et la complexité des phonèmes composant les mots à lire.

La progression de ce que présente le manuel à lire varie d'une phrase simple de trois à cinq mots pour le premier projet, c'est-à-dire durant un mois et demi d'apprentissage avec un total de onze phonèmes étudiés, comportant 5 voyelles et 6 consonnes. Les mots de phrases à lire sont presque formés à partir de ces phonèmes.

Ils contiennent tout de même des phonèmes pas encore étudiés, des lettres muettes, des désinences verbales et des marques du pluriel et là devrait intervenir le maître pour indiquer la sonorisation ou non de ces graphèmes.

Nous notons concrètement et de façon très claire, le lien existant entre les phonèmes étudiés et les phrases ou textes proposés à la lecture à haute voix. Nous prenons, à titre, d'exemple la phrase présentée à lire à la « séquence 3 » du « projet 3 ».

La phrase proposée est : « Les pêches, les cerises et les abricots les protègent dans leur noyau ». Les phonèmes étudiés au cours de la leçon sont : [f ], [ʒ ] et [ô]. Les autres phonèmes étudiés précédemment et nécessaires à la lecture de cette phrase sont : [p],[g],[b], [k],[s],[n],[r],[t],[l],[w],[i],[a]et[d]. Le [ ε ] et[j] ne fait l'objet d'enseignement qu'au dernier projet.

Afin de permettre sa lecture dans cette phrase, l'élève est appelé à l'admettre pour le moment et de le mémoriser comme tel. Ceci nous amène à déduire que ces phrases et petits textes présentés à des fins de lecture constitueraient dans certains cas une préparation de l'élève à découvrir d'autres phonèmes. Ils constitueraient une sorte

de mise en contact avec de nouvelles graphies qui seront étudiées sous leurs différentes formes (grâce à la combinatoire) dans la séance suivante de lecture.

La lecture à haute voix ne serait pas donc le seul objectif de ces écrits. Nous pouvons constater ce fait au niveau de la phrase présentée à la « séquence 3 » « projet 2 », page 33. La phrase est : « Devant l'école, l'agent fait signe à Fazil et Rosa de traverser ».

Nous relevons que plusieurs phonèmes n'ont pas été encore enseignés et certains le seront au cours suivant. Il s'agit du phonème [ã ] de « devant » et « agent ».

Le graphème « g » sera donc étudié en tant que phonème [g] au cours suivant et non selon sa prononciation nécessaire à la lecture de cette phrase en tant que son [ʒ ]. Le son [ʒ ] ne sera abordé que bien après, à la fin de l'année.

A fin de conclure ce point, nous pouvons signaler de façon générale que le manuel essaye fortement de concorder les phonèmes connus par les élèves avec les phrases ou textes présentés à la lecture.

Il est cependant inévitable de ne pas user un phonème ou deux qui ne soient pas encore étudiés pour la confection de ces phrases ou textes de lecture.

Il serait important à ce moment, d'insérer des remarques ou petites activités signalant la manière d'aborder tel ou tel phonème. Ceci afin de laisser une certaine autonomie aux élèves en lecture.

Le manuel comporte la présence de plusieurs écritures, l'écriture cursive et script en plus des lettres capitales de chaque type.

Ces différentes écritures des multiples phonèmes sont présentées au cours de la leçon de lecture, juste après la segmentation phonique.

Pour chaque phonème étudié il y a présentation de sa forme scripturale en minuscule puis en majuscule suivie de la forme écrite que permettrait à l'apprenant de reconnaître les différents phonèmes et graphèmes qu'il rencontrera au cours de son apprentissage.

Ces différentes écritures apparaissent également au niveau de la combinatoire où les syllabes formées sont écrites sous les deux formes, en script et en cursive.

Pour permettre l'identification des différents graphèmes d'un même phonème, le manuel présente dans la partie d'exercices réservée à la lecture quelques activités visant cette reconnaissance. Il s'agit de la présentation d'une série de graphèmes de différents phonèmes et sous les différentes formes d'écritures où l'élève est amené à compter les graphèmes représentant un son précis.

Ces activités se trouvent au début de l'apprentissage dans les pages 6, 12, 17,22, 28, 33, 38 et 43. Elles auraient pour but de sensibiliser les élèves aux différentes graphies représentatives du même son.

L'analyse du manuel révèle, au niveau de la compréhension que les textes sont abordés selon une approche globale, tout au long de l'apprentissage.

Le but premier n'est pas une lecture mécanique mais une lecture compréhension. Celle-ci est réalisée grâce à des activités de préparation en relation directe avec le texte à lire soit par le texte à lire soit par le langage ou par l'acte de parole.

La compréhension de texte repose également sur l'observation du paratexte qui prend en compte le titre, l'auteur, la source et aussi des illustrations accompagnant les textes.

Le manuel vise une compréhension générale de textes de volume croissant qui sont pour la plupart des textes fabriqués et non authentiques traitant des thèmes spécifiques pour un niveau d'initiation.

D'autre part le manuel cherche à mettre sur les mêmes rails l'acquisition de la « lecture compréhension » et « la lecture déchiffrage ». C'est-à-dire une appréhension simultanée du sens et du code.

Pour ce qui de l'apprentissage du code, le manuel propose l'enseignement de la combinatoire en tant qu'outil permettant l'acquisition du code de la langue française.

Il engage la présentation d'un certains nombre de phonèmes suivie de possibilités de liaisons entre ces mêmes phonèmes et ceux étudiés au cours des leçons antérieures.

L'enseignement de l'identification des mots se fait en liaisons avec l'apprentissage de l'écriture. De cette manière, le manuel inclut de façon implicite un

enseignement de l'orthographe qui activera l'acquisition d'une compétence en production écrite.

Enfin, l'insertion du manuel de situation d'intégration constitue un plus pour la maîtrise des compétences surtout à l'écrit. Concernant la lecture, ces situations problèmes constituent un véritable champ de réinvestissement des connaissances acquises en matière de capacité à lire et comprendre ce qui est lu.

Cependant, le manuel n'offre pas d'activités de remédiation et de renforcement pour combler les lacunes qui pourraient se manifester au cours de l'apprentissage. Il présente une certaine surcharge quant à la progression obligatoire de l'enseignement des phonèmes qui nous semble, vu le volume horaire réduit (trois heures /semaine), difficile à assimiler par les élèves. Une séance de 45minutes quatre fois par semaine. La part de la lecture dans ce volume n'est pas indiquée dans les documents officiels.

Il nous semblerait qu'il serait plus avantageux de procéder à un enseignement progressif des phonèmes, de manière à commencer par la présentation des voyelles puis des autres phonèmes. Ceci permettrait aux enfants de mieux maîtriser le code et faciliterait l'acquisition d'une « lecture déchiffrage » des textes. Nous pensons que la maîtrise, en premier lieu, de cette lecture constituerait l'amorce solide pour s'engager dans la compréhension des textes.

La réalisation d'un double objectif et la dispense d'un enseignement sur deux fronts est très difficile à réaliser. C'est pour cela, qu'il serait important voire nécessaire, à ce stade d'initiation, de privilégier l'apprentissage du code et de la « lecture déchiffrage » en adoptant la méthode syllabique pour ensuite passer à des stades supérieurs d'apprentissage.

Il serait dans ce cadre intéressant de prendre en considération les résultats des recherches scientifiques et pédagogiques qui avancent que « la méthode syllabique » s'impose, bien adaptée aux mécanismes neurocognitifs de la lecture chez les élèves et à la nature et au fonctionnement de la langue en l'occurrence la langue française écrite.

Nous proposons également de réserver des leçons spéciales pour la présentation de phonèmes ou sons dont la graphie présente certaines ressemblances, d'où les difficultés à la discrimination, selon une démarche comparative.

Nous terminons par la proposition d'inclure des batteries d'exercices de remédiation au sein du livre de l'élève afin de lui offrir la possibilité de s'auto-évaluer et combler ses lacunes.

### **II.1.2.2. Test d'enquête**

#### **II.1.2.2.1. Evaluation des élèves**

Il s'agit ici de la première démarche entreprise qui consiste à utiliser des épreuves en lectures afin d'évaluer la conscience phonologique des apprenants en langue française.

L'objectif premier de cette expérience est d'évaluer, les acquisitions morphologiques et phonologiques de la première année enseignement de français. Cette expérience nous permettra de repérer les performances des élèves.

La première épreuve consiste à identifier les lettres de l'alphabet, la seconde est un exercice de repérage des graphèmes ainsi que leurs sons dans des contextes différents.

La troisième épreuve qui est une lecture à haute voix d'une série de mots, la quatrième et la dernière épreuve consiste à identifier les sons dans les mots.

#### **II.1.2.2.2. Identification des lettres**

L'apprentissage de la chaîne alphabétique peut se faire aisément en première année, tandis que son utilisation se fera graduellement au cours des années d'apprentissages de la langue française. Certaines études tendent à prouver que la connaissance des lettres facilite l'apprentissage de la lecture et manifeste le degré de conscience de l'écrit de l'enfant.

L'objectif de ce test est de vérifier chez les apprenants de la première année française, la capacité de reconnaître visuellement les lettres de l'alphabet (la connaissance des consonnes et les voyelles). Tout d'abord, nous avons demandé aux élèves de lire la chaîne alphabétique. Certaines études tendent à prouver que l'enseignement de la chaîne alphabétique favorise l'apprentissage du nom des lettres (Staats, 1968).

Commencer par enseigner le nom des lettres qui sont les plus significatives pour les enfants. La compétence dont il a été question dans ce test, la discrimination

des lettres de l'alphabet, une connaissance qui peut être fort utile à l'enfant qui veut lire et qui est, en fait, révélatrice de son degré de conscience de l'écrit.

Le même test adressé aux mêmes élèves, nous avons voulu changer l'ordre de la chaîne alphabétique, cette fois-ci les voyelles sont à la tête de la liste.

Le but est de vérifier la discrimination et la prononciation des élèves loin de l'effet de mémorisation.

### **II.1.2.2.3. Identification des graphèmes et leurs sons**

Les enfants doivent acquérir un vocabulaire de lecture assez important pour que nous puissions retrouver dans les mots qu'ils connaissent les correspondances lettres-sons.

Selon Ackerman (1973), les enfants ayant appris la série de mots incluant des correspondances variables apprenaient plus rapidement que d'autres qui ont appris que des correspondances régulières. Ces résultats, appuyés par des recherches similaires, nous portent à dire qu'un degré d'irrégularité dans les correspondances lettres-sons au début de l'apprentissage ne serait pas préjudiciable à l'enfant, mais pourrait au contraire faciliter l'apprentissage ultérieur.

Parmi les habiletés visées, nous avons voulu tester les capacités des deux groupes à reconnaître les graphèmes et leurs sons respectifs. Nous avons choisi les graphèmes/phonèmes s'inspirant du modèle d'exercices proposés dans le livre de l'élève. C'est-à-dire les phonèmes déjà vus dans les cours. Ainsi le test vise les connaissances phonémiques et morphémiques. Nous leur avons proposés des morphogrammes dans les exemples les plus fréquents (ex : « ca » dans cartable ; « ci » dans citron ; « con » dans content ; « cein » dans ceinture ; ....

C	G
cartable	gant
citron	gent
cure	gourde
cent	gomme
content	gite
couteau	guide
céréale	nageons
ceinture	

**Tableau N° 8:L'identification des graphèmes et leurs sons**

#### **II.1.2.2.4. Identification des mots connus et inconnus :**

L'enseignement global consiste tout simplement à présenter un mot écrit à l'enfant et à l'identifier pour lui. Nous nous attendons ordinairement que l'enfant, connaisse à la fois la prononciation et la signification du mot. L'objectif de l'emploi du vocabulaire visuel de base selon Joceline Giasson et Jacqueline Theriault que : « L'enfant va partir de ce qu'il sait déjà et de le placer le plutôt possible dans une véritable situation de lecture. » ( p. 217).

Elisabeth Demont et Jean Emile Gombert s'appuient sur cet argument, ils pensent que : « Il est en effet impossible d'accéder à la signification d'un texte sans identifier au moins une partie des mots qu'il comporte ...Il ne saurait donc exister de bon lecteurs qui soient inhabiles à reconnaître les mots».

Il est bien évident que, si le lecteur reconnaît les mots fréquents de façon instantanée, il pourra porter une plus grande attention aux restes des mots de la phrase. Cependant, comme ces mots apparaissent dans tous les textes, il n'est pas nécessaire de les présenter isolément. Ils feront toutefois partie des mots -étiquettes manipulés en classe par les enfants pour former des phrases. La fréquence d'usage des termes joue un rôle dans l'apprentissage des mots chez le lecteur débutant. Les mots fréquents sont plus facilement perçus et mieux reconnus que d'autres moins utilisés. Pour vérifier l'acquisition de ce processus, nous avons utilisé une liste de 20 mots parmi lesquels dix (10) sont repris du livre de l'élève et dix autres (10) censés être inconnus.

<b>Mots connus</b>	<b>Mots inconnus</b>
Livre Ecole Papa Table Midi Poule Cartable Robe Fraise Glace	Récréation Cesse Nœud Agneau Outils Peintre Escalope Cageot Soixante Seconde
Durée :	Durée :

**Tableau N° 9 :L'identification des mots connus et inconnus**



### II.1.2.2.5. Identification des sons dans les mots

La découverte du principe alphabétique est une étape essentielle dans l'évolution de l'apprenti lecteur. Ce dernier doit se rendre compte qu'il existe une relation entre le mot oral et le mot écrit et que cette relation s'établit par des unités inférieures au mot, c'est-à-dire des phonèmes assemblés en syllabes. Il doit aussi découvrir que les sons entendus dans le mot à l'oral sont représentés dans le même ordre à l'écrit. Il doit découvrir que l'agencement des lettres dans le mot n'est pas au hasard, mais qu'il est gouverné par un code phonologique.

La majorité des élèves ne comprennent pas encore le secret du choix et de l'ordre des lettres dans le mot.

Pour être capable de découvrir le principe alphabétique, l'élève doit connaître au moins quelques lettres et posséder un certain niveau de conscience phonologique.

Cependant, ces connaissances ne permettront pas automatiquement à l'élève d'accéder à la compréhension du principe alphabétique. Certains élèves ayant des expériences fréquentes avec l'écrit feront cette découverte spontanément, mais plusieurs enfants auront besoin d'aide pour la faire. Nous présentons ci-dessous une activité pour laquelle nous avons repéré le degré d'acquisition des élèves à identifier les sons dans les mots proposés.

**Consigne donnée :** Entourer les mots dans lesquelles le son est entendu, puis le souligner.

Cette épreuve de discrimination auditive comprend les phonèmes étudiés dès la première année de français.

Le son entendu	Les mots
1)[a]	Abeille, arbre, image, livre, nuage,
2)[y]	Nuage, manger, lune, plume, poule, tortue
3)[f]	Feu, vœu, fourmi, farine, chiffres, café, éléphant, cheval
4) [v]	Avion, voiture, vache, voyage, vingt, wagon, valise
5) [e]	Bébé, fée, télévision, sorcier, panier, manger

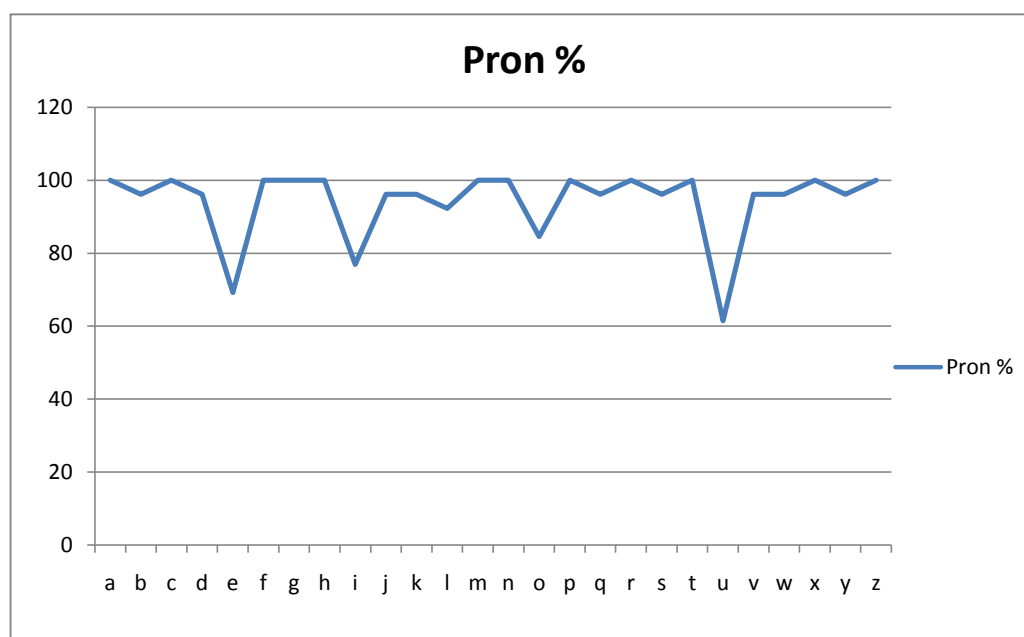
6)[u]	Moule, coucou, hibou, moule, rouge
7)[w]	Oiseau, voiture, froid, boîte, poisson, toit
8)[s]	Sapin, chaussette, soleil, garçon, cinq
9)[z]	Lézard, maison, deuxième, paysan, bizarre
10)[ɑ̃]	Ambulance, éléphant dents, pente, plan
11)[ɔ̃]	Ballon, bonbon, ongle, dragon, dindon
12)[k]	Cartable, cinq, quarante, couteau, quitter
13)[g]	Garçon, guitare, baguette, bague, tigre, gros, gitan
14)[ʒ]	Jeudi, girafe, orange, jus, jouets, cage, japon,
15)[ʃ]	cheval, douche, château, chocolat, chat
16)[ɛ]	Chèvre, mère, brouette, terre, tête, sept
17)[ɛ̃]	Pain, lapin, bain, linge, peinture, faim, train, frein, ceinture
18)[j]	Abeilles, soleil, feuille, sommeil, réveil, famille, yeux, anguille, papillon, crayon
19)[ɲ]	poignet, araignée, cygne, signature, vigne, champignon, lignes
20)[œ]	huile, huit, pluie, fruits, tuile

**Tableau N°10 : L'identification des sons dans les mots**

## **II.2. Traitement des résultats**

Vu les résultats du **premier test**, nous avons remarqué que tous les élèves ont pu réciter la « comptine alphabétique », il s'est produit un phénomène d'accélération brusque et les essais sont moins en moins nombreux, qui nous a empêché de repérer le

degré de la connaissance et la précision de la prononciation des lettres qui joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture. Cette connaissance constitue un puissant prédicteur de la réussite en lecture (Forlin, 2007). Dès lors, nous avons demandé une autre fois aux enfants de lire les lettres présentées en désordre. Les apprenants des deux groupes ont réussi d'identifier parfaitement les lettres (a, c, f, g, h, m, n, p, r, t, x, z), alors que le pourcentage d'erreurs concernant les sept consonnes (b, d, j, k, q, s, l, v, w) explique de 3,83%. Les voyelles (o, i, e, u, y) sont mal prononcés par rapport aux consonnes, un pourcentage d'erreurs variable : le (y) de 3,85%, le (o) de 15,39%, le (i) de 23.08% , le (e) de 30,77% et le (u) de 38,47% . La voyelle (u) est mal prononcée par un bon nombre d'élèves. (Voir graphe1)



**Graphe2 Prononciation des lettres de l'alphabet par les élèves**

Nous avons remarqué que les consonnes (k, q, v) sont prononcées de la même manière (ki) pour (k et q) et (vi) pour le (v). L'apprenant ajoute à chaque fois le (i). La lettre (j) est prononcée (g), ainsi pour la lettre (s) et (l) sont aussi prononcées de même manière [sə] et [lə]. L'apprenant lit la semi-consonne (w) incorrectement.

Nous voulons aussi mentionné une confusion entre la lettre (b) et (d) par une élève.

Si, nous regardons la lettre “b ” et la lettre “d” qui s’écrit en minuscule, nous voyons clairement que les deux lettres sont semblables, elles sont inversées (b d ). Une étude de ce genre confirme que les lettres dites « inversées » seraient plus facile à confondre en raison du plus grand nombre de traits communs. Popp (1964), a bâti une matrice qui relève les lettres les plus confondues. Même si l’analyse des traits distinctifs peut faciliter notre compréhension du mécanisme de discrimination des lettres chez le lecteur, il ne faudrait pas conclure que nous devons enseigner formellement aux enfants les différents traits distinctifs des lettres.

Nous attirons d’une façon ou d’une autre, son attention sur l’importance de l’orientation dans les symboles écrits. Les inversions chez le lecteur débutant sont la manifestation d’un processus normal d’apprentissage plutôt que d’un problème de lecture selon les spécialistes en science cognitive.

Ces dernières, existent même au début de l’apprentissage pour sa langue maternelle (langue arabe). Les langues alphabétiques, comme le français, utilisent les lettres comme symboles graphiques correspondant aux sons composant les mots parlés.

L’apprentissage de l’alphabet débute généralement par la connaissance des lettres et l’identification de leur son. Ces deux types de connaissances bien que très liés donnent lieu à un développement particulier, la connaissance de la lettre précède celle du son (McBride-Chang, 1999).

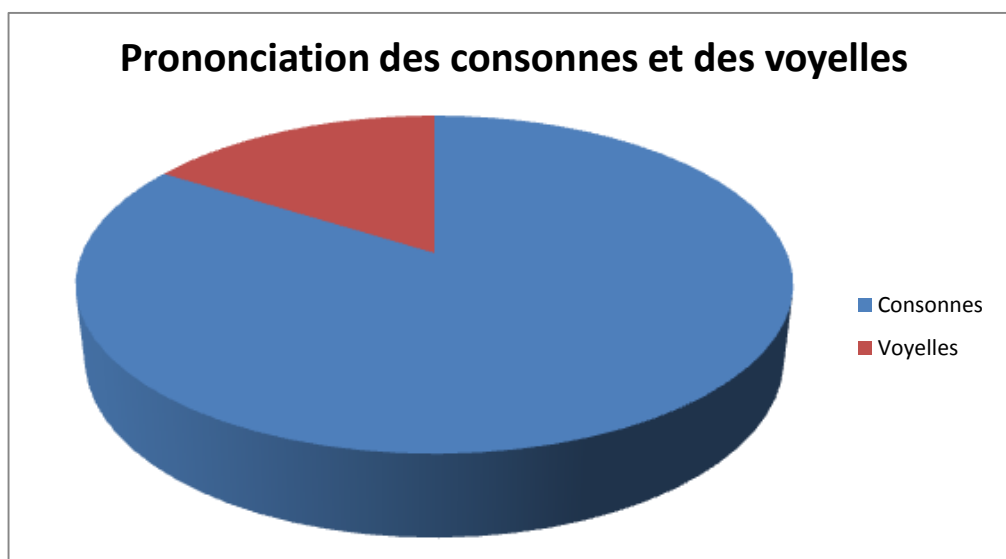
La dénomination de lettre (k) et (q) est identique et même pour le (j) et le (g), l’apprenant focalisera son attention sur le son. Le son de la lettre (k,j,g) est présent au début du nom des lettres. Lettre (k), le son /ka /, lettre (q), le son /ky/ de même pour la lettre (j) le son /ʒ i/ , la lettre (g) le son /ge/. Nous repérons que les consonnes présentées sont formées d’une structure phonologique consonne + voyelle (CV). La dénomination de la lettre (s) et le (l), le son présent en position finale du non (ε s), (ε l),(ε f). Ces sont formées avec une structure phonologique voyelle-consonne (VC) ou /ε / +C.

Pour la consonne (w), le son de la lettre /v/ est présent à la fin de la lettre trisyllabique /dubløve/ (voir graphe 2). En français, comme d’autres systèmes

alphabétiques, la plupart des sons de consonnes (soit pour 24 lettres) sont donc présents dans le nom. Sur 20 consonnes, 16 présentent clairement la situation. La relation entre le nom et le son n'apparaît donc pas comme arbitraire mais bien comme une relation d'inclusion phonologique.

Ce sont ces liens entre le nom et le son des lettres qui ont inspiré l'idée que le nom des lettres pouvait faciliter l'acquisition du son des lettres.

Nous pouvons dire que les apprenants n'ont plus de difficultés concernant l'identification des lettres isolées, à part quelques lacunes concernant la prononciation. Les consonnes sont plus identifiées et prononcées que les voyelles. 97% contre 3% (Voir graphe 3).



---

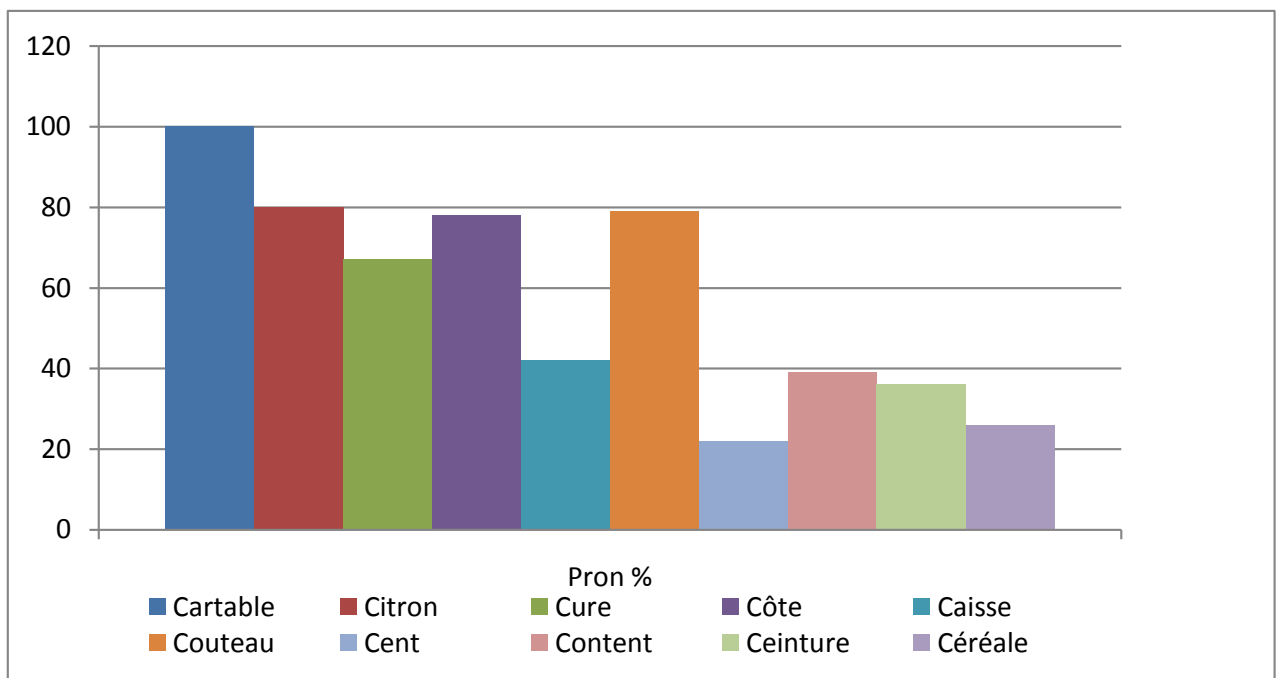
**Graphe3: Prononciation des consonnes et des voyelles**

- **Le deuxième test**, nous a permis de repérer les connaissances phonémiques et morphémiques des apprenants. Le choix est mis sur deux lettres (c , g), alors qu'une lettre peut correspondre à plusieurs « sons ». Les performances des

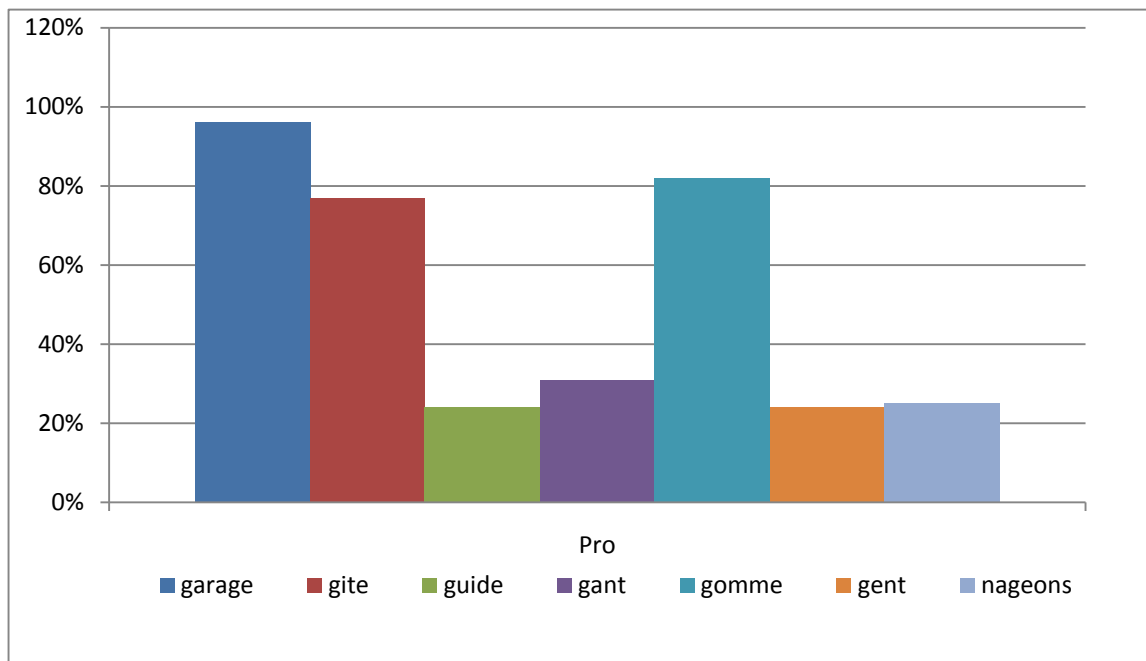
deux groupes G1 et G2 concernant le repérage des graphèmes isolés ne sont pas significativement différentes, ils repèrent toutes les lettres avec une certaine aisance.

Si nous prenons la voyelle (i) par exemple, l'identification du mot (gite) atteint les 77% , par contre, le mot (guide) 24% seulement. Le mot (citron), plus de 80% d'élèves ont pu l'identifié facilement, le mot (cartable) et (citron) sont deux mots étiquettes, présentés dans l'activité de lecture du manuel scolaire de l'élève.

Toutefois, les performances les moins réussies chez les deux groupes sont pour les consonnes qui changent de prononciation devant les voyelles (i), (é),(ai),(ou),(an), (on), (en) et (ein).(Voir graphe 4et 5).



**Graphe N° 4 : Identification des graphèmes et leurs sons : la lettre « C »**



**Graphes 5 : Identification des graphèmes et leurs sons : la lettre « g »**

En français, les élèves sont confrontés à un double défi dans la manipulation phonémique, manipulation des phonèmes consonantiques et vocaliques.

Les distorsions existantes entre la prononciation et l'écriture sont conséquentes. Les raisons qui justifient cette distance sont d'ordre beaucoup plus orthographique.

En français, il n'y a pas de correspondance systématique entre les unités sonores et les signes graphiques. Plus de 130 graphèmes différents peuvent être utilisés pour écrire 35 phonèmes qui composent cette langue. La langue arabe, langue maternelle pour les apprenants, ne compte que 26 phonèmes consonantique dont les récurrences demeurent stables et régulières et l'écriture du graphème arabe obéit à une seule règle : son emplacement dans le mot (initial, médium ou final).

- **Le troisième test**, concernant l'identification des mots connus et des mots inconnus, l'élève dispose de (25 secondes) pour lire la première liste et (2 minutes,45 secondes) pour lire la seconde. Le temps consacré pour lire les mots inconnus est de trois fois plus que le temps pour lire les mots connus. La lecture des

mots connus ou déjà vus et laquelle les apprenants l'exécutent montrent clairement le bon fonctionnement de la voie d'adressage qui semble bien marcher. Cette habileté à lire des mots fréquents atteste de la bonne imprégnation orthographique de ces mots censés être déjà vus auparavant. Ils ont facilement reconnu les mots que nous avons expressément choisis. Cette stratégie est parfaitement réussie.

Tandis que, la lecture des mots inconnus semble poser un problème. En effet, ils n'arrivent pas à lire les mots avec la même performance dont ils avaient fait preuve lors de la lecture des mots connus. Les résultats sont exposés comme suit :

<b>Mots connus</b>	<b>Mots inconnus</b>
<p>Livre</p> <p>Ecole</p> <p>Papa</p> <p>Table</p> <p>Midi</p> <p>Poule</p> <p>Cartable</p> <p>Robe</p> <p>Fraise</p> <p>Glace</p>	<p>Récréation</p> <p>Cesse</p> <p>Nœud</p> <p>Agneau</p> <p>Outils</p> <p>Peinture</p> <p>Escalope</p> <p>Cageot</p> <p>Soixante</p> <p>Seconde</p>
Durée : (25 secondes)	(2 minutes et 45 secondes)



• **Le quatrième test**, les résultats de l'épreuve l'identification des sons dans les mots démontrent que les apprentis lecteurs en langue française reconnaissent en grande partie les sons [a],[f],[v][e],[u],[s],[z],[k],[g],[ʒ ],[ʃ ] [ɑ̃ ] et désignent les lettres correspondantes, soit (79%) de bonnes réponses obtenues.

Les sons dont les lettres semblent pose un problème d'identification se présentent comme suit: [j],[ɛ̃ ], ,[O ],[y],[w],[ɛ ],[ɲ ] [ʁ], soit à peu près 80% de mauvaises réponses obtenues. Mais si l'on tient compte des individualités, nous remarquons que seulement deux ou trois élèves dans les deux groupes se démarquent particulièrement des autres ayant un nombre de réponses correctes qui atteint les 98%.

Le son entendu	L'identification du son
1) [a]	100%
2) [y]	37%
3) [f]	88%
4) [v]	81%
5) [e]	74%
6) [u]	77%
7) [w]	33%
8) [s]	85%
9) [z]	88%
10)[ɑ̃ ]	33%
11)[O ]	22%
12)[k]	81%
13)[g]	77%
14)[ʒ ]	74%

15)[f ]	88%
16)[ε ]	25%
17)[ ε ~]	33%
18)[j]	25%
19)[ɲ ]	18%
20)[ ɥ]	14%

Les résultats exposés dans ce tableau montrent clairement que les enfants éprouvent des difficultés à identifier quelques sons proposés dans des différents mots. Le test, nous a permis de voir l'effet de décodage, la précision et la fluidité de la lecture des mots. Les enfants en difficultés de lecture parviennent généralement à décoder assez facilement la première lettre du mot mais effectuent un certains nombre d'erreurs (substitution, omission ..... ) pour les autres lettres.

L'efficacité d'un entraînement phonologique semble accrue si celui-ci est associé à l'apprentissage des règles de correspondances grapho-phonologiques.



# Chapitre III :

**Analyse et interprétation  
des données : Lecture et  
conscience phonologique**

L'acquisition d'une compétence de lecture est une tâche laborieuse mais bien compliquée. Elle nécessite la mobilisation de facultés à la fois naturelles comme l'attention, la mémorisation, le raisonnement et linguistiques pour traiter des informations écrites et aboutir à la finalité de l'acte de lire qui est « la compréhension ».

Qu'en est-il du processus de la lecture ? La réponse à cette question nous envoie aux principes opératoires qui conduisent l'apprenant vers la reconnaissance des mots écrits et celles qui suivent cette reconnaissance.

Les premiers étant spécifiques à la lecture ne servent qu'à lire. Alors que les seconds sont communs à la lecture et à la compréhension.

À la différence de l'oral qui s'acquiert de manière spontanée et automatique, l'acquisition de l'écrit se fait de manière explicite et consciencieuse.

En effet, si l'apprentissage du langage oral est, en partie, sous la dépendance de processus biologiques innés qui sont activés au contact du langage<sup>18</sup>, l'acquisition de la lecture est complètement différente. Son apprentissage nécessite, de la part de l'apprenant, le développement d'une conscience explicite des structures linguistiques qui devront être intentionnellement manipulées.

L'enfant apprend à parler et à comprendre le langage oral sans être contraint de connaître consciemment la structure formelle (phonologique et syntaxique) de sa langue ni les règles qu'il applique dans le traitement de cette structure.

En revanche, l'apprentissage de l'écrit repose sur la compréhension et l'utilisation d'un code conventionnel : c'est le principe alphabétique. La découverte du principe du code alphabétique nécessite l'assistance de l'enseignant formé, et passe par un apprentissage systématique.

Les élèves doivent prendre conscience que les lettres qui composent les mots écrits codent les éléments constitutifs des mots oraux (les phonèmes), et que les mêmes lettres peuvent être utilisées pour écrire des mots de significations différentes.

---

<sup>18</sup> Cf. Gombert dans « l'acquisition des codes orthographiques »

Cette découverte du principe alphabétique rend possible l'étude du code alphabétique.

Ainsi, la principale difficulté de l'apprentissage de la lecture dans un système alphabétique vient de la nécessité de comprendre que les caractères alphabétiques (les lettres) correspondent à des unités de l'oral qui ne sont pas des syllabes mais plutôt les plus petites unités, appelées, phonèmes.

Pour comprendre cette caractéristique fondamentale du principe alphabétique, l'apprenti lecteur doit procéder à une analyse consciente de la structure du langage oral, que nous nommons conscience phonologique ou capacités métaphonologiques. Cette conscience permet d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques (syllabes, rimes, phonèmes) et de les manipuler intentionnellement.

### **III.1. Pré-requis cognitifs à l'apprentissage de la lecture et intention visuelle**

Apprendre à lire consiste essentiellement à rendre automatique les procédés de reconnaissance de mots. Une fois le déchiffrement/décodage maîtrisé, le lecteur est capable de comprendre ce qu'il lit, de la même façon que ce qu'il entend. Ainsi une étroite relation entre la facilité de reconnaissance de mots écrits isolés et la capacité de compréhension en lecture, notamment chez les lecteurs débutants.

Toutes ces explications montrent que le centre d'intérêt des chercheurs est principalement orienté vers l'accès au lexique sans envisager la procédure syntaxique dans l'élaboration de la signification. Ils conviennent qu'implicitement ces mécanismes relèvent de l'acquisition préalable du langage oral. Il ne s'agit pas, ici de remettre en question l'idée selon laquelle la maîtrise de l'identification des mots écrits constitue une condition nécessaire à la compréhension particulièrement en début d'apprentissage.

L'apprenant de la 3<sup>ème</sup> année, fait son premier contact avec sa deuxième langue. Il est confronté à un autre apprentissage dont lequel il ne possède aucun savoir préalable. Les enfants sont habitués d'entrer à l'école avec des habiletés langagières, qui relèvent d'un apprentissage préscolaire formel ou informel. C'est le cas de la langue arabe, ce qui n'existe pas en langue française.

Durant les séances d'accompagnement, nous avons remarqué la présence d'un pré-requis chez quelques élèves dans divers situations (salutations, prononciation, verbaliser des mots). Leur motivation attire l'attention et anime la classe. Ils ont éprouvé des meilleurs résultats lors des tests proposés. Le plus remarquable c'est leurs performances réalisées durant le test n° 3, ils ont identifié les mots inconnus en quelques secondes. Ils représentent 11% seulement dans l'ensemble d'élèves. (3 élèves sur 27).

Cette minorité est également soutenue par leurs parents. L'éducation familiale a certes, un impact sur le comportement de l'enfant. Le milieu familial dans lequel est élevé l'enfant ainsi que son environnement peuvent avoir une influence sur l'acquisition de la lecture.

En ce qui concerne l'intention visuelle, apprendre à lire, c'est apprendre à utiliser d'un code, qui en réalité est double. Il s'agit d'un code idéographique qui établit une liaison entre des graphèmes (les mots écrits) et les idées (concepts), c'est-à-dire, entre les éléments du langage écrit (lettres, syllabes) et les éléments du langage parlé (phonèmes). Il faut dire que les compétences visuo-spatiales ont toujours été considérées comme pré-requis au langage écrit, mais cette idée préconçue va aujourd'hui controversée par un nombre de chercheurs.

Vellutino<sup>19</sup> par exemple, mener une étude des enfants présentant des difficultés dans ce domaine et il a montré qu'ils n'avaient pas de difficultés particulières en lecture et qu'ils s'en sortaient pas mal.

La perception n'est pas un phénomène qui dépend uniquement des stimuli visuels. Si l'œil reçoit les ondes d'énergie lumineuses, c'est le cerveau qui construit la signification à partir des impulsions neurologiques. La première tâche destinée aux élèves celle de « l'identification des lettres de l'alphabet », une élève a confondu entre la lettre « b » et « d ». Les lettres dites « inversées » seraient plus faciles à confondre en raison du plus grand nombre de traits communs.

La question qui se pose est la suivante : « quelles sont donc les causes de l'inversion des lettres ? », les spécialistes affirment qu'un jeune enfant aborde pour la première fois les symboles écrits, il fait face à une tâche complexe. Il doit assimiler les caractéristiques propres aux lettres, caractéristiques qui sont souvent subtiles. Comme point de référence, l'enfant possède ses connaissances sur le monde concret ; bien qu'utiles, elles ne sont pas suffisantes. En effet, il distingue assez facilement les courbes car, dans son milieu les objets ronds ne ressemblent pas aux objets droits. Ainsi, nous rencontrerons peu d'enfants qui confondent les lettres I et O. De manière analogue, rare sont les confusions portant sur les lettres fermées et les lettres ouvertes car les objets qui possèdent une ouverture se distinguent aisément de ceux qui n'en pas.

---

<sup>19</sup> Dans les effets des choix pédagogiques sur la capacité à identifier les mots.



La deuxième observation, lors du test n°3 « l'identification des mots inconnus », les fixations sur la première lettre prennent plus de temps du temps total de lecture. En fait, si lecteur est peu habile, ce n'est pas parce que ses mouvements des yeux sont défectueux, c'est plutôt l'inverse qui se produit. En effet, c'est parce que le lecteur est peu habile, il ne connaît pas suffisamment de mots ou groupes de mots globalement. Bref, les problèmes qui entourent les mouvements des yeux sont plutôt un symptôme qu'une cause de difficultés en lecture.

### **III.2. Capacités mnésique et langagière**

Pour Siegelet Ryan<sup>20</sup>, l'empan mnésique est un faible prédicteur de la réussite en lecture. Pourtant, de nombreux auteurs ont montré l'existence d'une corrélation entre mémoire verbale à court terme et apprentissage de la lecture. Par exemple, Ellis et Large (1987, in Van Hout, 2001b) ont trouvé une relation significative entre la mémorisation de listes de mots en maternelle et les performances en lecture en première année.

Les difficultés de mémoire à court terme jouent un rôle important chez les mauvais lecteurs. En effet, les jeunes enfants faibles en lecture ont des difficultés de mémoire verbale à court terme, notamment dans les tâches de mémoire de travail.

En conclusion, la mémoire visuelle n'est pas évoquée dans la littérature comme un pré-requis à l'apprentissage de la lecture. La mémoire verbale à court terme quant à elle semble jouer un rôle important dans le développement de la lecture, avec un rôle particulier de la mémoire de travail chez les enfants en difficultés.

Cette hypothèse sur les deux mémoires permet de comprendre les raisons du blocage de lecture dans une langue mal connue. Si nous déchiffrons mot après mot, la mémoire à court terme est rapidement saturée par un nombre trop élevé d'informations qui ne peuvent être « converties » à temps en séquences, plus économiques pour l'envoi en mémoire longue. Le sujet occupé à décoder laborieusement les unités les unes après les autres n'a plus de disponibilité suffisante pour saisir la relation entre les unités.

---

<sup>20</sup> (Cité par Gombert, 1990)

Quand nous parlons de vocabulaire visuel, deux habiletés se manifestent de manière différente dans le langage écrit « la reconnaissance et le rappel ».

Les élèves ont pu identifier les mots connus facilement et ils ont pris moins du temps à l'identification des mots inconnus. Les mots sont pris du manuel, déjà vu auparavant avec l'enseignant dans les séances de la lecture et les activités de compréhension.

Pour qu'un apprentissage du vocabulaire globale soit efficace, il est important de se donner les meilleures chances de réussite possibles en sélectionnant des mots que les enfants sont le plus susceptibles d'apprendre facilement. Les principaux critères à prendre en considération dans le choix des mots sont : les mots qui font partie du langage oral, les mots concrets, les mots émotifs et les mots fréquents.

Les mots connus proposés au test n° 3 (10 mots) repris du livre de l'élève sont les suivants :

Livre	Poule
Ecole	Cartable
Papa	Robe
Table	Fraise
Midi	glace

**Tableau N°11 : Les mots connus proposés dans le manuel scolaire**

Chaque mot est présenté devant l'illustration qui lui convient. Le mot « table » par exemple est écrit en scripte, cursive et en majuscule. La lettre « t » en gras sous l'illustration de la table. Page 17(manuel de 3<sup>ème</sup> année).

La reconnaissance d'un mot s'effectue toujours à partir de certains indices. Les bons indices, qui misent sur des traits essentiels des mots qui assurent la permanence

de la reconnaissance, et les mauvais indices, qui ne reflètent pas les véritables caractéristiques du mot et ne conduisent, de ce fait, qu'à une identification temporaire.

Pour ce qui est du langage, Forest-Presley et Waller (1984, in Gombert, 1990) ont constaté que les mauvais lecteurs sont moins habiles en langage oral que les autres.

Il convient de détailler cependant le rôle que peut jouer chacune des composantes du langage oral à l'acquisition de la lecture.

### **III.3. Articulation et lexique**

Elle correspond à la capacité de produire la totalité des phonèmes de la langue. Aucune étude en littérature ne montre la nécessité de maîtriser tout le tableau articulatoire pour apprendre à lire. Cependant, les auteurs s'accordent à dire qu'il est préférable de corriger les troubles de l'articulation avant l'entrée de CP.

En fait, il existe probablement un impact différent des troubles d'articulation qui consistent en une déformation d'un phonème (par exemple le *sigmatisme interdental*, c'est-à-dire le « zozotement ») et de ceux qui induisent le remplacement d'un ou plusieurs phonèmes.

Chez les dyslexiques, les difficultés d'apprentissage en lecture s'expliquent par le fait que ses derniers sont incapables de déchiffrer des mots écrits. De nombreuses études menées auprès ces dyslexiques attribuent cette incapacité à un déficit phonologique : incapacité d'identifier des sons à l'intérieur des mots d'une chaîne parlée.

En début d'apprentissage de la lecture en français, un bon nombre d'élèves du primaire éprouvent beaucoup de difficultés à décoder des mots inconnus sous leur forme écrite. La procédure analytique qui pourtant est inhérente au développement des connaissances lexicales, s'avère dysfonctionnelle.

En classe, les élèves sont souvent timides, très sereins et sont moins emportés par l'activité de lecture que les autres. Lorsque nous leur demandons à lire, ils le font avec beaucoup de réticences à cause de leur décodage des mots jugé défaillant.

Ennuyeuse, l'erreur sera psychologiquement tellement gênante qu'ils l'oublieront ou négligeront sans chercher à la comprendre, car ils se trouvent dans l'incapacité de lutter contre elle. Et de peur d'être ridiculisés par leurs camarades, ils préfèrent l'abandon.

Dans leur tentative de décodage des mots, les erreurs de substitution sont souvent nombreuses et consistent souvent à substituer un son par un autre, notamment lorsqu'ils sont phonologiquement proches (confusions b/d, t/d, k/g).

Le tableau ci-dessous offre un exemple de confusion auditive et inversion des lettres :

Cas fréquents	Exemple de mots
in/ine	Lapin est prononcé lapine, dénasalisation de la nasale « in »
g vs k	<b>g</b> lace est lu <b>cl</b> asse
[i]/ [o]	Médicament est lu médécament
[ou]/ [o]	<b>Cou</b> ffin est lu <b>co</b> ffin
t / d	Fau <b>t</b> e est lu fau <b>d</b> e

aéro/aréo	<b>Aé</b> roport est <b>aé</b> roport
s/ss	Poison est poisson

**Tableau N°12 : Les confusions auditives et inversions des lettres commis par les élèves**

**Tableau N°12 :** Nous avons présenté sous forme de tableau, les confusions et les inversions commis par les élèves, à travers des exemples et nous avons précisé les sons confondus par une description des mots rencontrés lors de la collecte des données.

Ces difficultés rencontrées peuvent avoir des incidences au niveau de l'écriture. Très souvent, les apprenants qui n'arrivent pas à reconnaître les formes sonores des mots, sont confrontés aux problèmes de transcription orthographiques.

A préciser aussi que les élèves qui souffrent de problèmes d'identification de mots ne présentent pas des cas pathologiques. Au contraire, ils font preuve d'une bonne audition à l'oral. L'application de la procédure analytique semble être efficace et s'adapter à leur attitudes d'apprendre la lecture. Mais ces mêmes élèves ne parviennent pas à acquérir des connaissances lexicales. La lecture est lente et oisive et les mots sont toujours décodés comme s'ils étaient vus pour la première fois même quand ils sont très courants et devraient être familiers à l'élève. Là où le bas blesse, c'est quand ces élèves rencontrent dans le texte des mots irréguliers et ne parviennent pas à mémoriser la forme orthographique des mots ce qui les empêche de les reconnaître d'emblée lorsqu'ils les rencontrent en lecture et entraîne un trouble majeur de l'orthographe d'usage.

L'établissement du lien de causalité entre le vocabulaire et compétence de lecture remonte aux travaux de Sprenger-Charolles et Khoms. Ils ont montré que l'existence d'un quotient orthographique important chez les apprenants était un bon prédicteur de réussite.

En effet, les élèves qui ont appris un nombre important de mots réussissent mieux leurs écrits que ceux qui en ont moins. Les mauvais lecteurs ont en effet un vocabulaire plus pauvre que celui des bons lecteurs, nettement <sup>21</sup> meilleurs. Ils ont précisé que cette richesse du vocabulaire joue un rôle dans le débit de lecture chez les élèves.

Une fois que l'élève a découvert et compris le principe alphabétique, sa capacité d'identification des mots écrits se développe en fonction essentiellement de l'instruction assurée par l'enseignant et de l'importance de la pratique de lecture. La notion phonologique renvoie à l'idée selon laquelle au cours de la reconnaissance visuelle d'un mot le lecteur construit, à partir du mot écrit, une représentation mentale de la façon dont le mot s'entend et se prononce.

Différentes tâches ont été proposées en plusieurs séances aux élèves, un lien fort a été observé entre le lexique et les performances en lecture chez une minorité que nous avons déjà signalé auparavant (3 élèves). Les résultats montrent leurs performances remarquables durant les tests d'évaluation.

Lors de l'épreuve n°3, deux élèves ont pu identifier les mots inconnus, le troisième a échoué de lire un seul mot (seconde). L'identification des mots inconnus pour eux était possible.

Tout d'abord, une reconnaissance logographique qui ne suppose pas d'activation phonologique, des procédures de décodage lettre par lettre ou graphème par graphème puis en combinant une procédure de décodage partiel et une procédure de lecture par analogie avec des mots déjà connus et enfin par décodage graphophonologique à partir de la reconnaissance d'unités progressivement plus larges que la lettre ou le graphème. De la même performance, ils ont réussi dans leur tâche, celle de l'identification des sons dans les mots (test n°4), ils n'ont pas arrivé

---

<sup>21</sup> Pour Stanovich et Coll.(1988,in Gombert,1990)

pas à identifier et lire les mots seulement, ils étaient même capables de nous donner la signification de quelques mots en arabe.

Ces résultats suggèrent que le décodage phonologique constitue un mécanisme d'auto-apprentissage puissant pour stocker les représentations orthographiques.

La rencontre fréquente des mots induit leur mémorisation et la constitution du lexique mental orthographique.

### **III.4. Dénomination rapide et morphosyntaxe**

Il s'agit de la capacité à accéder très rapidement au lexique. Elle s'évalue par des tâches de dénomination de séries d'images de vocabulaire courant et maîtrisé par l'élève. De nombreuses études sur les pré-requis au langage écrit ont mis en avant l'importance de cette capacité pour la lecture.

La vitesse en lecture doit être prise en considération : elle doit être perçue comme la manifestation de l'habileté à lire. Les exercices d'entraînement à la vitesse sont à déconseiller si l'enfant lit rapidement et comprend peu et s'il lit lentement et comprend peu. Par contre, chez un élève qui lit lentement et comprend bien, il peut s'agir dans ce cas d'une simple habitude, des exercices pourraient éventuellement rendre ce lecteur plus efficace. En effet, un même enfant peut présenter des écarts importants dans les résultats de deux évaluations (la lecture des mots connus/ mots inconnus) Le temps moyen disposé par les élèves lors de la lecture des mots connus est de (25 secondes) par rapport aux mots inconnus qui est de (2 min, 45 sec) .

Quant à la morphosyntaxe, elle est la variable linguistique importante qui accompagne plus le primaire. A ce niveau scolaire, le rôle de la compréhension serait moins important. Les chercheurs Lecocq et Coll, ont montré que la compréhension orale avant l'apprentissage du code écrit était reculée par rapport à la batterie de lecture à la fin du cycle primaire.

Les tests d'évaluation sont focalisés sur la lecture et la conscience phonologique des apprenants. La grammaire est implicite au cycle primaire. Les activités proposées pour le travail sur l'unité phrase permettent de travailler à la fois le sens des phrases, la grammaire syntaxe et la morphologie.

Le manuel ne présente pas des phrases isolées destinées à ce genre d'activités. Elles seront dégagées des textes à étudier par les élèves avec l'aide de l'enseignant.

Les activités proposées pour le travail sur l'unité phrase occupent la plus grande place. C'est à partir de la phrase que l'enseignant attire l'attention des élèves sur certains de ses éléments pour les aider à construire le sens du texte.

Pour le travail de la syntaxe, il se fait de manière implicite pour ce cycle d'apprentissage. C'est au maître d'exploiter le cours de lecture pour éclairer les



élèves sur certains points de la langue que nous dégageons de la table des matières du livre, à savoir, la nomination des groupes fonctionnels importants tel que, la phrase, le nom propre, les articles, les indicateurs de temps, etc. Ces acquis contribueront à leur tour à faciliter encore plus l'apprentissage de la lecture.

En ce qui concerne le travail de la morphologie, le manuel intègre des activités visant de façon implicite la maîtrise du genre et du nombre que nous avons dégagé à partir de la table des matières.

Cependant, en recherchant ces activités, nous ne les avons pas trouvées dans l'emplacement prévu dans le manuel. A titre d'exemple, pour découvrir les activités liées au genre, indiquées à la « séquence 2 » du « projet 1 », il n'y a aucune allusion au genre. Nous les avons par contre rencontrées à la page 36 correspondant aux activités de la « séquence 1 » du « projet 2 ». De la même façon, les activités relatives à l'apprentissage du nombre se trouvent à la page 52 dans la « séquence 3 » du « projet 2 » et non en « séquence 2 » du même projet.

### **III.5. Tâches de phonologie entreprise en lecture et acquisition de la conscience phonémique chez les apprenti-lecteurs**

Pour comprendre le mécanisme de transcription, l'élève doit développer une capacité appelée «conscience phonémique» qui lui permet de concevoir les mots parlés comme une combinaison particulière de phonèmes.

L'idée que maîtrise de la lecture exige de bonnes compétences dans la connaissance de la structure phonémique de la langue est très confirmée.

Nous avons souvent recours à des Items d'évaluation pour juger des capacités métaphonologiques des apprenants et s'assurer de leur niveau de conscience phonologique. Ainsi, plusieurs tâches choisies sont utilisées pour arriver à cette fin. Les différences entre ces tâches portent sur la nature des unités linguistiques expliquées (syllabe, rime, phonème) ainsi que sur le type de traitement demandé à l'élève. La sensibilité phonologique, considérée comme un construit unifié se manifeste dans une multitude d'exercices<sup>22</sup>.

Parmi les principales tâches qui permettent de développer la conscience phonémique sont évoquées comme suit :

- Exercice de repérage des phonèmes dans un mot.
- Exercice de repérage visuel des graphèmes dans un mot.
  
- Item 1 : Isolement de phonèmes  
Consigne 1 : quel est le premier/dernier son du mot.
- Item 2 : segmentation phonémique  
Consigne 2 (ex : quels sons entends-tu dans le mot « chat »)
- Item 3 : fusion de phonèmes  
Consigne 3(ex : le mot château est épelé phonème par phonème /ʃ //a /  
/t //o / et l'enfant doit reconnaître le mot.)
- Item 3 : Identification de phonèmes  
Consigne 4 :(ex : quels mots commencent/finissent par le même son : (bague,  
chien, ballon).

---

<sup>22</sup> (Ecalte & Magnan, 2007).

Les performances dans deux de ces tâches semblent particulièrement liées à la réussite de l'apprentissage de la lecture : la fusion de phonèmes (qui aide à décoder les mots familiers) et la segmentation de mots en phonèmes (qui aide à orthographier les mots non familiers et retenir l'orthographe en mémoire).

### **Les tâches réalisées par les élèves**

**Tâche 1 :** Identification des lettres de l'alphabet (test1 liste de la chaîne alphabétique, test 2 une liste aléatoire) pour repérer les connaissances sur les lettres

**Tâche 2 :** Identification des graphèmes et leur sons (15 mots) proposés pour repérer les connaissances phonologiques et morphémiques.

**Tâche 3 :** Identification des mots connus et inconnus (20 mots) proposés pour repérer l'imprégnation orthographique chez les apprenants.

**Tâche 4 :** Identification des sons dans les mots (124 mots) et (20 phonèmes) proposés pour repérer les connaissances phonémiques chez les élèves.

Depuis que l'enseignement formel existe, les questions pédagogiques n'ont pas cessé d'attirer la curiosité des chercheurs pour essayer de mettre sur pied une manière efficace d'apprendre à lire aux élèves. La réponse fait unanimité chez ces mêmes chercheurs qui confirment que, pour réussir l'apprentissage de la lecture, l'élève doit procéder une analyse consciente de la structure du langage oral.

En fait, la difficulté principale de l'apprentissage de la lecture dans un système alphabétique vient de la nécessité de comprendre que les lettres correspondent non pas à des syllabes mais à des unités plus petites, appelées « conscience phonologique » dite aussi capacités métaphonologiques.

Une fois installée, cette conscience permet d'aller progressivement vers l'identification des composants phonologiques des unités linguistiques supérieures (syllabes, mots) et de les manipuler avec certaine aisance.

A l'instar des chercheurs, Sprenger-Charolles affirme que la relation conscience phonologique et réussite en lecture est une relation de cause à effet, surtout dans une pédagogie centrée sur l'écrit.

Le principe de déchiffrement consiste à prononcer les sons des mots correspondant aux lettres, symboles utilisés pour transcrire graphiquement ces sons<sup>23</sup>. L'enseignement de la lecture dès le primaire passe nécessairement par la découverte de ce même principe permettant à l'élève d'utiliser une procédure de lecture phonologique, qui consiste à traduire la séquence de lettres d'un mot lu en une séquence de sons correspondants.

Apprendre à lire n'est pas chose facile. C'est l'une des tâches les plus complexes qui met en jeu des habiletés cognitives et langagières complexes.

En effet, l'accès à l'écrit dans un système alphabétique est un processus complexes qui mobilise des habiletés à manipuler les composantes phonologiques du langage ainsi que des habiletés de compréhension et d'expression.

Pour conclure ici, nous disons que réunir les conditions optimales et favorables à l'acquisition et au développement du décodage graphophonologique de la lecture, c'est combiner intentionnellement à la fois des activités de segmentation et de fusion des phonèmes avec l'identification des lettres et leurs correspondances aux sons.

Les déficits rencontrés par les élèves durant les tests proposés, montrent que l'acquisition de la conscience phonémique n'a pas été encore installée.

Les types d'erreurs les plus courants pour l'identification du nom des lettres dans le test proposé sont les lettres dont la récurrence graphique est variée le cas des digrammes. Les enfants ont des difficultés avec les lettres présentent une symétrie verticale ou latérale telles que **b**, **d**, **p**, et **q**.

---

<sup>23</sup> Principes des systèmes d'écriture alphabétique.

Les erreurs les plus fréquentes sont de type phonologique, parmi lesquelles nous avons retenu l'interversion des lettres **oi---io**, ou encore la confusion entre le s et le z, paysan /**pa i s ā**/ ou encore entre le g et le j gitan prononcé /g i t ā /, « banc » lu /b ā K/, « sept » --- /sept/, « agneau » --- /agnō /, des erreurs de confusion entre les graphèmes qui sont proches phonologiquement (« valise » lu « falise » par exemple).

L'observation des apprenants soumis au test d'identification des mots laisse voir qu'ils ont développé une conscience des phonèmes. Mais ces mêmes sujets semblent avoir une conscience syllabique inférieure. En effet, pas mal d'élèves n'ont pas su lire la suite « peinture », mais une fois séparées, les lettres /p-e-i-n-t-u-r-e/ ont pu être identifiées facilement. Ainsi, tous les apprenants ont acquis la conscience phonologique du phonème, mais pas celle de la syllabe.

Pour ces élèves du primaire, l'habileté langagière spécifique à la lecture s'installe progressivement et se développe au fur et à mesure qu'ils avancent dans les cycles ultérieurs (collège et lycée). Ils s'appuient principalement sur la procédure sublexicale, puisque leur savoir orthographique n'est pas assez développé.

En effet, comme nous l'avons déjà souligné, c'est le degré de transparence du système orthographique qui rend la régularité des relations graphème-phonème facilement opérable.

Cette régularité n'est pas de mise pour prédire, à partir de la connaissance des lettres, la prononciation des mots. C'est d'ailleurs, la relation pour laquelle des mots comme « femme », « exact », « sept », « pays » etc, ne peuvent être lu correctement sans l'utilisation de la procédure lexicale.

Ce que nous pouvons dire de la procédure sublexicale, c'est qu'elle est la première à être utilisée et maintenue fortement chez les élèves jusqu'à la fin du primaire, voire dans certains cas le moyen (le collège).

Il faut dire qu'en français la difficulté est double. Non la relation entre phonèmes et graphèmes n'est pas transparente, mais le graphème qui est l'unité de base du système d'écriture en français, n'est pas toujours la lettre. Un graphème est défini comme le correspondant orthographique d'un phonème. Si nous considérons le phonème /O/, ce dernier est relié en français aux graphèmes suivants : o, au, eau.

Ainsi, il peut être composé de plus d'une lettre. Et c'est là aussi où le bât blesse, un degré moins d'apparence dans l'écriture française. Les séquences écrites des mots français par les apprenants algériens, comportent un nombre incalculable de graphèmes composés de plus d'une lettre, le cas des digrammes et des trigrammes (an/am, en/em, on/om, un/um, in/im, ym, ein, qu, ck, ch, sh, sch, ) qui correspondent à un seul phonème.

Les apprenants, lecteurs en arabe ayant souvent recours à la représentation phonologique du mot écrit inhérente à la transparence du système orthographique de la langue arabe, tentent inlassablement d'utiliser le même principe en lisant en français. Du coup, ils rencontrent des difficultés pour lire les mots comportant des digraphes ou des trigraphes.

Il faudrait que les enseignants de français en prennent conscience afin de pouvoir mener au mieux leurs tâches pédagogiques. Ils doivent comprendre que le graphème, unité de la procédure sublexicale par excellence, n'est pas toujours facilement assimilable à la lettre.

Une fois la conscience graphémique développée, l'apprenant pourrait progressivement s'initier, au moins en français, aux unités syllabiques aussi bien graphique que phonétique.

Toutes les études conviennent aujourd'hui que la phonologie a une incidence sur l'apprentissage de la lecture. La procédure sublexicale de lecture s'avère très efficace pour l'acquisition de la lecture, mais aussi, pour l'acquisition de l'orthographe. Elle est encore plus efficace pour les non natifs, puisqu'elle les aide à lire tous les mots réguliers, qu'ils soient ou non connus. L'efficacité de cette procédure est telle que nous pouvons être même sûr de lire correctement en utilisant les correspondances graphèmes-phonèmes et pouvoir corriger ensuite les erreurs. Par exemple, si nous lisons le mot « évidemment » en utilisant les relations graphophonémiques les plus fréquentes, nous obtiendrons la prononciation / e v i d e m ā / qui est fautive en français.

Dans la mesure où un mot fréquent de prononciation voisine existe //e v i d a m ā //, ainsi par inférence, nous comprenons que le « e » de évidemment doit être lu //a//.

Le rôle de la procédure sublexicale dans la construction du lexique orthographique a été démontré dans des études comportant des entraînements spécifiques. Elles confirment que les premiers apprentissages qui utilisent la phonologie sont plus efficaces.

Ainsi, au tout début de l'apprentissage, des élèves incapables de décoder même des mots très simples, apprennent plus facilement les mots associés à des indices phonologiques que lorsqu'ils sont associés à des indices visuels.

Sprenger-Charolle fait remarquer qu'en français, les enfants qui, au début de l'apprentissage de la lecture, font beaucoup d'erreurs de régularisation sur les mots irréguliers c'est-à-dire ceux qui utilisent le plus la procédure sublexicale sont aussi ceux qui produisent le plus de réponses correctes, l'inverse ceux qui font peu d'erreurs de régularisation produisent peu de réponses correctes.

Si l'apprentissage dépendait uniquement de la consistance interne au système d'écriture, nous comprenons parfaitement les raisons qui expliquent l'ampleur des difficultés rencontrées par ces élèves à apprendre à lire le français. En effet ils sont exposés à un système d'écriture relativement opaque à cause des irrégularités orthographiques.

L'apprentissage de la lecture dépend essentiellement de la force des associations qui peuvent exister entre graphèmes et phonèmes et non pas uniquement entre lettre et son, en fonction de la langue et du niveau de représentation phonémiques des élèves.

Il faudrait rappeler que l'apprentissage de la lecture se fait de manière formelle. Son acquisition exige le développement une compétence linguistique au sens chomskyen. Contrairement à l'oral qui s'apprend spontanément et automatiquement, l'écrit exige plus de rigueur et nécessite un apprentissage systématique et formelle «L'enfant apprend à parler et à comprendre le langage oral sans être contraint de connaître consciemment la structure formelle (phonologique et syntaxique) de sa langue, ni les règles qu'il applique dans le traitement de cette structure».

En revanche, l'apprentissage de l'écrit qui repose sur la compréhension et l'utilisation d'un code linguistique (connaissance du code écrit) passe nécessairement par un apprentissage systématique et assisté par un adulte. Les élèves apprendront à

connaître les lettres qui composent les mots écrits, les repérer dans différents contextes et les prononcer aussi.

Les élèves testés montrent également certaine difficulté dans la lecture de mots ; ceux qui sont connus et familiers sont lus plus rapidement que les mots inconnus. Si l'on mesure le temps consacré à la lecture des mots, ceux qui sont déjà vus sont lus plus rapidement que ceux inconnus. Nous avons remarqué que l'effet de familiarité avec les mots connus est plus important chez les élèves et leur permet de reconnaître les mots par un traitement de configuration orthographique visuelle sans recours systématique à la conversion phonologique. C'est-à-dire que les élèves ont progressivement recours à la procédure d'adressage au fur et à mesure qu'ils passent dans les classes supérieures. Et c'est là, le même indice d'un début d'automatisation du processus de la lecture.

Mais un petit nombre d'entre eux, semble souffrir d'un problème de mémorisation et que nous pouvons ranger dans la catégorie des apprenants à risque. Nous avons remarqué aussi que même les élèves les plus habiles en déchiffrage par stricte application des correspondances graphophonologiques se trouvent parfois bloqués devant certains mots dont l'irrégularité orthographique et/ou phonétique rend difficile la tâche de décodage. (Ex, agneau, seconde, sept). La procédure phonologique, appelée procédure alphabétique utilisée lors de la lecture de mots inconnus contenant plusieurs syllabes n'est plus fiable. Elle redevient même une source de difficulté qui ralentit le débit de lecture, ce qui fait augmenter le temps de lecture.

Durant les séances d'apprentissage de lecture et dans le but d'observer est révéler un certains nombre de faits. Les apprenants ont été occupés par le processus de décodage de la langue qui n'est pas encore automatisé. Soucieux de l'activité qui est essentielle à la découverte du texte. Ces apprenants sont confrontés au système d'écriture de la langue française dont lequel ils lisent. Nous rendons compte de l'ampleur de la tâche surtout où il existe des irrégularités.

Les relations entre ce qui est écrit et ce qui est prononcé ne sont pas toujours réguliers. En effet, le français écrit comporte un nombre important d'unités



graphiques de plus d'une lettre (par exemple les digraphes) qui correspondent à une seule unité phonique.

La complexité de l'acte de lire devient plus difficile. Un grand nombre d'opérations mentales est mobilisé : identification de mots, traitement de l'information visuelle à l'activation de réseaux d'informations préalablement mémorisées sur les mots de la langue et leur sens.

Lorsque nous prêtons attention aux élèves et à leurs manières de lire, nous remarquons tout de suite que leur capacité de décoder un texte et le comprendre est encore à un stade balbutiant dans les deux cycles d'apprentissage, primaire et collège.

Dans leurs pratiques de classe, les enseignants appliquent bel et bien les modèles à double voie de lecture pour apprendre aux élèves à identifier les mots écrits et à en saisir le sens afin d'atteindre l'objectif d'enseignement qui est la compréhension des phrases et des textes.

La procédure lexicale permet de traiter les mots dont l'orthographe et la signification sont mémorisées par l'apprenant. L'élève perçoit le mot dans sa globalité orthographique et le visualise tout en mémorisant sa prononciation. En retour, la lecture d'un mot conduit l'élève à se rappeler la forme orale. La procédure sublexicale dite aussi analytique, met en jeu un système de règles de correspondances graphophonémiques.

Cette voie repose sur un traitement analytique. Les graphèmes qui composent le mot écrit sont successivement identifiés et traités de façon générée les unités phonologiques correspondantes ; celles-ci sont maintenues en mémoire à court terme tout au long du traitement de façon à générer la forme phonologique complète du mot par synthèse en fin de traitement. La voie sublexicale est très importante surtout au début de l'apprentissage de la lecture, puisque les apprenants au primaire n'ont pas encore acquis un lexique orthographique. La lecture des mots nouveaux pour lesquels aucune représentation orthographique n'est stockée en mémoire, va permettre à l'élève de découvrir le principe alphabétique et l'appréhender. Il apprendra à associer mentalement des unités écrites et les unités orales correspondantes. L'acquisition des correspondances graphophonémiques repose sur un apprentissage explicite qui doit être effectué en classe de façon systématique.

Le modèle à double voie suppose que les deux procédures d'apprentissage doivent être menées en parallèle. Ainsi, l'élève n'aura pas de problème à retrouver vite les mots connus et relativement fréquents qu'il aurait emmagasinés lors d'une activité de lecture.

A ce niveau d'analyse, nous allons dire que les approches faites aujourd'hui sur l'apprentissage de la lecture montrent que celle-ci est à cheval sur deux types de procédures : La première est analytique repose sur l'acquisition des associations graphophonologiques.

La seconde est lexicale et repose sur la mémorisation de la forme orthographique des mots en relation avec leur phonologie et leur sens. Réciproquement semble donc, la seconde être une bonne base pour l'établissement de la première.

Tous les chercheurs en didactique conviennent que la conscience phonologique est la condition à un acte de lire. Grâce à leurs efforts, les chercheurs parviennent avec certitude à l'idée que le développement des capacités phonologiques reste le meilleur prédicteur de la réussite de l'apprentissage de la lecture.

Les activités de déchiffrement constituent déjà le seuil de réussite, puisqu'elles permettent à l'apprenant de développer la capacité à segmenter la parole en unités plus petites qui est le phonème.

A travers différents chercheurs, il est évident que la conscience phonologique entretient des liens de causalité réciproque avec l'apprentissage de la lecture. Mais la capacité de décodage, ne suffit pas pour désigner un lecteur. Elle doit être secondée à la capacité de compréhension. Et chaque fois que les deux capacités ne sont pas réunies.

En fait, ce n'est pas la méthode alphabétique en elle-même qui fait l'obstacle à la compréhension, mais le manque de stratégies de lecture qui normalement doit apprendre à l'élève d'être attentif au sens du texte. Certes, au début de l'apprentissage de la lecture, le processus d'identification des mots n'a pas encore atteint le stade d'automatisation. C'est la raison pour laquelle le lecteur débutant y consacre toute son attention et oublie le texte.

Mais progressivement, il doit apprendre à élaborer une représentation mentale globale de l'ensemble des informations contenues dans le texte pour pouvoir comprendre.

De même, la compréhension passe nécessairement par deux types de traitement interactifs : une connaissance morphosyntaxique et une intégration sémantique. Et tous les problèmes de compréhension que rencontrent les élèves soit par les problèmes de connaissances du domaine qui peuvent aider le lecteur à interpréter le texte ou encore des problèmes de décodage qui compromettent la compréhension.

# Conclusion

Le problème de l'enseignement-apprentissage de la lecture s'est posé de façon très complexe. Nous pouvons dire d'abord que la lecture pour les deux partenaires enseignant et élève, est un lieu de tension et de problèmes. C'est une pratique complexe liée à de multiples problèmes : problème cognitif, problème psychopédagogique, problème de langue, problème socio-culturel, dont la résolution ne tient qu'à un petit déclic qui favorise la lecture comme acte social. Les deux partenaires sont complices dans l'accomplissement de la tâche qui consiste à construire du sens pour soi et pour les autres, et cela par la maîtrise de l'objet qu'est la langue apprise à l'école.

Apprendre à lire devient une nécessité, elle est une des préoccupations majeure définie dans les orientations de notre système éducatif. Cette nécessité est ancrée dans nos mœurs.

Alors, il semble que les enseignants sont aussi conscients et posent cette nécessité comme primordiale. Ils tentent en même temps de la négocier avec leurs élèves parce que selon eux c'est une tâche qui demeure lourde et aussi bien délicate. Ils sont confrontés par le contraste de mettre en évidence cette nécessité sur terrain. Ainsi, ce contraste dans la logique procédurale qui n'apparaît pas dans le vécu de la classe où il s'agit plutôt d'un consentement entre les enseignants et les élèves. Et c'est à ce niveau que les convergences entre les objectifs fixés par l'enseignant et par l'apprenant se maintiennent.

Le pédagogue et le didacticien s'intéressent à la lecture dans l'école comme une situation contraignante. Les parents aussi, en dehors de l'école leur rôle est important de motiver leurs enfants à la lecture. En effet, les enfants de milieu socio-culturel défavorisé souffrent beaucoup de problème dans l'apprentissage de la lecture que leurs congénères issus de milieux favorisés.

L'enseignement/apprentissage de la lecture doit être travaillée en formation des maîtres qui en matière de lecture, consiste à présenter des modèles descriptifs de lecture issus de psychologie cognitive et des différentes méthodes d'apprentissage de lecture. A cela s'ajoute l'apport des enseignants eux-mêmes en tant qu'êtres humains socialement et culturellement marqués quand ils choisissent les activités à proposer aux élèves. Ils doivent réfléchir aux situations pédagogiques qu'ils ont à gérer à

chaque fois qu'ils s'engagent à entreprendre les actions de lecture. Par ailleurs, les propos recueillis des enseignants ne font que peu de référence aux théories sous-jacentes à la pratique de la lecture en classe. Le volume d'horaire consacré à l'apprentissage de la lecture est insuffisant. Le manuel scolaire propose des textes et des activités qui ne sont pas à la portée de tous les apprenants.

En effet, il est nécessaire que les chercheurs et les enseignants se retrouvent dans un terrain commun. C'est-à-dire, ils travaillent ensemble en toute humilité. D'une part, les chercheurs savent que c'est le terrain qui a le dernier mot dans une action pédagogique, et de l'autre côté les enseignants comprennent que les résultats de la recherche permettent d'éclairer leur pratique.

Enfin, remédier à l'enseignement-apprentissage de la lecture en langue française est une opération complexe qui reste toujours en question. Dans le sillage de ce qui précède, nous pouvons considérer cette étude comme un point de départ à d'autres études portant sur le même sujet.

# **Bibliographie**

## **I. Ouvrages**

**Baccouche** Taieb,(2003). **La langue arabe : Spécificités et évolution**, In M.N. Romdhane, J. E.Gombert & M. Belajouza(Eds), L'apprentissage de la lecture : perspectives comparatives (pp.377-386).Rennes :PUR .

**Bruner** Jérôme, (1987), **Comment les enfants apprennent à parler**. Ed.RETZ.Paris

**Cicurel** Francine, (1991), **Lecture interactive en langues étrangère**, Ed.Hachette.Paris

**Cohen** Isdey et **Mauffrey** Annick, (1983), **Vers une nouvelle pédagogie de la lecture**, Ed.Armand colin, Paris

**Cuche** Thérèse et **Sommer** Micheal, (2004), **Lire avec Léo et Léa**. Ed.Belin. Paris.

**Dabène** Louise, (1994), **Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues**, Collection F dirigée par Sophie Moirand, Ed. Hachette-Livre.Paris.

**Ecalle** Jean, **Magnan** Annie, (2010), **L'apprentissage de la lecture et ses difficultés**, Ed.Dunod, Paris.

**Estienne** Françoise,(2002), **Orthographe,pédagogie et orthophonie**,Ed. Masson.Paris

**Fayol** Micheal, (1992), **Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle**. In M. Fayol, J.E Gombert, P.Lecocq, L. Sprenger-Charolles, & D. Zagar (Eds.). Psychologie cognitive de la lecture. (pp.73-106).Paris :PUF.

**Foucambert** Jean, (1979), **La manière d'être lecteur**, Ed.Hatier. Paris.



**Frith Uta,(1985), Beneath the surface of developmental dyslexia,In :**  
Langue Française. N°124. 1999, pp53-73.

**Galisson Robert,(1980) D'hier et aujourd'hui la didactique générale des  
langues étrangères, Ed.C L E International.Paris.**

**Giasson Jocelyne, Jacqueline Thériault,(1983), Apprentissage et  
enseignement de la lecture,1<sup>ère</sup> édition, Ville-Marie.Naval.**

**Giasson Jocelyne,(2004), La lecture, de la théorie à la pratique. 3<sup>ème</sup>  
édition, de Boeck,Bruxelle.**

**Gombert Jean Emile, (1990), Le développement métalinguistique. Presse  
Universitaire de France.Paris.PUF**

**Gombert Jean Emille ,(1995) Les activités cognitives en œuvre dans la  
Lecture et son acquisition. In F.Andrieux,J-M.Besse,  
B.Falaize, Illettrisme :quels chemins vers l'écrit ?,Ed. Magnard, Paris.**

**Hamaïde Amelie , (1966) ,La méthode Décroly,6<sup>ème</sup> édition, Delachaux et  
Niestlé, Neuchâtel.Suisse.**

**Hymes Dell, (1984) Vers la compétence de communication, Ed. Didier-  
Crédif, Paris.**

**Lobrot Micheal, (1983), Lire, avec la collaboration d'Edith Adnet-Piat,Ed.  
E S F. Paris.**

**Mialaret Gaston, (1975), L'apprentissage de la lecture, Ventrôme  
(France).Presse Universitaire de France.**

**Moirand Sophie ,(1979), Situation d'écrit, compréhension, production  
en langue étrangère,Ed. Hachette,Paris.**

**Moirand Sophie,(1990), Enseigner à communiquer en langue étrangère,**  
Ed.Hachette, Paris.

**Poslaniec Christian, (1990), Donner le goût de lire.**Ed. Sorbier,Paris.

**Rieben Laurence et Perfetti Charles,(1989), L'apprenti-lecteur,**  
**Recherches empiriques et implications pédagogiques.** Ed. Delachaux et  
Niestlé.

**Rumelhart Daniel,(1970),Notes on schéma for stories.** In  
D.J.Bobrow,A.Collins(Eds), Représentations and understanding : Stidies in  
cognitive science. New York :Academic Press,1975.In **Giasson Jocelyne**  
,(2004), **La lecture, de la théorie à la pratique.** 3<sup>ème</sup> édition, de  
Boeck,Bruxelle.

**Sprenger-Charolle Liliane,(1992). L'évolution des mécanismes**  
**d'identification des mots.**In M.Fayol,J-E.Gombert,P.Lecoq,L.Sprenger-  
charolles& D. Zagar(Eds.). **Psychologie cognitive de la lecture** (pp.143-  
193).Paris : Presse Universitaires de France.

**Sprenger-Charolles Liliane & Casalis Severine,(1996), Lire. Lecture et**  
**écriture : Acquisition et troubles du développement.** Paris : Presses  
Universitaires de France.

**Vellutino Frank, et Scanlon Donna, (1989), Les effets des choix**  
**pédagogiques sur la capacité à identifier les mots.** In L. Reiben et C.  
Perfetti (ed) : 'L'apprenti-lecteur',Delachaux et Niestlé, 283-306.

## II. Revues, manuels et guides de maître

Catherine Martinet, Marie-Line Bosse, Sylviane Valdois, Marie-Joséphine Tainturier,(1999) « *Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage.* ». In **Revue Langue Française** N°124.pp58-73

Cloutier Raymond (1993) « *Apprendre une langue seconde : La prise en compte de l'expérience d'apprentissage* ». In **Revue canadienne des langues vivantes**, 49(2), pp275-286

Cloutier Mylène et Leclerc Annie,(2006) « *Apprentissage de la lecture chez les apprentis lecteurs allophones et francophones* ». 8<sup>ème</sup> colloque des étudiants en sciences du langage. **Laboratoire de phonétique**. Université de Québec.Montréal. pp55-77.

Gombert Jean Emile.(2008) « *Lire :savoirs, difficultés d'apprentissage, pédagogie de la lecture* ».In **Rubrique Inspection académique : La maîtrise de la langue.MIDAP**. Compte rendu rédigé par Sylvie Maltraversi. MIDAP. Seine-Sain-Denis. pp 01-09.

Holender Daniel,(1988),« Représentations phonologiques dans la prononciation des mots écrits » . Cahier n°6 : La lecture, Département des langues et des sciences du langage. **Presse Universitaire**. Lausanne.

Smaali-Debou Dalila, Cherrad-Bencheфра Yasmina, (2002) « *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues.* » -Comptes rendus. In **Revue française de linguistique appliquée**. Pub. Linguistiques. pp85-105.

Saint-cyr Chardon, Jacques Baillé(2002), « *Soutien en lecture : prise en compte des méthodes d'apprentissage*». In **Revue Française de la Pédagogie**. N°139. pp 81-95.

Van der Linden Elisabeth,(2006), « *Lexique mental et apprentissage des mots* ».In **Revue française de linguistique appliquée** :Pub.N°11.pp 30-34.

Institut National de Formation du Personnel de l'Education Français (3°  
Année primaire.)

Institut National de Formation du personnel de l'Education Guide  
Pédagogique.

### **III. Sitographie**

- <http://WWW.restode.cfwb.be>
- <http://WWW.lecture.org>
- <http://WWW.he-jacquard.be/seqped/>
- <http://www.cahiers-pédagogiques.com>
- <http://www.eduFle.net>
- <http://fr.wikipedia.org/wiki/apprentissagedelalecture>
- <http://www.cfwb.be/cef/listeavis.asp>
- <http://www.lije.univ-lemans.fr/sommaire.html>
- <http://www.inrp.fr/on/>
- <http://www.bienlire.education.fr>
- <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/français/fransk/frlindex.html> 61
- <http://www.Apprentissage – lecture.com>
- <http://www.ac-grenoble.fr/ien.la-tour-du-pin/IMG/doc-grille-analysemanuel-lecture-cp-dernière-version.doc>
- <http://www.crdp-strasbourg.fr/cddp68/ecole/litterat/docnat2.pdf>
- <http://www.grilled'analysedesmanuels/ensemblespedagogiquedeFLE.pdf>
- [http://fr.wikipedia.org/wiki/p%c3%A9dagogie\\_Montessori](http://fr.wikipedia.org/wiki/p%c3%A9dagogie_Montessori)

# ANNEXES

Annexe n°01 : Identification des lettres de l'alphabet.

Annexe n°2 : Identification des graphèmes et leurs sons.

Annexe n° 3 : Identification des mots connus et inconnus.

Annexe n° 4 : Identification des sons dans les mots.

Annexe n°5 : Un enregistrement.

### A1. Test d'identification des lettres :

L'objectif de ce test est de vérifier chez les apprenants de la première année d'enseignement de la langue française, l'incidence de la dénomination des lettres (la connaissance des consonnes et les voyelles) sur le développement de la lecture. Pour ce faire nous avons vérifié la capacité de ces élèves à reconnaître les lettres de l'alphabet. Les lettres sont en ordre alphabétique, nous avons précédé les voyelles avant les consonnes.

#### Tableau récapitulatif des lettres

Elève	a	e	i	o	u	y	b	c	d	f	g	h	j	k	l	m	n	p	q	r	s	t	v	w	x	z
E1																										
E2																										
E3																										
E4																										
E5																										
E6																										
E7																										
E8																										
E9																										
E10																										



La prononciation des élèves est mesurée selon deux critères : prononciation correcte et incorrecte

<b>Prononciation correcte</b>	<b>Prononciation incorrecte</b>



## A2. Test d'identification des graphèmes et leurs sons

Pour tester les capacités métaphonologiques, nous avons choisi les graphèmes /phonèmes, s'inspirant du modèle d'exercices proposés dans le livre de l'élève. Nous leur avons proposé des morphogrammes dans les exemples suivants

Lettre	Son	Mot
<b>c</b>	[a]	cartable
	[i]	citron
	[ɔ]	côte
	[y]	cure
	[e]	céréales
	[u]	couteau
	[ɛ]	caisse
	[ɑ]	cent
	[ɔ̃]	content
	[ɛ̃]	ceinture

Lettre	Son	Mot
<b>g</b>	[a]	garage
	[i]	gite
		guide
	[ã]	gent
		gant
	[ɔ]	gomme
	[ɔ̃]	nageons

### **A3. Test d'identification des mots connus et inconnus**

La fréquence d'usage des mots joue un rôle dans l'apprentissage des mots chez le lecteur débutant. Les mots fréquents sont plus facilement perçus et mieux reconnus que d'autres mots moins utilisés. Pour vérifier l'acquisition de ce processus, nous avons utilisé une liste de 20 mots parmi les quels 10 sont repris du livre de l'élève et 10 censés être inconnus.

L'enfant devra lire à haute voix des mots regroupés par deux séries, dans l'ordre vertical de chaque colonne. Chaque série doit être mesurée dans le temps.

<b>Mots connus</b>	<b>Mots inconnus</b>
1) Livre	1) Récréation
2) Ecole	2) Cesse
3) Papa	3) Nœud
4) Table	4) Agneau
5) Midi	5) Outils
6) Poule	6) Peintre
7) Cartable	7) Escalope
8) Robe	8) Cageot
9) Fraise	9) Soixante
10) Glace	10) Seconde
Durée :	Durée :

#### **A4. Test d'identification des sons dans les mots**

Consigne donnée : Entourer les mots dans lesquelles le son est entendu, puis le souligner.

Cette épreuve de discrimination auditive comprend les phonèmes étudiés dès la première année de français pour lesquelles l'enfant doit opérer deux mots parmi les mots proposés.

<b>Le son entendu</b>	<b>Les mots</b>
<b>1)[a]</b>	Abeille, arbre, image, livre, nuage,
<b>2)[y]</b>	Nuage, manger, lune, plume, poule, tortue
<b>3)[f]</b>	Feu, vœu, fourmi, farine, chiffres, café, éléphant, cheval
<b>4) [v]</b>	Avion, voiture, vache, voyage, vingt, wagon, valise
<b>5) [e]</b>	Bébé, fée, télévision, sorcier, panier, manger
<b>6)[u]</b>	Moule, coucou, hibou, moule, rouge
<b>7)[w]</b>	Oiseau, voiture, froid, boîte, poisson, toit
<b>8)[s]</b>	Sapin, chaussette, soleil, garçon, cinq
<b>9)[z]</b>	Lézard, maison, deuxième, paysan, bizarre

10)[ã ]	Ambulance, éléphant dents, pente, plan
11)[ô ]	Ballon, bonbon, ongle, dragon, dindon
12)[k]	Cartable, cinq, quarante, couteau, quitter
13)[g]	Garçon, guitare, baguette, bague, tigre, gros, gitan
14)[z ]	Jeudi, girafe, orange, jus, jouets, cage, japon,
15)[f ]	cheval, douche, château, chocolat, chat
16)[ε ]	Chèvre, mère, brouette, terre, tête, sept
17)[ ε ̃ ]	Pain, lapin, bain, linge, peinture, faim, train, frein, ceinture
18)[j]	Abeilles, soleil, feuille, sommeil, réveil, famille, yeux, anguille, papillon, crayon
19)[p ]	poignet, araignée, cygne, signature, vigne, champignon, lignes
20)[ϕ]	huile, huit, pluie, fruits, tuile

# *Table des matières*

<b>Thèmes</b>	<b>Pages</b>
<b>Introduction</b>	01
<b>Chapitre I : Savoirs théoriques lectural : Modèles et Méthodes.....</b>	
<b>I.1. Modèles de la lecture.....</b>	04
I.1.1.Modèle d'accès au lexique mental.....	07
I.1.2 Description du modèle de la double fondation.....	10
I.1.3 Modèles interactifs.....	14
<b>I.2. Méthodes d'apprentissage de la lecture.....</b>	
I.2.1 Méthodes synthétiques.....	15
I.2.2 Méthodes globales.....	16
I.2.3Méthodes mixtes.....	17
<b>Chapitre II : Démarche de la recherche et traitement des résultats.....</b>	
<b>II.1. Démarche de la recherche.....</b>	
II.1.1. Population expérimentale.....	21
II.1.1.1. Caractéristiques personnelles des élèves.....	25
II.1.1.2. L'origine sociale des élèves.....	26
II.1.1.3. Déroulement de la rencontre.....	27
<b>II.1.2. Constitution du corpus : manuel scolaire, stratégie pédagogique et test d'enquête.....</b>	
II.1.2. 1. Manuel scolaire et stratégie pédagogique.....	27
II.1.2. 2. Test d'enquête.....	43
II.1.2. 2.1. Evaluation des élèves.....	43
II.1.2. 2.2. Identification des lettres.....	43

<b>II.1.2. 2.3. Identification des graphèmes et leurs sons.....</b>	<b>44</b>
<b>II.1.2. 2.4. Identification des mots connus et inconnus.....</b>	<b>45</b>
<b>II.1.2. 2.5. Identification des sons dans les mots.....</b>	<b>47</b>
<b>II.2. Traitement des résultats.....</b>	<b>50</b>
<b>Chapitre III : Analyse et interprétation des données : Lecture et conscience phonologique.....</b>	
<b>III.1. Pré-requis cognitifs à l'apprentissage de la lecture et Intention visuelle.....</b>	<b>60</b>
<b>III.2. Capacités mnésique et langagière.....</b>	
<b>III.3. Articulation et lexique.....</b>	<b>63</b>
<b>III.4. Dénomination rapide et Morphosyntaxe.....</b>	<b>65</b>
<b>III.5. Tâches de phonologie entreprise en lecture et acquisition de la conscience phonémique chez les apprentis- lecteurs.....</b>	<b>69</b>
	<b>71</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>81</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>83</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>88</b>



## ملخص

التعليم والتدريس القراءة باللغة الفرنسية ميدان بالغ الأهمية. اكتساب هذه المهارة يعتبر أساسيا و جوهريا خاصة إذا كان الأمر يتعلق بتلاميذ أول اتصال لهم بهذه اللغة. الدراسة تدور حول معرفة الطرق و الوسائل المعتمدة من أجل إرساء هذه المهارة عند تلاميذ سنة أولى فرنسية. اللامر يتعلق خاصة بالتحقق من مراحل الفك و التفسير لتنفيذ عملية الانتقال إلى تحديد الكلمات. تحليل كتاب اللغة الفرنسية و التطبيقات الخاصة بالقراءة يسمح بعرض المنهجية و الأسلوب المعتمد لتعليم القراءة. بصفة إجمالية هذه الدراسة تمنح رؤية شاملة كل ما يخص القراءة باللغة الفرنسية كأول لغة أجنبية و التعليم المبني لهذه اللغة الكلمات المفتاحية : القراءة طريقة منهجية التعليم المبني -التعليم-الفك -

## Summary

Teaching/training of the French reading is a very important field of didactic writing. The acquisition of this competence is paramount even capital, it is it still more when it is committed with learning young people, in first school contact with the language.

Our research relates to the discovery of the methods and means contributing to the installation of this competence, at learning in first year from French. It is a question particularly of giving an account to the process of the decoding with which can be carried out the passage of identification of the written words. The analysis of the school handbook and the activities of reading highlight the methodology and the approach of teaching of the reading. In a general way, this study offers a rather total overall picture of what milked with the reading for the first year, said initiation of the FLE.

Keywords: reading- methods- methodology-written- teaching-initiation-. Decoding

## Résumé

*L'enseignement / apprentissage de la lecture en Français est un domaine très important de la didactique de l'écrit. L'acquisition de cette compétence est primordiale voire capitale, elle l'est encore plus lorsqu'elle est engagée avec de jeunes apprenants, en premier contact scolaire avec la langue.*

*Notre recherche porte sur la découverte des méthodes et moyens contribuant à l'installation de cette compétence, chez les apprenants en première année de Français. Il s'agit de rendre compte particulièrement au processus du décodage avec laquelle peut s'effectuer le passage d'identification des mots écrits. L'analyse du manuel scolaire et les activités de lecture met en évidence la méthodologie et la démarche d'enseignement de la lecture.*

*De manière générale, cette étude offre une vue d'ensemble assez globale de ce qui a trait à la lecture pour la première année, dite d'initiation du FLE.*

*Mots clés : lecture- méthodes- méthodologie- initiation- enseignement- décodage.*