

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

Thème

***Les difficultés de la lecture des
élèves de 5^{ème} Année primaire en
Algérie selon les enseignants***

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de master

Option : Didactique

Présenté par :

- ☒ Nesrine MAHADJI
- ☒ Nezha BEKHTI

Sous la direction de :

- Mr. Boumediene BENMOUSSAT
Professeur, université de Tlemcen

Composition du jury :

Président :.....

Rapporteur :.....

Examineur :.....

Année Universitaire : 2015-2016

Table des matières

Introduction	1
Premier Chapitre Conceptions de la lecture	6
Introduction	7
I.1. Qu'est ce que la lecture ?	7
I.1.1. Qu'est-ce que lire ?	9
I.1.2. Selon les dictionnaires encyclopédiques	10
I.2. Les composantes de l'acte de lire :	11
I.2.1. Le lecteur (l'apprenant)	11
I.2.2. Lecteur "en émergence"	11
I.2.3. Lecteur apprenti	12
I.2.4. Lecteur débutant	12
I.2.5. Lecteur en transition	12
I.3. Le texte : ou le matériel écrit	12
I.4. Le contexte :	13
I.5. Quelques définitions utiles :	13
I.5.1. Le déchiffrage :	13
I.5.2. Le décodage :	14
I.5.3. La compréhension de l'écrit :	14
I.6. Objet de la lecture :	14
I.7. Les méthodes d'enseignement /apprentissage de la lecture :	15
I.7.1. Les méthodes synthétiques (phonétiques) :	16
I.7.2. Les méthodes analytiques (globales) :	17
I.7.3. Les méthodes mixtes :	18
I.8. Conception de l'acte de lire :	18
I.9. Les caractéristiques de la lecture en FLE :	21
I.9.1. La lenteur :	21
I.9.2. La subvocalisation :	21

I.9.3.La fragmentation:.....	21
I.10. Le rôle du manuel scolaire dans l'apprentissage de la lecture :	22
I.10.1. Les textes :	22
I.10.2. Les supports iconiques :.....	23
I.10.3. Les activités de compréhension :	23
I.11. Les difficultés de processus de la lecture :	23
I.11.1. La nature de difficultés :	23
I.11.2. Les difficultés d'apprentissage de la lecture.....	24
I.11.2.1.Origine environnementale:	24
I.11.2.2.Origine sensorielle:	25
I.11.2.3.Origine Cognitive:	25
I.11.3. Les différents profils d'un lecteur en difficulté :	26
I.11.3.1. Premiers profils : Le « surdécodeur » ou le lecteur centré exclusivement sur le code :	27
I.11.3.2. Deuxièmes profils : Le « surdevineur » ou le lecteur centré exclusivement sur le sens :	27
I.11.3.3. Troisièmes profils : le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale :.....	27
I.11.3.4. Quatrièmes profils : le lecteur centré en priorité sur le code :.....	28
I.11.3.5. Cinquièmes profils : le lecteur centré soit sur le code, soit sur le sens :	28
I.11.3.6. Sixièmes profils : le lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire de vérification :	28
Conclusion:	29
 Deuxième Chapitre Méthodologie de travail : outils de recherche et traitements des données.....	
Introduction :	31
II.1. Déroulement de l'enquête :	31
II.2. Description de l'échantillon :	33
II.3. Outils de recherche :.....	34
II.4. Élaboration du questionnaire :.....	35
II.5. Traitement de données :.....	38

II.5.1. Traitements des données recueillis par le questionnaire :	38
II.5.2. Traitements des données recueillies de la grille d'observation :	45
Conclusion.....	47
Troisième chapitre Analyse des données et interprétations des résultats	48
Introduction :	49
III.1. Dépouillement du questionnaire :	49
III.2. Analyse et interprétations des résultats :	49
III.2.1. Analyse du questionnaire (partie enquêtées) :	50
III.3. La grille d'observation :	71
III.4. Analyse de la grille d'observation :	71
III.4.1. Lecture oralisée :	71
III.4.2. Correspondance phonie-graphie	73
III.4.3. Identifier les composantes sonores du langage	73
III.4.4. La Compréhension :	74
Conclusion.....	75
Conclusion.....	77
Bibliographie	81
Annexes	84

Dédicace

« A vous mes chers parents, je dédie ce modeste travail qui est le fruit de vos interminables conseils ; assistance et soutien moral, en témoignage de ma reconnaissance et mon affection, dans l'espoir que vous en serez fiers.

Je dédie ce travail aussi : A mon très cher mari, à ma chère sœur, à mes précieux frères et à tous mes amis. »

MAHADJI NESRINE

« C'est avec beaucoup d'orgueil que je dédie ce modeste travail à mes très chers parents, car ils sont orgueilleux de me voir terminer ma Master.

Je dédie aussi ce travail avec beaucoup de joie et d'estime à mon cher mari, à mes sœurs, ma belle famille, et à tout qui a participé à mon mémoire et à ceux qui me sont chers. »

BEKHTI NEZHA

Remerciements

On remercie Dieu le tout puissant

On exprime nos vifs remerciements, notre profonde gratitude et notre reconnaissance pour notre enseignant Monsieur BENMOUSSAT Boumediene, qui a dirigé ce mémoire. Sa bonté et sa confiance nous a permis de progresser régulièrement. On tient à le remercier pour ses conseils avisés, ses valeurs uniques ainsi que sa patience avec laquelle il a accompagné notre travail.

Nous remercions très sincèrement, les membres de jury d'avoir bien voulu accepter de faire partie de la commission d'examineur.

Toute notre reconnaissance aux enseignants qui ont assuré notre enseignement- apprentissage durant toutes ces années.

Nous remercions également Mlle Bouhadjer Nawel pour sa disponibilité et son aide.

Nos remerciements les plus doux et chaleureux s'adressent bien entendu à tous les apprenants, les enseignantes et le directeur de l'école Ahmed Ben Badis.

Et enfin nous tenons à remercier

l'ensemble des enseignants du département de français, et à tous ceux qui nous ont aidés de près ou de loin dans l'élaboration et la finalisation de ce travail.

Liste des tableaux

TABLEAU-01- TABLEAU RECAPITULATIF DE LA PARTIE ENQUETÉES ..	39
TABLEAU -02- Attitudes et capacités de l'apprenant lors de la lecture	40
TABLEAU-03- Les stratégies, et les méthodes de lecture	41
TABLEAU-04- L'impact des activités liées à la lecture	42
TABLEAU-05- Le rôle du milieu familial concernant la lecture	42
TABLEAU-06- Les différents types de la lecture	43
TABLEAU-07- Le temps consacré à la lecture	44
TABLEAU-08- Le degré d'intérêt des apprenants lors de la séance de la séance ...	44
TABLEAU-09- L'importance de l'expression orale en classe	45
TABLEAU-10- ATTITUDES DES APPRENANTS LORS DE LA LECTURE	46

Liste des figures

FIGURE-01- Le déchiffrage du texte	51
FIGURE-02- Les stratégies de lecture	53
FIGURE-03- L'impact du milieu familial	55
FIGURE-04- L'aide a la maison.....	56
FIGURE-05- Le choix des textes	57
FIGURE-06- Les types de lectures	59
FIGURE-07- L'interet accordée par les elèves	61
FIGURE-08- Le comportement des élèves	62
FIGURE-09- La réalisation d'activités liées à la lecture.....	63
FIGURE-10- Les méthodes de lectures utilisées	65
FIGURE-11- Le temps consacré à la lecture	66
FIGURE-12- les reformulations chez les élèves.....	68
FIGURE-13- L'apprentissage de l'oral.....	69
FIGURE-14- Analyse et interprétation des résultats	71

Introduction

Introduction

La lecture est une activité de compréhension d'une information écrite.

Cette dernière est en générale une représentation du langage sous forme des symboles identifiables par la vue ou le toucher(le braille).Selon José Morais :

« En lisant, nous prenons de l'information par l'intermédiaire des organes sensoriels chez les voyants, le mode d'entrée habituel de la lecture est fourni par la vision .L'activité de la lecture constitue donc une source importante de renseignements sur notre capacité de lecture »¹

De cette citation, la lecture est une activité cognitive où l'information doit être déchiffrée à l'aide des organes sensoriels pour apprendre des connaissances.

Lire, c'est prendre connaissance de la pensée d'autrui par l'intermédiaire de la lecture .Dans cette opération intellectuelle, les mots n'apparaissent pas en eux même à l'esprit de celui qui lit, ils évoquent immédiatement l'idée d'une chose signifiée.

L'école algérienne accorde une grande importance à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Ces dernières années, une série de réformes a été introduite dans laquelle le français comme discipline scolaire a une place primordiale. Pour deux années successives, la matière a été enseignée dès la troisième année dans le primaire. Mais selon les auteurs du champ, les apprenants qui avaient la chance de vivre cette expérience continuent à éprouver des difficultés d'apprentissage.

L'expression « apprendre à lire » représente trop souvent dans l'esprit des maitres et des parents une idée qui se limite à l'acquisition de la technique grâce à laquelle l'enfant devient capable d'articuler, de déchiffrer puis de reproduire oralement et couramment les caractère imprimés ou manuscrits de l'écriture.

Savoir lire, pour beaucoup, c'est reconnaître mots, phrases et textes graphiquement présentés et les traduire par la parole. Maitres et élèves consacrent de longues heures et de nombreux mois à y arriver.

¹ - Morais, J ; L'art de lire, Odile Jacob, Paris, 1994, p.13.

Or, la lecture n'est pas une technique : il faut comprendre ce qu'on lit ; savoir compter ne signifie pas davantage que l'on connaît l'arithmétique et les mathématiques.

Savoir lire doit amener le lecteur à réagir intellectuellement au contenu de sa lecture : c'est un des objectifs majeurs de cet enseignement.

La lecture fait réaliser des progrès décisifs à la structure de la pensée de l'enfant. Lorsqu'il lit une phrase, il a devant lui des signes matériels sans aucun support concret : lire, oblige à se représenter, à recréer par la pensée et l'imagination, la situation réelle que la phrase traduit par les symboles du texte imprimé.

Apprendre à lire, c'est donc avancer dans la maîtrise de son équipement mental.

Le texte lu a un pouvoir évocateur, l'enfant cherche à comprendre la pensée d'autrui que le texte renferme ; il l'exprime, à son tour oralement s'il lit en lecture articulée, en langage intérieur s'il lit en lecture silencieuse.

L'apprentissage et l'utilisation de la lecture passent par les stades successifs d'acquisition suivants :

- L'éducation sensori-motrice préalable : vue, ouïe, principalement ;
- Le développement du langage : correction de l'articulation, de la prononciation ;
- L'acquisition des mécanismes fondamentaux ;
- La lecture orale courante correcte ;
- La compréhension de la lecture ;
- La lecture expressive ;
- La lecture personnelle, de caractère informatif ou culturel.

Nous avons choisi l'acte de lecture comme terrain et espace de réflexion et de jugement du fonctionnement du stéréotype dans le champ didactique, notamment en classe de FLE.A travers notre communication, nous essayerons de démontrer, à partir de l'analyse d'un projet didactique en classe de 5^{ème} année primaire.

« La compétence de l'oral est sans doute la plus difficile à acquérir. Sa maîtrise est capitale. A quoi sert en effet de pouvoir parler et se faire comprendre si l'on ne comprend pas l'autre». Cette phrase insiste sur l'importance mais aussi sur les difficultés

qu'impliquent l'acquisition de la compétence de compréhension de l'oral et ce pour plusieurs raisons.

Mots clés : Enseignement- apprentissage- primaire- F.L.E- compréhension en lecture.

Selon DELASSELE DENIS (2005, p76)² lors de l'apprentissage d'une langue précisément durant l'activité de la lecture, les apprenants rencontrent de différents niveaux de difficultés tels que : trouble concernant l'articulation, la parole, difficultés d'ordre social, psychologique, cognitif et difficultés neurologiques...etc.

Notre travail porte sur une motivation personnelle à partir d'un constat élaboré par une grille d'observation, nous avons pu remarquer à travers notre assistance dans un établissement situé à la ville de Tlemcen le problème que rencontrent les apprenants lors de la compréhension de la lecture.

Notre thème consiste à connaître les problèmes au niveau de la lecture et d'attirer l'attention sur les difficultés que les apprenants algériens de 5^{ème} année primaire ont du mal à lire en langue française.

Les évaluations portant sur les capacités de lecture des élèves algériens à divers moments de leur scolarité, ces derniers nous mènent à citer les questions suivantes :

Quelles opérations intellectuelles met-on en œuvre pour comprendre ce qu'on lit ?

Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension de la lecture de la scolarité au niveau du 5^{ème} AP ?

Comment explique-t-on ces difficultés qui empêchent la majorité des apprenants à déchiffrer une phrase ?

La méthode employée pour l'apprentissage du français est-elle efficace pour la lecture ?

De ce fait nous passons à la problématique générale : Pourquoi les apprenants éprouvent-ils les difficultés de déchiffrer un texte après trois(03) années d'apprentissage de la lecture ?

² -Delassele Denis « Les difficultés du processus de la lecture » Paris 2005, p.76.

Pour répondre à cette problématique nous pouvons proposer les hypothèses suivant:

Sensibiliser l'apprenant a la difficulté de lire en français et l'aider à les dépasser.

Relever les différentes difficultés de la compréhension de la lecture et connaitre ses causes.

Le présent travail est basé sur une observation à travers la lecture des apprenants de 5^{ème} AP puisqu'ils nous permettent de tester les compétences de compréhension et d'expression en français, et cela pour détecter directement les handicaps chez les élèves. Et nous avons aussi rajouté un questionnaire destiné aux enseignants comme complément d'enquête pour obtenir les causes dont lesquelles les apprenants lecteurs rencontrent leurs obstacles en lecture.

L'étude que nous avons menée s'inscrit dans le cadre de notre projet de recherche qui visait à cerner le problème de la lecture chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire et les difficultés qui les empêchent de lire couramment.

Ce mémoire est divisé en trois (03) parties. Dans le premier chapitre, nous abordons la partie théorique de ce mémoire ou nous allons montrer l'importance de la lecture dans l'apprentissage du français langue étrangère et définir les difficultés qu'on peut rencontrés chez les apprenants.

Dans le deuxième chapitre, dans un premier temps on va commencer par la description du corpus et le déroulement de notre enquête c'est-à-dire le protocole de recherche, dans un deuxième temps on va parler des outils de recherche et l'élaboration du questionnaire, puis nous avons choisi la distribution d'un questionnaire destiné aux enseignants de 5^{ème} A.P et qui vise à apporter des éléments de réponses à notre problématique. Ensuite pour mener à bien notre recherche nous adoptons la démarche d'observation directe des apprenants dans leur classe. Cette observation nous permettra de procéder à la méthode expérimentale et analytique, et par la suite le traitement des données recueillis par le questionnaire.

Et pour terminer, la troisième partie, nous présentons les résultats et les interprétations, Ensuite, nous procédons à l'analyse des données recueillies sur le terrain qui nous permettra de connaitre les causes et les conséquences rencontrées par les élèves en lisant en français. Ensuite nous suggérons des propositions afin de permettre

d'améliorer la pratique des élèves du primaire pour parler la langue française, et donner des solutions pour les remédier.

L'activité de la lecture mets la responsabilité de tous les partenaires! Apprenants, enseignants, famille. De ce fait, notre étude ouvre les perspectives aux d'autres recherches concernant :

L'utilisation des moyens de TIC par exemple les manuels scolaires électroniques pour facilité la tâche de lecture.

Commencer l'apprentissage de lecture dès les classes préparatoires.

Adopter d'autres méthodes pour l'enseignement de la lecture.

Premier Chapitre

Conceptions de la lecture

Introduction

Le thème "des difficultés de la lecture chez les apprenants du primaire du français langue étrangère" est la préoccupation des spécialistes, des praticiens et des parents, si bien qu'il y a plusieurs chercheurs qui ont traité ce sujet épineux.

C'est pour ces raisons que nous tâcherons dans ce premier chapitre à présenter certaines définitions concernant la lecture.

Mais avant d'aborder notre recherche, il est indispensable de définir le concept de "lecture" .Sans cette définition, le sujet serait vague et incompréhensible. Beaucoup de chercheurs ne se sont pas mis d'accord sur la conception de la lecture pourtant à première vue, la définition nous semble évidente. Certains d'entre eux pensent que la lecture, c'est apprendre à lire puis lire, d'autres voient que la lecture, c'est apprendre à lire et lire en même temps. Une troisième voie croit que la lecture, c'est l'intégration des sens (œil et oreille), du cerveau et du choix du texte.

De tous les points cités précédemment, nous allons les développer tout au long du premier chapitre.

I.1. Qu'est ce que la lecture ?

La lecture a fait l'objet de diverses définitions et avec le développement des travaux menés dans différents domaines de recherche (sémiologie, psycholinguistique...etc.), la définition de la lecture est transformée. Actuellement, en didactique des langues étrangères, nous pouvons dire que « lire c'est comprendre », mais en y regardant de plus près nous réalisons que cette définition est quelque part réductrice de l'acte de lire qui est plus profond et plus complexe.

Selon R. Chauveau, l'acte de lire constitue « Le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrage partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence

de la langue, prédictions syntaxico - sémantiques, recours au contexte précédent ou suivant les éléments à identifier) ». ³

Pour J. Grégoire et B. Pierart, la lecture est considérée comme « une habileté mentale complexe. Ce n'est pas une compétence unique mais plutôt la résultante de plusieurs composantes distinctes, quoique complémentaires, mettant en jeu aussi bien des habiletés spécifiques au domaine particulier du traitement de l'information écrite que des compétences cognitives beaucoup plus générales (par exemple, l'attention, la mémorisation, l'aptitude intellectuelle, les connaissances générales) qui interviennent dans bien d'autres domaines ». ⁴

Ces définitions relèvent la présence de deux composantes complémentaires et inséparables : les processus de décodage qui permettent l'identification des mots écrits et les processus d'intégration syntaxique et sémantique liés à la compréhension.

Donc, le décodage facilite la compréhension mais, il faut disposer également des capacités cognitives et linguistiques nécessaires à la compréhension d'un message écrit.

Dans une lecture, le lecteur s'implique dans sa totalité et mobilise des compétences diverses et interactives, parce que cette activité est considérée comme une recherche active et une construction de sens. Sur ce point, M. Dabène précise que : « l'acte de lecture est la capacité de construire une signification à partir de ce qu'on perçoit, selon des modalités ou des stratégies dont le lecteur est maître et qu'il choisit à la fois en fonction des types de textes et de son projet de lecture ». ⁵

Cette définition nous paraît pertinente pour la simple raison qu'elle met l'accent sur deux pôles de la lecture : le lecteur et le matériel écrit (le texte). Plus encore, la lecture se définit comme une activité relationnelle qui met en relation un lecteur avec un texte mais également un lecteur avec d'autres lecteurs comme dans une classe où la pratique de la lecture est partagée avec des paramètres qui apprennent à lire.

³ -CHAUVEAU, R, cité par Ville Pontaux « Aider les enfants en difficulté à l'école : L'apprentissage du lire-écrire, Bruxelles, De Boeck 1997, p.77.

⁴ -GREGOIRE, J et PIERART, B, Evaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, Bruxelles, De Boeck, 1994, p.24.

⁵ -DABENE, M, citée par M.C, Kirplani in Français dans le monde, n.29, Paris, Octobre, 1997.

A partir de ce fait, nous réalisons que la pratique de la lecture est fondamentalement sociale. Cette activité est omniprésente dans : la vie familiale, culture, travail, politique, santé. Elle est donc « partout » à remplir une fonction cruciale, celle de la communication au sens large.

La lecture avait une représentation sociale négative, elle avait la réputation d'être réserver aux intellectuels et aux gens qui avaient les moyens de perdre leur argent dans l'achat des livres. Elle était également conçue comme un passe temps.

Actuellement, lire est devenu une des conditions de bonne initiation à la vie sociale et le lecteur a cessé de considérer cette activité comme épuisante. Par ailleurs, celui qui lit fait parti des gens qui savent et peuvent discuter des domaines différents. La lecture permet aussi d'ouvrir la parenthèse de l'imagination, de voyager vers une fiction et d'oublier un environnement trop pesant.

Disons avec Reuter que : « la lecture est une pratique sociale, historiquement constituée, mettant en jeu des savoirs, des représentations, des investissements, des valeurs ainsi que des opérations physiques, psychologiques et cognitives complexes, visant à construire du sens en référence à un écrit »⁶

Enfin, il est nécessaire de citer certains principes autour de la définition de la notion de lecture :

- a. Le caractère actif de la lecture : pour beaucoup d'auteurs ce caractère est très important car il souligne le mouvement dynamique de cette activité multidimensionnelle.
- b. Le caractère interactif du processus de lecteur qui met en scène trois facteurs : le lecteur, le texte et le contexte.

I.1.1. Qu'est-ce que lire ?

Avant d'entamer notre recherche, il faut définir le terme "lire" puisque sans cette définition le lecteur trouverait des difficultés à bien en saisir le contenu.

⁶ -REUTER, Y, Enseigner et apprendre à écrire, Paris, ESF, éditeur, 1996, p.26.

Selon Le Pailleur, Magny et Cardin (2002.p.110) : " lire, c'est avant tout s'engager dans une pratique culturelle."⁷

Apprendre à lire, lire pour apprendre ou lire pour le plaisir font partie intégrante dans notre vie quotidienne. Lire, sous toutes ses formes, est une préoccupation majeure des enseignants, des parents d'élèves et de l'institution.

Myra Barrs, dans une étude (Education ONTARIO.2005.P.11), définit la lecture comme : "quelque chose qui engage l'être entier(...). Cette définition de la lecture permet de confirmer que la personne en train de lire doit pour comprendre un passage, d'abord s'engager"⁸

Par ailleurs, Chauveau (1987.p.11) ajoute que "la lecture de même que l'écriture, se situe en amont de la méthode et des matières d'enseignement."⁹

Malheureusement trop d'élèves ont encore des difficultés en lecture ce qui conditionne leur réussite, et ce, dès les premières années de leurs scolarité.

Evelyne Charmeux (1987.p.110) mentionne : "qu'il faut se rendre à l'évidence : on ne peut apprendre vite à lire, même si l'objectif est devenir capable de lire vite ! Lire est une activité beaucoup trop complexe pour qu'une année puisse suffire à la mettre en place de façon durable."¹⁰

I.1.2. Selon les dictionnaires encyclopédiques

Le petit robert définit l'acte de lire comme « Action matérielle de lire, de déchiffrer ce qui est écrit. Action de lire, de prendre connaissance du contenu d'un écrit »¹¹

Les deux définitions se complètent car, lire est une activité complexe qui associe déchiffrement et extraction du contenu d'un champ texte.

⁷ -Le Pailleur, Monique, Gisèle Magny et Dominique Cardin. « Apprendre à lire aujourd'hui. » Québec français, automne 2002, p.110.

⁸ -Education ONTARIO.2005, P.11.

⁹ -CHAUVEAU Gérard, Comment l'enfant devient lecteur pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture. Édition etz/Pédagogie, Paris, 1997, p.11.

¹⁰ -CHARMEUX, Éveline (1987). Apprendre à lire : Échec à l'échec, Édition Milan/ Éducation, France 1987. P.110.

¹¹ -Dictionnaire Le petit Robert, Paris, 1996.

Le petit Larousse, lire c'est « reconnaître les signes graphiques d'une langue, combinaisons représentent et leur associer un sens ». Lire n'est donc pas seulement parcourir des yeux les lettres mais, « lire est de prévoir l'avenir en interprétant des signes qu'on croit significatifs»¹²

Lire est un amalgame de conduites bien différentes celles de connaître les lettres et savoir les assembler ; dire des suites de syllabes ou de mots ; prononcer un texte écrit et de prendre connaissance du contenu d'un message écrit.

I.2. Les composantes de l'acte de lire :

Selon Giasson les composantes de l'acte de lire se révèlent dans : le lecteur, le texte et le contexte.

I.2.1. Le lecteur (l'apprenant)

Le lecteur parcourt une longue route afin de devenir un lecteur averti. Giasson dans son livre "De la théorie à la pratique "retrace ce parcours.

I.2.2. Lecteur "en émergence"

Le début de la route de l'enseignement-apprentissage de la lecture commence par le premier contact de l'apprenant avec le français langue étrangère en 5ème A.P (contexte algérien).A cette étape selon Giasson, l'apprenant ne peut pas lire d'une façon autonome car il n'est pas encore en mesure de maîtriser le principe alphabétique¹³

Ce dernier l'aide à reconnaître des mots nouveaux. Ce comportement est légitime .Mais si l'apprenant stagne dans ce stade, il va éprouver des difficultés énormes. Le passage du lecteur" en émergence "au lecteur apprenti se fait dans les premières semaines ou les premiers mois de leur entrée en 5ème A.P.

¹² -Dictionnaire Le Petit Larousse, 1998.

¹³ -GIASSON, J, La lecture de la théorie à la pratique, Gaëtan Morin éditeur, Boucherville (Québec) 1995.

I.2.3. Lecteur apprenti

A ce stade le lecteur peut lire quelques mots grâce aux connaissances des principes alphabétiques. Mais il reste encore des obstacles à franchir : la maîtrise du code si bien qu'il ne réussit pas toujours à s'auto corriger. Ce tâtonnement va aider l'apprenant à s'améliorer. Mais s'il se contente de ce stade, il n'arrivera pas toujours à comprendre facilement ce qu'il lit.'

I.2.4. Lecteur débutant

Le lecteur débutant est celui qui doit parfaire et mobiliser ses habiletés de façon qu'il identifie les mots. Cette identification lui permet à lire d'une manière autonome. Mais il doit faire attention de tomber dans le piège de l'identification des mots au détriment de la compréhension.

I.2.5. Lecteur en transition

Ce stade d'évolution de la lecture correspond au niveau 5ème A.P c'est-à-dire à sa deuxième année d'apprentissage. L'apprenant est censé décoder les mots car il a possédé un répertoire de mots assez important qu'il peut les reconnaître aisément. Mais l'évolution de la lecture ne s'achève à ce stade.

I.3. Le texte : ou le matériel écrit

Le texte que l'on peut classer selon sa nature (intention de l'auteur et le genre littéraire, structure du texte et le contenu)

Le texte peut-être apparu dans un contexte authentique, c'est-à-dire dans une situation ordinaire de la vie sociale (mots imprimés sur les boîtes de conserves, sur des panneaux routiers), ou hors de contexte de :

(Un journal, un roman, un livre d'art). Quand il est contextualisé, l'écrit prend différentes formes. Il peut-être constitué de :

- ✓ mots isolés (bus, université –...)
- ✓ courtes locutions (défense d'entrée).
- ✓ listes de mots (nomenclature de médicaments).

- ✓ Phrases sous forme d'instruction et de slogans (ne pas parler au conducteur). Dans une situation d'enseignement apprentissage, on fait appel souvent Aux textes narratifs ou informatifs et surtout à caractères ludiques puisqu'on s'adresse aux petits enfants qui apprennent mieux en jouant.

I.4. Le contexte :

Il comprend toutes les conditions dans lesquelles se trouve l'apprenant face au texte. Il peut-être psychologique (intention de lecture, intérêt pour le texte, envie de lire). Ce facteur motive le lecteur et le pousse à lire même s'il trouve des difficultés à déchiffrer.

Comme il peut être social (interaction de l'enseignant et des pairs). Dans ce cas, le lecteur n'est pas livré à lui-même mais il est aidé par ses pairs. Il peut-être aussi physique (temps disponible) qui constitue aux enseignants une difficulté 'contexte algérien) car presque tous les enseignants se plaignent du temps accordé à la séance de la lecture du français langue étrangère sans oublier au passage le problème du bruit, sureffectif, le climat et l'éclairage. Tous ces facteurs peuvent entraver le processus d'apprentissage de la lecture.

I.5. Quelques définitions utiles :

L'évocation du thème de la lecture nous amène forcément à faire appel à d'autres termes qui sont indissociable de cette activité. Nous pouvons les résumer dans les points suivants :

I.5.1. Le déchiffrage :

R. Le genre définit le déchiffrage comme l'opération par laquelle le lecteur débutant tente d'identifier les lettres et les relier aux sons correspondants sans parvenir nécessairement à une perception d'ensembles signifiant ni à une compréhension du texte.¹⁴

C'est le fait qu'un apprenant suit avec le doigt en essayant de reconnaître les lettres et de les traduire en sons sans arriver obligatoirement à la perception de l'ensemble des mots constituant la phrase ni à la compréhension du texte.

¹⁴ -Jean Paul Martinez, « Les difficultés de lecture », In www.er.uqam.ca.

I.5.2. Le décodage :

Selon R. Le genre, « le décodage est une opération consciente ou inconsciente qui se produit tant à l'oral qu'à l'écrit, et par laquelle le récepteur transforme le message en un certain code, en une formulation dont il pourra mieux comprendre la signification»¹⁵

I.5.3. La compréhension de l'écrit :

La compréhension en lecture est un sujet qui intéresse tous les chercheurs et les acteurs du champ éducatif actuellement. Adams et Bruce ont affirmé que « la compréhension est l'utilisation des connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance. Sans connaissances antérieures, un objet complexe comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est strictement parler sans signification »¹⁶

C'est une finalité : si l'apprenant arrive à saisir le sens global du texte, c'est un acquis important.

Les difficultés qui restent vont se dissiper progressivement à savoir :

La vitesse, la mélodie, le respect de l'intonation...

Nous parlons actuellement de modèles de compréhension, et le modèle qui fait l'unanimité est celui qui prend en considération que la lecture est un processus interactif. Ce modèle met en interaction trois composantes : le texte, le lecteur et le contexte.

I.6. Objet de la lecture :

L'enseignement /apprentissage de la lecture est un domaine pédagogique particulièrement riche en information .Dans nos jour le champ devient de plus en plus séduisant, notamment pour les spécialistes dans le domaine de la didactique de langues.

La lecture est une opération très importante pour la totalité des gens dans plusieurs sociétés, la littérature est mesurée au taux de la maîtrise de l'acte de lire .A ce propos nous allons aborder un point très important celui les objets de cette activités.

¹⁵ -Jean Paul Martinez, « Les difficultés de lecture », In www.er.uqam.ca.

¹⁶ -Adams et Bruce, citée par Jocelyne GIASSON, La compréhension en lecture, Ed Gaëtan Morin, Québec, 2000, p.11.

G. Vigner et Henri Boyer dit qu' : « On Peut citer une classification des textes qui font l'objet de la lecture à l'école en Fonction de la compétence de lecture qu'exigerait la compréhension de ses textes »¹⁷.Selon lui les textes sont classifiés sous :

- ✓ Des textes narratifs :(Romans, souvenirs, compte rendus,.....)
- ✓ Des textes descriptifs (Extrait de roman, manuel, cours,.....)
- ✓ Des textes logico-argumentatifs :(communications scientifiques, rapports, lettres fonctionnelles.....)
- ✓ Des textes prescriptifs :(Modes d'emploi, notices, documents administratifs,).

Dans une situation d'enseignement /apprentissage, on fait appel souvent à des textes dont il existe plusieurs typologies (texte informatifs poétiques,...).Pour l'écriture d'un texte, le scripteur choisit un type de discours qui conforme à son intention et qui par la suite sera facile a lire : il possède à deux (02) aspects du texte (message écrit)¹⁸

- L'aspect matériel : La typographie, la grosseur de caractère, interligne.
- L'aspect linguistique : Structure de phrase, vocabulaire, grammaire,...

I.7. Les méthodes d'enseignement /apprentissage de la lecture¹⁹ :

Il existe une variété extraordinaire de « méthodes » et de procédés pour apprendre à lire aux apprenants mais se ramènent à deux conceptions fondamentales relevant des deux démarches qu'utilise notre esprit dans son activité : l'analyse et la synthèse.

Analyser, c'est décomposer un tout en ses éléments, c'est dénombrer ses parties afin de mieux l'étudier et le comprendre : une analyse grammaticale consiste à sortir un à un les mots d'une phrase pour définir leur nature et leur fonction particulière.

Opérer une synthèse, c'est avoir à sa disposition les parties d'un tout, ses divers éléments pour en reconstituer ou en constituer un ensemble valables : le maitre qui à multiplié au tableau noir les exemples de noms écrits dans une colonne, au singulier, dans

¹⁷ -BOYER, HENRI, VIGNER, G, Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Ed clé international. Paris. 2001, p.122-123.

¹⁸ -AMOUR, AZZEDINE, Les difficultés de lecture chez les apprenants de première année primaire, Mémoire en vue de l'obtention de diplôme de magister, Université de Msila, 2008-2009, p.37.

¹⁹ -Enseignement de la lecture, Genève, 1949, p.148 (publication n°112).

une autre, en face, au pluriel et qui, pour chaque exemple, a fait remarquer aux élèves les changements intervenus, opérera une synthèse en fin de leçon en déduisant une constatation unique, valable pour tous les cas présentés : la règle d'accord des noms au pluriel, synthèse que, la plupart du temps, les élèves opèrent eux-mêmes.

I.7.1. Les méthodes synthétiques (phonétiques) :

Ce sont les plus anciennes et les plus répandues. Elles ont leur origine dans cette croyance aujourd'hui rejetée, que l'esprit de l'enfant est identique à celui de l'adulte : structure, fonctions, mais qu'il ne lui manque que l'entraînement et les connaissances, sa logique étant la même. Elles ont conduit à une application erronée d'un principe vrai : aller du simple au composé, du facile au difficile et elles ont postulé, bien à tort, que ce qui est facile, c'est la lettre d'abord, puis les syllabes ; ce qui est difficile, c'est le mot, puis la phrase.

Si l'on pense que, pour beaucoup d'enfant ne recevant aucune formation préscolaire, les méthodes synthétiques coupent brusquement l'enfant du concret dans lequel il vit et qu'il comprend et que, d'autre part, tout au long de l'apprentissage l'effort est donné sur l'acquisition des mécanismes (il s'agit de déchiffrer des signes qu'il faut traduire en paroles, non de comprendre !), il est fort possible qu'un tel mode de faire ait, plus tard, des conséquences graves : l'enfant, rebuté au cours de cet apprentissage difficile et sans intérêt risque fort de ne jamais acquérir le goût de la lecture désintéressée de délasserment.

Un autre inconvénient de ces méthodes, à cause de leur progression systématique, et qu'elles imposent un enseignement collectif qui oblige tous les élèves à avancer au même pas ; les bien-doués perdent leur temps, les plus faibles ne suivent pas.

Par contre, il faut reconnaître que les méthodes synthétiques sont faciles d'emploi ; elles sont aisées à pratiquer pour les maîtres qui n'ont qu'à suivre le manuel ; elles sont beaucoup moins avantageuses pour les enfants.

I.7.2. Les méthodes analytiques (globales)²⁰ :

Elles prennent en considération une particularité du psychisme enfantin appelée syncrétisme ou fonction de globalisation : l'enfant voit globalement ; il perçoit des ensembles et, dans la mesure où ses intérêts, ses besoins le commandent, il en analyse les parties.

A ce point de vue, en matière de lecture, ce qui est simple et facile pour l'enfant, c'est le texte (l'histoire), la phrase, le mot qui signifie quelque chose. Un mot entier quelconque déclenche immédiatement en lui une représentation mentale, il sait de quoi il est question ; de même, s'il s'agit d'une phrase : « Marie joue à la balle ». Immédiatement, il verra intérieurement la situation qui éveillera en lui des idées ou des sentiments divers.

Les méthodes globales apparemment donc à lire en partant de récits courts généralement racontés par les enfants eux-mêmes et transcrits au tableau noir par l'institutrice.

Nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage dans lequel cette technique est justifiée pour permettre son utilisation.²¹

Nous ne cachons pas que l'emploi de la méthode globale n'est pas facile. Il faut tout d'abord disposer d'un matériel permettant de reproduire les textes d'enfants.

Il faut ensuite que l'institutrice accepte d'individualiser son enseignement, puisqu'avec cette technique chacun marche à son pas : les forts pouvant profiter de leur avance pour se perfectionner et lire beaucoup plus, les faibles allant à leur train sans perdre courage et arrivant, la plupart de temps, à lire correctement à la fin de l'année.

Vraisemblablement, s'ils avaient été instruits par une méthode synthétique ils auraient été contraints de doubler la classe.

Cette attitude psychologique du maître, pour malaisée qu'elle soit parfois, a sa contrepartie dans la satisfaction qu'il éprouve à constater l'intérêt, la joie, le besoin qu'ont

²⁰ -Margairaz, E. L'apprentissage de la lecture par la méthode globale, 4ème éd, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1951.

²¹ -Hendrix, C. L'enseignement de la lecture par la méthode globale, Liège Édition Desoer, 1953 p.88 (coll. Plan d'études n°17).

les enfants de lire : lire ce qu'ont raconté les camarades, lire ce qu'on a le désir de lire car les méthodes globales ont cet avantage inestimable de lier l'apprentissage de la lecture à la vie journalière des élèves ; la lecture devient pour eux un autre moyen d'exprimer ce qu'ils vivent et ce qu'ils ressentent.

I.7.3. Les méthodes mixtes :

Nombre de méthodes d'apprentissage de la lecture ont essayé de combiner la démarche synthétique et la démarche analytique.

Personnellement, nous pensons qu'une telle conciliation est une erreur, voire une impossibilité : on reconnaît la valeur des méthodes globales, mais on veut maintenir un enseignement logique et gradué.

Nous reconnaissons aussi qu'elles sont largement employées et avec succès. Du reste, toutes les méthodes permettent d'apprendre aux enfants à lire : si elles n'y parvenaient pas, qui les emploierait ?

Mais le vrai problème est de savoir quelles seront les conséquences lointaines pour un enfant d'avoir appris à lire par une méthode ou par une autre.

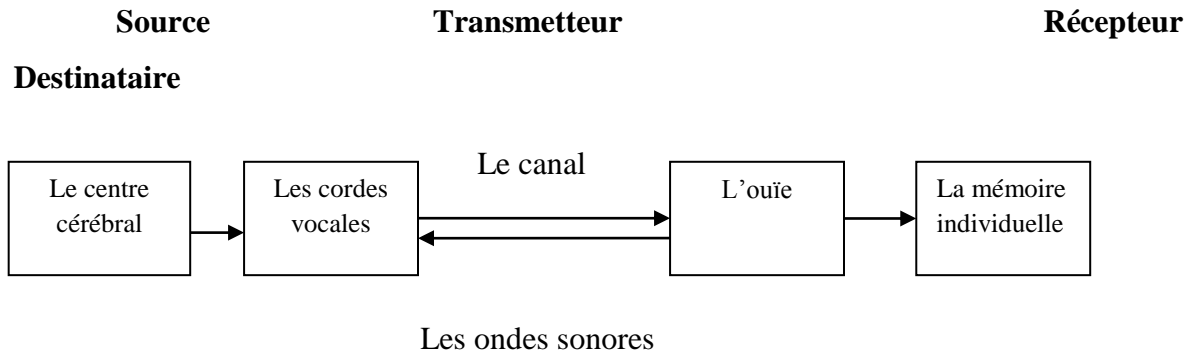
I.8. Conception de l'acte de lire :

Les chercheurs et les praticiens n'ont pas la même conception de l'acte de lire, selon Martinez. , les uns voient qu'il existe un temps pour l'apprentissage de la lecture et un temps pour lire .Les autres ne voient pas un intervalle entre apprendre à lire et lire autrement dit apprendre à lire c'est lire et lire c'est apprendre à lire.

Nous présentons trois schémas²² qui étayent la conception de l'acte de la première équipe Martinez, (« difficultés de lecture », 1994 : 05)

²² -Jean Paul Martinez, « Difficultés de lecture » p.05, 1994.

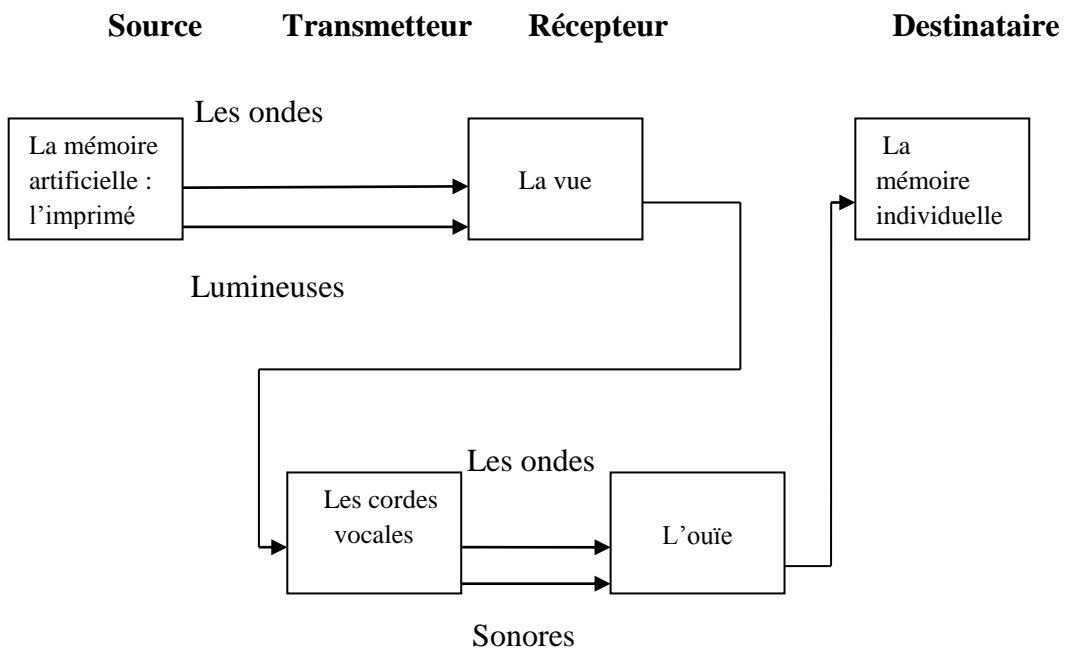
Le schéma de la communication orale



Source : Baume (1989 ; p.31-32)

Schéma 01 : Le schéma de la communication orale

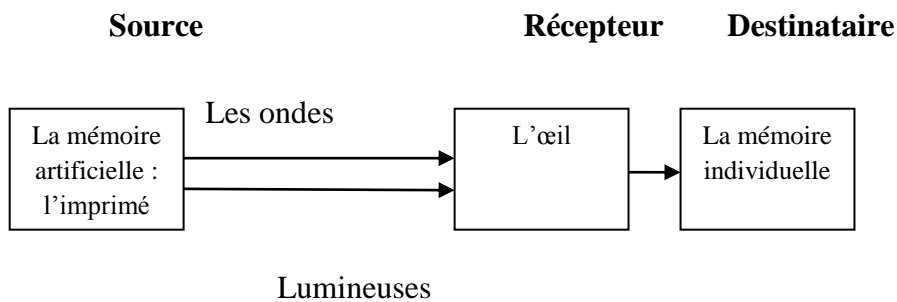
Le schéma de la lecture orale



Source : Baume (1989 ; p.31-32)

Schéma 02 : Le schéma de la lecture orale

Le schéma de la lecture visuelle



Source : Baume (1989 ; p.31-32)²³

Schéma 03 : Le schéma de la lecture visuelle

Interprétation des schémas :

Schéma 01 : Pourquoi la majorité d'entre nous lit-elle lentement ? Parce qu'on ne nous a jamais appris à « lire vraiment », à bien « lire ».

Avant l'invention de l'écriture, la communication orale était l'unique moyen de transmission : les cordes vocales d'un homme émettaient des sons articulés qui étaient perçus par l'ouïe de son interlocuteur.

Schéma 02 : Le langage écrit constitue la première mémoire artificielle d'où puise le lecteur.

Les graphies et les mots sont des ondes lumineuses facilitant la tâche à la vue puis ils seront transmis par la voie de l'audition dans la mémoire du lecteur.

Schéma 03 : Le troisième schéma nous explique que la vue joue le rôle de transition entre la mémoire artificielle et la mémoire individuelle de l'apprenant. Dans ce cas-là, nous parlons de la lecture silencieuse si bien que les difficultés peuvent survenir dans le dysfonctionnement du processus de la lecture c'est-à-dire soit dans le texte imprimé soit dans la perception visuelle et auditive ou dans le stockage c'est-à-dire dans la mémoire de l'apprenant.

²³ -Baume (1989 ; p.31-32)

I.9. Les caractéristiques de la lecture en FLE :

L'apprentissage de la lecture en langue étrangère est plus compliqué qu'en langue maternelle, ce fait est lié à des problèmes comme la compétence linguistique ainsi qu'à des variables affectives. La lecture en langue étrangère (seconde) est caractérisée par :

I.9.1. La lenteur :

En comparant les comportements des lecteurs en langue maternelle et des lecteurs en langue étrangère ainsi que le mouvement **oculaire** lors de la lecture, nous constatons que la lenteur se manifeste suite à des fixations plus fréquentes et plus longues et à un nombre élevé de régressions ou de retour en arrière.

I.9.2. La subvocalisation :

Ce retour à l'oral semble pouvoir reconforter ces lecteurs face à leurs difficultés de compréhension. Pour un bon lecteur en langue maternelle, la reconnaissance des mots se produit rapidement de façon presque automatique puisque ce lecteur s'est habitué à ce genre d'opérations dès ses premières connaissances du code linguistique.

Alors que le lecteur en langue étrangère au début de son apprentissage a tendance plus particulièrement, à déployer plus d'énergie, afin de reconnaître les graphèmes et de les déchiffrer lettre par lettre au fil du texte. Les informations obtenues par ce genre de lecture sont acheminées vers la mémoire à court terme et y parviennent sous forme de fragments isolés. La capacité de cette mémoire c'est-à-dire son « empan mnémonique » est alors surchargé.

I.9.3. La fragmentation:

Les traitements détaillés des mots nécessitent trop de temps et trop d'attention, une fois « débordée », la mémoire à court terme n'arrive plus à effectuer des opérations plus complexes comme celles d'identifier les liens entre les mots. La lecture demeure donc **fragmentaire**, alors que selon D. Gaonach l'ensemble de ces opérations cognitives devrait être effectuées simultanément car l'aspect opérationnel du processus ne peut être obtenu que lorsque : « (...) chaque opération est réalisée correctement ; chaque opération est mise en œuvre au bon moment en articulation avec les autres opérations qui lui sont liées ; Le

coût de la réalisation (effort et temps) de chaque opération reste dans des limites qui ne conduisent pas à la saturation du système de traitement, auquel cas d'autres opérations qui pourraient être par ailleurs correctement maîtrisées risquent de se trouver en difficulté. »²⁴

Comme nous venons de le voir, la lenteur, la subvocalisation et la fragmentation sont des éléments qui contribuent largement à réduire la

vitesse de la lecture, mais ils sont loin de constituer l'unique source de difficultés car bien d'autres éléments viennent s'ajouter à ceux- là. En effet, la lenteur de la lecture, peut être liée par exemple à des connaissances linguistiques restreintes, à un répertoire trop limité de stratégies et à une mauvaise prise en charge de ces dernières ou bien à des variables affectives.

I.10. Le rôle du manuel scolaire dans l'apprentissage de la lecture :

Le manuel scolaire doit remplir diverses fonctions relatives à ses différents utilisateurs.

Le chemin vers la lecture passe à l'école Algérienne par le manuel scolaire et la présence de celui-ci et plus que nécessaire dans le quotidien de la classe mais aussi hors du contexte scolaire.

En effet, le manuel, à travers tous ses éléments constitutifs, joue un rôle indéniable dans l'apprentissage de la lecture, tant en langue maternelle qu'en langue étrangère.

Nous allons dans ce qui suit, présenter ces éléments en soulignant à chaque fois le rôle qu'ils jouent en matière de lecture.

I.10.1. Les textes :

Le manuel se compose d'un ensemble de textes qui peuvent être des morceaux choisis, des textes fabriqués ou des extraits d'œuvres. Le choix de ces documents se fait selon le but visé par les concepteurs. Les textes doivent être choisis avec soin parce qu'ils affectent la compétence des apprenants. Au niveau de la recherche textuelle en langue

²⁴ -GAONACH, D, Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris, Hatier Didier, 1999, p.163.

étrangère, Coronaire affirme qu'on peut étudier le texte à travers ses caractéristiques formelles, contextuelles et sémantiques.

I.10.2. Les supports iconiques :

Dans un manuel scolaire, on peut trouver plusieurs illustrations comme les cartes géographiques, les tableaux qui constituent le support iconique. Mais ce qui nous intéresse est l'image qui accompagne le texte parce qu'elle est souvent utilisée dans le manuel scolaire du primaire. Les images qui accompagnent les textes de lecture ont une double fonction : elle remplit un rôle pédagogique et autre esthétique attractif. Sa tâche est d'apporter des précisions, attirer l'attention de l'apprenant et compléter le texte afin de le rendre plus lisible.

Les concepteurs du manuel scolaire doivent être conscients du choix de l'illustration car on doit accorder la priorité à l'aspect pédagogique et non à l'aspect esthétique de l'image.

I.10.3. Les activités de compréhension :

Le manuel scolaire comporte des activités différentes : d'expression, de compréhension et de production écrite et parfois ludiques. L'objectif de ces activités est de faciliter l'acquisition et la compréhension des normes d'utilisation des outils linguistiques (lexique, syntaxe, conjugaison, orthographe).

I.11. Les difficultés de processus de la lecture :

I.11.1. La nature de difficultés :

L'école demeure le médiateur par excellence entre le jeune apprenant et la lecture. Elle doit, en ce sens, être le lieu qui encourage les pratiques de lecture et qui favorise une interaction entre lire, écrire, parler et écouter ; qui privilégie le contact des enfants avec les livres et qui permet aux apprenants d'affiner leur apprentissage de la lecture et d'avoir, le goût de la lecture. Mais il arrive souvent qu'un grand nombre d'apprenants souffre de différentes difficultés en matière de lecture.

Certains experts du ministère de l'Éducation du Canada ont abordé le point de la nature des difficultés de lecture.

Selon eux, chez les jeunes enfants qui lisent avec difficulté, le problème le plus fréquent est le manque de fluidité. Un bon nombre de ces enfants trouvent que c'est très difficile d'identifier les mots. Ces enfants lisent lentement, avec hésitation, et s'appuient trop sur des indices contextuels pour deviner le sens des mots. Vu que la quasi-totalité de leurs habiletés cognitives et mentales sont mises à contribution dans cet effort d'identification de mots, leur compréhension du texte s'en ressent.

I.11.2. Les difficultés d'apprentissage de la lecture

Les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent avoir des origines multiples et revêtir des formes très différentes:

I.11.2.1. Origine environnementale:

Parmi les sources possibles de difficultés d'apprentissage de la lecture, on peut retenir une origine environnementale : les enfants de milieu socioculturel défavorisé risquent davantage de prendre du retard dans l'apprentissage de la lecture que les enfants de milieux plus favorisés. Les raisons profondes de ces difficultés d'apprentissage sont certainement multiples combinant des aspects affectifs et motivationnels ainsi que des dimensions langagières. Ce dernier aspect semble cependant déterminant : ces enfants présentent souvent un niveau de vocabulaire limité et une syntaxe pauvre. Ils sont peu familiers avec les livres et ont rarement bénéficié de l'oral de textes écrits (lecture d'histoires par les parents).²⁵

Leur compréhension des textes écrits, même oralisés, reste superficielle dans la mesure où ils ont du mal à faire des inférences, traiter les anaphores ou les constructions syntaxiques complexes. Il est important de noter que les difficultés de ces enfants mauvais lecteurs ne sont pas à mettre sur le compte d'un trouble cognitif. Ils sont a priori capables d'apprendre comme n'importe quel autre enfant mais ne rencontrent pas dans leur environnement les stimulations nécessaires à l'acquisition d'un niveau de langage compatible avec les exigences scolaires.

²⁵ - Gombert, J.E. colé, P, Valdois, S. Goigoux, R. Mousty, Ph. Et Fayol, M. (2000). Enseigner la lecture, apprendre à lire, Paris : Nathan pédagogie.

L'école a un rôle important à jouer dans ce contexte en essayant notamment de réduire les inégalités langagières avant l'entrée au primaire et l'abord de la lecture. Le rôle et la responsabilité de l'école sont d'autant plus engagés que ces enfants ne bénéficient d'aucun soutien à la maison susceptible de les aider à surmonter leurs difficultés.

I.11.2.2.Origine sensorielle:

Des difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent également être secondaires à un trouble sensoriel. Un trouble sévère de la sphère auditive ou visuelle est en général diagnostiqué très tôt bien avant l'âge de l'apprentissage de la lecture et les enfants qui en sont atteints bénéficient en général d'un enseignement spécialisé. Cependant, des troubles plus légers peuvent passer inaperçus et se révéler à travers les difficultés d'apprentissage de la lecture. Un trouble auditif léger peut être responsable du faible niveau de langage oral de l'enfant, de sa faible participation en classe, d'une fatigabilité ou d'épisodes d'inattention rendant mal aisé l'apprentissage de la lecture. De la même façon, des troubles visuels légers (hypermétropie, astigmatisme, problème de convergence) peuvent entraîner des maux de tête lors de la lecture, une gêne visuelle et une fatigabilité entraînant des difficultés d'apprentissage.

I.11.2.3.Origine Cognitive:

La question du niveau intellectuel a également été souvent discutée en relation avec les difficultés d'apprentissage de la lecture. L'enfant qui dispose de capacités intellectuelles limitées rencontrera plus souvent qu'un autre des difficultés d'apprentissage qui, d'ailleurs, ne se limiteront pas à la lecture. En fait, un faible niveau intellectuel n'entraîne pas nécessairement des difficultés en lecture, en tout cas pas au niveau de l'identification des mots écrits.

Les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent également être secondaires à un trouble de l'identification des mots écrits, ce qui est caractéristique des dyslexies développementales. Les nombreuses études menées auprès d'enfants dyslexiques ont montré que nombre d'entre eux présentent un déficit phonologique : celui-ci se manifeste par des difficultés au niveau du langage oral (difficulté à trouver ses mots, déformation de mots, difficultés en répétition) et en mémoire verbale à court terme (rétention de séries de mots ou de chiffres) ainsi que par un trouble de la conscience phonémique. Ces enfants ont

beaucoup de mal à identifier les phonèmes à l'intérieur des mots parlés et à les manipuler volontairement. Ce trouble de la conscience phonémique interfère avec l'acquisition des correspondances graphophonologiques et entraîne un dysfonctionnement de la procédure analytique. En conséquence, ces élèves ont beaucoup de mal à décoder les mots nouveaux ce qui entraîne des difficultés majeures en début d'apprentissage où la plupart des mots rencontrés sont inconnus de l'enfant sous leur forme écrite. Dans la mesure où la procédure analytique participe au développement des connaissances lexicales, ces élèves n'acquièrent ces connaissances qu'avec retard. Leur trouble a donc des répercussions directes sur la mise place de la procédure analytique de lecture et secondaires sur l'établissement de la procédure lexicale. On sait par ailleurs que les difficultés qu'ils rencontrent sont persistantes, des séquelles étant encore présentes à l'âge adulte même lorsque le trouble est relativement bien compensé.

I.11.3. Les différents profils d'un lecteur en difficulté :

Les élèves en difficultés de lecture sont ceux, qui agissent passivement vis à vis du texte. C'est pourquoi, l'enseignant doit intervenir dans le but de faire acquérir à ses apprenants un certain nombre d'habiletés et les apprendre à les utiliser quand la situation l'exige. Ils forment un groupe hétérogène ayant des lacunes, un déficit généralisé en compréhension.²⁶

A cet égard plusieurs recherches tentent de dessiner des portraits de lecteurs faibles en lecture. Se référant aux études empiriques menées en classe, citons Aaron (1991) qui estime y avoir au moins trois groupes de mauvais lecteurs

- Ceux qui ont des difficultés spécifiques en lecture présentant de faibles performances en décodage et en compréhension écrite ;
- Ceux qui ont de bonnes capacités de décodage mais ont des difficultés en compréhension écrite ;
- Finalement, ceux qui présentent des difficultés cognitives généralisées. Leurs faiblesses se situent autant en décodage qu'en compréhension écrite.

²⁶ -Chevrie-Muller, C, Goujard, J, Simon, A.M. et al(1994). « Langage et comportement »

I.11.3.1. Premiers profils : Le « surdécodeur » ou le lecteur centré exclusivement sur le code :

Ce lecteur oralise les mots, sans prendre la peine de chercher le sens. Il ignore que lire consiste à construire un sens. Il utilise la stratégie grapho-phonétique pour identifier les mots, sans qu'il la maîtrise. Il a tendance à confondre entre les lettres b, d, p, q et m, n et à les inverser. Le lecteur du premier profil est qualifié de « perroquet » ou de « phénicien ».

I.11.3.2. Deuxièmes profils : Le « surdevineur » ou le lecteur centré exclusivement sur le sens :

Le lecteur de ce profil est l'inverse du précédent. Il utilise beaucoup ses connaissances et recourt souvent au contexte. Il ne lit pas toujours ce qui est écrit, mais il devine des mots voisins. Cette stratégie le mène à se tromper parfois. Son recours à la stratégie de reconnaissance immédiate de mots n'est pas accompagné d'une vérification des mots dits par un retour de l'observation des lettres. Parmi les difficultés qu'il éprouve, il y a la difficulté de découper les mots en syllabes, les analyser et la difficulté d'employer la combinatoire grapho-phonétique. Les spécialistes le qualifient en « chinois ».

I.11.3.3. Troisièmes profils : le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale :

Ce lecteur tente de repérer les mots qu'il connaît ou croit connaître.

Lors de la lecture, il saute plusieurs mots. Il commet des erreurs souvent d'ordre de confusion des mots qui se ressemblent graphiquement (verte pour vente). Le lecteur de ce type s'appuie toujours sur la reconnaissance immédiate des mots et néglige le sens. Il néglige aussi d'autres stratégies et ne cherche même pas l'exactitude de son déchiffrement.

Ce lecteur fait recours à la reconnaissance visuelle des mots sans se préoccuper du sens. Il identifie les mots qu'il connaît ou qu'il croit connaître mais qui ne correspondent pas toujours à ceux qui sont écrits. Une certaine ressemblance et confusion du mot prononcé avec le mot écrit (blouse/bleue) négligeant ainsi le sens (cheveux/chevaux). En d'autres termes, il utilise la voie d'accès directe au lexique mental (stratégie idéographique) tout en ignorant la voie phonologique. Il n'a pas compris que lire, c'est chercher du sens.

I.11.3.4. Quatrièmes profils : le lecteur centré en priorité sur le code :

Ce lecteur déchiffre le début des mots et devine la suite de ces mots, sans se soucier du sens du texte. Il utilise alors la stratégie grapho-phonétique pour prononcer la première syllabe d'un mot puis il devine la suite (papa travaille est lu papa tracteur). Il ne fait pas appel à son lexique mental, ni au contexte, ni à la syntaxe. Peu importe le sens que véhicule la phrase.²⁷

I.11.3.5. Cinquièmes profils : le lecteur centré soit sur le code, soit sur le sens :

Ce lecteur possède plusieurs stratégies. Il se sert soit du code soit du sens pour reconnaître un mot. Mais il n'arrive jamais faire interagir ses stratégies.

Pour reconnaître les mots d'un texte, le lecteur utilise les deux stratégies indépendamment l'une de l'autre. Tantôt, il devine le sens des mots et dans ce cas il s'appuie sur le sens, tantôt, il déchiffre sans donner importance au sens et dans ce cas il se base sur le code.

I.11.3.6. Sixièmes profils : le lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire de vérification :

Ce lecteur essaye d'identifier un mot en faisant appel au code et au sens mais ses regards ne vont pas loin de la phrase, C'est-à-dire, il tente de découvrir un mot en servant du contexte de la phrase et ne fait pas appel à l'ensemble du texte.

Ce lecteur possède de bonnes stratégies, mais ne vérifie pas ce qu'il a lu surtout si ce qu'il a lu semble avoir du sens, c'est-à dire, il déchiffre le mot lui accorde un sens par rapport au contexte de la phrase et non du texte.

²⁷ -Observatoire National de la lecture(1998). Apprendre à lire. Paris, CNDP :

Conclusion:

Nous prétendons que notre recherche, notamment sur la conception de la lecture, a éclairé des zones ombreuses. Nous avons mis à la disposition du lecteur en général et au lecteur chercheur un ensemble de conceptions données par d'éminents chercheurs.

Nous avons évoqué les problèmes dont souffrent les apprenants. Les problèmes relatifs à l'apprenant lui-même étaient le centre dans le sujet car c'est à l'apprenant de participer à la construction de son apprentissage, à développer ses compétences cognitives et à réserver des séances à domicile destinées à la lecture.

Pour clôturer ce premier chapitre, une vision claire de la nature de l'acte de lire rend l'apprenant actif et compétent.

Deuxième Chapitre

Méthodologie de travail : outils de
recherche et traitements des données

Introduction :

Après avoir présenté théoriquement les concepts de la lecture, les difficultés que pourraient rencontrer les apprenants notamment ceux de la 5^{ème} A.P, les méthodes conçues par les spécialistes du domaine, nous allons joindre l'utile à l'agréable c'est-à-dire la théorie à la pratique. Tout au long de ce chapitre nous allons d'abord, vérifier l'existence des difficultés à partir d'une lecture, ensuite nous les avons classés suivant leur nature.

Ces difficultés se divisent en deux : difficultés concernant la langue et celles liées à la compréhension du texte.

Nous avons mené notre étude en utilisant la grille d'évaluation comme complément d'enquête, mais les éléments nécessaires à notre recherche ont été recueillis par le biais d'un questionnaire.

II.1. Déroulement de l'enquête :

Pour passer le questionnaire aux enseignants; il fallait nous rendre dans plusieurs écoles se répartissant sur les différents circonscriptions de la ville de Tlemcen.

Nous avons fait en sorte que la diffusion de ce questionnaire se limite seulement avec les enseignants du français des primaires de la ville de Tlemcen.

Ce qui nous a permis de recueillir des renseignements concernant les pratiques pédagogiques adoptées en classe depuis le début de l'année, les différentes lacunes de lecture et les diverses remédiations proposées pour les dépasser.

Notre but quant à la réalisation de ce questionnaire consiste à rassembler un maximum d'informations susceptibles de nous aider à cerner les points essentiels pour une bonne investigation. Il est adressé à un échantillon de 40 enseignants appartenant à la circonscription de Français à Tlemcen.

A fin de confronter nos données empiriques, nous avons opté pour l'usage du questionnaire comme complément de recherche, cela nous a semblé être utile pour l'étayage de notre recherche.

Deuxième chapitre : méthodologie de travail : outils de recherche et traitements de données

Notre investigation s'est déroulée en classe de cinquième année primaire en matière de français au primaire situé à Tlemcen.

C'est une classe, qui comporte vingt huit (28) élèves, mais le premier constat que nous avons pu signaler est la présence de tout indice indiquant qu'il s'agit de classe de français : présence des affiches murales sur lesquelles se trouvent des images, des sons, des mots, des productions écrites des apprenants car la pédagogie de projet exige la contribution des apprenants.

Cette méthode d'investigation intégrée s'organise comme suit :

D'abord, une observation non-participante au sein des classes de 5^{ème} A.P, pour voir les méthodes utilisées afin d'analyser les différentes difficultés de lecture.

Notre travail sur le terrain à été effectué durant la période du troisième trimestre, sachant que le volume horaire imparti aux classes de 5^{ème} A.P est de quatre (04) heure et demi de français par semaine, et la durée de la séance de lecture est de quarante cinq (45) minutes.

Cette enseignante a devant elle une longue carrière de 15 ans dans l'enseignement qui lui a permis de connaître tout profil de public confondu. Son aide nous a été précieuse dans notre démarche, nous avons enquêté auprès d'un groupe d'élèves (28 élèves), la séance s'est déroulée de la manière suivante²⁸ :

1. Pré-requis :
 - a- Exploitation du tableau de révision, faire lire quelques élèves.
 - b- Rappeler le titre du projet
2. Mise en situation
3. Présentation du travail par l'enseignante
4. Moment de découverte
5. Hypothèse de sens
6. Contrôle globale :
 - a- Tache des élèves : Lecture silencieuse du texte

²⁸ - Nous avons pris ce déroulement de la séance de la discipline : lecture/compréhension

Deuxième chapitre : méthodologie de travail : outils de recherche et traitements de données

b- Lecture magistrale : Les apprenants écoutent attentivement la lecture de la maîtresse. La lecture doit être lente, expressive et bien articulée.

c- Questions de compréhension

d- Evaluation : Évaluer la lecture, faire lire un maximum d'élèves, ensuite, évaluer la compréhension du texte.

Au début de la séance, l'enseignante a procédé par une évaluation continue, d'un travail donné aux élèves à faire à domicile, afin de les préparer à la lecture proprement dite.

Dans un second temps, les élèves sont invités à une lecture silencieuse d'environ une dizaine de minutes, ensuite l'enseignante a entrepris une lecture magistrale, lente, articulée et avec une intonation claire, ou les élèves étaient tenus de suivre sur leurs manuels. L'objet de cette pratique (la lecture magistrale) est de faciliter la prononciation de certains mots complexes.

Dans un troisième temps, l'enseignante a fait lire un maximum d'élèves une lecture individuelle à haute voix, par la suite, elle a été demandée de cibler et de relever certains mots dont ils devaient reconnaître la composition et, ou la morphologie tels que des adjectifs, des verbes...

Nous avons pu constater que, l'enseignante est titulaire d'une licence de français, maîtrise les concepts et les méthodes de la lecture puisqu'elle les a étudiées durant son cursus universitaire.

II.2. Description de l'échantillon :

Pour soutenir notre recherche, notre enquête a été effectuée en mois d'avril, nous sommes appuyés sur un questionnaire adressé à 40 enseignants de 5^{ème} A.P, composé de 15 questions qui s'articulent autour de l'activité de lecture.

Notre enquête consiste à soumettre les apprenants fréquentant la classe de 5^{ème} A.P, à un test visant l'évaluation de leurs performances en matière de lecture en langue française.

Deuxième chapitre : méthodologie de travail : outils de recherche et traitements de données

Cette population est issue de milieu urbain. Les apprenants y sont des deux sexes : féminin et masculin.

Notre échantillon couvre tous les apprenants. Nous avons assisté à des séances de lecture présentées par l'enseignante, ce qui nous a permis de suivre les élèves soumettant au test en portant les remarques sur la grille d'observation préparée.

Le test proposé avait pour objet de diagnostiquer les difficultés de lecture et d'identifier leur nature.

II.3. Outils de recherche :

Il est temps à présent, dans ce chapitre, de présenter l'essentiel de ce qui a surgi, en matière de questionnaire, et d'observation. Ainsi seront consignés dans le détail aussi bien notre corpus d'analyse sur lequel nous avons travaillé, que le profil des apprenants et des enseignants avec qui nous avons mené notre investigation.

Nous avons assisté d'abord aux séances de lectures afin de pouvoir définir notre problématique. Les constats qui ont été faits à partir d'une grille d'observation nous ont révélés que les apprenants éprouvaient des difficultés à déchiffrer un texte et donc à lire correctement. Nous avons pu remarquer que ces apprenants arrivaient très difficilement à lire. Leur hésitation aussi à intervenir oralement.

D'après les observations que nous avons effectuées à l'aide d'une grille d'observation, la majorité d'entre eux éprouve encore des difficultés nettement plus accentuées à la lecture.

Accompagné d'un questionnaire adressé aux enseignants, nous nous sommes rendu compte qu'il était nécessaire de rajouter un questionnaire afin de recueillir des informations précises et pouvoir apporter plus d'éclaircissements à notre problématique réside dans le profil de l'apprenant.

Il nous a paru important d'effectuer dans notre démarche réflexive une évocation sur les éléments essentiels de notre corpus.

II.4. Élaboration du questionnaire :

« L'art d'interroger n'est pas si facile qu'on pense. C'est bien plus l'art des maîtres que des disciples ; il faut avoir déjà beaucoup appris de choses pour savoir demander ce qu'on ne sait pas » Rousseau²⁹.

La pré enquête avait pour objet de déterminer « sur quoi interroger ». A présent nous allons voir comment traduire les indicateurs en questions et les formuler. La mise au point d'un questionnaire fiable et valide demande un travail attentif et scrupuleux qui doit prendre en compte les informations. Pour qu'il ne paraisse pas monotone, rébarbatif, il est souhaitable de varier la façon d'interroger.

Un questionnaire contient différentes formes de questions, une question est dite ouverte ou fermée selon que la réponse à donner est libre ou fixée à l'avance. Il faut éviter de se servir d'une question ouverte pour aborder des généralités ou des grands problèmes.

Une question fermée peut donner le choix entre deux modalités de réponses : oui/non. Elle peut se présenter sous forme de classement.

Les questions ouvertes donnent en général des informations riches et diversifiées mais elles sont difficiles à analyser. A l'inverse des questions ouvertes ou les réponses ne sont pas suggérées par une liste, les questions fermées risquent d'induire des choix de réponses peu réfléchis. Mais elles ont l'avantage de permettre les comparaisons et d'être faciles à traiter.

Questionnaire³⁰ :

Nous avons élaboré un questionnaire bien précis avec des questions ciblées, adressé aux enseignants, voire un moyen plus pratique mais aussi très efficace à travers lequel nous arrivons à la fois à collecter méthodiquement plus d'informations en peu de temps et obtenir des renseignements quantitatifs et qualitatifs.

Notre questionnaire comporte (15) quinze questions qui a été divisé en deux parties, la première appelé « les informations sur l'enquêté(e) » et nous entendons par cela : la

²⁹- yasmine-Kara : technique d'expression écrite et orale, Université de la formation continue p.20

³⁰-Voire annexe « questionnaire »

Deuxième chapitre : méthodologie de travail : outils de recherche et traitements de données

fiche signalétique et qui se présente comme suit: sexe (femme ou homme), l'âge, la spécialité et l'expérience.

Quant à la deuxième partie se compose d'une série de questions. Nous avons opté dans notre questionnaire pour différents types de question, entre autre :

Des questions fermées, telles que :

- ✓ Des questions « à choix binaire » Exemple : n° (1-4-5-9-12-14) dont nos enquêtés ont le choix entre deux réponses possibles et doivent en choisir une seule réponse.
- ✓ Des questions « à choix multiples » telles que : (3-7-8-11) dans le but d'obtenir des réponses très précieuses pour apporter plus d'éclaircissements à notre problématique.

Des questions ouvertes : le but est de recueillir des opinions diverses ainsi que des réponses personnalisées telles que les questions : (6-10-2-13-15), sachant que ce type de question laisse le champ libre aux enquêtés pour répondre aux questions posées selon leurs connaissances et leurs point de vue.

Chacune de ces questions est orientée vers un objectif précis.

- ✓ Les questions (1-6) nous ont permis de vérifier si les apprenants déchiffrent correctement un texte en français, et déterminer aussi si les textes de la lecture sont difficiles.
- ✓ Les questions (2-3-10-11) traitent les stratégies de lecture chez l'enseignant pour minimiser la difficulté chez l'apprenant et que doit contenir la séance de lecture pour qu'elle soit motivante, et les remédiations proposées pour résoudre ces difficultés d'apprentissage repérées au cours d'une évaluation, aussi les activités de lecture proposées par les enseignants.
- ✓ Quant aux deux questions (4-5) elles comprennent le rôle du milieu familial pour apprendre la lecture, et si les parents aident leurs enfants à la maison.
- ✓ Questions (8-9) nous ont permis de déterminer le degré de l'intérêt de la lecture, et son impact sur l'apprenant.

Deuxième chapitre : méthodologie de travail : outils de recherche et traitements de données

- ✓ Connaitre les types et les compétences de lecture chez les élèves, et le temps consacré pour l'activité de la lecture, chose que nous pouvons visualiser à travers les questions (7-12).
- ✓ Nous avons tenu à démontrer à travers la question (13) les différentes propositions citées par les enseignants pour rendre l'enseignement réussi, et les différents points de vue, et la manière de voir les choses, façon de considérer ce problème.
- ✓ Les questions (14-15) nous ont permis de vérifier l'importance d'une reformulation personnelle (résumé), et l'expression orale est bien le rôle dans le développement des compétences orales.

Après avoir mis en œuvre l'enquête par questionnaire, il nous a été devenu possible de traiter, d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus. Nous nous permettons de signaler que c'est un questionnaire auquel les enseignants avaient répondu facilement, et à toutes les questions, en d'autres termes, nous n'étions confronté à aucune difficulté lors de la collecte de données, au contraire l'enquête s'est déroulée comme nous l'avions souhaité.

Grille d'observation³¹ : Observer selon le dictionnaire le petit Robert c'est : « considérer avec attention, afin de connaître, d'étudier ». L'observation que nous avons effectuée avait trait à l'aspect éducatif.

Différentes observations sont à distinguer, *l'observation directe non participante* entre autres. Cette dernière consiste à observer directement sans participer à l'activité.

L'observation sur un terrain d'enquête est structurée par des grilles permettant à la fois de relever, qualifier et quantifier ce qui est observé. Nous sommes appuyés sur une grille comportant des critères d'observation.

Des critères concernant :

- A. La lecture oralisée
- B. La correspondance phonie-graphique

³¹ -Grille d'observation « annexe »

Deuxième chapitre : méthodologie de travail : outils de recherche et traitements de données

- C. Les composantes sonores
- D. La compréhension

À travers le critère (A), nous avons voulu vérifier la lecture à haute voix (lecture fluide avec respect de la ponctuation), et aussi la vitesse de lecture.

À travers le deuxième critère (B), nous avons voulu vérifier si les apprenants reconnaissaient les mots, ainsi qu'à déchiffrer des mots nouveaux.

Quant au critère (C), il relève à la reconnaissance des sons, des lettres, et aussi à distinguer des syllabes proches.

Et au dernier critère (D), nous avons voulu vérifier la compréhension des mots c'est-à-dire (donner au moins un synonyme) ainsi que la compréhension du texte.

II.5. Traitement de données :

A partir des données recueillies, nous présentons dans la présente partie des résultats propre à chaque outil sous forme de tableaux, à travers lesquels nous avons compté les effectifs et calculé en pourcentage, qui seront analysés de manière détaillée dans notre analyse.

II.5.1. Traitements des données recueillis par le questionnaire :

Dans notre questionnaire, nous avons demandé aux enquêtés de répondre à des questions concernant des informations personnelles que nous résumons dans le tableau ci-dessous :

Deuxième chapitre : méthodologie de travail : outils de recherche et traitements de données

Critères proposés		Résultats	Pourcentage
Sexe	F	37	92.5%
	M	3	7.5%
Age	26-38	15	37.5%
	39-50	25	62.5%
Spécialité	Français	32	80%
	D.E.S. Biochimie	3	7.5%
	D.E.S. Mathématique	2	5%
	D.E.S. Physique	1	2.5%
	D.E.S. Biologie	2	5%
Expérience	Moins de 10 ans	14	35%
	Plus de 10 ans	25	62.5%
	10 ans	1	2.5%

TABLEAU-01- TABLEAU RECAPITULATIF DE LA PARTIE ENQUETÉES

Nous allons analyser les réponses obtenues avec le questionnaire que nous avons diffusé auprès des enseignants de français du primaire et cela question par question.

Deuxième chapitre : méthodologie de travail : outils de recherche et traitements de données

1. Ci-dessous quelques chiffres en rapport avec les attitudes rencontrées par des apprenants ainsi que leurs capacités à agir une fois interpellés à la lecture, et le déchiffrement d'un texte en français :

Attitudes et capacités de l'apprenant lors de la lecture			
Est- ce que les élèves déchiffrent difficilement un texte	Propositions	Résultats	Pourcentage
	Oui	24	60%
	non	16	40%
Les textes de la lecture sont-ils	faciles	12	30%
	difficiles	22	55%
	Les deux	06	15%

TABLEAU -02- Attitudes et capacités de l'apprenant lors de la lecture

Deuxième chapitre : méthodologie de travail : outils de recherche et traitements de données

2. Par ailleurs nous avons déterminé les stratégies, et les méthodes utilisées par les enseignants lors de la séance de lecture :

Les stratégies, et les méthodes de lecture			
Les stratégies de lecture proposées par l'enseignant	Propositions	Nombre d'enseignant	Pourcentage
	Motivation	5	12,5%
	Connaissance intérieure	5	12,5%
	Stratégies de compréhension	30	75%
Les méthodes de lecture utilisées par l'enseignant	Globale	11	27,5%
	Mixte	23	57,5%
	synthétique	2	5%
	Globale-synthétique	2	5%
	Globale-mixte	2	5%

TABLEAU-03- Les stratégies, et les méthodes de lecture

Deuxième chapitre : méthodologie de travail : outils de recherche et traitements de données

3. Le tableau ci-dessous détermine l'impact des activités liées à la lecture faites par les enseignants :

L'impact des activités liées à la lecture			
Les enseignantes font des activités liées à la lecture	Propositions	Nombre d'enseignant	Pourcentage
	Oui	38	95%
	Non	2	5%

TABLEAU-04- L'impact des activités liées à la lecture

4. Est-ce que le milieu familial encourage-il les apprenants pour apprendre la lecture ? le tableau qui suit tente d'y répondre :

Le rôle du milieu familial concernant la lecture			
Le milieu familial encourage-t-il les apprenants pour apprendre la lecture	Hypothèses	Résultats	Pourcentage
	Oui	32	80%
	Non	8	20%
Les apprenants ont de l'aide à la maison :	Oui	20	50%
	Non	20	50%

TABLEAU-05- Le rôle du milieu familial concernant la lecture

Deuxième chapitre : méthodologie de travail : outils de recherche et traitements de données

5. Les différentes manières de la lecture par les apprenants et le temps consacré pour cette séance :

Les différents types de la lecture			
La lecture des élèves est-elle	Propositions	Nombre de réponses	Pourcentage
	Courante	2	5%
	Lente	19	47,5%
	Fragmentaire	8	20%
	Courante-lente	5	12,5%
	Courante-fragmentaire	6	15%

TABLEAU-06- Les différents types de la lecture

Deuxième chapitre : méthodologie de travail : outils de recherche et traitements de données

6. Le point de vue des enseignants à travers le temps consacré à la séance de lecture :

Le temps consacré à la lecture			
Le temps consacré pour l'activité de lecture	Hypothèses	Nombre de réponses	Pourcentage
	Suffisant	10	25%
	Insuffisant	30	75%

TABLEAU-07- Le temps consacré à la lecture

7. Connaître le degré d'intérêt des apprenants lors de la séance de lecture à travers les enseignants :

Le degré d'intérêt des apprenants lors de la séance de la séance			
L'intérêt des apprenants lors de la séance de lecture	Hypothèses	Nombre d'enseignant	Pourcentage
	Oui	12	30%
	Un peu	23	57,5%
	Non	4	10%
	Oui-un peu	1	2,5%
Les apprenants lors la séance de lecture sont-ils :	Motivés	22	55%
	Désintéressés	16	40%
	Un peu	2	5%

TABLEAU-08- Le degré d'intérêt des apprenants lors de la séance de la séance

Deuxième chapitre : méthodologie de travail : outils de recherche et traitements de données

8. L'importance de l'expression orale en classe, afin de mieux s'exprimer et savoir aussi le niveau des apprenants :

L'importance de l'expression orale en classe			
Demandez-vous à vos élèves de faire une reformulation personnelle :	Propositions	Nombre de réponses	Pourcentage
	Oui	33	82 ,5%
	Non	6	15%
	Parfois	1	2,5%
Les enseignants font l'expression orale en classe :	Oui	40	100%
	Non	0	0%

TABLEAU-09- L'importance de l'expression orale en classe

II.5.2.Traitements des données recueillies de la grille d'observation :

A partir de nos observations, nous remarquons que lors du déroulement de la lecture, les apprenants collaboraient volontiers. Ce qui explique qu'ils ont apprécié la séance de lecture. De ce fait nous nous permettons d'expliquer le phénomène de la manière suivante sous forme de tableau récapitulatif.

La consigne de travail était claire, chaque sujet examine devait lire un texte proposé pendant que nous portions les observations sur la grille élaborée :

Deuxième chapitre : méthodologie de travail : outils de recherche et traitements de données

Critère d'évaluation	Indicateurs	Résultats obtenus			
		Mauvais	Moyen	Assez bien	Très bien
Lecture oralisée	Lire à haute voix (lecture fluide avec respect de la ponctuation)	10	5	8	5
	Vitesse de lecture	18	2	8	/
La correspondance phonie-graphique	Reconnaitre les mots	9	18	1	
	Déchiffrer des mots nouveaux	13	10	5	/
Les composantes sonores	Reconnaissance des sons	10	10	5	3
	Reconnaissance des lettres	8	12	4	4
	Distinguer des syllabes proches	15	13	/	/
La compréhension	Compréhension des mots (donner au moins un synonyme)	11	10	5	2
	Compréhension du texte	16	4	6	2

TABLEAU-10- ATTITUDES DES APPRENANTS LORS DE LA LECTURE

Conclusion

L'objet de cette grille d'observation est de développer la compétence à lire de tous les élèves, repérer les difficultés dès leur apparition et offrir rapidement une intervention adéquate, aussi assurer à chacun l'accès aux apprentissages correspondant à son âge chronologique, spécialement les élèves qui rencontrent des difficultés persistantes, et qui ne progressent pas de façon satisfaisante.

Troisième chapitre Analyse des données et interprétations des résultats

Introduction :

Au cours de ce chapitre, nous soulèverons le voile sur ce qui se dissimule derrière le rôle des activités de lecture, nous démontrerons l'impact de cette activité dans le développement des capacités langagières notamment « l'apprentissage de la lecture » chez les apprenants de la 5^{ème} Année primaire français langue étrangère, et répondrons à notre problématique.

Nous avons opté pour une démarche qui nous a semblé plus simple, plus adéquate, plus représentative celle du questionnaire qui leur a été adressé afin d'obtenir des résultats plus précis.

III.1. Dépouillement du questionnaire :

Il nous a paru utile de leur adressés un questionnaire bien précises orientés vers un objectifs précis, a travers lesquelles nous avons souhaité apporter plus d'éclaircissement et accoté notre analyse sur des résultats probants. Et suite à des observations faites en classe pendant les cours (séance de lecture).

III.2. Analyse et interprétations des résultats :

III.2.1. Analyse du questionnaire (partie enquêtées) :

Critères proposés		Résultats	Pourcentage
Sexe	F	37	92.5%
	M	3	7.5%
Age	26-38	15	37.5%
	39-50	25	62.5%
Spécialité	Français	32	80%
	D.E.S. Biochimie	3	7.5%
	D.E.S. Mathématique	2	5%
	D.E.S. Physique	1	2.5%
	D.E.S. Biologie	2	5%
Expérience	Moins de 10 ans	14	35%
	Plus de 10 ans	25	62.5%
	10 ans	1	2.5%

A travers le tableau ci-dessus, nous remarquons que notre public est constitué généralement de femmes avec un nombre de 37 représentant un pourcentage de 92.5 % de notre échantillon, ainsi qu'on remarque qu'il ya (03) enseignant sont des hommes qui représente un pourcentage de 7.5%.

Nous observons aussi que la majorité des enseignants sont âgés entre (26-38) avec un nombre de 25 représente un pourcentage de 62.5% de notre échantillon, et le reste sont moins âgés entre (39-50) contient 15 enseignants représentant un pourcentage de 37.5%.

Nous remarquons aussi que la spécialité de formation varie aussi, 32 enseignantes ont fait une licence en français représentant un pourcentage de 80%, trois (03) autre ont fait D.E.S en Biochimie représentant un pourcentage égal à 7.5%, deux (02) autre enseignantes ont fait D.E.S en Mathématique représentant un pourcentage de 5%, et deux (02) aussi ont fait D.E.S en Biologie représentant un pourcentage de 5%, et la dernière enseignante a fait D.E.S en Physique représente un pourcentage de 2.5%.

Nous constatons aussi que les enseignants interrogés possèdent des expériences professionnelles différentes dans l'enseignement du FLE. Quatorze (14) d'entre eux ont une expérience de moins de 10 ans représentant un pourcentage égal à 35%, et vingt cinq (25) enseignante possédant d'une expérience professionnelle de plus de 10 ans représentant en pourcentage 65%, et la dernière enseignante possède une expérience égal a 10 ans, représente un pourcentage de 2.5%.

Cette première partie nous a permis d'avoir une idée générale de certaines caractéristiques de la population enquêtée. Nous constatons donc que la totalité des enseignants ayant répondu au questionnaire sont des femmes, qu'un plus grand nombre ont une expérience de plus de 10 ans dans l'enseignement du FLE, ce qui représente une grande force à notre investigation. Un nombre important ayant fait une licence en français, tandis que la totalité des enseignantes sont âgées.

Q01 :Est-ce que les élèves déchiffrent difficilement en texte en français ?

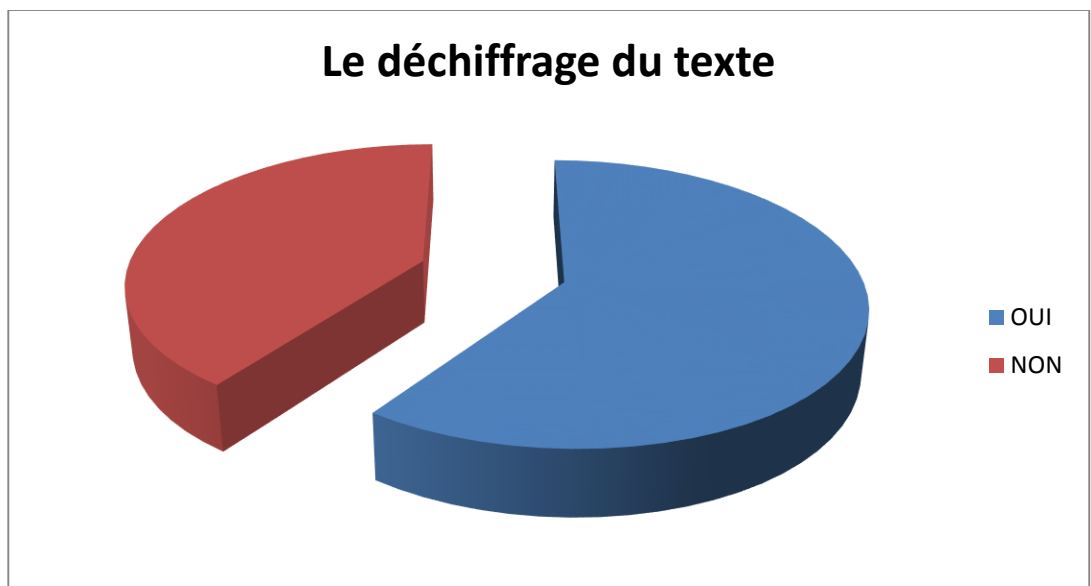


FIGURE-01- Le déchiffrage du texte

C'est un graphique en diagramme circulaire qui montre le déchiffrage d'un texte en français.

Donc à travers cette question qui consiste à connaître et ou a identifier les difficultés auxquelles les élèves se heurtent lors de la lecture d'un texte, au moment ou nous sommes intéressés à étudier les stratégies de compréhension en lecture de texte.

Apprendre à lire est une affaire de contenus, d'enseignement et non méthode. Les difficultés de lecture viennent souvent d'une confusion chez certains enfants. Ils doivent apprendre à la corriger, ils doivent d'une façon ou d'une autre y arriver, certains conservent longtemps cette confusion, ils n'arrivent pas à s'y faire.

Selon les statistiques, on peut remarquer que la plupart des enseignants ont répondu par « oui » avec un nombre de 24% représente un pourcentage de 60%, ainsi qu'on constate que 16 enseignantes qui ont infirmé la question avec un pourcentage de 40%.

Une analyse détaillée du graphique, nous indique que la pratique régulière de la lecture induit l'acquisition du lexique. Considéré que c'est principalement la lecture qui peut enrichir le vocabulaire des apprenants reviendrait donc à accroître encore l'inégalité entre les élèves faibles en compréhension en lecture et les autres.

En conclusion, on peut affirmer que le travail de compréhension se limite souvent à la découverte plus ou moins guidée du texte utilisée pour l'apprentissage du déchiffrage.

Dés lors, dans le souci de construire sur un même texte le déchiffrage et la compréhension, le support des activités de déchiffrage est trop complexe et le support des activités de compréhension trop simple. De plus la plupart des maitres préférant une démarche régressive qui part d'une appréhension globale de la situation et se poursuit par une identification des mots en relation à ce contexte.

Q02 :Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour y remédier ?

C'est une question ouverte qui donne plus de liberté au répondant et qui lui permet à répondre en résumant toute son expérience dans le domaine éducatif en quelques mots, donc notre objectif a travers cette question est d'amener les apprenants à réfléchir sur la façon dont-ils prennent pour apprendre les textes et utiliser les stratégies visées :

Les remédiations suggérées :

- Revoir a chaque fois les syllabes et les sons régulièrement.
- La lecture c'est un mécanisme à exercer quotidiennement, alors que la compréhension doit être l'objectif principal.

- Utiliser le tableau de révision des sons.
- Il faut leur donner des textes courts.
- Consacrer le temps nécessaire à l'activité de lecture.
- Mémoriser les graphèmes et les structures des phrases.
- Il faut les aider à maîtriser les aspects grapho moteur du français.
- Faire à chaque fois une dictée.
- Exercice de complèment des mots (syllabes qui manquent).
- Retourner à la méthode syllabique.

On peut faire une remédiation de lecture, en commençant par les lettres, ensuite les mots, la phrase et en finir par les textes.

Q03 : Quelles sont les stratégies de lecture que vous proposez pour vos élèves ?

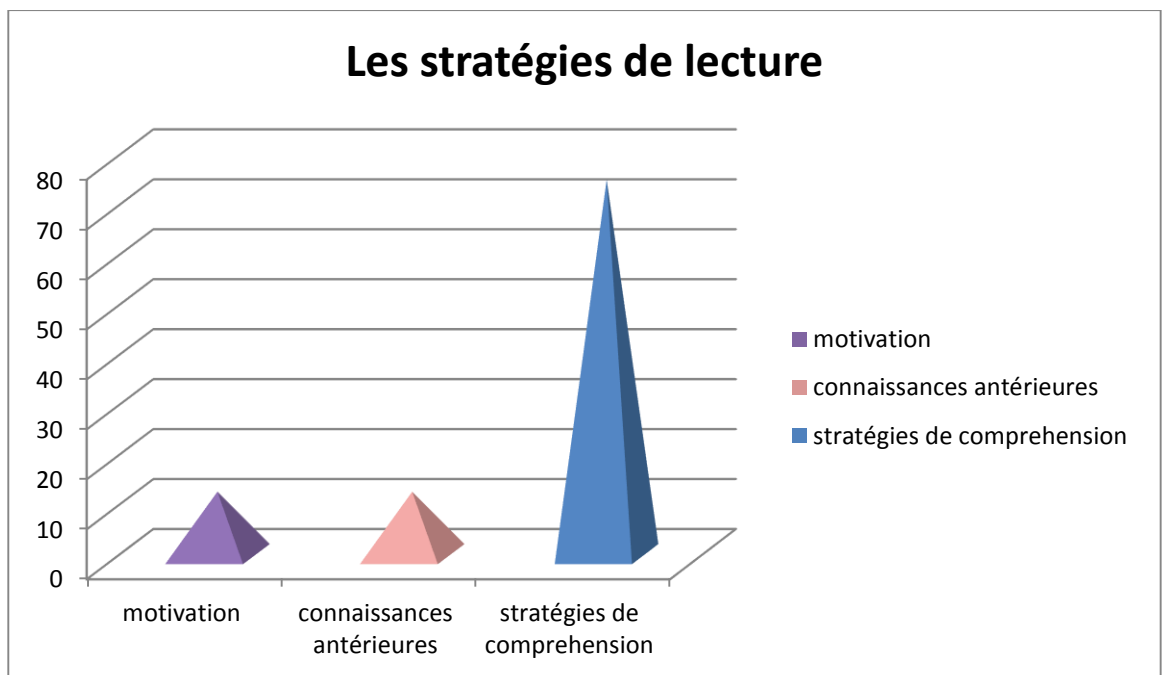


FIGURE-02- Les stratégies de lecture

Notre objectif consiste de connaître les différentes stratégies de lecture utilisées par les enseignants, comme un ensemble de méthodes, moyens et techniques qui sont organisées et planifiées pour arriver à un objectif.

A partir notre investigation, nous constatons que la majorité des enseignants ont cochés sur la stratégie de compréhension avec un nombre de 30 qui représente un pourcentage de 95%, tandis que les 10 enseignants qui reste ont cochés les deux autres propositions, 5 d'entre eux ont opté sur la motivation représentant un pourcentage de 12,5%, et les 5 enseignants qui reste ont cochés sur la connaissances intérieures représentant un pourcentage de 12,5%.

Cette stratégie de lecture est en fait une stratégie isolée, en ce sens qu'elle s'applique à un élève à la fois. Pour l'expliquer aux élèves, l'enseignant peut même se prendre en exemple. Il leur montre alors l'attitude à préconiser avant, pendant et après la lecture. Il leur mentionne qu'il se fixe des objectifs et survole le texte avant sa lecture, qu'il se pose des questions et s'assure de clarifier sa compréhension du texte pendant sa lecture pour finalement évaluer ses objectifs et résumer ses idées au terme de l'activité. Ensuite, l'enseignant invite les élèves à mettre en application la méthode à l'aide d'un court texte, afin de les rendre plus autonomes en lecture.

Sous plusieurs appellations, la notion de « stratégie de lecture » a attiré l'attention de certains auteurs. En s'appuyant sur l'approche globale, S. Moirand (1979) et D. Lehmann emploient stratégie de compréhension pour parler de stratégie de lecture.

A partir des années 80, le terme stratégie est devenu très à la mode surtout dans le contexte de la didactique de français qui s'est orientée vers l'étude de la compréhension en lecture. Ce terme des distingue souvent par un caractère ambigu quoiqu'il soit un objet de certaines recherches, il est peu défini. Tout en s'appuyant sur l'analyse d'observation permettant de savoir comment procèdent des lecteurs pour comprendre un texte, la plupart des études menées en F.L.E se sont intéressées à dévoiler « des styles de lecteurs » ou « des profils de lecteurs ». Ces recherches ont fourni plus d'explications sur les différentes stratégies permettant à un lecteur expert de construire le sens d'un texte.

« Ce que sait le lecteur à propos de lui-même et de la lecture en général et, d'autre part ce qu'il sait faire (les stratégies) pour améliorer sa compréhension »³²

³². Synergies Algérie n°9 :M.Fayol, 2004 p : 87.

Q04 : Le milieu familial est-il encourageant pour apprendre la lecture ?

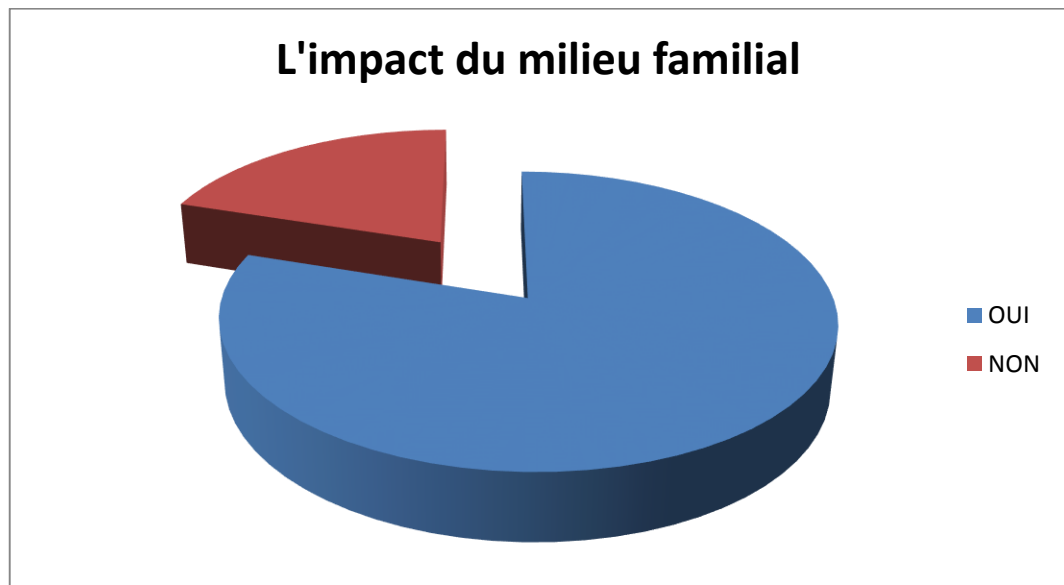


FIGURE-03- L'impact du milieu familial

Notre objectif à travers cette question était de vérifier, de connaître si le milieu familial est un facteur parmi d'autres qui encourage à l'apprentissage de la lecture, ainsi l'avis des enseignants concernant le rôle de l'entourage de l'apprenant pour apprendre la lecture.

L'environnement de l'apprenant favorise pleinement l'apprentissage de la lecture, selon 80 % des enseignants interrogés confirment cette idée avec un très fort contact entre l'élève et la langue française, tandis que 8 enseignants qui représentent un pourcentage de 20% ont réfuté l'idée du milieu familial.

On remarque à travers ces résultats que le rôle de la famille dans l'apprentissage de la lecture diffère d'une région à une autre. Ces réponses reflètent clairement les disparités entre zones urbaines et zones rurales. En zones urbaines les enseignants jugent que l'école est épaulée par la famille, cela se fait sentir au cours du travail que nous avons fait en classe. Les parents évolués accordent l'intérêt nécessaire à l'avenir de leurs enfants.

La lecture n'est pas seulement une activité rentable en milieu scolaire, et à ce titre encouragée par des parents sensibilisés à l'importance des études, c'est aussi une pratique « légitime » apanage des familles les plus dotées socialement, habituées de longue date à valoriser la culture de l'écrit.

Q05 :Est-ce que vous voyez que vos apprenants ont de l'aide à la maison ?

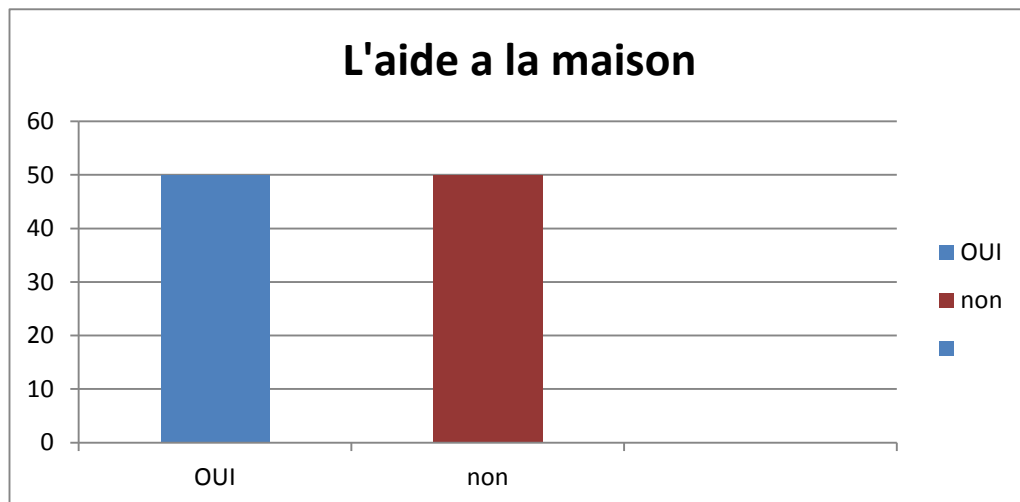


FIGURE-04- L'aide a la maison

Nous essayons à travers cette question de voir si l'entourage de l'élève a une participation dans l'amélioration mentale de l'apprenant.

Graphiquement représentés ces pourcentages paraissent encore plus clairs, on remarque que les réponses obtenues sont équivalentes, dont 50% ont confirmés cette idée, tandis que les 50% affirment complètement l'idée d'aide à la maison.

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

Les élèves sont porteurs d'une socialisation familiale, ce qui signifie que les devoirs à faire sont raccordés à la fois à l'école mais aussi à la famille, donc la façon d'encadrer les enfants constitue également des critères de différenciation.

S'il y a bien un domaine d'instruction où l'école et les parents sont complémentaires, c'est celui de la lecture. Le lien entre la famille et l'école au niveau

même du processus d'apprentissage de la lecture est un des facteurs influençant la motivation à apprendre.³³

La participation des parents à la vie scolaire de leurs enfants les influence positivement à tous les niveaux : l'élève déploie une plus grande persévérance face à la tâche est plus positif par rapport à l'école, se comporte mieux en classe, et enfin s'absente moins de ses cours. De plus, cette participation des parents contribue à améliorer leur estime personnelle et leur motivation scolaire. Les enseignants peuvent avoir besoin du soutien des parents dans l'apprentissage de la lecture.³⁴

Q06 : Les textes de la lecture sont-ils ?

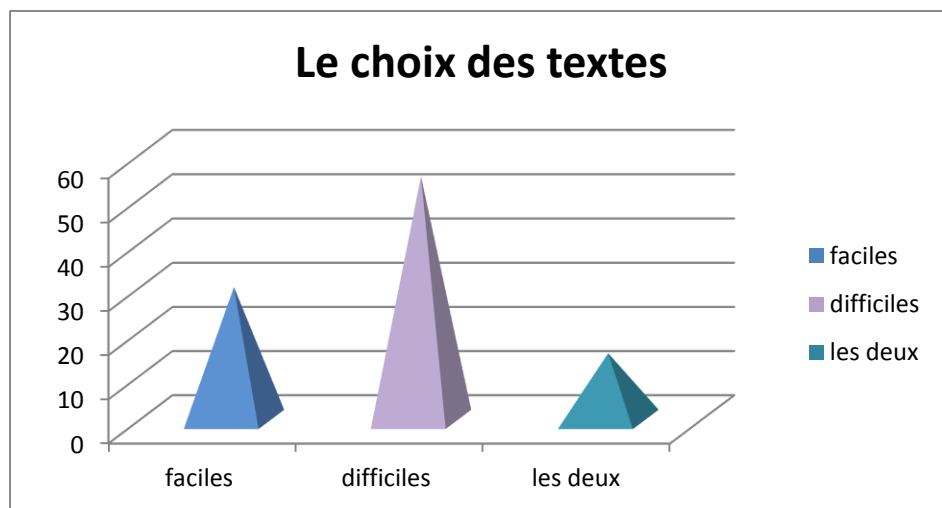


FIGURE-05- Le choix des textes

La difficulté d'un texte à lire à une grande influence sur la compréhension de l'apprenant, notre objectif dans ce sens est de connaître les difficultés de la compréhension d'un texte, en même temps pour vérifier le choix des textes par les enseignants.

Il apparait clairement dans le graphique ci-dessus que 22 enseignants ont répondu que les textes du programme de la 5^{ème} année primaire sont très longs et difficiles, qui représente un pourcentage de 55%, ainsi que 30% ont répondu que les textes sont faciles avec un nombre de 12 enseignants, et les 06 enseignants qui restent ont opté pour les deux réponses avec un pourcentage de 15%.

³³ Adam Leon ,1996 « rôle de la famille »

³⁴-Freemong et Ma (2006) « Améliorer le rendement de la lecture »

Quand le texte contient trop de mots, on parle en général des mots « rares », un seul mot inconnu ou ambigu dans un texte peut perturber la compréhension.

Les textes peuvent être d'une grande utilité, s'ils sont bien choisis en fonction de leur simplicité, de leur vocabulaire.

A travers ces principes définitoires, nous comprenons l'importance du texte dans un manuel scolaire. Il sert de support pour l'évolution des compétences relevant des domaines de la compréhension, de la reconnaissance des éléments linguistiques et de la production de textes. Les questions de compréhension et l'analyse visent l'évaluation des compétences relatives aux domaines de l'écrit/réception et de l'écrit/production. Elles ciblent la recherche d'informations explicites dans le texte, des mises en relation voire des interférences ainsi que le traitement des faits linguistiques (lexique, syntaxe et morphosyntaxe) à des fins de compréhension et de production écrite.

Le manuel scolaire regroupe plusieurs textes faisant l'objet d'étude dans les différentes activités d'apprentissage. Ces textes sont, pour les apprenants, les premiers reflets de la langue et de la culture cible qu'il s'agit de découvrir, ceci explique que les textes proposés dans le manuel scolaire de la langue française ne répondent pas aux besoins langagiers des apprenants et montre que l'usage du manuel scolaire de la langue française de la cinquième année primaire ne développe pas la compétence communicative des apprenants.

« Il faut bien être conscient de tout ce qui représente le choix d'un manuel scolaire : c'est lui, qui rendra possible, qui facilitera, qui souvent imposera ou interdira des conceptions touchant à la formation intellectuelle, idéologique et affective des futurs citoyens »³⁵

Les réponses obtenues par les enseignants concernant le choix des textes :

- Les textes sont longs/ les mots sont parfois difficiles.
- Ils ne sont pas adaptés aux niveaux des apprenants.
- Dans le conte, les histoires sont imaginaires. Ce sont des textes difficiles. Les apprenants ont rencontré des difficultés lors de la lecture.

³⁵ RICARDEAU, 1979 :49 :

- Les mécanismes de lecture étant acquis, les mots difficiles à déchiffrer, on passe à la compréhension car on ne lit pas pour lire mais on lit pour comprendre.
- Ce sont des textes non objectifs.
- Puisque le programme pour une finalité personnelle (examen) pas vraiment sur une finalité pédagogique (projet, l'approche communicative)
- Inadéquats par rapport à leur niveau intellectuel, pas assez motivant.
- Les thèmes n'intéressent pas les apprenants.

Q07 : La lecture des élèves est-elle ?

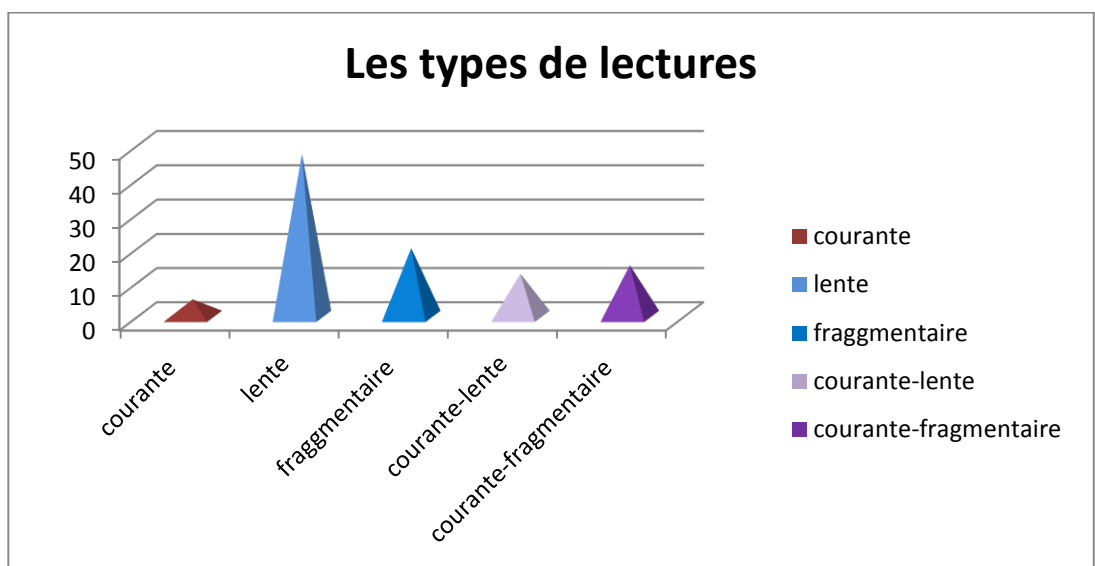


FIGURE-06- Les types de lectures

Notre objectif à travers cette question est de connaître la manière de lire lors de la lecture d'un texte.

A partir de ce que nous avons obtenu, nous pouvons signaler que 19 parmi les 40 enseignants avec un pourcentage de 47,5% ont confirmé que les apprenants lisent lentement, et 8 d'entre eux ont opté pour la lecture fragmentée qui représente un pourcentage de 20%, ainsi que les répondants qui restent ont opté pour la lecture courante avec un pourcentage de 5%, et 11 parmi eux ont coché deux propositions courante-lente et courante-fragmentaire représentant un pourcentage de 12,5% et 15%.

Lire lentement, c'est le premier principe et qui s'applique absolument à toute lecture. C'est l'art de lire comme en essence, ceci explique que les élèves lisent lentement

afin d'éviter la confusion entre les lettres et les syllabes. Les sont lents et non performants : ils lisent lentement et font beaucoup d'erreurs dans l'identification des mots écrits. Ils éprouvent des difficultés importantes en lecture et compréhension et par là même d'importantes difficultés scolaires.

Sous l'angle strictement linguistique, le dictionnaire scolaire introduit les enfants dans le monde du lexique et de la langue, de même qu'il révèle le monde de la lexicographie et une partie de ses conventions. Il l'initie également à la lecture fragmentée d'un texte à la grammaire et à la rhétorique particulière.

« La lecture fragmentée propre au model alphabétique avait cependant préparé une nouvelle voie, celle de la navigation d'un article à l'autre, d'un thème à l'autre, guidée avec plus ou moins de talent par l'éditeur »³⁶

Les enfants doivent lire souvent, pas longtemps, pour utiliser judicieusement ce qu'ils ont appris. A ce stade surtout, l'individualisation s'impose ; chaque enfant doit lire à la vitesse qui lui permet de ne pas trébucher, ni se tromper, ni se reprendre. Il doit acquérir la sécurité et la confiance. Rien ne sert de le bousculer ou de le réprimander. Il faut l'aider en appliquant cette règle d'or : chacun lit à la vitesse, si lente soit-elle, qui lui permet de ne commettre aucune faute. Le reste est affaire d'entraînement et de contrôle.

Le rôle de l'école primaire n'est pas d'apprendre à lire vite, mais à lire bien ; c'est pourquoi l'enseignement de 5^{ème} années primaire doit porter sur l'acquisition d'une lecture correcte, sure, témoignant que l'enfant a franchi tous les obstacles.

³⁶-J. Pruvost (2000, p : 160) « lecture fragmentée »

Q08 : Les élèves éprouvent-ils de l'intérêt lors de la séance de lecture ?

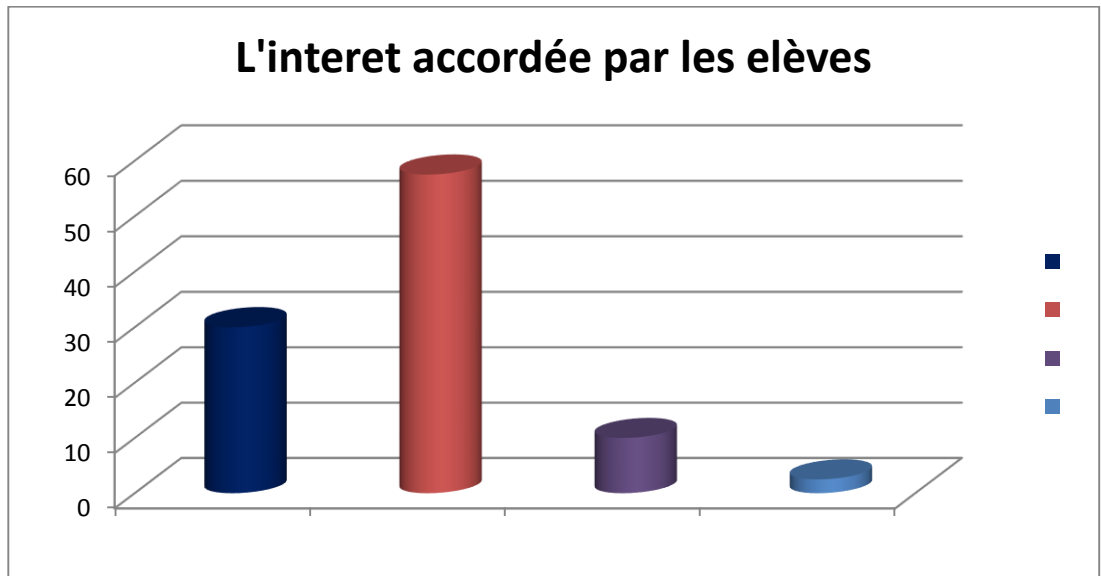


FIGURE-07- L'intérêt accordée par les élèves

Notre objectif à travers cette question est de voir si les élèves accordent de l'importance à la séance de lecture.

La majorité des enseignants ont répondu que les élèves donnent peu d'importance à la lecture avec un nombre de 23 qui représente un pourcentage de 57,5%, ainsi que 12 entre eux ont confirmé l'idée avec un pourcentage de 30%, tandis que les 04 enseignantes qui reste ont infirmé la réponse, et un enseignante a coché deux propositions « oui-un peu » avec un pourcentage de 2,5%.

Pour être efficace, l'enseignement doit offrir aux élèves une stimulation visuelle et auditive bref, transformer la lecture en une expérience animée et entraînante. Un bon programme d'enseignement en salle de classe incorpore l'enseignement direct et systématique, des exercices de modelage et d'entraînement, la lecture fréquente de textes variés, une évaluation continue, une rétroaction au moment opportun, sans oublier l'éloge des progrès des élèves. Par la participation active au processus de lecture, les élèves utilisent au mieux leur bagage croissant de connaissances et leurs compétences pour lire avec facilité et compréhension. Au fil du temps se développe une habileté grandissante à lire des textes de plus en plus complexes et à résoudre les problèmes lorsque le texte n'est pas clair. Les élèves sont capables de réfléchir au contenu d'un texte et de communiquer ce qu'ils en ont retenu et de porter un jugement sur leur lecture.

A chaque fois l'objectif est de susciter l'intérêt des élèves, d'éveiller en eux des questionnements, des envies voire des vocations. L'idée de base est de partir d'objets, réels ou virtuels, faisant partie du quotidien des élèves ; il s'agit d'expliquer leur fonctionnement, d'étudier les questions soulevées et les concepts informatiques et mathématiques sous-jacents.

Plusieurs élèves de niveau primaire présentent des difficultés de lecture et d'écriture. Or, la recherche montre que les pratiques enseignantes efficaces ont une incidence favorable sur le succès des élèves dans leur apprentissage du lire-écrire. Suivant une recension des écrits sur les pratiques gagnantes au regard des théories de l'apprentissage socioconstructivistes. Les résultats montrent que bien que les enseignantes interrogées utilisent encore des pratiques d'enseignement traditionnelles telles que la dictée, elles utilisent généralement des pratiques novatrices qui intègrent les enseignements de la lecture, de l'écriture et de la communication orale. Elles mettent également de l'avant des projets interdisciplinaires et transversaux. Les activités proposées sont de plus significatives, car connectées sur la réalité et les intérêts des élèves. En somme, les enseignantes interrogées révèlent que leur enseignement du français est décloisonné et constitue un tout, tel que le recommandent les études sur les pratiques efficaces.

Q09 : Les apprenants lors de la séance de lecture sont-ils ?

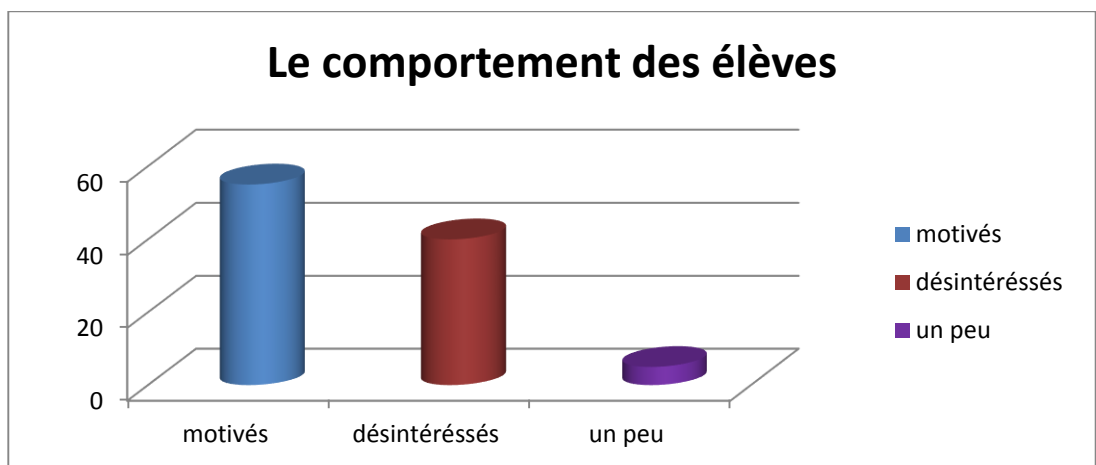


FIGURE-08- Le comportement des élèves

Notre objectif a travers cette question est de montrer les comportements des élèves face a la séance de lecture.

Il apparait clairement dans le graphique ci-dessus que la plupart des enseignants ont répondu que les élèves lors de la séance de lecture sont motivés, avec un nombre de 22 qui représente un pourcentage de 55%, en revanche 40% d'enseignants pensent le contraire, tandis que 5% d'entre eux ont répondu par « un peu », ceci explique que les élèves qui ont des difficultés en lecture sont plus à risque de connaître l'abandon scolaire que leurs pairs.

Ces élèves sont présents dans toutes les classes du primaire en matière de français langue étrangère, et c'est pourquoi tous les enseignants doivent être préparés tant à prévenir les difficultés qu'à intervenir dès qu'elles se manifestent. Les élèves/apprenants de différentes origines arrivent en classe avec des connaissances cimentées dans leur propre culture et ceci est fondamental dans l'apprentissage de la nouvelle langue.

Si le décodage est maîtrisé, la compréhension viendra d'emblée. Donc pas travail systématique sur la compréhension, le travail porte plus particulièrement sur l'acculturation. La rencontre fréquente avec des albums et des mots devrait permettre aux enfants d'acquérir le décodage. Donc pas de travail systématique sur le décodage.

On sait aujourd'hui qu'un apprentissage systématique des règles de conversion graphèmes-phonèmes est indispensable pour apprendre à lire. On pense que les différentes composantes de la lecture doivent être travaillées et ce, dans une répartition équilibrée.

Q10 :Faites-vous des activités liées à la lecture :

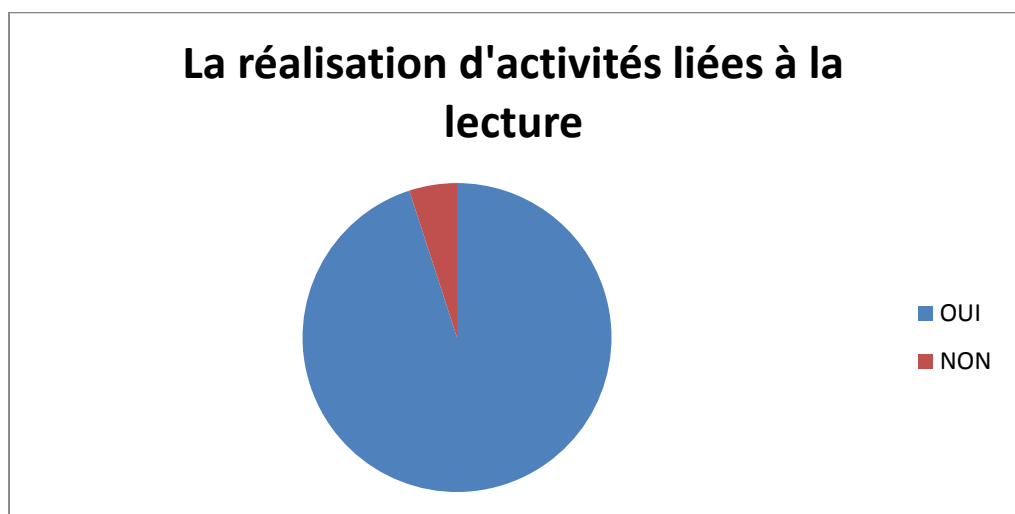


FIGURE-09- La réalisation d'activités liées à la lecture

L'objectif de cette question est de contrôler si les activités ludiques sont intégrées au programme, ces activités ont une grande importance pour améliorer le niveau et les compétences de la compréhension chez l'apprenant.

Ce graphique nous montre que la plupart des enseignants ont confirmés l'idée des activités de lecture avec un pourcentage de 95%, tandis que 2 enseignantes qui ont réfuté la réponse représentant un pourcentage de 5%.

Les activités de lecture suggérées sont les suivantes :

- Rappels de sons (complexes) à travers la lecture ou la dictée de simples mots, question de compréhension.
- Lecture systématique.
- Jeux de lecture/ discrimination visuelle des sons étudiés.
- Compréhension de l'écrit/production écrite.
- Le champion de la lecture, la lecture inversée du texte recherche de mots par chiffres.
- Résumé
- Les points de langues (conjugaison-vocabulaire)
- Jeux de rôle/ chasse aux mots.

L'objectif de ces activités, c'est l'action de déchiffrer ce qui est écrit et d'en saisir le sens. Un enseignement efficace de la lecture au primaire permet à l'ensemble des élèves de devenir des lectrices et des lecteurs fortement motivés, comprenant le contenu de leurs lectures et sachant appliquer et communiquer leurs connaissances et leurs habiletés dans de nouveaux contextes.

Selon les toutes dernières découvertes scientifiques, nous faisons beaucoup plus que donner du plaisir à aux enfants ou les combler de joie lorsque nous leur faisons la lecture. Nous les aidons également à élargir leur vocabulaire et à acquérir des compétences langagières (telles que l'écoute attentive et la compréhension). Cela leur permettra d'apprendre à communiquer et favorisera leur apprentissage de la lecture quand ils seront plus âgés.

Q11 : Quelles méthodes de lecture utilisez-vous en classe ?

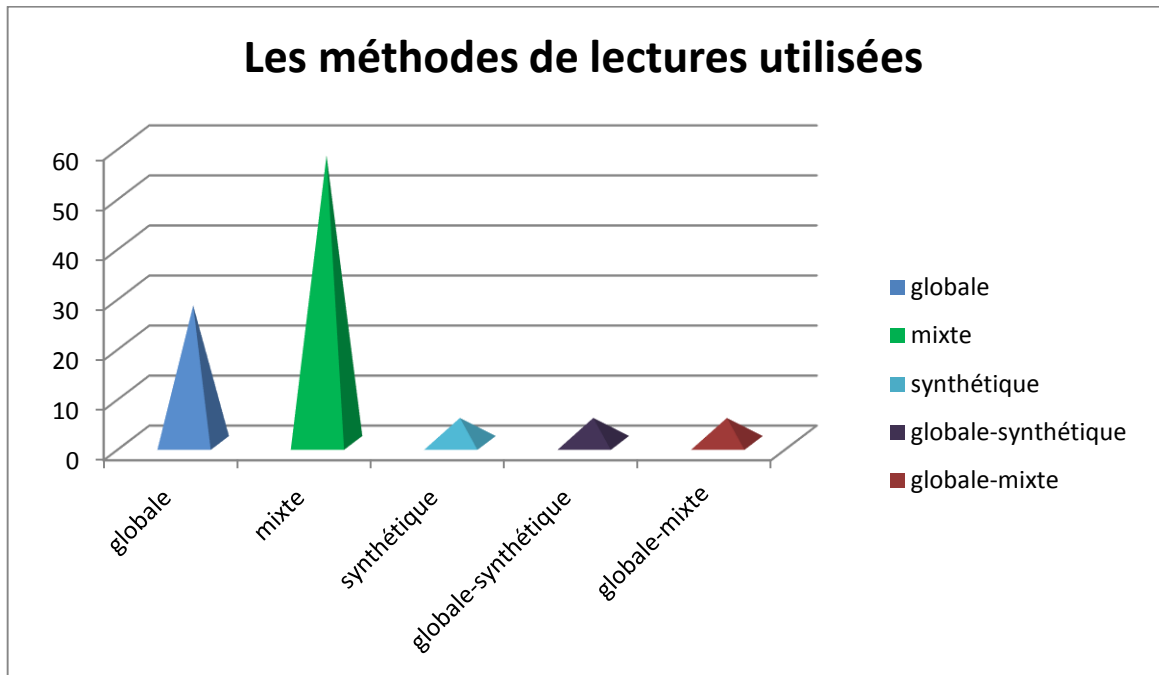


FIGURE-10- Les méthodes de lectures utilisées

Notre objectif a travers cette question est de connaître la méthode de chaque enseignant pour passer le message aux apprenants et pour contrôler si l'apprenant isolé ou moins capable possède la chance pour avoir la compréhension dont le but d'enrichir le processus de construction de sens.

Selon les statistiques faites, on peut constater que la majorité des enseignants ont optés pour la méthode mixte avec un pourcentage de 57,5%, cette méthode est l'assemblage de deux procédés utilisés pour l'apprentissage de la lecture dans la classe au primaire. Si un enseignant souhaite l'utiliser, il faut qu'il soit un bon connaisseur de ces deux manières d'apprentissage, car si l'approche n'est pas claire, les élèves peuvent être rapidement déstabilisés et n'arriveront pas à comprendre le fonctionnement de la lecture et de l'écriture.

Cette technique d'apprentissage de la lecture demande une forte concentration car les élèves doivent décomposer des mots pour comprendre le fonctionnement de la langue. Il est à noter que la transposition d'un son ou d'une image vers la langue écrite n'est pas quelque chose de simple pour un enfant les premiers mois, il ne faut donc pas s'inquiéter s'il met du temps à pouvoir lire tout les mots appris correctement.

En revanche, certains enseignants ont répondu que la méthode globale est efficace pour la compréhension d'un texte représentant un pourcentage de 27,5%, ceci explique que cette méthode est par définition l'inverse de la méthode syllabique. Elle permet un apprentissage de la lecture et de l'écriture selon une vision bien précise. Elle est souvent efficace car elle reprend les systèmes des classes précédentes. Les élèves se sentent pour la plupart rassurés et apprennent rapidement. Elle permet de faire travailler la compréhension des mots, et de faire comprendre aux élèves que la lecture de phrases n'est pas abstraite mais qu'elle est là pour donner des explications sur des actions ou des objets.

Et deux d'entre eux préfèrent la méthode synthétique avec un pourcentage de 5%, Elle peut paraître difficile à apprendre, cependant, les enfants doivent apprendre à associer ce qu'ils disent à ce qu'ils écrivent et cela, dès leur plus jeune âge. Et 10% ont coché sur les propositions ce qui explique que les enseignants utilisent deux méthodes pour l'apprentissage de la lecture.

Q12 : Le temps consacré pour l'activité de lecture est-il ?

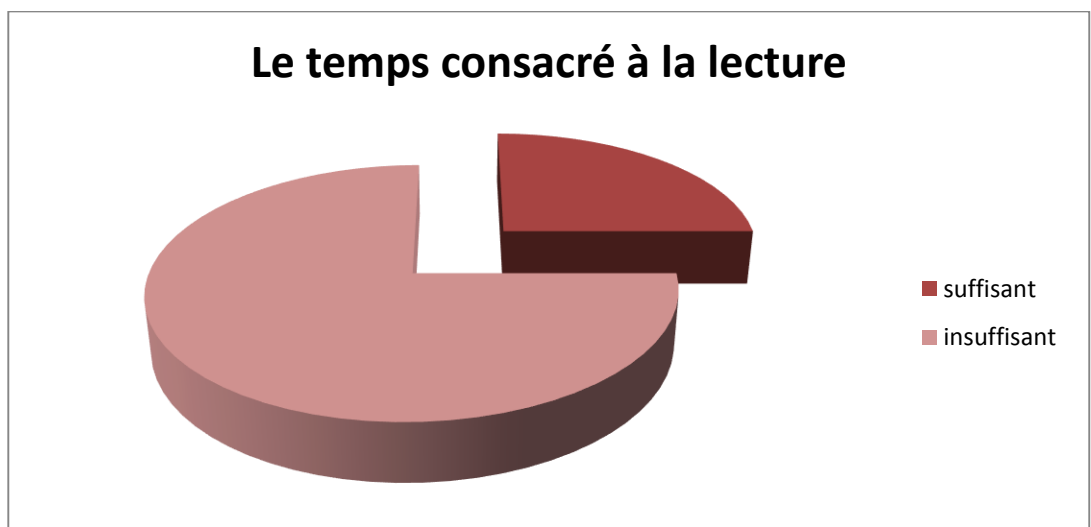


FIGURE-11- Le temps consacré à la lecture

L'objectif à travers cette question est d'avoir l'idée des enseignants ce qui concerne le temps consacré à la séance de lecture, cette dernière nous confirme que le temps consacré à la lecture joue un rôle majeur pour la compréhension d'un texte écrit, parce que l'apprenant a besoin d'un large temps pour connaître visuellement les mots ou groupes de mots.

A travers les constatations faites, nous avons pu remarquer que le temps réservé à la lecture n'est pas suffisant avec un pourcentage de 75%. Ce faible volume horaire consacré à l'apprentissage actif de la lecture est en particulier expliqué par le décalage entre le temps passé en classe et le temps véritablement efficace, Les élèves qui ne bénéficient pas chez eux des stimulations requises doivent compter sur l'école pour développer les compétences indispensables.

Pour déterminer le volume de temps qu'un élève consacre à l'apprentissage de la lecture à l'école, il faut déduire de la quantité officielle annuelle les heures passées en dehors de la classe, les heures consacrées en classe aux autres activités ainsi que les heures lesquelles l'élève n'est pas effectivement mobilisé sur une tâche d'apprentissage de la lecture.

Pour estimer le temps nécessaire à un élève qui ne connaît pas le son des lettres et qui n'est pas capable de manipuler les sons à l'oral pour apprendre à lire, il a fallu quantifier le temps nécessaire à l'acquisition de chacune des compétences et connaissances exigées pour parvenir à comprendre seul le sens général d'un court texte écrit.

Q13 : Selon vous, qu'est ce qu'un enseignement réussi ?

C'est une question ouverte qui donne plus de liberté au répondant et qui lui permet à répondre en résumant toute son expérience dans le domaine éducatif en quelques mots, donc notre objectif à travers cette question est de vérifier ce que représente un enseignement réussi par les enseignants, et connaître l'idée la plus fréquente partagée par les enquêtés.

Les réponses des enseignants sont les suivantes :

- Bonne assimilation/ bonne acquisition.
- C'est des apprenants épanouis qui progressent.
- L'enseignant assure une bonne gestion de la classe puis il se concentre sur la gestion de la matière.
- Lorsqu'un enseignant réussi à installé les 4 compétences.
- Ce qui combine entre l'oral et l'écrit en se basant sur les principes fondamentaux (lire-comprendre-écrire (sans fautes)-réfléchir (la logique-le bon sens).

- Qui installe des compétences chez leurs apprenants aussi des nouvelles attitudes (temps d'une tâche, la manière de la réaliser, l'intérêt envers ce qu'ils apprennent)
- C'est accompagner l'apprenant durant l'apprentissage et l'aider à dépasser les difficultés.
- Quant la notion est acquérir par la majorité des élèves.

Q14 :Demandez-vous à vos élèves de faire une reformulation personnelle (résumé) ?

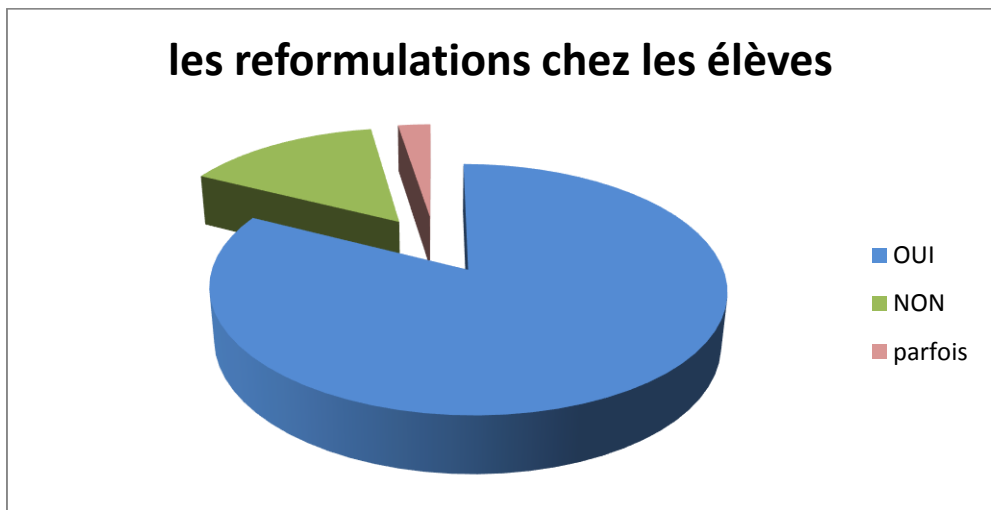


FIGURE-12- les reformulations chez les élèves

Notre objectif à travers cette question est de vérifier si les enseignants incitent à leurs élèves à réaliser des tâches observables telles que la reformulation.

On remarque selon les statistiques que la plupart des enseignants ont confirmé l'idée avec un pourcentage de 82,5%, ceci explique l'un des règles de la reformulation exige aussi une fidélité scrupuleuse au texte. L'élève ne doit pas trahir la pensée de l'auteur, il ne doit pas extrapoler, c'est-à-dire ajouter au texte une idée qui n'y pas. Cette fidélité au contenu se retrouve au niveau de la structure logique du résumé. L'élève ne doit pas en effet substituer à un certain type de mot de liaison un autre type qui ne rendrait pas compte de l'argumentation de l'auteur. Il ne doit donc pas conserver le découpage en paragraphes du texte initial mais doit proposer une nouvelle disposition qui souligne les articulations majeures du texte. Par exemple, les résumés tops morcelés sont la preuve que les élèves n'ont pas appréhendé l'argumentation globale du texte. Du fait d'une lecture juxtalinéaire.

Ainsi, les principales difficultés rencontrées par les élèves tiennent au fait que l'élève procède à une lecture linéaire qui ne lui permet pas de prendre de la hauteur par rapport au texte. Or, c'est en travaillant à partir de seul «plan» du texte que l'élève pourra résoudre ses difficultés de compréhension et de reformulation. Par conséquent, le résumé suppose la maîtrise d'un certain nombre de compétences simultanées de la part de l'élève. Celui-ci se trouve confronté à toutes les difficultés en même temps lorsqu'il résume un texte. Face à la complexité de l'exercice, l'enseignant est souvent dérouté quand vient l'étape de correction.

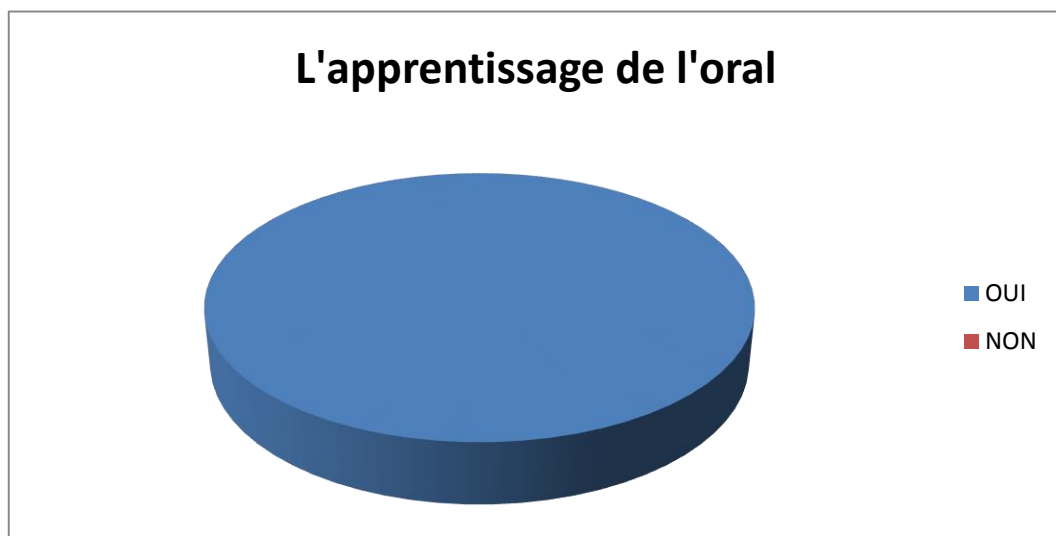


FIGURE-13- L'apprentissage de l'oral

Q15 :Est-ce que vous faites l'expression orale en classe ?

Notre objectif a travers la question est de savoir si l'oral est pris en considération et si la durée est insuffisant pour cette activité, nous permettons d'annoncer que le pourcentage 100% indique la majorité des enseignants qui ont répondu que l'expression orale améliore le niveau de l'apprenant et utile pour l'apprentissage de la lecture.

Une bonne expression orale sert de fondement à la réussite en lecture, les élèves dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement auront besoin d'aide pour renforcer leur compétence à communiquer dans cette dernière tout en apprenant à lire.

Une bonne expression orale sert de fondement à la réussite en lecture. Que la langue maternelle de l'élève soit ou non sa langue d'enseignement, la richesse de ses

connaissances en communication orale sera un précieux atout dans l'acquisition de la lecture. Les élèves dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement auront besoin d'aide pour renforcer leur compétence à communiquer dans cette dernière tout en apprenant à lire. Si les élèves ne sont pas suffisamment exposés à la langue d'enseignement ailleurs qu'en classe, l'école doit combler ce manque. Ceci est particulièrement vrai pour les écoles de langue française, dont les élèves risquent effectivement de n'être pas assez exposés à la langue française et à la culture francophone à l'extérieur du milieu scolaire.

Les résultats obtenus sont les suivants :

- Mettre en confiance l'élève et encourager la prise de risque.
- Accorder de l'importance aux propos de l'élève, s'intéresser à ce qu'il veut dire et encourager l'initiative de la parole au sein de la classe.
- Accepter le silence utile pour la réflexion et pour mobiliser les acquis.
- Accepter des énoncés plus ou moins argumentés et nuancés en fonction du niveau de chacun.
- Ne pas stigmatiser le recours à un terme ou expression erronée.
- Encourager l'inter-correction, la reformulation, la paraphrase, recourir à de fréquentes répétitions individuelles ou collectives une fois les structures corrigées ou enrichies... .
- Etayer les prises de parole des élèves par des apports lexicaux et grammaticaux ; se montrer attentif à la qualité de la prononciation et veiller à l'étouffement progressif de ces prises de parole.
- Aider les élèves à véritablement construire le discours en faisant appel à des stratégies appropriées plutôt que de restreindre l'apprentissage de l'expression orale à la simple participation en classe.
- Calibrer les attentes, tant en entraînement qu'en évaluation, en prenant en compte de façon explicite les descripteurs et les niveaux de compétences du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

III.3. La grille d'observation :

Après une semaine de travail avec les apprenants nous sommes arrivés à obtenir les résultats qui précisent que la plupart des difficultés éprouvées par les apprenants sont liées beaucoup plus à la lecture orale et à la compréhension.

La consigne de travail était clair, chaque sujet examine devait lire le texte proposé pendant que nous portions les observations sur la grille citée dans la partie méthodologique.

III.4. Analyse de la grille d'observation :

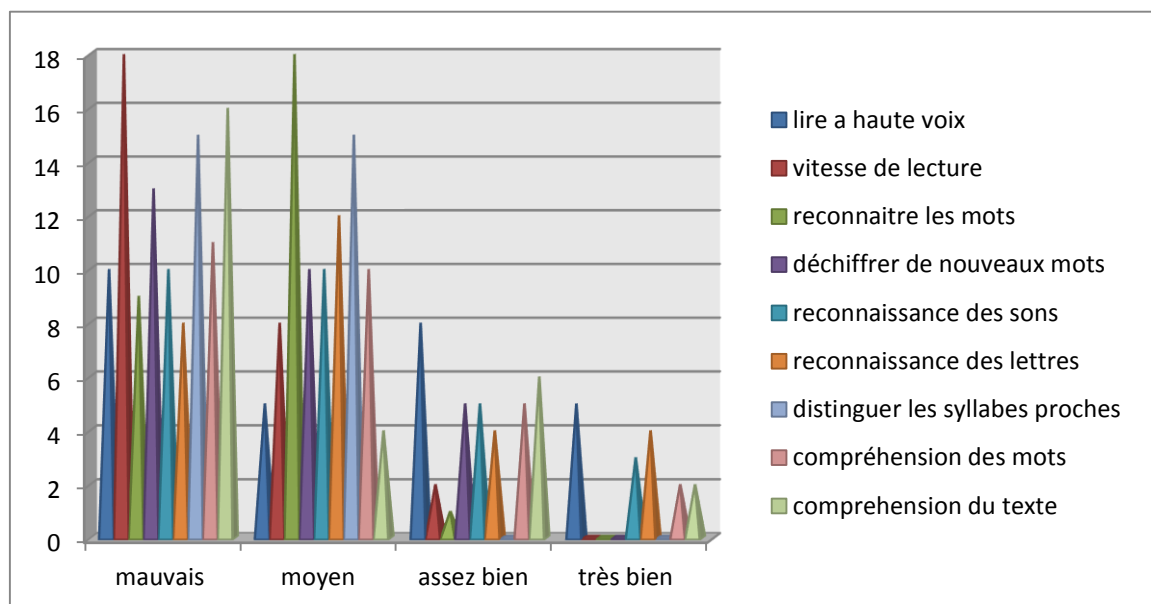


FIGURE-14- Analyse et interprétation des résultats

III.4.1. Lecture oralisée :

La fluidité de lecture avec respect de la ponctuation

Nous avons commencé par la lecture oralisée car notre intention était de savoir si les apprenants lisent couramment, respectent la ponctuation, l'intonation, ont une bonne prononciation.

(10) apprenants (36%) parmi ceux qui sont soumis au test ont éprouvé des difficultés de lire un texte à voix haute.

Pour réaliser cette étape, nous avons demandé au premier apprenant de lire le texte. Cependant il s'est arrêté au niveau de la première phrase, il a prononcé « il y avait » en trois temps : il a prononcé d'abord (il) puis (y) enfin (avait).

Lors du test, nous avons remarqué que ces apprenants lisent avec un ton perturbé sans respecter les signes de ponctuation. Nous avons remarqué aussi qu'il y a des coupures et des hésitations et même des difficultés d'émettre des sons. Huit (08) apprenant ont pu atteindre le bien. Ils assurent parfois des pauses de ponctuation, avec un ton clair car toutes les phrases sont des phrases déclaratives. Cinq (05) autres apprenants ont pu atteindre la moyenne. Et (05) d'entre eux ont une compétence lors de la lecture.

Ces difficultés peuvent être expliquées par le manque de lecture des textes. C'est-à-dire, ils n'ont pas l'habitude de lire des textes pareils.

Alors qu'il existe sur leur manuel, nous déduisons donc qu'il n'y pas une initiative personnelle de lecture à la maison, parce que dans la classe le temps est insuffisant 45 minutes pour la séance de lecture.

Le respect de la ponctuation, de la liaison, la bonne prononciation sont des compétences à installer chez les apprenants, sachant que cette enquête réalisée au mois d'avril c'est-à-dire que les apprenants sont en terme d'achever trois ans d'apprentissage de la lecture.

- Vitesse de lecture des apprenants

(18) apprenants 64% lisent lentement, deux apprenants ont un niveau moyen et (08) d'entre eux qui ont un niveau assez bien.

Ces apprenants prennent assez de temps pour déchiffrer les mots. Leurs lectures sont caractérisées par des redondances et des retours en arrière. Certains d'entre eux répètent une syllabe deux ou trois fois avant de prononcer un mot. Cette stratégie adoptée par ces apprenants mène forcément à diminuer la vitesse de lecture.

III.4.2. Correspondance phonie-graphie

- Reconnaître les mots

(09) élèves ont éprouvé des difficultés à reconnaître des mots malgré la fréquence d'un grand nombre de mots du texte dans leur contexte scolaire.

(18) autres ont atteint la moyenne, ils ont réussi à connaître certains mots et ils ont échoué à reconnaître d'autres. (01) apprenants a réussi à reconnaître un nombre considérable de mots. Nous pouvons expliquer ça par les démarches adoptées par les enseignants dans le cadre de la nouvelle réforme éducative qui privilégie la mémorisation de certains mots usuels dans différentes situations d'enseignement- apprentissage durant les trois années précédentes.

- Déchiffrer des mots nouveaux

Le déchiffrement est une habileté qui se base essentiellement sur la connaissance du code et la maîtrise de la phonétique.

(13) apprenants 46% ont éprouvé des difficultés de déchiffrer des mots nouveaux. À titre d'exemple : le mot « accompagner »

(10) autres ont pu lire quelques mots nouveaux avec un peu de difficulté. Cinq (05) apprenants ont pu lire sans éprouver des difficultés. Les apprenants recourent dans le déchiffrement de mots nouveaux à la lecture syllabe par syllabe en faisant beaucoup de fautes. Les enseignants se limitent à quelques supports proposés par l'institution et ils n'incitent pas les élèves à lire chez eux.

III.4.3. Identifier les composantes sonores du langage

- Reconnaissance des sons

(10) apprenants 36% ont éprouvé des difficultés de reconnaissance des sons. Nous avons remarqué qu'il y a des confusions entre les sons proches. (10) apprenants d'entre eux ont pu connaître quelques sons et (05) autres ont un assez bien niveau de connaissance de sons, tandis que (03) d'entre eux ont un niveau très bien. Pour plus de certitude, nous avons écrit au tableau les graphèmes suivants : [ou], [oi], [an], [ien], [eau], [au] puis nous

avons demandé aux apprenants de les lire, nous avons découvert que les apprenants ont un problème à ce niveau. Les consonnes sont appropriées par les apprenants.

Du moment que le premier point n'est pas acquis c'est à dire la reconnaissance des sons, nous sommes passé au deuxième point : la reconnaissance des lettres.

- Reconnaissance des lettres :

Cette compétence ne constitue pas un majeur obstacle pour les apprenants puisque (20) sur 28 reconnaissent les noms des lettres. Nous avons demandé aux apprenants un par un de lire les lettres de l'alphabet surtout "q", "u", "k" qui posent des problèmes. Il n'y avait pas de grandes difficultés à reconnaître les lettres, parce que les enseignants dans le palier primaire recourent le plus souvent à faire mémoriser l'alphabet dès la première année d'apprentissage de Français.

- Distinguer des syllabes proches :

(10) apprenants ont éprouvé de difficultés de distinguer les syllabes proches. (13) ont un niveau moyen et (05) ont montré des aptitudes à distinguer entre plusieurs syllabes. Pour ceux qui ont éprouvé des difficultés. Nous pouvons constater que ces apprenants n'arrivent pas à distinguer entre les syllabes suivantes : (pe/be, pe/que, be/de...).

III.4.4. La Compréhension :

- Compréhension des mots

Comme on a signalé au début le texte contient un lexique simple, le pourcentage des apprenants qui ont réussi et en quelque sorte satisfaisant. (10) ont un niveau moyen, (05) d'entre eux ont un niveau assez bien et (02) un niveau très bien.

Certains apprenants ont réussi à donner des synonymes aux mots proposés:

(Sa mère = maman), le reste (11) apprenants 39% ont éprouvé de grandes difficultés à comprendre les mots.

- Compréhension du texte

Nous avons remarqué que les apprenants n'avaient pas l'idée que le texte est une entité formée de signifiants et de signifiés. Pour eux le texte est un ensemble de lettres à déchiffrer c'est -à- dire la notion du sens, de la compréhension, de la déduction du son étrangère.

Pour mesurer le degré de la compréhension du texte, nous avons proposé une série de questions. (16) apprenants 57% n'arrivent pas à comprendre le texte. (04) apprenants arrivent à répondre aux quelques questions de surface, mais ils n'arrivent pas identifier le thème général du texte.

Ces résultats peuvent être interprétés par les vocations de certains enseignants qui privilégient dès la première année de Français l'enseignement de la lecture déchiffrage à l'égard de la compréhension de l'écrit. Les apprenants arrivent alors à considérer la lecture comme un acte de déchiffrement et n'est pas un acte de compréhension.

A partir ces observations faite sur la grille d'évaluation proposés aux apprenants, nous avons constaté qu'il y a plusieurs difficultés éprouvées en matière de lecture tels : la lecture lente, non maîtrise du code alphabétique et le problème majeur est celui de la compréhension de textes. Ces résultats nous obligeons de faire recours aux enseignants considérés comme acteurs du champ pour savoir quelles sont les causes réelles de ces carences.

Conclusion

L'étude que nous avons menée s'inscrit dans le cadre de notre projet de recherche qui vise à cerner le problème de la lecture chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire. Grace à une enquête dans le milieu scolaire, nous sommes arrivés à des résultats tirés du terrain.

Ces résultats étaient l'aboutissement d'enquête auprès d'enseignant et d'apprenants par l'outil d'un questionnaire pour arriver à atteindre l'objectif de notre problématique.

Nous avons évoqués les problèmes dont souffrent les apprenants, les problèmes relatifs à l'apprenant lui-même étaient le centre dans le sujet car c'est l'apprenant qui

participe à la construction de son apprentissage, à développer ses compétences cognitives et à réserver des séances a domicile destinée à la lecture.

L'analyse des données recueillies auprès des enseignants permet d'avancer plusieurs pistes de réflexion. Les résultats amènent la nécessité d'une réflexion profondes quand à l'impact des pratique didactique sur l'enseignement-apprentissage de lecture. Il est utile de rappeler que c'est au primaire que l'élève acquiert les fondements de la langue orale.

Conclusion

Conclusion :

L'apprentissage de la lecture se greffe sur des habiletés cognitives, sociales et linguistiques qui se sont développées depuis le plus jeune âge. La plus importante de ces habiletés est le langage, qui fournit la base de la lecture. Bien avant le début de l'enseignement de la lecture, l'enfant a acquis, à des degrés divers, les différentes dimensions du langage qui lui permettent de comprendre et de produire des énoncés oraux. En apprenant à lire, il transférera tout ou partie de ces compétences à l'écrit.

En résumé, même s'il y a de grandes différences individuelles entre les enfants dans leur niveau de développement cognitif et linguistique et dans leur préparation à la lecture au moment où ils apprennent la lecture le respect de certains principes est de nature à faciliter l'accès à l'écrit aux enfants qui apprennent à lire dans un système alphabétique. Ces principes conduisent à proposer aux maîtres de conduire l'apprentissage de la lecture en menant en parallèle :

- Un enseignement de tout ce qui facilite la compréhension du langage oral et écrit et le développement des connaissances culturelles qui permettent de saisir l'implicite naturel à la plupart des énoncés ; ceci se construit dès l'école maternelle.
- Un enseignement des correspondances grapho-phonétiques et de la combinatoire qui permettent d'identifier les mots écrits.
- Un enseignement amenant les élèves à être capables d'explorer méthodiquement les phrases et les textes.
- Le choix d'une méthode de lecture par les maîtres doit donc privilégier les acquisitions suivantes, dont les deux dernières sont en interaction permanente :
- La saisie du principe alphabétique.
- La connaissance des correspondances graphème-phonème, commençant par les plus simples (ce qui devrait pouvoir s'obtenir en quelques mois) et s'étendant progressivement à des plus complexes.
- L'identification rapide et automatique de la presque totalité des mots écrits.

Ces dernières années témoignent d'une progression de l'intérêt pour la lecture et son apprentissage. La lecture demeure un thème d'actualité. Elle a toujours été l'objet d'étude de différentes disciplines comme la psycholinguistique cognitive, la pédagogie et la didactique. Il est difficile de trouver une définition de l'acte de lire qui fasse consensus. Or, tout le monde est

d'accord sur le fait que lire est au-delà des mots. Lire n'est pas seulement déchiffrer les lettres, les mots et les phrases. Lire n'est pas que comprendre.

Notre point de départ était de trouver la réponse de la question suivante :

- Pourquoi les apprenants éprouvent-ils des difficultés à déchiffrer un texte après trois années d'apprentissage de la lecture ?

Ces problèmes reposent essentiellement sur deux paramètres importants, à savoir, la nature des difficultés et les causes principales. Ce qui nous a amené justement, à faire une investigation sur le terrain, par le biais d'un questionnaire et une grille d'observation destiné aux enseignants de 5^{ème} année primaire.

Nous avons opté dans l'axe de notre travail sous deux angles d'attaque à savoir la manipulation du code, c'est à dire le déchiffrement et la compréhension de l'écrit.

Cette étude nous a permis de constater que le problème des difficultés de lecture provient de différentes sources. En premier lieu, la vitesse de lecture des apprenants. La majorité des apprenants aiment lire en français mais ils n'ont pas une base solide sur laquelle peuvent s'appuyer pour lire couramment un texte.

L'expérience a aussi confirmé notre hypothèse selon laquelle les enseignants n'ont pas une idée claire sur les méthodes d'apprentissage de la lecture et cela nous l'avons décelé à travers notre expérience avec les apprenants. Ces derniers ne savent que les noms des lettres. Lire des sons combinés, des syllabes ou des mots, c'est difficile pour eux. Nous avons constaté également que les apprenants n'ont pas acquis le même bagage linguistique restreint. Dès lors nous déduisons que les enseignants ne pratiquent pas beaucoup les méthodes de lecture, c'est-à-dire ils n'ont pas une idée claire sur ces méthodes mais cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas une bonne intention pour parfaire leur travail. Pour eux et pour quelques conseillers pédagogiques (inspecteurs) c'est appliquer les instructions c'est-à-dire : achever le programme dans les délais fixés par le ministère de l'éducation.

Le volume horaire consacré à la lecture est insuffisant et les textes proposés dans les manuels ne sont pas à la portée de tous les apprenants. La longueur des textes qui contiennent en outre un vocabulaire difficile et des mots non familiers participe aussi à cette difficulté de lecture.

Le troisième point, le rôle de la famille et plus précisément celui des parents dans l'installation de quelques compétences en lecture chez leurs enfants. Les enfants arrivent à l'école privés de tout savoir, ce qui crée une surcharge de travaux à l'enseignant qui se trouve face à la remédiation de difficultés au lieu d'avancer.

En outre, il y a d'autres facteurs qui interviennent dans la diminution des performances en lecture telles que l'absence de la motivation du sujet apprenant et les difficultés relatives aux conditions de l'apprentissage.

En conclusion, nous pouvons dire que l'acquisition d'une langue passe par l'apprentissage de la lecture.

Et les causes des difficultés de lecture sont profondes et pour remédier, il faut d'abord être conscient de leurs existences. En effet, les chercheurs et les responsables sont appelés à se réunir et collaborer pour trouver des remèdes. Enfin, remédier les difficultés en lecture est une opération complexe qui reste toujours une question qui nécessite une réponse adéquate.

En fin, l'activité de la lecture reste la responsabilité de tous les partenaires ! Apprenants, enseignants, famille (parents)...

Bibliographie

Ouvrages de référence :

- Adam Leon, 1996 « rôle de la famille ».
- Adams et Bruce, citée par Jocelyne Giasson, la compréhension en lecture, Ed Gaëtan Morin, Québec, 2000.P.11.
- Baume (1989.p31-32).
- Boyer-Henri, Vigner, G. nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Ed clé international, Paris, 2001, p.122-123.
- Charmeux, Éveline(1987). Apprendre à lire : Échec à l'école, Édition Milan/Éducation, France 1987, P.110.
- Chauveau Gérard, « Comment l'enfant devient lecteur pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture » Édition etz/ pédagogie, Paris, 1997.P.11.
- Chauveau.R, cite par ville pontaux « aider les enfants en difficultés à l'école : l'apprentissage de lire- écrire » Bruxelles. De Boeck 1997.P.77
- Chevie – Muller, C. Goujard J. Simon, A.M.et al (1994) « langage et comportement ».
- Dabene .M. citée par M.C Kirplani in français dans le monde n : 29, Paris, Octobre. 2005.
- Delassele Denis « les difficultés du processus de la lecture » paris 2005,P .76.
- Education Ontario. 2005, P.11.
- Enseignement de la lecture, Genève 1949, P.148 (publication n° 112).
- François Richaudeau, Michel et François Gauquelin, « une méthode moderne pour apprendre sans peine la lecture rapide »éd Gérard : 1969
- Freemong et Ma (2006) « Améliorer le rendement de la lecture ».
- Gaounache, D, théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère, Paris, Hatier Didier, 1999.P.163.
- Giasson, J, la lecture de la théorie à la pratique Gaëtan Morin éditeur, Boucherville (Québec) 1995.
- Gombert, J.E.coté, P, valdois, S.Goigoux, R. Mousty, Ph.ET Fayol(2000). Enseigner la lecture apprendre à lire, Paris : Nathan pédagogie.
- Grégoire, J, et Pierart, B, « Evaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques », Bruxelles, de Boeck 2003.

- Hendrix, C, L'apprentissage de la lecture par la méthode globale, liège Édition Desoer, 1953.P.88 (coll. Plan d'études n° 17).
- Jean Paul Martinez, « Difficultés de lecture » 1994.P.05.
- Margairaz, E, l'apprentissage de la lecture par la méthode globale, 4^{ème} éd, Neuchâtel, Paris, Delacheux et Niestlé, 1951.
- Morais J.L'art de lire, Odile Jacob, paris ,199.p.13.
- Observatoire national. De la lecture (1998). Apprendre à lire Paris, CNDP.
- Pruvost (2000 P : 160) « Lecture fragmentée ».
- Reuter-y, « enseigner et apprendre à écrire », Paris, ESF, éditeur, 1996, P, 26.
- Ricardeau, 1979.P.49.
- Robert Dottrens « éduquer et instruire » éd : Nathan Unesco. 1966.
- Synergie Algérien n°09 :M. Fayol, 2004.P.87.
- Yasmina-Kara : technique d'expression écrite et orale université de la formulation continue .P.20.

Dictionnaire :

- Cuq, J-P, « dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde » Paris, Ed CLE1, 2003.
- Dictionnaire le petit Larousse, 1998.
- Dictionnaire le petit robert Paris.

Mémoires :

Amour. Azzedine : des difficultés de lecture chez les apprenants de première Année primaire, Mémoire en vue de l'obtention de diplôme de magister Université de Msila 2008-2009 P 37.

Sitographie :

- ✓ Hhp://www.apprentissage-lecture .com.
- ✓ hHp://www.bien lire .éducation.fr.
- ✓ hHp://wwwgrenoble.iufm.fr/rechrche/cognisciences/Index .html.
- ✓ Jean Paul Martinez « les difficultés de lecture »in www.er.uqam.ca.

Annexes

Questionnaire destiné aux enseignants du français en 5^{ème} AP pour évaluer les difficultés de la lecture chez leurs élèves :

Sexe : Féminin :

Masculin :

Age :

Formation :

Expérience : Moins de 10 ans :

Plus de 10 ans :

1-Est-ce que les élèves déchiffrent difficilement un texte en français ?

Oui :

Non :

2-Qu'est ce qu'il faudrait faire pour y remédier ?

.....

3-Quelles sont les stratégies de lecture que vous proposez pour vos élèves ?

Motivation : Connaissance intérieures : Stratégies efficaces de compréhension :

4-Le milieu familial est-il encourageant pour apprendre la lecture ?

Oui :

Non :

5-Est-ce que vous voyez que vos apprenants ont de l'aide à la maison ?

Oui :

Non :

6-Les textes de la lecture sont-ils ?

Faciles :

Difficiles :

Pourquoi :

7- La lecture des élèves est-elle ?

Courante :

Lente :

Fragmentaire :

8-Les élèves éprouvent-ils de l'intérêt lors de la séance de lecture ?

Oui :

Un peu :

Non :

9-Les apprenants lors de la séance de lecture sont-ils ?

Motivés :

Désintéressées :

10-Faites-vous des activités liées à la lecture ?

Oui :

Non :

Lesquelles :

11 Quelles méthodes de lecture utilisez-vous en classe ?

Globale :

mixte :

synthétique :

12-Le temps consacré pour l'activité de lecture est-il ?

Suffisant :

insuffisant :

13-Selon vous, qu'est ce qu'un enseignement réussi ?

.....

14-Demandez-vous à vos élèves de faire une reformulation personnelle (résumé) ?

Oui :

non :

15-Est-ce que vous faites l'expression orale en classe ?

Oui :

non :

Pourquoi :

Merci de votre participation

Grille d'observation en lecture :

Non :

Prénom :

Classe :

Critère d'évaluation	Indicateurs	Résultats obtenus			
		Mauvais	Moyen	Assez bien	Très bien
Lecture oralisée	Lire à haute voix (lecture fluide avec respect de la ponctuation)				
	Vitesse de lecture				
La correspondance phonie-graphique	Reconnaitre les mots				
	Déchiffrer des mots nouveaux				
Les composantes sonores	Reconnaissance des sons				
	Reconnaissance des lettres				
	Distinguer des syllabes proches				
La compréhension	Compréhension des mots (donner au moins un synonyme)				
	Compréhension du texte				