



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique

Université Chadli Ben Djedid

Faculté des Letters et Langues

Département des Langues Etrangères



Master Académique Dommaine:

Lettres et Langues Étrangères

Filière: Langue Française

Spécialité: Didactique des langues étrangères

Les difficultés de la lecture chez les élèves de 5^{ème} année Primaire

Mémoire élaboré pour l'obtention du diplôme de Master

Encadreur:
AILOUANI Djamila

Réalisé par:
BELHACENE Randa

AnnéeUniversitaire :2016 /2017

Remerciements

Tout d'abord je remercie le bon Dieu qui m'a donné le courage et le savoir . Aussi je veux adresser mes vifs remerciements , ma profonde gratitude , et ma reconnaissance pour mon enseignante : Madame ALLOUANI Djamila qui a dirigé ce mémoire , sa confiance et sa bonté m'ont permis de progresser régulièrement .

Je remercie sincèrement les membres de jury d'avoir bien voulu accepter de faire partie de la commission d'examineur .

Je remercie infiniment :

- Mes parents , mes sœur , mes frères , et mes chères amis pour l'encouragement et le soutien qu'ils m'ont apportés.*
- Mes remerciement les plus doux et les plus chaleureux s'adressent bien entendu à Monsieur GUESMALLAH wahid , sans lui ce travail m'aurais jamais ou le jour , et les apprenants de l'école primaire « BOUGERMAA ».*
- M^r L'inspecteur « HALOUINI younes » et M^m La directrice « Rafai Fatma »*

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 serez fiers.

Je dédie ce travail aussi :

- A la mémoire de mes grands parents que j'aime*
- A mes précieux frères : Mohammed et Youcef.*
- A mes chères sœur Asma, Doua et Bouteïna.*
- A mes cousines : Lobna, Hanane, Narimen, Chaïma, Roumaïssa, Zineb, Nadjwa, Donia, Hadil, Imen, Douha,*
- A mes cousins : Hamdi, Halim, Garib, Abd Al Basset, Lokmen, Sohaib, Khair Eddine, Tamir, Daoud, Isaq, Taki Eddine*
- A mes oncles Abd el Madjid, Nouar et Sebtí*
- A mes tantes, Masouda, Khadija, Malika, Salima, Zakiya, Zineb, Fadéla, Nassima*
- A toutes mes amis, Wafa, Chaïma, Reem, Amina, Bochra, Hakima, Hadjar.*

Table des matières

Contenu	Page
Remerciements	01
Dédicace	02
Tables des matières	03
Introduction générale	07
La Partie Théorique	12
Chapitre I : Enseignement étrangère apprentissage d'une langue introduction .	13
Introduction.....	13
1- Qu'est ce qu'une langue étrangère	13
2- Le statue de la langue française en Algerie	14
3- Les principes fondateurs des programmes de la langues française au primaire .	15
3-1 -sur le plan axiologique.....	16
3-2- sur le plan épistémologique.....	17
3-3- Sur le plan méthodologique et pédagogique.....	18
3-3-1-Sur le plan méthodologique	18
3-3-2 -Sur le plan pédagogique	19
Conclusion.....	22
Chapitre II : Etre lecteur	23
Introduction.....	23
1 - qu'est ce que la lecture	23

1-1-une activité a plusieurs facettes.	23
1-2-une communication différée.....	26
1-3-lecture naïve et lecture critique.....	29
2- les objectifs de l'enseignement de la lecture	32
3-Les différents types de lecture	32
3-1 La lecture approfondie	33
3-2 La lecture globale	33
3-3 La lecture sélective	33
3-4 La lecture consultative	33
3-5 la lecture silencieuse et lecture à haute voix	33
3-6 La lecture diagonale	34
3-7 La lecture active	34
4 -Les méthodes de lecture	35
4-1 La méthodes de syllabique	35
4-2 La méthodes de globales.....	36
4-3 La méthodes de mixtes	37
5 -comment préparer l'enfant à la lecture	38
5-1- les facteurs.....	39
5-2-les différents stades de l'acquisitions de lecture.....	41
Conclusion.....	45
Chapitre III :Les composantes d'un enseignement efficace de la lecture	46
Introduction.....	46
1- La lecture comme moyen d'apprentissage	46
1-1- L'expression orale.	47
1-2-Les connaissances antérieures et le vécu.	49
1-3-Les concepts associés à l'écrit.....	49
1-4-La conscience phonémique.....	50
1-5-L'enrichissement du vocabulaire.....	51
1-6-La sémantique, la syntaxe et la pragmatique.....	52
1-7-La métacognition et les stratégies de compréhension.....	53
1-8-Les habiletés supérieures de la pensée.....	54
2- Les difficultés de processus de la lecture.....	54

2-1 La nature de difficultés.....	54
2-2 Les différents profils d'un lecteur en difficulté.	54
3- Les spécificités de la lecture en langue française.....	56
Conclusion.....	59
La Partie Pratique.....	60
CHapitre I: Protocole de L'enquête.....	61
Introduction.....	61
1-L'enquête menée.	62
2-Le public visé.	62
3-Présentation du questionnaire.	62
Chapitre II: Analyse et interprétation des résultats .	63
1-Analyse et interprétation du questionnaire proposé au enseignants...	63
2-Analyse et interprétation du questionnaire proposé au parents.....	66
3 -Analyse et interprétation du questionnaire proposé au élèves.....	70
Chapitre III: Quels supports de remédiation et dans quels objectifs ?	74
Introduction	74
1-Refaire l'alphabet	74
2-La dictée(PLM).	77
3-Les activités ludiques.	78
Conclusion	79
Conclusion générale	80
Bibliographie	84
Annexe	87
Résumé	93

Introduction générale :

L'Algérie est reconnue généralement comme le second pays francophone pour le nombre de ses locuteurs, et pourtant elle ne fait pas partie de l'Organisation Internationale de la francophonie.

La francophonie en Algérie n'est pas un mythe mais, au contraire est une réalité, et que cet outil qu'est le français est non seulement une richesse qu'il serait dommage de dilapider, mais qui fait également partie intégrante du paysage linguistique algérien.

A l'école primaire, le français fait partie des 3 langues fondamentales aux côtés de l'arabe et des mathématiques. Il est enseigné en qualité de 1^{ère} langue vivante étrangère à partir de la 3^{ème} année de l'école élémentaire à raison de 3h à 5h par semaine. C'est évident que l'enseignement de la langue française à l'école primaire est très important. Son apprentissage est difficile par rapport à la majorité des apprenants algériens surtout au ce cycle et même les enseignants trouvent des difficultés en enseignant cette langue, et cela est constaté par eux.

Les apprenants ont des difficultés à la rédaction à l'impression, en lecture et ainsi à la compréhension. Nous allons parler de l'activité de lecture qui pose un grand problème dans nos écoles primaires celle – ci est une activité coûteuse car elle implique un travail cognitif surtout pour les apprenants qui ont besoin d'une concentration ceux derniers se trouvent face à deux activités décoder, déchiffrer et comprendre le sens c'est – à – dire le contenu.

La lecture est une activité complexe dont la maîtrise exige plusieurs années de pratique. Le jeune enfant confronté à un ensemble de signes écrits devra y associer du langage. Comme le dit David Olson (1994) « *apprendre à lire c'est apprendre à reconnaître graphiquement et à en déduire les aspects de la signification qui ne sont pas du tout représentés graphiquement* »¹. Plus qu'un simple loisir, la lecture est connue pour apporter de nombreux bienfaits, notamment chez les enfants. Elle est sans doute un divertissement, tout comme les spectacles, les jeux, le sport. Elle nous procure un plaisir en nous détournant du réel que l'on vit, favorisant ainsi l'oubli des soucis et du stress du quotidien. Mais c'est aussi une aide précieuse pour apprendre à s'exprimer et à penser. Les livres permettent de forger l'esprit critique par la confrontation entre les idées et les idéologies. Ils nous apportent alors une inspiration nouvelle, une interprétation nouvelle du monde, et probablement une culture plus approfondie.

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*

¹ Olson, D.R. (1994), L'Univers de l'écrit: Comment la culture écrite donne forme à la pensée, trad -française, Paris, Retz, 1998, p.301.

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».²

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* ».³

Apprendre à lire est donc une activité complexe qui sollicite un effort important de plusieurs années qui se succèdent. Un travail en continuité du primaire allant jusqu'au collège. Lire comme l'affirment les psycholinguistes est « *tout d'abord la mise en œuvre des différents processus perceptifs et cognitifs de traitement de lettres qui permettent au lecteur d'accéder à l'identification du mot écrit* »⁴. Lire n'est donc pas seulement « *associer à un graphisme une émission sonore (...) : lire c'est être capable de dégager la signification d'un texte écrit : il ne peut y avoir de lecture sans compréhension* »⁵. Autrement dit : Lire c'est comprendre.

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'enseignement du français au primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter / parler) et à l'écrit (lire / écrire). 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.

En étant des enseignants au cycle primaire chargés de la classe de 5^{ème} AP, nous confrontons aussi ce problème. C'est pourquoi la problématique que nous proposons :

² 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.

³ DABENE, M citée par M.C. Kirplani in *Le français dans le monde*, N 29, Paris, Octobre 1997.

⁴ Brigitte Marin, Denis Legros, Psycholinguistique cognitive : « Lecture, compréhension et production de texte », Ed De Université, Paris, 2008, p.28.

⁵ Lucien Adjadji, Pierre Du Saussois, "Adapter l'école à l'enfant", Nathan 1977, p.08

- Quelles sont les difficultés et les obstacles de la lecture rencontrés par les élèves de 5^{ème} année primaire ?.
- Quels sont les supports de remédiation ?.

Notre seul but c'est de connaître et traiter la majorité des difficultés d'apprentissage rencontrés par les ces apprenants de ce fait nous allons montrer pour quoi les apprenants de 5^{ème} AP éprouvent des difficultés de déchiffrer un texte après trois années d'apprentissage de lecture.

Nous émettons comme hypothèse, que les apprenants ne parlent jamais en français hors de l'école parce qu'ils ont l'habitude de parler en Arabe ainsi que un grand nombre des apprenants confondent entre les lettres, ils ne sont pas capables de relier des lettres et lire des syllabes. En outre, le volume horaire consacré à l'enseignement de la lecture est insuffisante.

Pour traiter notre problématique, nous avons organisé notre travail en deux parties :

- Dans la première partie, le sujet sera traité du point de vue théorique.

Ce travail se fera sur trois chapitres :

- Dans le premier chapitre nous essayerons d'évoquer l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère
- En deuxième chapitre nous évoquerons la définition de la lecture , les types de lecture , les méthodes ,les différentes stades de l'acquisition de la lecture et comment préparer l'enfant à la lecture ?.
- En troisième chapitre, nous montrerons les composantes d'un enseignement efficace de la lecture .

- La deuxième partie présentera explicitement l'expérimentation .

Dans un premier temps pour mener à bien notre recherche nous adoptons la démarche d'observation directe des apprenants dans leur classe (5^{ème} année primaire) . Cette observation nous permettra de procéder à la méthode expérimentale et analytique. Dans ce cadre, nous baserons notre travail sur un test d'expérimentation destiné aux apprenants, qui a pour objectif de vérifier l'existence des difficultés et des obstacles de lecture et leurs natures, il sera effectué au sein de l'école primaire pour répondre à nos interrogations autour de difficultés citées au paravent.

Dans un deuxième temps, nous avons choisi la distribution d'un questionnaire destiné aux enseignants, aux apprenants, et aux parents qui vise à apporter des éléments de réponses à notre problématique.

Et pour terminer, nous présentons les résultats et les interprétations. Ensuite, nous procédons à l'analyse des données recueillies sur le terrain qui nous permettra de connaître les causes et les conséquences rencontrés 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.

I-Premier chapitre : Enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Introduction :

La majorité des enseignants de français établissent un constat alarmant de la Situation de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie.

Ce concept peut se définir comme la manière qu'emploie un enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants et pour se faire comprendre par ceux-ci. Ces connaissances avant de les dispenser, elles doivent être au préalable durement structurées et organisées en suivant une démarche scientifique. Pour ce faire, il nécessite d'avoir une connaissance en pédagogie et en didactique. Ces notions constituent la base des moyens et techniques mise en œuvre dans la conception d'une leçon donnée. La suite présente les concepts pédagogiques et didactiques.

Apprendre une langue étrangère , c'est apprendre à dialoguer , à s'exprimer ses opinions, ses sentiments, à parler de soi, à échanger ses idées, à agir, réagir et interagir, en un mot communiquer . Selon Puren C. « *Apprendre une langue , c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans de situation de communication ou l'apprenant aurait quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.* » ¹

Les finalités de l'enseignement de la langue étrangère sont prises comme étant les arguments avancés pour justifier l'apprentissage de cette langue dans les différents paliers de l'enseignement algérien auxquels sont destinés ces manuels.

1-qu'est ce qu'une langue étrangère :

Selon RAFONI JEAN CHARLES (2007, p11) la langue étrangère est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'une personne où elle représente pour lui un savoir encore ignoré. Elle est apprise en classe, mais n'est pas parlée par la communauté environnante et qui n'a pas un statut officiel dans ce pays. Si bien qu'elle doit en faire l'apprentissage pour pouvoir la maîtriser; ceci peut se faire de différentes manières: par la voie scolaire, par des cours des stages ou par des formations l'âge adulte.

Il considère la langue maternelle comme la première langue qu'un enfant apprend.dans certains cas, lorsque l'enfant est éduqué par des parents ou des personnes parlant des langues différentes, il peut acquérir ces langues simultanément, chacune

¹ Puren C., Histoire des methodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan, clé international, p.372.

pouvant être considérée comme une langue maternelle. Il sera peut-être alors en situation de bilinguisme. Dans les domaines de la linguistique et de l'éducation, les termes de langue maternelle et de langue natale sont souvent utilisés sans distinction. Il va aussi que la langue seconde est un terme pour deux notions différentes: En Europe et dans le monde francophone, la langue seconde est la langue la plus importante après la langue maternelle, ce qui peut être la langue administrative ou véhiculaire. Dans le monde anglo-saxon, ce serait plutôt la langue apprise en deuxième chronologiquement.

En fin, il déclare que le FLE est le sigle du français langue étrangère, enseignée aux apprenants dont la langue maternelle est différente de celle-ci. Le français est appris en tant que langue étrangère dans un pays où elle n'a aucun rôle. Donc le concept est réservé à l'enseignement du français où l'objectif est l'apprentissage dans un but personnel; touristique etc.

2-Le statut de la langue française en Algérie :

En Algérie , le français est utilisé dans plusieurs sphères .Nous pouvons dire en rejoignant l'avis de Sebaa Rabah (2002)que le français s'est beaucoup plus implanté à l'ère actuelle que durant la période coloniale .Un grand nombre d'institutions administratives, notamment celles des secteurs économiques et bancaires continuent à fonctionner en langue en française .Le français est aussi omniprésent sont abondant dans le lexique des Algériens. Concernant les moyens de communication ,la plupart d'entre eux utilisent le français.

❖ Le français dans le domaine professionnel :

Le français représente la langue de travail dans plusieurs secteurs en Algérie .Dans une étude menée dans la ville de Monstaganem ,il a été montré que l'arabe et le français est la langue qu'utilisent la majorité des employés dans leurs travail qu'ils sont nationaux ou étrangers.

Il est facile de trouver un travail en Algérie en ayant une maîtrise en français plutôt qu'en arabe.Les secteurs du travail privilégient les personnes qui parlent la langue française.En effet ,divers domaines de travail en Algérie emploient le français comme langue de travail,avec parfois l'arabe classique et l'arabe dialectale.

❖ Le français dans l'enseignement supérieur et le monde de la recherche :

Le français est la langue la plus répandue.De nombreuses filières assurent leur enseignement en langue française (médecine, pharmacie, architecture, etc)(Ferhani2006).

« malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies ,les positions du français n'ont pas été ébranlées ,loin de là ,son étude ayant même quantitativement

progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien
»(Achouche,1981).

❖ **Le français dans les pratiques linguistique de locuteurs des Algériens :**

Nous trouvons dans ces milieux des emprunts directs et des emprunts intégrés .Il faut mentionner que comme le souligne (Benhamla ,2009) il ne s'agit pas nécessairement d'emprunts de nécessité .Souvent ,le signe emprunté garde son référent original.

❖ **Le français dans les medias:**

Dans l'environnement médiatique algérien ,le français est très présent.D'après certains chercheurs tels (Dourari,2003).

A la lumière de ce que nous avons vu ,nous constatons que le français est présent dans tous les domaines en Algérie.De plus ,elle jouit d'un statut privilégié,son importance s'accroît d'avantage auprès de nombreuses couches sociales. De ce fait, le français ne peut pas être considéré comme une langue étrangère. Son statut doit, donc être revu afin de redéfinir la méthodologie adéquate pour l'enseigner.

Dans le cadre des réformes sur l'école ,l'enseignement bilingue du français et de l'arabe avec des volumes horaires similaires serait une bonne initiative à adopter .Ceci afin de doter les étudiants d'outils linguistique leur permettant de réussir dans leur parcours universitaire.Un parcours ,ou rappelons la langue française domine.

3. Les principes fondateurs des programmes de la langue française au primaire :

Un programme d'enseignement est une construction cohérente mettant en jeu un ensemble d'éléments organisés en systèmes, au moyen de relations explicitement définies et de rapports de complémentarité. Tout programme à élaborer doit nécessairement s'appuyer sur une logique qui met en relation les objectifs visés avec les situations, les contenus et les procédures appelés à les concrétiser, avec les moyens humains, techniques et matériels à mobiliser, avec les capacités de l'apprenant et les compétences de l'enseignant. La construction d'un programme prend appui sur le respect des principes de :

- **globalité** : les programmes seront construits par cycle ;
- **cohérence**: les relations entre les différentes composantes du curriculum seront explicites ;
- **faisabilité**: l'adaptabilité aux conditions de réalisation sera prise en charge
- **lisibilité** : la simplicité, la clarté et la précision seront recherchées ;
- **pertinence**: l'adéquation des objectifs de formation des programmes avec les besoins éducatifs sera travaillée.

L'élaboration d'un programme implique, entre autres, l'imprégnation des missions de l'école, la connaissance de la structuration du système et l'organisation des cursus. Les programmes sont toujours le résultat d'un long processus d'élaboration, ponctué de phases d'écriture, de discussion et de concertation. Les documents de cadrage, traçant leurs grandes orientations sont la loi d'orientation et le référentiel général des

programmes. Les principes fondateurs de tout programme sont de trois ordres : axiologique, épistémologique, méthodologique et pédagogique.

3.1 Sur le plan axiologique :

Le choix des valeurs et leur mise en oeuvre constituent une source première pour l'orientation du système éducatif, de ses finalités, de la nature du curriculum, du choix des contenus, des méthodes d'apprentissage, etc.

D'après les principes directeurs du référentiel général des programmes, le système éducatif algérien doit faire acquérir à chaque apprenant, un ensemble de compétences relevant du domaine des valeurs, avec une double dimension, nationale et universelle, constituant un tout harmonieux et cohérent à l'effet de:

- Premièrement, renforcer l'acquisition d'un ensemble de valeurs identitaires nationales de référence, Islamité, Arabité et Amazighité, dont l'intégration dynamique constitue l'Algérianité;
- Deuxièmement, renforcer l'acquisition de valeurs universelles dans leurs dimensions humaines, scientifiques et culturelles les plus fécondes.

Sur le plan des valeurs identitaires nationales, les compétences visées doivent développer chez l'apprenant:

- Une éducation islamique de base développant, en plus de l'apprentissage de sourates du Coran, des hadiths, l'acquisition de comportements individuel et collectif conformes aux nobles valeurs de l'Islam : sens de la justice, sens de la propreté et de l'hygiène, solidarité, sens du travail et de l'effort, honnêteté, tolérance...;
- une affirmation des valeurs identitaires d'islamité, d'arabité et d'amazighité qui concourent à la structuration de l'identité de l'élève en lui donnant accès à un univers cognitif fait de repères qui lui permettent de saisir son appartenance à une collectivité unie par des valeurs et un patrimoine communs.

Le développement et le renforcement de ces valeurs vont de pair et en harmonie avec leur dimension universelle touchant les droits de l'Homme, la citoyenneté, la préservation de la vie et de son milieu naturel et culturel.

Chaque discipline peut offrir à l'élève de multiples activités qui, de manière très contextualisée, donneraient l'occasion de mobiliser ces valeurs, de les mettre à profit et de les renforcer. Chaque discipline peut aussi offrir à l'élève l'occasion d'enrichir sa culture et de se préparer à jouer un rôle actif dans une société démocratique.

L'acquisition et le développement de ces valeurs, comme compétences transversales, devraient se faire, de façon plus ou moins importante, lors de l'apprentissage de chaque discipline. En effet, bien que chaque discipline contribue à développer chez l'apprenant le sens de l'honnêteté, du travail bien fait, de la tolérance, de la solidarité, certaines ont un rôle majeur dans l'acquisition de ses valeurs : c'est le

cas en particulier de l'éducation islamique, de l'éducation civique, de l'histoire, de la géographie, pour lesquelles ces compétences recouvrent en grande partie des compétences disciplinaires à des degrés divers.

Pour l'enseignement obligatoire, l'acquisition et le développement de ces valeurs devraient développer chez l'apprenant les savoirs et savoir-être suivants :

- L'épanouissement de son identité et de sa personnalité, dans le cadre de valeurs identitaires nationales de référence et le développement de son autonomie;
- Le développement de valeurs morales qu'elles impliquent: telles que le sens de la vérité, de la liberté, de la justice, de l'honnêteté, du respect de la vie ;
- L'attachement au patrimoine national sous toutes ses formes, matérielles et immatérielles ;
- Le respect dans les relations sociales avec les autres enfants et les adultes, sur le principe d'appartenance à la collectivité scolaire, locale, nationale et internationale
- L'acquisition de savoirs sur la citoyenneté, les droits de l'homme, la démocratie, le fonctionnement des institutions politiques et sociales, le développement durable, etc, savoirs qui se traduisent en comportements développant le sens des droits et des devoirs du citoyen, ce qui implique un engagement actif et un sens des responsabilités vis-à-vis de la société et du bien commun ;
- Le développement du sens du devoir de la solidarité, de l'entraide, de la tolérance à différentes échelles : locale, nationale, régionale et globale ;
- L'acquisition de méthodes de travail précises et efficaces, par la valorisation de l'effort, le respect du temps et des délais, le respect de l'environnement ;
- le développement du sens esthétique et artistique.

3.2. Sur le plan épistémologique

Les contenus d'enseignement/apprentissage dans les programmes d'études reposent sur leur dimension épistémologique, adossée à des articulations fonctionnelles et opérationnelles, celles relatives à l'organisation et l'implantation du système et des savoirs structurants et que l'on résumera comme suit :

- Les contenus d'enseignement doivent éviter l'inflation des savoirs pour privilégier les notions, concepts, principes, méthodes "structurants" de la discipline et qui constituent les fondements des apprentissages et qui facilitent une cohérence verticale des disciplines propices à cette approche.
- Mettre les connaissances au service du développement des compétences amène à considérer les connaissances comme des ressources au service de la compétence. Il demeure entendu que ces ressources couvrent les différentes natures et domaines du savoir, auxquels il a déjà été fait référence.

- La cohérence propre à la discipline doit concilier les stades de développement psychologique de l'apprenant ainsi que la prise en compte de ses représentations telles que permet de les appréhender l'état actuel de nos connaissances.
- Décloisonner les programmes disciplinaires et les mettre au service d'un projet d'éducation, invitant ainsi à trouver des «transversalités» entre programmes de différentes disciplines, en particulier au niveau de champs disciplinaires.
- Les changements préconisés doivent traduire la double dimension, à savoir un ancrage national et une ouverture universelle.

3.3 Sur le plan méthodologique et pédagogique

3-3-1- Sur le plan méthodologique

Le niveau d'intervention méthodologique repose sur une restructuration et un degré de systématisation au niveau de la conception des interactions des plans d'apprentissage qui relèveront désormais d'un stade supérieur de cohérence et d'applicabilité, qui est le curriculum.

Ainsi dit, le nouveau cadrage méthodologique, à savoir curriculaire, dépasse le cadre didactique, trop étroit et inopérant, à prendre en charge, encore de manière efficace, les pré-supposés et les pratiques qui sous-tendent une entrée des programmes par la compétence (démarche à dominante cognitive et surtout socio-constructiviste).

En effet, les *curricula* définissent leurs enseignements en fonction de finalités éducatives et d'objectifs d'apprentissage. Ils décrivent les moyens de parvenir à ces objectifs selon des démarches et des comportements attendus de l'apprenant. De plus, les évaluations des *curricula* portent sur des objectifs clairement définis.

Le curriculum se définit sur trois niveaux : macro (politique éducative), méso (gestion de l'éducation par les acteurs), micro (niveau technique).

L'implantation du mode opératoire du curriculum appelle à une profonde restructuration de mode d'intervention didactique et pédagogique, mais également des modalités de gestion administrative et technique des établissements scolaires.

Sur un plan méthodologique, le référentiel général des programmes tenant lieu de document d'orientation destiné à encadrer les travaux de conception, d'élaboration et d'adaptation des programmes et des stratégies pédagogiques précise que « *le curriculum, qui englobe l'ensemble des programmes disciplinaires, reste le cadre unificateur qui réalise la convergence des objectifs pour la mise en oeuvre de ces valeurs. (...) Il met en place le cadrage conceptuel du curriculum qui englobe l'ensemble des programmes disciplinaires et constitue le cadre unificateur réalisant la convergence des finalités du système.* »

Dans cette logique, il reste à définir :

- d'une part, pour les disciplines en question, les compétences spécifiques, notamment dans les domaines cognitifs et méthodologiques, ainsi que les domaines d'expérience à privilégier pour leur relation à la vie sociale et professionnelle ;

- d'autre part, les transversalités nécessaires à la construction même du curriculum, en l'occurrence, les questions relatives aux apprentissages fondamentaux : langue arabe, mathématiques, langue étrangère

Les nouveaux programmes se basent sur l'approche par compétences, s'inspirant du cognitivisme, du constructivisme et du socioconstructivisme.

3-3-2-Sur le plan pédagogique

Les choix stratégiques en application sont centrés sur les compétences et les apprentissages construits comme principe organisateur des programmes et des curricula. Toute la mise en oeuvre consiste dans la construction d'approches systémiques des contenus et des activités (déroulement des séquences pédagogiques), en approfondissant l'analyse des situations de classe, postulant une gamme de possibles didactiques et pédagogiques (projet pédagogique, sorties sur le terrain, invitation de personnes – ressources...

a) Pourquoi l'approche par compétences (l'APC) ?

Afin de remédier aux inconvénients de l'approche par objectifs, l'approche par compétences, basée sur le cognitivisme et le socioconstructivisme, constitue l'axe directeur des programmes. Si pour le cognitivisme: l'apprentissage est vu sous l'angle des processus cognitifs internes à l'aide desquels l'individu interagit avec son environnement, le courant socioconstructivisme met en avant les stratégies permettant aux apprenants de construire leurs connaissances dans des situations interactives et significatives et de négocier leurs contributions respectives au sein des groupes de pairs. Le Constructivisme insiste sur l'importance de la structuration des connaissances.

b) Caractéristiques principales de l'APC:

Dans l'approche par compétences, comme nouveau paradigme éducatif, on se réfère plutôt à la possibilité pour un apprenant de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources, en vue de résoudre une famille de situations-problèmes. Elle privilégie la logique d'apprentissage centrée sur l'élève et ses réactions face à des situations problèmes par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et connaissances à acquérir. Elle évite le morcellement des connaissances. Dans l'APC, l'apprenant est entraîné à agir à partir de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie auxquelles il se trouve confronté.

La situation d'apprentissage, ainsi, se centre non seulement sur les contenus et processus à apprendre mais aussi sur leur mobilisation pertinente et intégrée dans des situations-problèmes et sur l'exploitation de la complexité de situations présentées aux élèves comme support d'apprentissage et d'évaluation formative et certificative. Elle ne réduit pas le processus d'apprentissage à un empilement de savoirs disciplinaires mais fait de ceux-ci des outils pour penser et pour agir dans et hors de l'école. Il s'agit donc par là de rendre les savoirs vivants.

c) Définition de la compétence :

La compétence étant définie comme la mobilisation d'un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. « C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (connaissances, savoir-faire, valeurs, aptitudes intellectuelles, attitudes personnelles..) pour résoudre des situations problèmes significatives. ». Dans cette définition, les savoirs (contenus des disciplines) ne sont pas négligés mais ils ne constituent pas une fin en-soi, c'est surtout par leur dimension « utilitaire » ou « instrumentale » qu'ils interviennent comme composantes de la compétence, en tant que ressources.

d) Compétences disciplinaires et compétences transversales

▪ **Les compétences disciplinaires**, sont les compétences à acquérir dans une discipline scolaire; elles visent la maîtrise des savoirs et leur mobilisation dans des situations, en fournissant à l'apprenant des ressources nécessaires à la résolution de situations problèmes.

La compétence terminale est disciplinaire, elle est dans la démarche pas à pas de l'opérationnalisation qui relie le sens des finalités aux actions qui se déroulent dans la classe, l'expression d'une partie des profils de sortie du cycle et du palier. Elle reste, dans sa formulation, trop générale, trop agrégée pour permettre la construction d'unités et de séquences d'apprentissage: elle maintient le sens contenu dans les profils mais reste encore peu opérationnelle du point de vue de sa mise en oeuvre dans la classe. La compétence terminale et ses composantes doivent être énoncées de telle sorte qu'elles soient évaluables. Pour les raisons suscitées, la compétence terminale doit être décomposée (composantes de la compétence terminale) pour faire apparaître dans son prolongement des objectifs d'apprentissage réalisables, auxquels pourront être rattachés :

- les contenus disciplinaires afférents, constitués en ressources au service de la compétence ;
- les situations qui permettent de les réaliser constituées en unités d'apprentissage ;
- les situations qui permettent de les évaluer en tant que composantes, et d'intégrer tout ou en partie dans l'évaluation de la compétence terminale au moyen d'une situation problème intégrative.

▪ **les compétences transversales**, sont formées des attitudes ainsi que des démarches mentales et méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en oeuvre au cours de la construction des différents savoirs, ainsi que des valeurs à développer. Les compétences transversales se développeront d'autant plus qu'on mettra l'accent sur leur réinvestissement et leur transfert vers d'autres disciplines.

Le décloisonnement disciplinaire et les activités d'intégration sont favorisés par l'articulation des compétences disciplinaires et des compétences transversales. Les ressources sont les matériaux indispensables à la construction des compétences. Elles sont constituées des savoirs scolaires et extrascolaires, valeurs, démarches....

d) Place des valeurs dans l'approche par compétences: Le choix des valeurs et leur mise en oeuvre constituent une source première pour l'orientation du système éducatif, de ses finalités, de la nature du curriculum, du choix des contenus, des méthodes d'apprentissage . L'importance des valeurs dans le curriculum est soulignée par leur présence aux différentes étapes de déroulement des programmes, à savoir dans les dispositifs suivants:

- les principes directeurs.
- les profils de sortie
- les matrices conceptuelles
- le tableau synoptique du programme
- les composantes des compétences terminales
- les domaines disciplinaires.
- les situations problèmes d'apprentissage
- les situations d'intégration pour l'évaluation.

Conclusion :

Nous concluons que ce processus d'enseignement /apprentissage de la lecture en français est un domaine très important de la didactique de l'écrit, cet enseignement / apprentissage nécessite une étude préalable de plusieurs aspects (didactiques, linguistiques, psychologiques, cognitifsetc), c'est pourquoi la lecture présente une activité fondamentale dans les apprentissages et l'acquisition de savoirs, des connaissances pour la personne qui lit. Elle est hautement individuelle et autonome.

La lecture constitue une activité didactique efficace, elle devient un enjeu majeur pour l'apprenant .Vu que son objectif est de faire acquérir les moyens par lesquels il saura effectuer par lui même l'apprentissage de cette activité d'une part, d'une autre part les attitudes qui le disposera à chercher les connaissances nouvelles et à utiliser les instruments qui lui fera acquérir cette compétence de lire.

II- Deuxième chapitre :Être lecteur

Introduction:

Apprendre à lire est une priorité de l'enseignement. On doit donc réfléchir aux méthodes et moyens les plus efficaces pour réaliser cet objectif. Les méthodes de lecture pourraient ainsi avoir une part de responsabilité en ce qui concerne l'échec de l'apprentissage de la lecture. D'après ,MARTINEZ (1993-94) *"Lire une activité symbolique naturellement culturelle. Il ne voit la distinction entre un lecteur débutant et accompli."*

L'acte de lire est complexe et peut être étudié « selon au moins deux dimensions complémentaire : la reconnaissance de mots et la compréhension ».²

1-Qu'est – ce que la lecture ?

1-1. Une activité à plusieurs facettes

La lecture est une activité complexe , plurielle, qui se développe dans plusieurs directions. Parmi les nombreuses synthèses proposées , nous prendrons appui sur celle de Grilles Thérien (« pour une sémiotique de la lecture », portée ,vol .18,2-3,1990,pp.1-14)qui voit dans la lecture un processus à cinq dimensions.

- **Un processus neurophysiologique.** La lecture est d'abord un acte concret, observable, qui fait appel à des facultés bien définies de l'être humain. Pas de lecture possible, en effet, sans une mise en œuvre de l'appareil visuel et de différentes fonctions du cerveau .Lire, c'est, préalablement à toute analyse du contenu, une opération de perception, d'identification et de mémorisation des signes. Différentes études, dont celle de François Richaudeau, La Lisibilité (Denoël,1969) ont tenté de décrire avec minutie une telle activité. Elles ont montré que l'œil ne saisit pas les signes l'un après l'autre, mais par « paquets ». Aussi est-il fréquent de « sauter » certains mots ou de confondre les signes entre eux. Le mouvement du regard n'est pas linéaire et uniforme ; il est fait, au contraire, de sauts brusques et discontinus (de « saccades ») entre lesquels des pauses plus ou moins longues (entre un tiers et un quart de seconde) permettent la perception. Pendant ces arrêts, l'œil enregistrerait précisément six ou sept signes, tout en anticipant la suite grâce à une vision « périphérique » plus floue.

Le déchiffrement du lecteur est d'autant plus aisé que le texte comporte des mots brefs, anciens, simples et polysémiques. D'autre part, la capacité de mémoire immédiate d'un lecteur(l'empan) oscillant entre huit et seize mots, les phrases les mieux adaptées aux cadres mentaux du lecteur sont les phrases courtes et structurées. Comme le fait remarquer Richaudeau, lorsqu'un auteur ne respecte pas ces grands principes de lisibilité, tous les glissements sémantiques deviennent possibles ; dès lors, le texte « lu » n'est plus vraiment le texte « écrit ». Un tel phénomène, qui n'est bien sûr pas rare dans le champ littéraire (pensons, entre autres, au cas de Proust), montre que l'acte de lire est déjà, en lui-même, fortement subjectif.

² FAYOL. M, *Compréhension*, Préface. In M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue, Grenoble: Éditions de la Cigale, p.3

Envisagée dans son aspect physique, la lecture se présente donc d'emblée comme une activité d'anticipation, de structuration et d'interprétation.

- **Un processus cognitif.** Une fois qu'il a perçu et déchiffré les signes, le lecteur tente de comprendre de quoi il est question. La conversion des mots et groupes de mots en éléments de signification suppose un important effort d'abstraction.

Cette compréhension peut être minimale, portant uniquement sur l'action en cours. Le lecteur, tout entier occupé d'atteindre le dénouement, se concentre alors sur l'enchaînement des faits: l'activité cognitive lui sert à progresser rapidement dans l'intrigue. C'est généralement ce qui se produit à la lecture des romans policiers ou des récits d'aventure. Lorsque les textes sont plus complexes, le lecteur peut, à l'inverse, sacrifier la progression à l'interprétation : s'attardant sur tel ou tel passage, il essaie d'en saisir toutes les implications. Roland Barthes, dans *Le Plaisir du texte*, décrit avec précision ces deux pratiques de lecture :

l'une va droit aux articulations de l'anecdote, elle considère l'étendue du texte, ignore les jeux de langage (si je lis du Jules Verne, je vais vite: je perds du discours, et cependant ma lecture n'est fascinée par aucune perte véritable - au sens que ce mot peut avoir en spéléologie); l'autre lecture ne passe rien ; elle pèse, colle au texte, elle lit, si l'on peut dire, avec application et emportement, saisit en chaque point du texte l'asyndète qui coupe les langages - et non l'anecdote : ce n'est pas l'extension (logique) qui la captive, l'effeuillement des vérités, mais le feuilleté de la signifiante, (Le Plaisir du texte, Seuil, 1973, pp. 22-23).

Entre « progression » et « compréhension », existent, bien sûr, des régimes intermédiaires : les deux variables peuvent se combiner dans des proportions très diverses. Dans tous les cas, cependant, la lecture sollicite une compétence. Le texte met en jeu un savoir minimal que le lecteur doit posséder s'il veut poursuivre sa lecture.

- **Un processus affectif.** L'attrait de la lecture tient en grande partie aux émotions qu'elle suscite. Si la réception du texte fait appel aux capacités réflexives du lecteur, elle joue également - et peut-être surtout - sur son affectivité. Les émotions sont en effet à la base du principe d'identification, moteur essentiel de la lecture de fiction. C'est parce qu'ils provoquent en nous admiration, pitié, rire ou sympathie que les personnages romanesques nous intéressent à leur sort. Tomachevski, dès le début du siècle, mettait en évidence ce primat de l'émotion dans le jeu textuel : *« Plus le talent de l'auteur est grand, plus il est difficile de s'opposera ses directives émotionnelles, plus l'œuvre est convaincante. C'est cette force de persuasion qui, étant un moyen d'enseignement et de prédication, est la source de notre attirance envers l'œuvre »*³. Cette vulnérabilité affective du lecteur est également soulignée par

³« Thématique », in T. Todorov, *Théorie de la littérature*, Seuil, 1965, p. 296

Freud. C'est d'elle que dépendrait notre implication dans l'univers du texte et, partant, l'expérience qu'on en retire:« *Envers ce qui nous arrive dans la vie, nous nous comportons en général tous avec une passivité égale et nous restons soumis à l'influence des faits. Mais nous sommes dociles à l'appel du poète ; par la disposition dans laquelle il nous met, par les expectatives qu'il éveille en nous, il peut détourner nos sentiments d'un effet pour les orienter vers un autre* »⁴. Le rôle des émotions dans l'acte de lecture est facile à cerner : s'attacher à un personnage, c'est prendre intérêt à ce qui lui arrive, c'est-à-dire au récit qui le met en scène. C'est parce qu'un lien affectif nous unit Lucien de Remparé que, poursuivant la lecture d'*Illusions perdues*, nous nous intéressons aux raisons - psychologiques et sociales - qui ont causé sa perte. C'est parce que les personnages de Proust sont tour à tour séduisants, antipathiques ou amusants qu'on parcourt à plaisir le monde de *La Recherche*, acceptant du même coup la vision de la vie et de l'art qui s'y reflète. Vouloir évacuer l'identification - et par conséquent l'émotionnel - de l'expérience esthétique semble, dès lors, voué à l'échec. Telle est la leçon que J. Leenhardt et P. Jozsa ont tirée de leur étude comparée des lecteurs français et hongrois. Analysant d'un point de vue sociologique la réception de deux romans (*Les Choses* de Georges Perec et *Le Cimetière de rouille* de Endre Fejes), ils ont dressé le constat suivant :« *il est apparu en toute clarté que le processus d'identification, que certains écrivains et théoriciens de la littérature contemporaine ont voulu éliminer, se trouve encore au centre des principaux modes de lecture apparus lors de notre enquête . Nous le désignerons comme mode de lecture identifico-émotionnelle* »⁵. Notons le lien étroit établi entre identification et émotion. Plus qu'un mode de lecture particulier, l'engagement affectif est bien, semble-t-il, une composante essentielle de la lecture en général.

- **Un processus argumentatif.** Le texte, en tant que résultat d'une volonté créatrice, ensemble organisé d'éléments, est toujours analysable, même dans le cas des récits à la troisième personne, comme « discours », prise de position de l'auteur sur le monde et les êtres, Dans le vocabulaire de la pragmatique, on dira que la visée illocutoire (la volonté d'agir sur le destinataire, de modifier son comportement) est inhérente aux textes de fiction. Comme le note J.M. Adam dans son étude sur le récit, « *la narration vise à amener l'interprétant potentiel (cas de la communication écrite) ou actuel (cas de la communication orale) à une certaine conclusion ou à l'en détourner* »⁶. L'intention de convaincre est, d'une façon ou d'une autre, présente dans tout récit.

⁴L'Inquiétante Étrangeté, trad. , franc, Gallimard, 1985, p. 262

⁵Lire la lecture, Le Sycomore, 1982, p. 38

⁶Le Texte narratif, Nathan, 1985, pp. 6-7

Si la fonction argumentative est particulièrement nette dans le roman à thèse (L'Espoir de Malraux, par exemple, vise à convaincre le lecteur de la justesse de la cause républicaine en Espagne), on la trouve aussi dans les autres types de textes. Dans Jacques le fataliste, c'est en jouant avec les perspectives que Diderot essaie d'agir sur le lecteur : le point de vue de Jacques qui pense que la liberté est illusoire et que tout est écrit, s'oppose au point de vue optimiste de son maître convaincu de l'existence du libre arbitre. Comme il devient très vite impossible d'ériger l'une ou l'autre thèse en norme absolue (les deux perspectives se neutralisant l'une l'autre), le lecteur est amené, comme le voulait Diderot, à conclure qu'aucune référence n'est universelle. D'une façon différente, ne peut-on pas dire que l'Ulysse de Joyce, en multipliant, au sein d'un même paragraphe, obscurités et ambiguïtés, en glissant d'un point de vue à l'autre sans toujours le marquer clairement, oblige le lecteur à remettre en cause sa capacité de déchiffrement ? la visée illocutoire serait, dans ce cas, d'amener le lecteur à s'interroger sur sa façon de concevoir le sens. Quel que soit le type de texte, le lecteur est plus ou moins clairement toujours pris à parti. Il lui appartient cependant de reprendre ou non à son compte l'argumentation développée.

- **Un processus symbolique:** Le sens que l'on retire de la lecture (en réagissant à l'histoire, aux arguments proposés, au jeu entre les points de vue) va immédiatement prendre place dans le contexte culturel où évolue

chaque lecteur. Toute lecture interagit avec la culture et les schémas dominants d'un milieu et d'une époque. Qu'elle les récuse ou les conforte, c'est en pesant sur les modèles de l'imaginaire collectif que la lecture affirme sa dimension symbolique : « *Le sens en contexte de chaque lecture est valorisé en regard des autres objets du monde avec lesquels le lecteur a une relation. Le sens se fixe au niveau de l'imaginaire de chacun mais il rejoint, étant donné le caractère forcément collectif de sa formation, d'autres imaginaires existants, ceux qu'il partage avec les autres membres de son groupe ou de sa société* »⁷. La lecture s'affirme ainsi comme partie prenante d'une culture. On sait à quel point le retentissement considérable des œuvres des Lumières a pesé sur l'évolution intellectuelle du XVIII^e siècle. Songeons qu'entre 1748 et 1754 paraissent successivement L'Esprit des lois, la Lettre sur les aveugles, le premier tome de l'Histoire naturelle, le premier volume de l'Encyclopédie et le Traité des sensations, et on aura une idée de la façon dont, en quelques années, la lecture peut transformer les mentalités.

1-2. Une communication différée

- **Les conditions de la pratique électorale :** La grande particularité de la lecture par rapport à l'échange oral est son statut de communication différée. L'auteur et le lecteur sont du moins dans la très grande majorité des cas - éloignés l'un de l'autre dans l'espace et dans le temps. La relation entre émetteur et récepteur

⁷G. Thérien, op. cit., p. 10

est, dans la lecture, totalement asymétrique. Cette caractéristique n'est bien sûr pas sans conséquences. Alors qu'un énoncé oral évite la plupart des obscurités par des renvois directs et incessants à la situation spatio-temporelle commune aux interlocuteurs, le texte se présente au lecteur hors de sa situation d'origine. Auteur et lecteur n'ont pas de cadre commun de référence. C'est donc en se fondant sur la structure du texte, c'est-à-dire sur le jeu de ses relations internes, que le lecteur va reconstruire le contexte nécessaire à la compréhension de l'œuvre.

-Ainsi, alors qu'un dialogue, par exemple, s'appuie sans arrêt sur la situation qui sert de cadre à l'échange, le texte est appréhendé par le lecteur comme un objet autonome et fermé sur lui-même. Le message littéraire, coupé de son contexte, est reçu comme un système clos dont les différents composants ne prennent sens que dans leurs relations mutuelles. Faute de pouvoir relier tel élément isolé à un contexte qu'on ignore, on cherche quelle est sa fonction dans l'ensemble construit que forme l'œuvre. Pour le lecteur, tout se passe comme si le texte créait son propre système de référence. Cette spécificité de la communication écrite est, comme le remarque W. Iser, loin d'être négative : « *Le discours fictionnel est privé de la situation, référentielle dont la détermination rigoureuse assure à l'acte linguistique sa pleine réalisation. Ce manque évident n'implique pas un quelconque échec du discours de fiction, mais peut servir de point de départ pour mieux saisir ce qui fait la particularité du discours de fiction* »⁸. Ce qui est une carence des discours dont la fonction première est d'informer, ne l'est pas forcément pour les textes esthétiques dont la visée est, on le sait, fort différente.

- **Le statut du texte lu :** C'est précisément le caractère différé de la communication littéraire qui, d'une certaine façon, fait la richesse des textes. Reçu hors de son cadre d'origine, le livre ouvre une pluralité d'interprétations : chaque lecteur nouveau apporte avec lui son expérience, sa culture, et les valeurs de son époque. Pierre Barbéris peut ainsi interpréter Balzac à la lumière du marxisme, et Charles Mauron relire Mallarmé à travers la psychanalyse. Dans l'œuvre écrite, le sens est, pour reprendre une expression de P. Ricoeur, « *Transe événementiel* ». Autrement dit, il échappe à la précarité du discours oral (événement toujours fugace), et ce de quatre façons :

- par la fixation, qui le soustrait à la disparition
- par la dissociation, qui le soustrait à l'intention mentale de l'auteur.
- par l'ouverture sur un monde, qui l'arrache aux bornes de la situation du dialogue.
- par l'universalité d'une audience illimitée.

Ces quatre particularités mettent en évidence les potentialités considérables du message écrit.

⁸l'acte de lecture, Mardras 1985, p. 117

Alors que dans le discours oral la parole meurt aussi tôt qu'elle a été prononcée, le texte, lui, résiste au temps et fait qu'aujourd'hui encore on peut écouter Homère ou Platon. En distendant le lien qui, à l'oral, unit le locuteur à son discours, l'écrit permet aux lecteurs de Voir dans le texte autre chose que le projet de l'auteur. La diversité des interprétations qu'offre l'œuvre de Shakespeare viens en grande partie de notre ignorance a peu près complète de la personnalité du dramaturge. L'auteur n'étant plus là pour désavouer telle ou telle lecture, le champ des significations peut se développer presque à l'infini. En s'affranchissant de la situation, toujours particulière, qui borne l'échange oral, le texte élargit l'horizon du lecteur en lui ouvrant un univers nouveau. Les références de ce dernier sont, de fait, souvent imprécises. En lisant Cicéron, ce n'est pas la république romaine antique que le lecteur contemporain va découvrir, mais ce qui, à plusieurs siècles d'intervalle, lui en reste accessible: un ensemble de traits qui, ayant traversé le temps, peuvent, aujourd'hui encore, être investis symboliquement.

Enfin, en substituant à l'audience nécessairement limitée d'une communication orale un nombre de lecteurs virtuellement infini, le texte acquiert une dimension universelle. Le livre par excellence, la Bible, connaît ainsi des lecteurs appartenant à toutes les époques, tous les continents et toutes les classes sociales.

La « *décontextualisation* » du message écrit est bien, on le voit, la condition du pluriel du texte.

- **Toute lecture est-elle légitime ?** Vu le caractère spécifique de la communication littéraire, on peut se demander si chaque lecteur n'est pas en droit d'interpréter le texte comme bon lui semble. Dans la mesure où, coupée de son contexte, l'œuvre est rarement lue comme son auteur l'avait voulu, n'est-il pas logique de renoncera dégager une quelconque intention première et de ne voir dans le texte que ce qu'on veut y Voir ? Si, comme on l'a montré, on ne peut réduire l'œuvre à une seule interprétation, il y a cependant des critères de validation. Le texte permet, certes, plusieurs lectures, mais n'autorise pas n'importe quelle lecture. « Lire, note Catherine Kerbrat-Orecchioni, ce n'est pas donner libre cours aux caprices de son propre désir/délire interprétatif, car « *si on peut lire n'importe quoi sous n'importe quel texte[...], alors tous les textes deviennent synonymes* »⁹. Selon Barthes, une lecture doit, pour être légitime, satisfaire au critère de cohérence interne : « *toute l'objectivité du critique tiendra donc, non au choix du code, mais à la rigueur avec laquelle il appliquera à l'œuvre le modèle qu'il aura choisi* »¹⁰. Il existe Ainsi trois grandes règles de validation : la grille d'interprétation doit être généralisable à l'ensemble de l'œuvre, respectueuse de la logique symbolique (telle qu'elle est dégagée par la

⁹L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage, A. Colin, 1980, p. 181

¹⁰Critique et vérité, Seuil, 1966, p. 20

psychanalyse), et aller toujours dans le même sens. En un mot, la mesure de la lecture, c'est sa «justesse ».

Barthes est ainsi fondé à proposer sa propre lecture de Racine : il ne s'agit pas pour lui de dégager une quelconque vérité de l'œuvre, mais de la confronter à un langage (en l'occurrence celui du structuralisme et de la psychanalyse).

Au principe de la cohérence interne, P. Ricœurajoute celui de la cohérence externe : une lecture ne peut aller à l'encontre de certaines données objectives (biographiques, historiques ou autres) que l'on a sur le texte. Aussi toutes les lectures ne se valent-elles pas : « *une interprétation ne doit pas être seulement probable, mais plus probable qu'une autre. Il y a des critères de supériorité relative* »¹¹.

La réponse la plus satisfaisante est cependant apportée par l'approche sémiotique de la lecture.

Elle se fonde sur le constat suivant : la réception est, pour une large part, programmée par le texte. Dès lors, le lecteur ne peut faire n'importe quoi. Pour reprendre une expression d'Umberto Eco (Lecteur in fabula, trad. franç. Grasset, 1985), il a, face au texte, des devoirs « *philologiques* » : il se doit de repérer le plus précisément possible les consignes de l'auteur.

Faute de quoi il présidera sérieuse de décodages aberrants. Eco cite le cas des Mystères de Paris. Le romand 'Eugène Sue, d'abord destiné à un public aisé que le feuilletoniste espérait divertir par un tableau pittoresque des bas-fonds parisiens, est reçu par le prolétariat du XIX^e siècle comme une dénonciation de ses conditions de vie misé. râbles. Sue, prenant conscience du phénomène, essaye alors de convaincre ce public populaire que l'amélioration de son existence passe par la voie réformiste et la soumission aux classes dirigeantes. Mais l'«*erreur de Lecture* » se poursuit et aura, selon Eco, des conséquences considérables ; on retrouvera les lecteurs des Mystères de Paris sur les barricades en juin 1848.

En interprétant comme révolutionnaire un roman objectivement réformiste, les lecteurs d'Eugène Sue ont, d'une certaine façon, triché avec le texte.

Toutes les lectures ne sont donc pas légitimes. Il y a bien, comme le note Eco, une différence essentielle entre « *utiliser* » un texte (lui faire violence) et « *interpréter* » un texte(accepter le type de lecture qu'il programme).

1-3.lecture naïve et lecture critique :

- **La prise en compte du premier public.** Parmi les différentes lectures autorisées par le texte, laquelle faut-ilretenir pour l'analyse?

Une réponse possible est celle du théoricien allemand H.R. Jauss qui, dans sa volonté de ne pas rompre avec l'objectivisme de l'histoire Isité raire, propose de

¹¹Du texte à l'action ,Seuil, 1986, p. 202

prendre en compte la première lecture de l'œuvre. La seule façon d'intégrer l'étude de la réception à l'histoire littéraire, c'est en effet de dégager la lecture dominante à l'époque où le texte a été écrit : « *L'analyse de l'expérience littéraire du lecteur échappera au psychologisme dont elle est menacée si, pour décrire la réception de l'œuvre et l'effet produit par celle-ci, elle reconstitue l'horizon d'attente de son premier public* »¹². Le cadre général de compréhension qui conditionne la lecture - « *l'horizon d'attente* » - doit en effet reconstruit si l'on veut juger de la nouveauté, de l'importance et de l'impact d'une œuvre au moment de sa parution.

L'horizon d'attente est défini par Jauss à travers des normes essentiellement esthétiques: la connaissance que le public a du genre d'appartenance de l'œuvre, l'expérience littéraire héritée de lectures antérieures (qui ont familiarisé le public avec certaines formes et certains thèmes), et la distinction en vigueur entre langage poétique et langage pratique.

Ainsi, étudier la réception de Madame Bovary nécessite un rappel de ce qu'est le roman de mœurs en 1857, une analyse des attentes d'un public lassé du romantisme et attiré par des sujets plus « *réalistes* » (comme l'adultère), et la définition de ce qui fait encore le langage littéraire : un style plutôt fleuri censé faire la part belle à l'épanchement lyrique. La composante sociologique est, on le voit, quelque peu négligée : la genèse sociale des valeurs esthétiques n'est pas examinée. Quoiqu'il en soit, on reste bien dans une Prospective historique. Sans cette prise en compte du premier public, c'est-à-dire de la masse des lecteurs ordinaires, on ne comprendrait rien au dessein de telle ou telle œuvre, à l'évolution de l'alphabétisation et, finalement, à l'histoire des genres littéraires.

Si la lecture linéaire. Le passage de la théorie de la réception, encore marquée par la perspective historique, aux sémiologies de la lecture, attentives aux structures textuelles, conduit à poser le problème en termes différents.

Dès lors que l'on s'attache à dégager les parcours de lecture inscrits dans le texte, le choix théorique fondamental oppose la lecture « *naïve* » (c'est-à-dire la première lecture, celle qui se conforme au déroulement linéaire du livre) à la lecture « *avertie* » (où le lecteur, disons plutôt le « *relecteur* », peut utiliser sa connaissance approfondie du texte pour déchiffrer les premières pages à la lumière du dénouement). La lecture naïve reste de loin la plus répandue. Le texte est d'abord conçu pour être lu dans sa progression temporelle (que l'on songe aux effets de « *suspense* » du roman policier). Si l'on veut savoir comment il fonctionne, force nous est d'en tenir compte. Examinons, à titre d'exemple, un passage de La Vraie Vie de Sébastien Knight de Nabokov. Le narrateur fait une enquête sur son demi-frère, un célèbre écrivain récemment décédé, en vue d'écrire sa biographie. Il apprend que la vie de Sébastien a été brisée par sa passion pour une femme qui répond, semble-t-il, au nom d'Hélène

¹²Pour une esthétique de la réception, trad. franç., Gallimard, 1978, p.49

Von Graun. Il se rend une première fois chez elle : il est reçu par Mme Lecerf, une amie de Mme Von Graun, qui propose de lui ménager un rendez-vous. Au début du chapitre xvii, la question qui se pose au lecteur est à peu près la suivante : le narrateur va-t-il enfin rencontrer Hélène Von Graun, ce personnage clé dans la vie de Sébastien Knight ? Le premier mouvement du lecteur (surtout s'il connaît bien l'œuvre de Nabokov) est de répondre « non » : susciter une attente narrative que l'on diffère un moment avant de la combler est une technique trop usée. Dans un second mouvement, cependant, le lecteur doit reconnaître que le refus de combler une attente a fini, lui aussi, par se figer en topos dans le roman contemporain : Nabokov ne peut l'ignorer. Et, de fait, l'écrivain choisit une troisième solution: le narrateur se retrouve seul avec Mme Lecerf dans sa maison de campagne (l'attente du lecteur, au premier abord, n'est donc pas comblée), mais il découvre à la fin du chapitre que c'est Mme Lecerf et non Hélène Von Graun qui a été le grand amour de Sébastien (l'attente est donc comblée, mais non comme on s'y attendait et alors qu'on avait perdu tout espoir). Ce jeu entre le texte et le lecteur-un des charmes essentiels de la lecture – est entièrement fondé sur la linéarité du récit. La dimension ludique du texte doit beaucoup à la lecture naïve.

- **La relecture.** Si la lecture linéaire est la plus respectueuse des règles du jeu, ce n'est pas nécessairement la plus intéressante. La succession n'est pas l'unique dimension du récit: le texte n'est pas seulement une « *surface* », mais aussi un « *volume* » dont certaines connexions ne sont perceptibles qu'à la seconde lecture. De là à penser que la relecture est la pratique la plus appropriée à la complexité des textes littéraires, il n'y a qu'un pas. Michel Picard semble disposé à le franchir:

conduit à se demander si la relecture, loin d'être occasionnelle et partielle, due aux lapsus, aux défaillances d'attention, ou systématique et globale, mais réservée à des dilettantes esthètes, ne serait pas rigoureusement indispensable, en bonne logique, dans le courant même de la lecture ordinaire, pour la simple compréhension - feedback d'un niveau supérieur en somme, plus délibéré et plus conscient.

(Lire le temps, Minuit, 1989, p. 41).

Il est vrai que les « *effets en retour* » permis par la relecture sont souvent indispensables pour apprécier, ou même simplement comprendre, tel passage textuel. La première phrase de *Bel Ami* (« Quand la caissière lui eut rendu la monnaie de sa pièce de cent sous, Georges Duroy sortit du restaurant ») ne peut être pleinement goûtée que si l'on sait que, dans la suite du récit, c'est grâce aux femmes - dont l'appui financier lui sera indispensable que Georges Duroy gravira les échelons de la hiérarchie sociale. De même, le nom du personnage, Georges Duroy, ne prend toute sa valeur que dans le système qu'il forme avec les autres appellations destinées à le remplacer: le surnom « *bel ami* », bien sûr, qui témoigne des succès féminins du protagoniste, mais aussi le titre « *Baron Georges du Roy de Cantel* » qui, évoquant

l'anoblissement du héros, marque le sommet de sa réussite. Ces différents « *effets desens* » (celui de la phrase d'ouverture, celui du nom initial) ne sont perceptibles que si l'on sait « *déjà* » ce qui va se passer, c'est-à-dire lors d'une seconde lecture.

sitôt qu'une œuvre est tant soit peu construite, la relecture n'est pas seulement souhaitable: elle est nécessaire.

2-Les objectifs de l'enseignement de la lecture

La lecture, 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. Le cadre d'action présenté à la figure 1 cerne les trois principaux objectifs de l'enseignement de la lecture :

- **La fluidité** *correspond à l'habileté de reconnaître les mots et de lire le texte qu'ils forment avec rapidité et une certaine expression. La fluidité vient à force de lire des livres simples, qui traitent de sujets familiers et qui contiennent surtout un vocabulaire courant et répétitif, afin d'éviter que l'enfant ne bute sur des mots inconnus. À mesure que leur lecture devient plus fluide, les enfants développent leur habileté à lire de façon plus expressive, en faisant les pauses aux endroits appropriés, ce qui leur permet de mieux comprendre le sens d'un texte.*

- **La compréhension** *est l'habileté à extraire le message d'un texte, à y réfléchir et à en tirer des conclusions. Un enseignement efficace de la lecture se fonde sur les connaissances préalables, le vécu, les compétences langagières et les habiletés supérieures de la pensée*

- **La motivation à lire** *est l'élément clé de l'implication des enfants dans la lecture, l'étincelle qui attise la passion pour la lecture. Il est important que les enfants soient plongés dans un environnement où les écrits abondent, sous forme de livres captivants, de poèmes, d'images, de tableaux et d'autres ressources qui éveillent leur intérêt et leur donnent envie de lire pour s'informer et se distraire.*

Ces trois objectifs sont inter reliés et les stratégies permettant de les réaliser doivent être coordonnées.

3-Les différents types de la lecture:

Un bon lecteur c'est-à-dire un lecteur capable, peut lire de plusieurs façons, à des rythmes différents, selon des modes différents, en portant son attention sur différents aspects du document. Il pourra donc accorder sa lecture aux objectifs qu'il s'est fixés ou qui lui sont déterminés, à l'état, aux conditions de ses connaissances et compétences, il lit, à sa propre motivation.

Voici différents types essentielles de lectures, qui connaissent des combinaisons et des variantes, et qui l'on peut aussi employer successivement pour le même document :

3-1- La lecture approfondie:

Le lecteur lit le texte du début à la fin avec une lecture détaillée, pour but de comprendre, d'analyser, et de mémoriser. Pendant la lecture, il consulte d'autres d'ouvrages pour la compléter et la faciliter.

« A la fin, le lecteur doit être capable de restituer, d'expliquer et d'utiliser le contenu de l'ouvrage, de répondre à toute question générale ou précise à son propos »¹³.

3-2- La lecture globale:

Le lecteur lit librement le texte, en donnant l'importance à des parties qu'il estime plus importantes ou plus significantes. A partir, l'introduction et la conclusion, les sous titres, et les mots clés. Il prendra une bonne idée générale de l'ouvrage. Ensuite, il pourra relire l'ouvrage plus attentivement. A la fin, le lecteur doit être capable de faire un commentaire générale et critique de l'ouvrage (structures, idées maitresse, développement) d'en retenir ce qui le concerne plus particulièrement, d'y retrouver des informations utilisés ¹⁴.

3-3- La lecture sélective:

Dans ce types de lecture, le lecteur ne lit que la partie qui le concerne et plus expressément sa tables des matières, et l'abandonne s'il se rend compte de son inutilité, par exemple : la façon de lire un journal. Il peut ainsi pour appliquer cette technique lire : la page derrière de la page titre, le dos de livre, l'index, les chapitres de la conclusion, les chapitres de l'introduction, prendre connaissance de premier paragraphe de chaque chapitre.

3-4- La lecture consultative:

Le lecteur cherche clairement dans un ouvrage de référence (un manuel, un dictionnaire, un traité,.....) une information spécifique, une date, une définition, une citation. A la fin le lecteur doit être efficace de retrouver l'ouvrage concerné et s'y référer de manière correcte.

3-5- La lecture silencieuse et lecture à haute voix:

Certes les premières lectures silencieuses remontent au 1er millénaire, mais elles ne concernaient qu'une élite, les moines dans leurs monastères par exemple. Elle a pu se développer et petit à petit se vulgariser à travers les siècles grâce à l'invention de l'imprimerie par Gutenberg en 1455 ¹⁵. Cette lecture individuelle a une influence

¹³DEFAYS. J- M, avec la collaboration de MARECHAL M et de SAOENEN F, *Principes et Pratiques de la communication scientifique et technique*, Edition De Boeck université sa, 1^{ère} édition, Paris, Juin 2003, p.80

¹⁴Ibid., p.80

¹⁵BENTOLILA. A, CHEVALIER. B, FALCOZ-VIGN D, *Théories et Pratiques : la lecture, Apprentissage, Evaluation, Perfectionnement*, Edition :Nathan, France, Paris, 1991, p.27

sur l'apprentissage mais son impact reste indirect parce que les échanges, entre l'enseignant et l'apprenant sont limités ¹⁶

Dernièrement, si on parlait de lecture, on parlait surtout de lecture à haute voix (surtout dans la classe), mais aujourd'hui, on distingue la lecture silencieuse, « *qui est un acte solitaire, de la lecture à haute voix qui est avant tout une situation de communication : le lecteur s'adresse à un public* »¹⁷.

C'est pour ça que la lecture à haute voix est bonne et doit être ;

- **Une lecture intelligible** : dans une lecture à haute voix c'est de faire lire un texte au lecteur dont les autres n'ont pas sous les yeux. De là, la lecture est performance si ceux-ci compris, c'est-à-dire la personne connaît lire à voix haute si elle est capable de faire passer le message écrit au présent de ses auditeurs et non pas si elle sait la correspondance écrit-oral, la correspondance des lettres et des sons.
- **Une lecture expressive** : pour faciliter par les auditeurs la compréhension du texte, le lecteur doit savoir mettre le ton quand il faut, et où il faut.
- **Une lecture signifiante** : on doit ainsi vérifier dans une lecture à haute voix que le lecteur a distingué le sens du texte, ceci en lui demandant par exemple de reformuler ce qui a été lu, si l'apprenant l'a lu correctement à haute voix mais sans pour autant parvenir à la compréhension, dans ce cas là nous appellerons oralisation de signes écrits et non pas lecture à voix haute, ainsi on peut dire que cette oralisation n'est pas une preuve de savoir-lire mais de savoir-déchiffrer.

« *La lecture à haute voix est une étape difficile qui ne peut être atteinte que si le lecteur est par ailleurs capable de lire silencieusement avec une réelle capacité de compréhension et d'anticipation* »¹⁸.

3-6- la lecture en diagonale:

Cette lecture s'utilise particulièrement pour évaluer la pertinence d'un article et repérer les passages importants dans le cadre de son travail¹⁹.

Pour appliquer cette technique : laisser les yeux survoler toutes les pages, lire les titres et les sous-titres des paragraphes, lire l'introduction puis la conclusion, lire les mots et les expressions en majuscules, en caractères gras ou italique. Si l'auteur est présenté, faire la lecture de cette présentation.

3-7- la lecture active:

Ce type de lecture considère comme une technique pour encourager les capacités intellectuelles de lecteur dans le but de mieux connaître la pensée de l'auteur

¹⁶AOUADI. S, CORTES. J, et KADI. L, *Langues cultures et apprentissages*, revue de l'Ecole Doctorale de Français en Algérie en collaboration avec le GERFLINT, 2008, p.183

¹⁷BENTOLILA. A, CHEVALIER. B, FALCOZ-VIGNON. D, op.cit, p.27

¹⁸Ibid.

¹⁹www. Etudier en psychologie à la Télé : questions et réponses.com consulté le 05 /01/2015 à 21 :10

et aussi être en mesure d'analyser les informations significatives, de se situer par rapport à celles-ci tout en jugeant de leur qualité. Voici quelques suggestions qui aideront à appliquer cette technique de lecture :

- Déterminer les idées principales et les idées secondaires qui les appuient ;
- Citer sur une fiche citation les passages les plus clairs de la pensée de l'auteur; • Repérer les mots-clés et s'assurer d'une bonne compréhension de ceux-ci ;
- Noter sur une fiche commentaires ceux qui nous viennent soit sous forme de questions ou encore de critiques;
- A l'aide de ses notes, après la lecture d'un chapitre ou d'une section, résumer en ses propres mots;
- Ecrire tous les liens qu'on fait avec sa question ou ses sousquestions;
- A la fin de la lecture de l'ouvrage, à l'aide de ses notes, résumer les idées principales, faire globalement les liens avec sa question.

.4-Méthodes de lecture:

Il existe plusieurs méthodes de lecture. Certaines privilégient le déchiffrement des lettres, d'autres le sens. Mais chacune présente des avantages et des inconvénients.



Voici une succincte présentation des trois principales approches de l'apprentissage de la lecture :

la méthode syllabique

la méthode globale

la méthode mixte (dite aussi semi-globale).

4-1-La méthode syllabique

4-1-1-Principe :

L'enfant déchiffre tout d'abord les lettres (*a, e, i, o, u, b* qu'il prononcera "*be...*", *c* qu'il prononcera "*ke...*", etc.). Il apprend ensuite les combinaisons de lettres liées à des sons : ou, an, oi, etc.

Cette démarche l'amène petit à petit à reconnaître les syllabes puis les mots avec lesquels il compose des phrases. On la décrit souvent comme la méthode du « *b-a, ba* ».

Autrement dit, l'enseignement de la lecture part de la plus petite unité linguistique qu'est la lettre ou le son, plus exactement la lettre-son, de la correspondance Graphème- phonème. Une fois que l'enfant maîtrise son alphabet, il tente d'aller vers la syllabe, puis vers le mot, puis vers la phrase. Autrement dit, « *l'esprit va des signes graphiques au déchiffrement des mots et de la phrase c'est-à-dire de la partie au tout ; il procède par synthèse* ». ²⁰

4-1-2-Avantages :

Elle a été à l'honneur pendant des siècles. En effet, elle était déjà employée en Grèce ancienne déjà et permit d'apprendre à lire à des générations d'enfants. C'est une méthode qui repose sur la logique.

4-1-3-Inconvénients:

C'est une méthode fastidieuse et difficile pour des petits qui veulent vite savoir lire. La compréhension passe au second plan. Du coup, certains enfants déchiffrent parfaitement mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent.

Par ailleurs, cette "*combinatoire*" est sujette à de nombreuses exceptions : ainsi la lettre C se prononce "*ke*" dans "*cage*" mais elle se prononce "*se*" dans "*cerf*" ou "*cigale*".

4-2-La méthode globale

4-2-1Principe :

L'enfant apprend à lire en visualisant le mot dans son ensemble, c'est-à-dire "globalement". Les méthodes globales partent du principe que l'élève perçoit mieux des ensembles organisés et signifiants (mots ou phrases) que des éléments sans signification (lettres ou syllabes).

²⁰ A.Souché, Op.cit., p.70



4-2-2-Avantages :

L'enfant photographie les mots, ce qui favorise le développement de sa mémoire visuelle et de son attention. De plus, la composition d'un grand nombre de mots n'obéit pas à des règles strictes. Il est donc préférable de les retenir par cœur au tout début. Très vite l'enfant est capable de lire des mots entiers. C'est une méthode incitative qui donne le goût de la lecture.

4-2-3-Inconvénients :

Cette méthode relègue au second plan l'apprentissage du code et ne permet pas à l'enfant de comprendre comment il fonctionne. Elle nécessite un effort de mémorisation trop intense et certains enfants saturent.

4-3-Les méthodes mixtes, un compromis entre les deux

4-3-1-Principe :

L'enfant commence par apprendre un petit nombre de mots issus de la mémorisation de courts textes. Il va ainsi appréhender le sens avant de déchiffrer les lettres. Cette première approche « globale » sert de point d'appui au décodage "syllabique". Celui-ci est effectué dans un deuxième temps, mais assez tôt quand même dans l'année scolaire.

La plus pratiquée. Comme son nom l'indique, cette méthode tente de réconcilier les deux précédentes. Elle va du texte vers la lettre, « *de la lecture de la phrase et du mot à l'analyse des éléments* »²¹

²¹ MOIRAND, F : cite par, Abdelkader Amir, Diagrammes pour la lecture, O.N.P.S, Alger, 1990, p.46



4-3-2-Avantages :

L'enfant travaille à la fois la reconnaissance des mots, du code et de l'écriture. On approfondit au CP ce qui a été appris "globalement" en maternelle, puis on apprend à combiner les syllabes. On alterne donc les méthodes globales et syllabiques.

4-3-3-Inconvénients :

Le travail de mémorisation demande beaucoup d'efforts au détriment de l'assimilation du code. Une fois les mots appris, l'enfant peut être tenté de deviner trop vite les mots qu'il lit sans savoir les déchiffrer.

5-Comment préparer l'enfant à la lecture :

L'enseignant est la personne à qui incombe directement la tâche de concevoir et appliquer diverses méthodes et techniques permettant d'accéder à la compréhension de textes écrits. Il doit donc être informé des facteurs et des stades de développement qui déterminent l'aptitude d'un enfant à la lecture. Il lui faut aussi comprendre le mécanisme de la lecture pour enseigner certains concepts adaptés au niveau de maturité et aux facultés de l'enfant.

Les premiers contacts de l'enfant avec les mots et les symboles se produisent avant son entrée à l'école. C'est dans sa famille et dans sa communauté que l'enfant découvre la lecture et l'écriture. Des attitudes et des valeurs lui sont inculquées directement et indirectement et influent sur sa perception de ce qui est utile et important pour sa réussite personnelle. mesure qu'il grandit, en passant par les différentes étapes de la maîtrise de la lecture, un certain nombre d'autres facteurs influent aussi sur sa capacité d'apprendre à lire. De ces facteurs — parents et milieu familial, attitudes et valeurs de l'enfant, enseignants — dépend son degré de préparation à la lecture.

5-1-Les facteurs :

5-1-1-Les parents et le milieu familial :

Les parents et le milieu familial jouent un rôle important dans la préparation de l'enfant à la lecture. Ses parents sont ses premiers enseignants et ce sont eux qui passent le plus de temps auprès de lui (Morrow, 1995). Ils lui apportent les stimuli intellectuels et le soutien émotionnel indispensables à l'acquisition de la lecture (Irwin, 1967).

On a constaté une corrélation plus étroite entre les résultats scolaires, en particulier en lecture, et les caractéristiques du milieu familial qu'entre ces résultats et le niveau d'aptitude général ou les facultés verbales.

Des pratiques telles que lire avec l'enfant, lui faire la lecture à voix haute, mettre à sa disposition des matériels de lecture imprimés et encourager les attitudes positives à l'égard de la lecture au foyer ont un effet significatif sur les compétences de l'enfant en lecture (Morrow, 1995, p. 7).

Les parents qui pratiquent la lecture chez eux avec leurs enfants, en les aidant par exemple à faire leurs devoirs ou en lisant à leurs côtés, contribuent à leur réussite scolaire. Ces parents surveillent habituellement les progrès de leurs enfants en s'entretenant avec leurs maîtres et en observant leur manière de travailler à la maison.

Ceux pour qui la maîtrise de la lecture ou l'instruction sont dénuées de valeur et d'utilité ne s'intéressent généralement pas aux progrès que font leurs enfants. Les éducateurs ont la responsabilité de les informer de l'importance de leur rôle dans l'éducation de leurs enfants et de travailler en concertation avec eux pour mieux aider ces derniers.

Les parents ont parfois besoin qu'on leur explique comment participer de manière constructive à l'éducation de leurs enfants. L'enseignant devrait les inviter eux et les autres membres de la famille, à prendre part au processus d'alphabétisation, pour encourager leurs enfants à apprendre à lire, mais aussi pour consolider leurs propres compétences en lecture (Braun, 1991). Inciter les parents à communiquer avec l'établissement scolaire et à s'intéresser à ses activités peut avoir des effets positifs mais, il importe aussi de leur proposer des activités communes concrètes qui puissent être pratiquées à la maison.

L'enseignant peut concevoir à cet effet des activités qui engagent l'ensemble de la famille, comme une enquête sur les préférences alimentaires de chacun, ou l'établissement de l'arbre généalogique. Lorsque les parents sont analphabètes (ou pourraient l'être), ces activités doivent faire intervenir des dessins. L'enfant tirera un plus grand profit du programme si ce qui lui est enseigné en classe s'accorde aussi harmonieusement que possible avec sa vie à l'extérieur de l'école (Auerbach, 1995). Les parents aideront utilement l'enseignant en reprenant les idées et les leçons enseignées en classe. Leur concours est bénéfique pour l'élève, pour l'enseignant et

pour eux-mêmes. L'idéal serait qu'ils soient informés et préparés afin de jeter les bases de l'alphabétisation de leurs enfants avant leur entrée à l'école primaire, et tout au long de leurs études, au moins pendant le premier cycle.

5-1-2-Les attitudes et les valeurs de l'enfant :

Le principal facteur qui détermine si un enfant est prêt à apprendre à lire est sa réceptivité à la lecture. Celle-ci dépend de l'idée qu'il a de soi, de son intérêt pour l'étude, de son degré de maturité physiologique et psychologique, et de son désir de s'initier à la lecture (Irwin, 1967 ; Spache, 1963). L'idée qu'un enfant a de soi conditionne sa capacité d'évaluer ses chances de succès, et le soin qu'il mettra à accomplir une tâche en matière d'apprentissage de la lecture (Eccles *et al.*, 1983 ; Irwin, 1967). Un enfant qui se croit capable de mener à bien une tâche s'y attellera plus volontiers, et lorsqu'il rencontrera des difficultés, sera mieux enclin à persévérer jusqu'à ce qu'il en vienne à bout (Wigfield, 1997 ; Bandura, 1977).

L'intérêt d'un enfant pour l'étude est liée à son expérience, à l'importance que l'on attache à l'éducation dans son milieu familial et à l'utilité qu'elle présente pour son développement personnel. L'enfant fait souvent siennes les valeurs qui lui sont proposées dans son environnement. Si la maîtrise de la lecture n'y est pas considérée comme un atout précieux et n'a pas sa place dans le monde de l'enfant, celui-ci risque de ne pas lui accorder une importance primordiale.

Avant d'entrer à l'école, certains enfants ont déjà atteint un niveau de maturité psychologique et physique leur permettant d'associer les symboles, les sons et les mots. Ces enfants commencent leur scolarité mieux armés pour apprendre à lire que d'autres qui sont moins avancés. Les multiples combinaisons de ces facteurs (expérience, valeurs, maturité et motivation) définissent ainsi divers groupes d'apprenants, différents les uns des autres sur le plan des compétences, des besoins, du degré de maturité et des centres d'intérêt. Ce serait donc une erreur de penser que tous les enfants sont prêts à assimiler tout ce que prévoit le programme. Le programme, comme l'enseignant, doit tenir compte de ces différences.

L'environnement éducatif doit contribuer à mieux préparer certains enfants à la lecture en leur offrant des occasions de se familiariser avec les mots et les symboles, alors même que l'on commence à enseigner aux autres les techniques de la lecture. Cela est particulièrement nécessaire dans les pays du Sud, où les jeunes enfants ont accès à des programmes organisés d'éducation de la petite enfance. De fait, la première année de l'enseignement primaire devrait être axée sur l'acquisition du langage et les autres aspects de la préparation à la lecture. Ces efforts porteront leurs fruits les années suivantes.

5-2-Les différentes stades de l'acquisition de la lecture:

On distingue généralement cinq stades dans l'apprentissage de la lecture et l'enseignant doit savoir ce que chacun exige de lui. Il est ainsi mieux à même de comprendre à quel moment du programme, et comment, faire intervenir diverses techniques en fonction du degré de maturation et de développement des élèves.

Il importé de noter qu'en général les infants ne maîtrisent pas tous les différentes étapes au même âge. Dans une large mesure, leur aptitude à la lecture dépend de la qualité de l'environnement pédagogique créé par l'enseignant et de ce que la langue utilisée à l'école est ou non celle qu'ils parlent chez eux. Ces deux facteurs peuvent avoir une incidence considérable sur le temps nécessaire à un enfant pour passer d'une étape à la suivante.

Lorsque la langue maternelle de l'enfant diffère de celle qui est utilisée à l'école, la première année du primaire doit être consacrée non à l'apprentissage de la lecture, mais à l'acquisition de la langue. Un enfant ne peut apprendre à lire dans une langue qu'il ne parle pas. Au terme d'une année d'apprentissage linguistique (durant laquelle il s'est familiarisé avec la langue de l'institution scolaire), il devrait être mieux à même d'aborder le programme d'enseignement de la lecture.

5-2-1. Le stade préparatoire :

Le premier stade de l'apprentissage est le stade préparatoire. La tâche de l'enseignant à ce stade est d'encourager l'intérêt pour la lecture par des découvertes et des activités amusantes, en privilégiant l'expression orale. Il s'agit essentiellement de préparer l'élève sur le plan social, mental, émotionnel et physique à l'apprentissage de la lecture. L'orientation spatiale est importante à ce stade. On apprend à l'élève à reconnaître les espaces entre les mots et l'ordre descendant des lignes d'un texte. Il apprend généralement à lire de gauche à droite, ou de droite à gauche dans le cas par exemple de l'arabe (Carter, 2000). L'instruction est centrée sur l'expression orale et sur l'acquisition d'un vocabulaire visuel enseigné au moyen de phrases, de signes, d'étiquettes, etc. Des idées simples sont exprimées et organisées de façon à construire des phrases. Sont aussi abordées la formation des mots, en commençant par les consonnes, et la reconnaissance des terminaisons qui riment.

5-2-2. La découverte de la lecture :

Ce stade de développement, l'élève doit apprendre à reconnaître les lettres de l'alphabet, mais sans les mémoriser. Diverses techniques peuvent être utilisées à cet effet. L'approche moderne consiste à faire apprendre les lettres de l'alphabet dans le contexte de l'écrit. Une carte portant l'image d'un abricot et la lettre « a » aide à rattacher le son « a » à une signification.

Les méthodes traditionnelles n'utilisent pas ce procédé, mais elles mettent néanmoins l'enfant à contribution dans l'élaboration des matériels utilisés pour leur

apprentissage de l'alphabet. Une comptine créée par les enfants eux-mêmes, ou composée par l'enseignant (ou empruntée au répertoire traditionnel de la communauté) est un bon moyen de faire découvrir et pratiquer l'alphabet.

Les enfants aiment en général créer toutes sortes de rythmes et de mélodies pour les aider à mémoriser l'alphabet. Pour s'assurer toutefois qu'ils l'ont réellement assimilé, il est souhaitable de leur apprendre les lettres dans le contexte de mots écrits. Un enfant doit être à l'aise avec l'alphabet pour apprendre sans difficultés les sons représentés par les lettres et l'orthographe des mots, et il y réussira plus facilement avec des exercices qui le distraient tout en l'instruisant.

L'enseignant doit constamment renforcer la motivation de l'élève dès le début du programme de lecture. Des élèves motivés réagissent spontanément devant un texte. Ils le seront encore plus, en particulier ceux d'entre eux dont les premiers pas sont difficiles, si les textes reflètent leurs centres d'intérêt et leur environnement. Il peut être utile de les illustrer à l'aide de photographies de personnes qui leur sont connues au sein de la communauté, ou de membres de leurs familles, auxquels ils peuvent s'identifier, de façon qu'ils se sentent impliqués dans le processus d'apprentissage.

Enfin, l'enseignant est encouragé à proposer des modèles aux enfants. L'enseignant (ou, éventuellement, un élève) accomplit une action ou exprime une pensée, puis la classe l'imité (Irwin, 1967 ; Schunk, 1990). Une personne montre l'exemple et les autres suivent cet exemple. On peut ainsi demander à un enfant de lire un poème, en imitant l'intonation et l'expression avec lesquelles l'enseignant (qui est dans ce cas le modèle) vient lui-même de le lire. Ou bien, c'est un élève qui est le modèle et qui présente à la classe une petite leçon ou activité qu'il a apprise. Jouer le rôle de modèle encourage l'autonomie chez l'élève. Les enfants sont contents de voir qu'ils sont capables de faire profiter la classe de ce qu'ils ont appris.

Un enfant est prêt à apprendre à lire lorsqu'il maîtrise l'alphabet avec aisance et lorsque l'écrit lui est devenu familier sous ses diverses formes - livres, graphiques, images, signes, etc. • ce stade initial, il s'agit d'inculquer des habitudes de lecture telles que cette dernière continuera d'être pour lui une activité agréable. Cet effet, on apprend aux élèves à reconnaître les mots commençant ou finissant de la même façon. De premiers exercices de phonétiques s'appuyant sur un texte sont proposés à ce stade, tels qu'identification des consonnes dans des rimes ou des comptines. Des mots nouveaux sont introduits et expliqués par le biais de ces exercices et d'activités d'écriture. Les matériels utilisés dans la classe sont fondés sur le vocabulaire des élèves. Les mots sont reconnus globalement et combinés entre eux. La présentation de modèles peut même se faire à ce stade entre élèves, l'un d'eux faisant la démonstration d'une tâche ou une activité devant le reste de la classe, qui ensuite l'imité.

5-2-3-. Maîtrise de la lecture courante :

Le troisième stade est l'acquisition de la lecture courante. L'élève devient capable d'identifier les mots qu'il sait ou non prononcer et d'en découvrir la prononciation par lui-même, de lire des histoires simples, et d'apprendre sans difficultés des concepts nouveaux. Il commence par s'aider d'indices contextuels, en cherchant dans l'histoire des éléments qui lui permettent de deviner la signification de certains mots ou idées qui lui sont inconnus.

Il convient de mettre à sa disposition des matériels très variés. L'élève doit être en effet capable de déchiffrer des textes divers, tels que guides de voyage, textes illustrés, timbres du monde entier ou instructions de lavage sur les étiquettes des vêtements. Il est donc très important de veiller à ce que les matériels de lecture, tout en étant en rapport avec les leçons, incitent l'élève à progresser, et reflètent son image de soi (en lui donnant des raisons d'être fier de lui) et ses centres d'intérêt. Entre autres matériels de lecture, il est possible d'utiliser à ce stade des jeux de réflexion, des emballages de produits alimentaires, des devinettes, des saynètes, des journaux (choisis avec discernement), des bandes dessinées, des dessins, des images et des publications destinées aux enfants. L'enseignant peut aussi prendre en note des histoires racontées par les enfants puis, après mise en forme, leur en distribuer le texte pour utilisation comme matériel de lecture. Pour faciliter son choix de matériels et d'activités aptes à retenir l'attention des enfants, il pourra dresser la liste de leurs centres d'intérêt (Irwin, 1967).

Cette fin, il distribuera aux élèves un petit questionnaire leur demandant ce qu'ils aiment faire et quelles sont les activités auxquelles ils prennent part à l'école (pratiquer un sport, par exemple, ou jouer avec leurs camarades, faire de la musique, discuter avec des amis, ramener les animaux des champs, etc.). Il faut aussi chercher à savoir ce qu'ils souhaiteraient apprendre, à l'école et à l'extérieur. L'enseignant sera alors mieux à même de sélectionner des matériels qui plaisent aux enfants et de s'appuyer sur leurs centres d'intérêt pour leur faire découvrir de nouvelles idées et de nouveaux centres d'intérêt.

Le temps nécessaire à un enfant pour franchir ces premières étapes dépend de son degré de préparation et d'autres facteurs internes et externes. En général, il faut compter trois à cinq ans, à condition que l'enfant soit prêt à assimiler des connaissances nouvelles et que l'enseignement lui soit dispensé dans sa langue maternelle. Dans le cas contraire, l'apprentissage sera peut-être plus long, car l'enfant devra acquérir une deuxième langue en même temps qu'il apprend à lire dans cette langue.

Il est toutefois préférable, nous l'avons vu, que l'école reporte alors les premiers pas dans l'apprentissage de la lecture à la deuxième année du cycle primaire. La maîtrise de la langue est en effet un aspect crucial de l'état de préparation à la lecture. La première année peut ainsi être consacrée à l'acquisition de la langue dans laquelle l'enfant va apprendre à lire. Quoi qu'il en soit, la langue maternelle doit servir de passerelle vers la deuxième langue. Il importe de bien comprendre que chaque enfant

mettra plus ou moins de temps pour maîtriser les trois étapes susmentionnées. On ne saurait trop insister sur la nécessité d'un enseignement flexible s'adaptant aux aptitudes des différents élèves.

5-2-4 Consolider et affiner les compétences en matière de lecture :

Les exercices de compréhension exigent de l'élève qu'il soit capable de saisir et d'expliquer la signification d'un texte. L'élève doit apprendre *a)* à repérer les idées principales dans le texte et *b)* à analyser et exploiter l'information contenue dans celui-ci. Il doit savoir construire une argumentation en s'appuyant sur cette information, sur d'autres sources de données ou sur les connaissances qu'il a déjà acquises. • ce stade, on fera une place plus importante aux documents autres que de fiction, tels que diagrammes, cartes et articles d'encyclopédie. L'objectif final est de faire en sorte que l'élève soit capable de comprendre le sens de ce qu'il lit. Il est censé manier les mots avec une aisance propre à faciliter la communication, les échanges avec autrui et l'expression personnelle.

Conclusion :

Dans ce chapitre nous avons basé sur la définition de la lecture ,les différents types de la lecture, ainsi les méthodes de la lecture en FLE, enfin ,comment préparer l'enfant à la lecture.

D'après tout ça nous affirmons que la lecture est une activité très complexe, elle n'est pas un jeu d'énigme ou de prise aléatoire d'indices, lire c'est déchiffrer et comprendre un texte écrit.

Pour J. Grégoire et B. Pierat, 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* »²².

III-TroisièmeChapitre : Les composantes d'un enseignement efficace de la lecture

²²GREGOIRE J, PIERART, B, *Evaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, Bruxelles, De Boeck, 1994, p. 24

Introduction :

Rien n'est plus important qu'un enseignement efficace de la lecture au primaire pour éviter que les élèves n'aient des difficultés et pour les amener à devenir des lectrices et des lecteurs compétents. Dès le moment où les enfants vont à l'école, le rôle de l'enseignante ou l'enseignant est de leur donner un enseignement efficace en lecture. Même si la création d'un environnement propice à cet apprentissage est partagée par bien d'autres personnes, c'est l'enseignante ou l'enseignant qui est le plus en mesure d'offrir aux élèves un enseignement susceptible de les inspirer et d'en faire des lectrices et des lecteurs chevronnés pour toute la vie.

1- La lecture comme moyen d'apprentissage :

Les premières années, l'enseignement met l'accent sur l'importance de l'apprentissage de la lecture, mais, avec le temps, son thème dominant devient l'importance de lire pour apprendre.

C'est pourquoi lire pour apprendre est l'une des raisons de toute lecture et ce qui lui donne, entre autres, sa valeur. Avant que les enfants puissent lire pour apprendre, il faut les aider à devenir des lectrices et des lecteurs engagés et réfléchis. Il s'agit de leur fournir un enseignement explicite de la compréhension et des habiletés de la pensée afin de leur permettre de repérer et de se rappeler les informations importantes du texte.

Il convient aussi de les aider à faire le rapprochement entre les informations d'un texte et leurs connaissances antérieures, afin de leur permettre de bâtir et d'approfondir leur compréhension des écrits.

La facilité et la vitesse du passage de la phase d'apprentissage de la lecture à la phase lire pour apprendre dépendent de plusieurs facteurs, entre autres :

- la stimulation langagière de l'élève avant son entrée à l'école, par des livres et la lecture d'histoires, la conversation et les occasions de poser des questions et d'y répondre;
- la qualité et la durée de l'enseignement de la lecture qui lui a été dispensé durant ses premières années de scolarité;
- les interventions précoces et spécifiques dont l'élève a pu bénéficier, le cas échéant, en cas d'éventuels risques d'échec de son acquisition de la lecture;
- le soutien continu de sa famille et de son entourage.

La facilité et la vitesse du passage de la phase d'apprentissage de la lecture à la phase lire pour apprendre dépendent de plusieurs facteurs, entre autres :

- la stimulation langagière de l'élève avant son entrée à l'école, par des livres et la lecture d'histoires, la conversation et les occasions de poser des questions et d'y répondre;

- la qualité et la durée de l'enseignement de la lecture qui lui a été dispensé durant ses premières années de scolarité;
- les interventions précoces et spécifiques dont l'élève a pu bénéficier, le cas échéant, en cas d'éventuels risques d'échec de son acquisition de la lecture;
- le soutien continu de sa famille et Les connaissances et les compétences nécessaires à la lecture.

La lecture courante passe par la maîtrise d'une série d'habiletés et de stratégies. Les enfants doivent tout d'abord comprendre les mécanismes de la lecture et l'utilité de celle-ci, autrement dit prendre conscience que les mots prononcés par quelqu'un peuvent être écrits et lus par quelqu'un d'autre. Une partie des enfants qui entrent à l'école saisissent déjà ces notions élémentaires, mais beaucoup d'autres ont besoin d'un enseignement formel avant de pouvoir aborder la lecture proprement dite. Dans un premier temps, l'enseignement de la lecture à l'école sert à donner aux élèves des connaissances spécifiques en ce qui concerne l'expression orale, les lettres et les mots. Il s'agit de leur faire comprendre comment l'écrit fonctionne et de les amener à faire le lien entre l'écrit et les sons ou mots de la langue parlée. Une fois que les élèves ont saisi ces notions de base, les efforts portent davantage sur l'acquisition de la fluidité en lecture.

À ce stade, cette fluidité se manifeste principalement par la reconnaissance rapide et spontanée de certains mots dans un texte. Dès lors, les élèves peuvent lire avec un plaisir grandissant, en comprenant de mieux en mieux le contenu de leurs lectures. Une lecture courante ou aisée est indispensable au passage de l'apprentissage de la lecture à l'apprentissage par la lecture. Les enseignantes et les enseignants du primaire, en tant qu'équipe, ont pour rôle de faire évoluer les élèves d'une première sensibilisation à l'écrit vers le stade de l'apprentissage par la lecture, d'où s'opérera leur transformation en lectrices et lecteurs autonomes, habiles et motivés.

D'après la recherche, les connaissances et les compétences dont les enfants ont besoin pour apprendre à lire avec fluidité et compréhension sont la maîtrise de l'expression orale, un minimum de connaissances préalables et une certaine expérience du monde, la familiarité avec les concepts associés à l'écrit, une conscience phonémique, la connaissance des correspondances entre les lettres et les sons, un vocabulaire de base, des notions de sémantique et de syntaxe, une certaine capacité de métacognition et des habiletés supérieures de la pensée. Ce ne sont pas là des éléments isolés sur lesquels l'enseignement portera tour à tour, mais plutôt des éléments interreliés et complémentaires qui se renforcent les uns les autres.

1-1-L'expression orale :

Au moment de leur initiation à la lecture, les enfants possèdent déjà une solide base d'habiletés en expression orale. L'acquisition de ces habiletés survient grâce à l'écoute et à la communication avec autrui, y compris les membres de leur famille, leurs camarades et leurs enseignantes ou enseignants. En apprenant à parler, les enfants se sont constitué un vocabulaire de même qu'une connaissance sémantique

(portant sur le sens des mots) et syntaxique (portant sur l'agencement des mots dans une phrase) nécessaires au départ pour apprendre à lire et à écrire.

Les enfants qui parlent couramment sont avantagés quand vient le temps d'apprendre à lire. Leurs habiletés langagières les aident soit à reconnaître les mots écrits plus facilement, soit à deviner et interpréter leur sens. Tous les enfants ne commencent pas leur scolarité avec les mêmes bases solides en communication orale. Certains enfants sont issus de milieux pauvres du point de vue linguistique, où ils ont peu l'occasion d'enrichir leur vocabulaire et d'améliorer leur syntaxe. Cela s'applique aussi bien au milieu anglophone que francophone.

D'autres enfants ont un niveau lexical et grammatical moins avancé que celui de leurs camarades à cause de troubles d'élocution ou du langage. Enfin, les enfants qui ont une légère déficience peuvent avoir du mal à distinguer les sons qui se ressemblent. Dans toutes ces situations, l'enseignement doit viser, parallèlement à l'acquisition de la lecture, l'amélioration des compétences en communication orale (tant sur le plan de la conscience phonémique que du vocabulaire, de la compréhension à l'écoute et de la verbalisation des idées).

Les enfants qui parlent une langue ou un dialecte autre que la langue d'enseignement risquent d'avoir un vocabulaire limité au moment de leur entrée à l'école. Il ne faut toutefois pas perdre de vue que bon nombre d'enfants aux antécédents linguistiques divers disposent déjà de solides connaissances conceptuelles et compétences langagières pouvant servir de base à la fluidité verbale et à la compréhension dans la langue d'enseignement. Ce qui compte, c'est d'aider ces enfants à réussir leur transition d'un contexte linguistique familier à un contexte nouveau.

Les enseignantes et les enseignants ont toujours intérêt à employer une syntaxe plus variée et plus sophistiquée que celle que leurs élèves utilisent spontanément et à inciter leurs élèves à reprendre ces mêmes structures et tournures de phrases. Si l'on veut que les enfants développent leurs habiletés supérieures de la pensée et leur esprit critique, il faut leur donner fréquemment la possibilité de poser des questions et d'y répondre, de participer à des discussions et de classer l'information qui leur est présentée.

Le fait que certaines habiletés en communication orale soient indispensables à l'acquisition de la lecture revêt une importance particulière dans le système d'éducation en langue française. Étant donné que seule une minorité de la population ontarienne parle le français, bon nombre d'élèves des écoles de langue française n'ont guère l'occasion d'entendre ou de parler leur langue d'enseignement en dehors de l'école. Pour plusieurs de ces élèves, l'école est même le seul endroit où le français est utilisé de façon systématique.

Les écoles de langue française doivent donc impérativement offrir un milieu où les élèves sont amenés à percevoir leur langue d'enseignement comme une langue vivante. Les élèves doivent être en mesure de parler français non seulement en classe,

mais lors de leurs activités parascolaires. Les discussions en salle de classe et l'organisation, par les enseignantes et enseignants, d'interventions favorisant l'enrichissement du vocabulaire aideront les élèves à améliorer leur fluidité en français.

1-2-Les connaissances antérieures et le vécu :

Les élèves ne peuvent véritablement comprendre leurs lectures qu'à condition d'avoir vécu des situations qui leur permettent de concevoir les choses qui y sont évoquées. En effet, leurs expériences personnelles les aident à anticiper le contenu d'un texte, ce qui facilite son décodage et sa compréhension.

Les connaissances antérieures et le vécu forment la base de la compréhension que les élèves possèdent avant d'entrer à l'école. La recherche sur les stades de l'apprentissage des tout petits montre que les enfants commencent dès un très jeune âge à comprendre le monde qui les entoure. Nombreuses sont les écoles ontariennes qui accueillent des élèves originaires de pays et de cultures très variés. Ces élèves ont parfois des connaissances antérieures et un vécu très différents de ceux de leurs camarades ou de leurs enseignantes et enseignants, ce qui explique, dans pareil cas, leurs difficultés à s'identifier au contexte et au contenu du matériel didactique et des autres ressources utilisés dans les salles de classes ontariennes. Par contre, les expériences personnelles et les connaissances particulières de ces élèves peuvent contribuer à enrichir l'apprentissage de leurs camarades. Les enseignantes et enseignants doivent donc s'intéresser aux antécédents, à la culture et au vécu de leurs élèves, afin d'en tenir compte dans leur enseignement. Pour peu que les textes qui leur sont proposés leur permettent de partager leurs connaissances antérieures et leurs expériences personnelles avec le reste de la classe, l'ensemble des élèves s'intéressera davantage à la lecture et en tirera un plus grand profit.

1-3-Les concepts associés à l'écrit :

Lors de sa première rencontre avec l'écrit, l'enfant ne réalise pas que les symboles sur la page représentent des mots de la langue parlée et qu'ils ont un sens. Ce que nous appelons les *concepts associés à l'écrit* traite de la façon dont la langue est transposée par écrit. Ces concepts comprennent le mouvement directionnel (à savoir que le français et l'anglais se lisent de gauche à droite et du haut vers le bas), la distinction entre les lettres et les mots (à savoir que les lettres forment des mots et que les mots sont séparés par des espaces), les lettres majuscules et la ponctuation, les signes diacritiques (par exemple les accents) et les caractéristiques communes à tous les livres (telles que la mention du titre et du nom de l'auteur ou l'existence d'un recto et d'un verso).

Une façon de familiariser les jeunes enfants avec ces concepts est de leur permettre d'observer des lectrices et des lecteurs expérimentés (notamment leurs enseignantes ou enseignants et les membres de leur famille) qui attirent leur attention sur des écrits et les invitent à démontrer leur compréhension des concepts en question. Il appartient aux enseignantes et aux enseignants de proposer à leurs élèves des écrits

de toutes sortes lors des activités en salle de classe, y compris des livres, des grands livres, des tableaux et des écrits faisant partie du milieu ambiant (tels que des étiquettes ou des panneaux divers).

1-4-La conscience phonémique :

Les enfants doivent développer leur conscience phonémique, autrement dit apprendre que les *mots de la langue parlée* sont formés de sons distincts. D'après la recherche, la conscience phonémique joue en effet un rôle important dans la reconnaissance des mots et facilite donc l'apprentissage de la lecture. Les enfants qui en sont dépourvus continueront à éprouver des difficultés en lecture. La recherche a également montré que la conscience phonémique s'enseigne et que l'intervention des enseignantes et enseignants est souvent indispensable au développement de la conscience phonémique de leurs élèves.

Les élèves qui ont acquis une conscience phonémique sont capables d'identifier et de combiner les différentes composantes sonores du langage.

Ces élèves reconnaissent par exemple que le mot « lac » est formé de trois sons distincts : l + a + c.

La langue française est formée de 36 sons, la langue anglaise, de 44 sons. Le nombre de composantes sonores des autres langues varie.

Les enfants qui apprennent une langue seconde butent parfois sur des sons qui n'existent pas dans leur langue maternelle, d'où la nécessité de prévoir plus de temps pour le développement de la conscience phonémique dans la langue d'enseignement chez les élèves ayant une autre langue maternelle.

La façon pour les enseignantes et les enseignants d'appuyer le développement de la conscience phonémique chez leurs élèves est de leur proposer des jeux et d'autres exercices fondés sur les composantes sonores du langage et leur agencement. Il peut s'agir de chansons, de comptines et d'autres activités qui amènent les enfants à fusionner des sons distincts pour former des mots ou encore à segmenter des mots suivant les sons qu'ils contiennent.

La fusion et la segmentation des composantes sonores du discours oral posent d'importants jalons pour l'acquisition de la lecture et de l'écriture. La conscience phonémique prépare les élèves à décoder les sons correspondant aux mots sur une page.

Les correspondances entre les lettres et les sons en développant la conscience phonémique et les concepts relatifs à l'écrit, les élèves sont en mesure de comprendre qu'il y a moyen d'établir des liens entre les sons produits par quelqu'un qui parle et les mots imprimés qui sont sous leurs yeux, et ainsi d'accéder à des mots. En français comme en anglais, une lettre ne représente pas nécessairement toujours un seul et même son, d'où l'importance de donner aux élèves un enseignement formel et systématique sur les correspondances entre les sons de la langue et les lettres, individuelles ou groupées.

Grâce à l'analyse graphophonétique, les élèves découvrent les correspondances entre les lettres (ou graphèmes) de la langue écrite et les sons individuels (ou phonèmes) de la langue parlée. La recherche montre qu'un enseignement explicite et systématique de la phonétique constitue le moyen le plus efficace d'appuyer l'habileté des enfants à reconnaître des mots écrits.

1-5-L'enrichissement du vocabulaire

Les enfants doivent posséder un vaste vocabulaire dont le sens et l'emploi leur sont familiers pour pouvoir correctement exprimer leur vécu et leurs connaissances. La variété et la richesse du bagage lexical sont la base même du potentiel de compréhension de l'enfant. Le vocabulaire d'écoute ou d'expression, autrement dit le vocabulaire oral, est composé des mots dont on saisit le sens en les entendant et que l'on emploie à bon escient en parlant. Le vocabulaire visuel, lui, est formé des mots que l'on reconnaît à la lecture et que l'on utilise correctement en écrivant. L'enrichissement du vocabulaire suppose l'assimilation de mots nouveaux et l'apprentissage de leur emploi. Lire des mots qui ne font pas encore partie de leur vocabulaire oral constitue un véritable exploit pour les enfants. Pour enrichir la banque de mots dont disposent leurs élèves, les enseignantes et enseignants ont intérêt à leur montrer différentes méthodes de déduction du sens des mots (par exemple en s'aidant du contexte ou en se fondant sur des parties significatives d'un mot, par exemple un préfixe ou un suffixe).

Il s'agit aussi de sélectionner, en vue de leur lecture aux élèves, des textes qui enrichiront le vocabulaire des élèves, et leur offriront la possibilité de voir et d'utiliser un vocabulaire visuel nouveau dans des contextes variés. D'après les récentes recherches, les enfants apprennent la plupart de leur vocabulaire de façon indirecte, en parlant, en écoutant des adultes leur faire la lecture et en lisant de façon autonome et fréquente.

La recherche a également démontré que l'acquisition du vocabulaire nécessite en partie un enseignement direct. Une façon dont les enseignantes et les enseignants peuvent procéder est de présenter certains mots précis aux élèves avant une lecture, de leur donner l'occasion de s'exercer à l'utilisation de mots nouveaux ou encore de reprendre ou souligner les mots nouveaux dans des contextes variés. Même les enfants qui possèdent un vaste vocabulaire oral ont parfois beaucoup de mal à déchiffrer des mots écrits, parce que leur vocabulaire visuel est plutôt restreint.

Les ajouts au vocabulaire visuel des enfants sont surtout le résultat de leur exposition à ces mots au cours des lectures. Les enfants qui lisent beaucoup disposent forcément d'une banque de mots plus importante dont le sens leur vient spontanément, tandis que les enfants qui lisent peu n'ont pas cet avantage. Pour augmenter le vocabulaire visuel de leurs élèves, et donc leur habileté de reconnaître spontanément un plus grand nombre de mots, les enseignantes et enseignants doivent axer leur enseignement et la mise en pratique sur les mots les plus usuels de la langue.

1-6-La sémantique, la syntaxe et la pragmatique

Bien que les mots en eux-mêmes soient déjà porteurs de sens, la lecture nécessite en général l'analyse de la structure d'une phrase, donc à la fois l'analyse des mots et de leur organisation. C'est pourquoi il importe de consacrer une partie de l'enseignement non pas seulement à l'enrichissement du vocabulaire, mais aussi à l'étude de groupes de mots et de phrases entières¹.

En français, la langue écrite diffère de la langue parlée et cette différence peut influencer l'acquisition de la lecture. Il arrive par exemple qu'à l'écrit les mots comportent des lettres qui ne se prononcent pas (comme dans ils marchent). La sémantique renvoie au langage du point de vue de son sens, y compris le sens des mots, des expressions et des phrases. La syntaxe renvoie aux relations existant entre les différentes unités de la langue et aux divers arrangements des mots et des propositions qui forment des phrases. Elle porte sur le langage du point de vue de sa construction, et donc aux catégories de mots (tels que les noms, les verbes et les adjectifs) et à leurs fonctions (par exemple celles de sujet et de complément). Les notions de sémantique et de sont importantes parce qu'elles aident les enfants à identifier les mots suivant leurs emplacements et leur contexte et, de ce fait, renforcent leurs habiletés de compréhension.

Les enfants qui ne font que commencer à lire ne sauraient sans doute pas expliquer la différence entre des éléments grammaticaux, tels qu'un nom ou un verbe, mais il est important qu'ils comprennent, par exemple, qu'un mot comme « neige » peut représenter une chose ou une action selon le contexte. Inculquer ces notions aux élèves prend une importance particulière si leur langue maternelle est différente de la langue d'enseignement.

Les enseignantes et enseignants ont la responsabilité d'utiliser des structures de phrases correctes, de sorte que leurs élèves puissent reconnaître ces mêmes structures en lisant un texte. Il convient de multiplier les occasions qui permettent aux enfants d'employer une terminologie spécifique pour identifier la nature et le rôle des composantes du langage (nom, verbe, adjectif, adverbe, complément, etc.). Il convient également de sensibiliser les élèves à diverses structures de phrases et de les encourager à faire des phrases plus longues et plus complexes.

La pragmatique, abordée à la fin du primaire, est l'étude, d'une part, des choix effectués par une personne qui parle ou qui écrit parmi les moyens conventionnels de communication dans une langue et, d'autre part, des répercussions de ces choix sur un auditoire ou des lecteurs. La pragmatique a trait à la compréhension de l'influence du contexte sur le sens transmis par une phrase. Une phrase peut en effet signifier différentes choses selon la situation ou le contexte dans lequel elle est employée.

Il peut s'agir d'un simple énoncé ou d'une affirmation, mais aussi d'un avertissement, d'une promesse, d'une menace ou d'autre chose. Les connaissances pragmatiques permettent la distinction entre les divers sens possibles d'après le contexte.

Les enseignantes et enseignants des dernières années du primaire doivent montrer à leurs élèves comment découvrir, au moyen d'indices contextuels, le sens d'un mot qui

ne leur est pas familier. Les indices contextuels à eux seuls ne sont toutefois pas une panacée : l'enseignante ou l'enseignant devra enseigner d'autres stratégies à ses élèves pour favoriser l'apprentissage de mots nouveaux.

1-7-La métacognition et les stratégies de compréhension :

La compréhension est le but même de la lecture. L'enfant qui est capable d'identifier des mots mais non de comprendre le sens d'un texte n'a pas atteint le stade de la compréhension de la lecture. La véritable compréhension d'un texte suppose la maîtrise de la langue parlée, des connaissances préalables acquises au travers d'expériences personnelles, la familiarité avec les concepts associés à l'écrit, une conscience phonémique, la connaissance des correspondances entre les lettres et les sons, un vocabulaire assez étendu et de bonnes bases en sémantique et en syntaxe. Les enfants doivent donc mettre tout leur savoir à contribution pour assimiler un texte. Lire pour apprendre oblige à réfléchir et à résoudre des problèmes. Les enfants doivent se rappeler de choses déjà apprises, décider quelles connaissances utiliser (métacognition) et puiser dans une variété de stratégies de compréhension pour clarifier le contenu de leurs lectures.

Les personnes qui lisent avec aisance gèrent et contrôlent la situation de lecture sur le plan métacognitif. Elles s'interrogent sur les stratégies qu'elles mettent en oeuvre pour comprendre ce qu'elles lisent. Lorsqu'elles se heurtent à un problème, elles s'interrogent sur le texte qu'elles lisent et sur la stratégie à utiliser pour mieux le comprendre.

Les enfants dont la lecture se situe à ce niveau métacognitif savent quels éléments entrent en jeu dans la qualité de leur propre lecture (par exemple le décodage de mots difficiles, l'établissement de liens entre le texte et ses expériences personnelles, la compréhension du sens des mots, l'identification des idées principales, les déductions de sens par inférence ou encore la synthèse).

Ces enfants utilisent diverses stratégies pour décoder et comprendre les mots, sachant quand et pourquoi les unes fonctionnent mieux que les autres selon les circonstances (une stratégie phonétique n'étant par exemple d'aucune utilité pour identifier un mot reconnu de façon globale). Leur compréhension d'un texte ne s'arrête pas à son sens littéral.

Les enseignantes et enseignants peuvent avoir une grande influence sur leurs élèves en leur montrant comment réfléchir de manière métacognitive, autrement dit comment faire appel à leurs acquis et savoir lesquels utiliser dans une situation donnée. Parmi ces acquis, les stratégies de compréhension sont des mécanismes auxquels une lectrice ou un lecteur recourt pour saisir le sens d'une lecture. La recherche a mis en évidence quelques stratégies de compréhension que les enseignantes et enseignants peuvent transmettre à leurs élèves pour les aider à comprendre un texte.

1-8-Les habiletés supérieures de la pensée :

Tout au long du primaire, l'enseignement vise à aider les élèves à développer leurs habiletés supérieures de la pensée. Au début de l'apprentissage de la lecture, le développement de ces habiletés est basé sur la communication orale, notamment la lecture aux élèves par l'enseignante ou l'enseignant et la lecture partagée. Par la suite, une fois qu'il est question de *lire pour apprendre*, les enseignantes et les enseignants doivent s'efforcer de poser aux élèves des questions qui les incitent à extrapoler et à démontrer leur compréhension du texte par l'intermédiaire d'activités d'application, d'analyse, de synthèse et d'évaluation.

Il est important que les élèves aient l'occasion de mettre à l'essai et de critiquer les concepts et conclusions associés à leurs lectures. À ce stade, les élèves n'abordent plus la lecture seulement de manière passive, mais émettent leur avis sur celle-ci et le justifient. Les enseignantes et enseignants en quête de moyens d'amener leurs élèves à développer leurs habiletés supérieures de la pensée lors de la lecture ont tout intérêt à se référer à la taxonomie de Bloom².

2- Les difficultés de processus de la lecture :

2-1 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.

2-2 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.

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.²³

- 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.

En résumé, nous nous joignons à Nicole Van Grunderbeek qui prévoit six profils de lecteurs en difficultés.²⁴

2- 2-1 Premier profil : 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 ».

2 -2-2 Deuxième profil : 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 ».

2- 2-3 Troisième profil : 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.

²³J.Grégoire, B.Piérart, « Évaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques », Ed De Boeck Université, Bruxelles 2003, p.178.

²⁴N.Van Grunderbeek, « Les difficultés en lecture, » Ed Gaetan Morin, Montréal, 1994, p.98-99-100-101-102

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 idéo-graphique) tout en ignorant la voie phonologique. Il n'a pas compris que lire, c'est chercher du sens.

2--2-4 Quatrième profil : 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 phrase²⁵.

2-2-5 Cinquième profil : 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.

2-2-6 Sixième profil : 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

3- Les spécificités de la lecture en langue française :

Lire, c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent .On lit pour comprendre. La dimension de compréhension n'est toutefois pas spécifique à la lecture, elle préexiste à l'apprentissage de la lecture et s'exerce à la fois au cours et en dehors de cet apprentissage. Le problème auquel se trouve confronté l'enfant qui entre à l'école élémentaire est d'apprendre à identifier les mots écrits et de mettre en oeuvre l'activité de compréhension à partir de cette identification.

Aussi bien la capacité d'identification des mots écrits que les capacités de compréhension de la langue sont des conditions nécessaires mais non suffisantes de la

²⁵J.P.Gâté, « Prévenir l'illettrisme : comment la recherche peut-elle servir l'école ? », l'Harmattan, Paris 2005, p116-120

compréhension de l'écrit. Apprendre à lire, c'est d'abord (mais pas seulement) apprendre à identifier les mots écrits au point de pouvoir faire à partir d'un message écrit ce qu'on sait faire à partir de l'oral. L'apprentissage du français écrit soulève deux problèmes.

Le premier, commun à tous les systèmes alphabétiques, tient à la nature abstraite des phonèmes, particulièrement des consonnes. Beaucoup de consonnes ne peuvent être prononcées isolément, elles doivent être prononcées en coarticulation avec une voyelle ; elles ne sont donc pas des sons mais des phonèmes encodés de manière complexe dans un son.

C'est pour cela que la représentation des phonèmes par des lettres n'est pas immédiatement comprise par l'enfant pré-lecteur sans aide - généralement donnée lorsqu'on essaie de leur faire comprendre les "*valeurs*" des lettres -, les enfants sont incapables de se représenter mentalement le /p/ et le /a/ du son [pa] comme deux entités distinctes. C'est pour cela que les méthodes de lecture syllabiques traditionnelles qui partent de l'idée que p + a = pa est le point de départ de, l'apprentissage de la lecture ne peuvent être retenues en l'état. Elles omettent en effet tout le processus qui conduit l'enfant à pouvoir analyser la parole en unités élémentaires. Or, pour comprendre comment fonctionnent les associations graphèmes-phonèmes, les élèves doivent préalablement avoir pris conscience que la parole peut être segmentée en unités (mots, syllabes, phonèmes) et que les plus petites de ces unités (phonèmes) ont pour contrepartie des lettres ou des groupes de lettres (les graphèmes).

Le second problème a trait aux caractéristiques de la langue française écrite. Chaque langue écrite alphabétiquement possède un code orthographique spécifique⁵. Le noyau central du code orthographique d'une langue est formé par l'ensemble des correspondances graphophonétiques (pertinentes pour la lecture) et des correspondances phono-graphiques (pertinentes pour l'écriture).

En français, ces correspondances présentent trois types de difficultés :

- la même lettre peut prendre des valeurs différentes en elle-même (valeur du x dans exemple et dans axe) ou en combinaison avec d'autres lettres (c dans ch, s dans ss, a dans bain, i dans in) ;
- le même phonème peut être représenté par des lettres ou des assemblages de lettres différents : vin, vain, vainc, vingt, vint, vins etc. Ces différentes écritures s'expliquent par l'étymologie (et la volonté de la manifester) ou par des dérivations ;
- de nombreuses lettres ne s'entendent pas et renvoient soit à des informations grammaticales (nombre, genre), soit à des notations étymologiques (vingt, du latin viginti). L'apprentissage du système orthographique d'une langue présente de ce fait une vaste gamme de difficultés, au-delà de celle, initiale, de la compréhension du principe alphabétique.

Lorsqu'un lecteur expert rencontre un mot écrit, deux cas sont possibles. Soit le mot est déjà connu car rencontré au cours de lectures antérieures ; il peut alors être reconnu.

Soit il est nouveau quant à sa forme. Sa lecture nécessite alors une habileté de décodage intentionnel. Dans le premier cas, le lecteur dispose d'un "dictionnaire" des formes écrites auxquelles il peut apparier les mots rencontrés : c'est le lexique orthographique.

La reconnaissance est "automatique" et mobilise peu d'attention. Les processus qui interviennent dans la reconnaissance sont cependant très complexes. Dans le second cas, l'identification du mot mobilise des ressources attentionnelles, opère de gauche à droite et est donc plus lent.

Le décodage comprend une décomposition en segments de taille variable selon l'expertise du lecteur. Ces segments sont associés à des représentations phonologiques qui sont ensuite fusionnées pour aboutir à la reconnaissance de la forme orale du mot. Le décodage repose sur la connaissance des correspondances grapho-phonétiques, c'est-à-dire sur la mise en oeuvre du principe alphabétique. (Les codes orthographiques de certaines langues, comme l'espagnol ou l'italien, sont hautement transparents, c'est-à-dire que nous pouvons les décrire sur la base d'un système de règles, de correspondance, soit simples, soit contextuelles. D'autres langues, comme l'anglais, possèdent un code orthographique beaucoup plus opaque, en ce sens que l'utilisation des règles est insuffisante et que leur apprentissage est rendu difficile par la présence de nombreuses exceptions.

En français, il y a peu d'exceptions aux règles graphophonologiques (lecture), mais elles sont nombreuses en ce qui concerne les règles phonographiques (écriture) : ainsi, en français, le phonème /o/ est transcrit par o, au, eau, aux, eaux.)

Conclusion :

Dans ce premier chapitre nous avons basé sur la lecture comme un moyen d'apprentissage et son importance , ainsi les difficultés de processus de lecture , et ses spécificités en langue étrangère.

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.

Introduction :

Après avoir présenté théoriquement les conceptions de la lecture, les difficultés que pourraient rencontrer les apprenants notamment ceux de la 5ème AP, 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.

Nous réserverons ce chapitre à étudier les résultats auxquels nous sommes arrivés au terme de notre enquête. Notre investigation pratique s'est soldée par la collecte de données formulées dans les deux questionnaires distribués aussi bien aux enseignants, aux parents qu'aux élèves. Dans cette partie, nous procéderons à l'interprétation et à l'analyse des résultats de ces trois questionnaires.

I-Premier chapitre : Protocole de l'enquête

1-L'enquête menée :

L'enquête est réalisée à l'école primaire du « Bouguermaa ». Bouhadjar-El Taref, dans la classe de Mr « GUSMALLAH WAHID » niveau 5^{ème} année primaire. Cet enseignant a devant lui une longue carrière de 34 ans dans l'enseignement qui lui a permis de connaître tout profil de public confondu. Monsieur GUESMALLAH est un professeur formateur à l'école primaire. Dans cette école le niveau de ses élèves est homogène mais le niveau de la plupart est élevé. Les élèves veulent travailler et fournir des efforts, ils préparent leurs devoirs à la maison et font leurs exercices sérieusement. Ils posent beaucoup des questions lors de l'apprentissage et ils suivent attentivement les leçons.

2-Le public visé :

Pour atteindre l'objectif de notre recherche, nous avons choisis de distribuer un questionnaire à 20 enseignants de différentes écoles primaires de Taref et à 12 parents d'élèves. Notre enquête a associé également des élèves d'une classe de 5^{ème} année primaire de l'école du « BOUGERMAA ». Leur nombre était de 30 élèves dont 14 garçons et 16 filles. Les élèves ne dépassent pas l'âge de 11 ans. Nous avons choisis ce cycle comme un échantillon de notre corpus parce que son objectif général est de développer toutes les capacités de l'enfant en lui apportant les éléments et les instruments fondamentaux des savoirs : expression orale et écrite, lecture, mathématique. Il lui permet de recevoir éducation convenable, d'étendre sa conscience du temps et de l'espace des objets et de son propre corps, de développer son intelligence, sa sensibilité, ses aptitudes manuelles, physiques et artistique. Il lui permet également l'acquisition progressive de savoir méthodologique et le prépare à suivre dans de bonnes conditions la scolarité au collège d'enseignement moyen.

3 -Présentation du questionnaire :

Notre principal outil de recherche s'agit d'un questionnaire destiné aux enseignants de français, aux parents, et aux élèves de 5^{AP} dans la circonscription de la wilaya d'EL Taref.

Notre questionnaire est composé de questions fermées (**QSM**) et de questions ouvertes. Il se compose de 10 items destinés aux enseignants cinq sous forme de **QSM** et cinq questions ouvertes. C'est le même type de questionnaire (**QSM**) qui a été proposé aux élèves (huit sous forme de **QSM** et une question ouverte) et aux parents (sept sous forme de **QSM** et une deux ouverte).

II-Deuxième Chapitre : Analyse et interprétation des résultats

1-Analyse et interprétation du questionnaire proposé aux enseignants :

✓ Q1-Aimez-vous le français ?

Réponse :

Réponse			
Oui		Nom	
Nbr	%	Nbr	%
20	100	00	00

Analyse :

Tous les enseignants aiment le français depuis leurs enfances et ils la voient comme une langue unique .Ils reconnaissent aussi la noblesse de leurs profession.

✓ Q2 : Pourquoi avez-vous choisis d'enseigner le français ?

Analyse :

Tous les enseignants aiment d'enseigner cette langue .Ils la considèrent comme un métier noble et ils confirment qu'elle permet de découvrir des nouvelles acquis, de transmettre les connaissances et de communiquer aux d'autres . La totalité d'eux choisissent cette langue car ils la trouvent partout dans tous les domaines de la vie .Notre temps insiste fortement d'apprendre le français.

✓ Q3--Enseigner le français c'est :

-désespérant ☐

-gratifiant ☐

-enrichissant ☐

Réponse :

Réponse					
Désespérant		Gratifiant		Enrichissant	
Nbr	%	Nbr	%	Nbr	%
00	00	00	00	20	100

Analyse :

Enseigner le français est enrichissant parce que cette langue a un vocabulaire très riche ou nous pouvons trouver plus d'un sens pour un mot .Ce sens plus affiné et multiple , conjugaison plus étendu.

✓ Q4-Les nouveaux programmes sont-ils adaptés au niveau des apprenants.

Oui ☐ non ☐

Réponse :

Réponse			
Oui		Nom	
Nbr	%	Nbr	%
10	50%	10	50 %

Analyse :

(55 %) des enseignants voient que les nouveaux programmes sont adaptés aux niveau des apprenants parcequ'ils ont développé des compétences dans l'usage du langage oral et appris à parler ensemble , entendu des textes à appris à les comprendre, découvert le fonction de l'écrit et commencé à produire.

Les apprenants sont devenus le centre et l'élément fondamental dans une situation enseignement/apprentissage.

✓ **Q5-Aimez –vous de travailler en groupe avec les apprenants ?**

Réponse :

Réponse			
Oui		Nom	
Nbr	%	Nbr	%
18	90%	2	10 %

Analyse :

(90%) des enseignants veulent travailler en groupe avec les apprenants pour créer un besoin de savoir chez eux , pour apprendre à organiser un travail en commun ,pour répondre à de nombreux objectifs qui peuvent être très différents les uns des autres et laisser les élèves faire des hypothèses et pour apprendre à les argumenter . Le travail de groupe permet aussi de casser la routine qui s'installe chez les apprenants et de partager des connaissances ; par contre (10%) ne veulent pas travailler en groupe car ils rencontrent des obstacles tels que :la perte de temps, le bruit dans la classe et le manque de confidentialité....Les enseignants confirment qu'il est très difficile de planifier un travail de groupe.

✓ **Q6-- Est –ce que rencontrez-vous des difficultés dans l'activité de compréhension de l'écrit avec les 5^{ème} AP ?**

Réponses :

Réponse			
Oui		Nom	
Nbr	%	Nbr	%
20	100%	00	%

Analyse :

Tous les enseignants rencontrent des difficultés dans la lecture à cause de plusieurs raisons parmi ces raisons : le volume horaire imparti à la lecture est insuffisant, car le nombre des apprenants parfois dépasse 35 apprenants, et le niveau de la plupart est très faible .Ils n'arrivent pas à déchiffrer un court texte et à maîtriser le système graphique du français. En plus de, les élèves n'ont pas de bagage linguistique adéquat qui leur permet de reconnaître des mots et comprendre ce qu'ils lisent.

✓ **Q7-Avant d'entamer cette séance ; que faites-vous?**

Analyse :

Les enseignants répondent à partir de leurs expériences dans le terrain d'enseignement .Leurs réponses sont diversifiées et précisées. .Avant d'entamer l'activité de compréhension de l'écrit il faut :

-Prépare bien le matériel didactique : les illustrations, les gravures, le support, plm...

-Mise en contact avec le texte écrit (exploitation paratextuel, l'auteur, la source, le titre, le nombre des paragraphes et des phrases...).

- Faire un petit rappel des pré-requis.

Faire une révision des lettres , des syllabes ou des sons.

-Faire des recherches personnelles.

✓ **Q8- comment vous -faites ?**

Analyse :

La démarche en lecture consiste à :

-Renforcer les acquis antérieurs des apprenants pour une maîtrise du code et une construction du sens.

- Poursuivre et approfondir les apprentissages de la lecture/ compréhension par l'adoption de stratégies de lecture.

Cette séance est très importante et nécessaire dans le programme .Elle est une étape essentielle à la compréhension de l'écrit. Les enseignants confirment que le déroulement de cette séance passe par les moments suivants :

- La phase de découverte (exploitation paratextuel) .
- La lecture silencieuse : précédée d'une consigne ou d'une question de contrôle.
- 3 La lecture magistrale :suivie des questions de compréhension.
- Lecture individuelle par les apprenants et Compréhension approfondie (détaillée).
- L'évaluation (la trace écrite).

✓ **Q9- A vos avis quels sont les supports de remédiation les plus efficaces pour faciliter aux apprenants la tâche de lire ?**

Analyse :

Les enseignants pour améliorer le niveau de lecture chez les élèves outre des séances de soutien aux élèves en grande difficultés , proposent :les tableau syllabiques, tableau des sons, dictée (sur les ardoises) , varier les textes de lecture , raconter des histoires (donner le gout de lire) , les activités ludiques, exercices de prononciation, des activités phonétiques, plus exercices de lecture, organiser des séances de dialogues en classe, projeter des dessins animées en classe, ceux-ci aideraient à l'acquisition en bonnes bases en lecture.

✓ **Q10- Comment obtenez-vous un bon lecteur à la fin de l'année ?.**

Analyse :

Selon les opinions des enseignants ; obtenir un bon lecteur nécessite beaucoup de travail lors de les trois années d'apprentissage de la langue française .L'enseignant fait une partie essentielle parce que les apprenants douées sont le méroire de leur enseignants surtout dans la cycle primaire. Pour créer un bon lecteur ,il doit :

- ❖ Apprendre les lettres, les syllabes , et les sons avant d'entamer la lecture.
- ❖ Faire la rémédiation immédiate basées sur la lecture.
- ❖ Aimer la lecture et l'écriture par les apprenants.
- ❖ Habituer les apprenants à lire dans toutes les séances.
- ❖ Découper les syllabes , déchiffrer les mots avant de lire.

2-Analyse et interprétation du questionnaire proposé aux parents :

✓ **Q1-Parlez-vous le français ?**

Oui ☐ nom ☐

Réponse :

Réponse			
Oui		Nom	
Nbr	%	Nbr	%
12	100%	00	00

Analyse :

Tous les parents d'élève parlent et communiquent en français et l'utilisent dans leurs vie quotidienne.

✓ **Q2-En qu'elle langue communiquez-vous avec vos enfants ?**

Réponse :

Réponse			
Oui		Nom	
Nbr	%	Nbr	%
09	75 %	03	15%

Analyse :

La totalité des parents communiquent en arabe avec leurs enfants car le niveau intellectuel et culturel de ces parents ne permet pas de parler en langue étrangère comme la langue française même l'entourage joue un rôle fondamental dans cette situation de communication.

✓ **Q3- Regardez –vous les chaines françaises ?**

Réponse :

Réponse			
Oui		Nom	
Nbr	%	Nbr	%
08	%66.7	04	33.3 %

Analyse :

La majorité des parents regardent les chaines française , ça veut dire qu'ils possèdent un bon niveau en français ,mais (33%)regardent les autres chaines (arabe , anglais..)

✓ **Q4-Aidez –vous vos enfants de faire leurs devoirs à la maison ?**

Réponse :

Réponse			
Oui		Nom	
Nbr	%	Nbr	%
09	75%	03	25%

Analyse :

(75%) aident leurs enfants à faire les devoirs et les exercices demandés par les enseignants , mais (25%)n'aident pas leurs enfant parce qu'il confirment que leurs enfants ont un bon niveau en lecture ,et ils n'ont pas besoin d'aide.

✓ **Q5- Trouvez-vous des difficultés lorsque vous aidez vos enfants ?**

Réponse :

Réponse			
Oui		Nom	
Nbr	%	Nbr	%
06	50%	06	50%

Analyse :

La moitié des parents rencontrent des difficultés avec leurs enfants car les changements des programme scolaire .Ces changement créent des préoccupation chez les parents .Ils voient que le programme dépasse les capacités des apprenants.

✓ **Q6-S'ils ne comprennent pas des cours de la langue française ; vous leurs - dites :**

- prend un dictionnaire ☐
- Réviser tes leçons ☐
- utilise l'internet ☐

Réponse :

Réponse					
Prend un dictionnaire		Réviser tes leçons		Utilise l'internet	
Nbr	%	Nbr	%	Nbr	%
8	66%	2	17%	2	17%

Analyse :

(66%) des parents demandent à leurs enfants de prendre un dictionnaire s'ils ne comprennent pas des cours de la langue française parce qu'ils les considèrent comme la méthode appropriée qui font leur enfants compter sur eux-mêmes. Le même pourcentage (17%) des parents qui préfèrent l'utilisation d'internet et la révisions des leçons.

✓ **Q7-Pourquoi vos enfants n'arrivent pas à s'exprimer en français ?parce que :**

- Le programme est trop difficile ☐
- vos enfants ne lisent pas le français hors de l'école ☐
- Le français est une langue complexe ☐

Réponse :

Réponse					
Le programme est trop difficile		Vos enfant ne lisent pas le français hors de l'école		Le français est une langue complexe	
Nbr	%	Nbr	%	Nbr	%
03	25%	08	67 %	01	8 %

Analyse :

La plupart des enfants(67 %)ne lisent pas en dehors de l'école .Ce négligence les empêchent de maîtriser la lecture .Par contre ; (25%) voient que le programme est difficile et les parents qui restent (8%) confirment que le français est une langue complexe.Les parents sont unanimes à juger la lecture comme essentiel pour une bonne éducation et ils l'aperçoivent comme un bon moyen de s'instruire, d'améliorer l'expression écrite .

- ✓ **Q8- D'après vos expériences quelles sont les problèmes rencontrés par vos enfant lors de l'apprentissage de la langue française ?**

Analyse :

Tous les parents rencontrent des obstacles par leurs enfants lors de l'apprentissage de la langue française .Parmi ces problèmes :

Le manque de documentation , les enfants n'arrivent pas à lire , et à comprendre le français , les nouveaux programmes dépassent le niveau et le capacités des élèves , manque de révision à la maison et manque de matériel didactique dans les écoles primaires ...

- ✓ **Q9- A votre avis quelles mesures devraient être prises pour faciliter la tâche d'apprentissage ?**

Analyse :

Les parents mettent quelques propositions pour faciliter la tâche d'apprentissage du français :

- ❖ Exposer les enfants plus à la langue.
- ❖ Conseiller l'élève à lire les histoires adopter à son age.
- ❖ Regarder les chaines française
- ❖ Utiliser le dictionnaire.
- ❖ Faire des activités ludiques.
- ❖ Augmenter les heures de lecture.

- ❖ Augmenter les devoirs à la maison pour pousser les parents et les apprenants à travailler.
- ❖ Utiliser les TIC à les écoles primaires
- ❖ Faciliter le programme.

3-Analyse et interprétation du questionnaire proposé aux élèves :

✓ Q1- Aimes-tu la lecture ?

Oui ☐ non ☐

Réponse :

Réponse			
Oui		Non	
Nbr	%	Nbr	%
21	70%	09	30%

Analyse :

La majorité des élèves (70%) aiment la lecture parce qu'elle présente dans la vie de tous les jours ; par contre (30%) des élèves ne l'aiment pas .

✓ Q2-Préfères –tu les histoires d'arabe ? de français ?

Réponse :

Réponse					
Les histoires d'arabe		Les histoires de français		Les deux	
Nbr	%	Nbr	%	Nbr	%
08	26.7%	19	63.3%	03	10%

Analyse :

(63.3%) des élèves lisent les histoires en français parce qu'ils sont intéressés par la langue française, tandis que (26.7%) préfèrent les histoires en arabe .Ils voient que l'arabe est plus simple et facile que le français ; mais (10%) lisent les deux types des histoires, pour casser la routine et donner le gout de lire.

✓ Q3- Est-ce que la lecture est :

Facile ☐ difficile ☐

Réponse :

Réponse			
Facile		Difficile	
Nbr	%	Nbr	%
24	80%	06	20%

Analyse :

Cette question est posée pour mesurer le degré de difficulté des textes proposées dans les manuels de l'enseignement au primaire.

Nous avons constaté que (80%) des élèves interrogés voient que la lecture est facile car ils arrivent à déchiffrer les syllabes et lire les lettres sans difficultés, ils peuvent aussi identifier les sons ; par contre (20%) trouvent que la lecture est difficile car ils ne maîtrisent pas les graphies de la langue, ils rencontrent des difficultés au niveau de transcription, manque de confiance en soi, prononciation, articulation, les textes ne sont pas adaptés au niveau réel des apprenants.

✓ **Q4- Aimes-tu le français ?**

Oui ☐ non ☐

Réponse :

Réponse			
Oui		Non	
Nbr	%	Nbr	%
22	73%	08	27%

Analyse :

(73%) aiment le français. Ils déclarent qu'ils veulent améliorer leur niveau dans cette langue parce qu'ils pensent qu'elle est une langue « d'avenir et prestige » qu'ils l'utilisent dans leur vie personnelle. Tandis que (27%) détestent la langue française, ils disent qu'ils ne sont pas obligés de l'utiliser. Ils contentent de parler en arabe car, il suffit à leur besoins de communication.

✓ **Q5-Parles-tu le français ?**

Oui ☐ non ☐

Réponse :

Réponse			
Oui		Non	
Nbr	%	Nbr	%
11	37 %	19	63%

Analyse :

(37 %) des élèves parlent le français , Tandis que (63%) des élèves ne parlent pas le français .

- ✓ **Q6- Est –ce que tes parents t’encouragent-ils à parler cette langue étrangère ?**

Réponse :

Réponse			
Oui		Non	
Nbr	%	Nbr	%
21	70%	09	30%

Analyse :

(70%) ont répondu par oui, ils assurent que leurs parents parlent des biens faits et de l’importance de la lecture ; par contre (30%) des élèves regrettent cette aide, car leurs parents sont illettrés.

- ✓ **Q7- As-tu des difficultés en français ?**

Oui ☐ non ☐

Réponse :

Réponse			
Oui		Non	
Nbr	%	Nbr	%
21	70%	09	30%

Analyse :

(70%)des élèves ont des difficultés en français ; par contre (30%) n’ont pas des difficultés .

9-En lecture ☐

-En écriture ☐

Réponse :

Réponse			
En lecture		En écriture	
Nbr	%	Nbr	%
16	76%	5	24%

Analyse :

Parmi les 30 élèves il ya(76%) d'entre eux qui ont des difficultés en lecture et (24%) en écriture. Nous remarquons que la plupart ne maitrisent la lecture parce qu'ils ne veulent pas de lire pendant leurs temps libre ,et manquent de motivation.

✓ Q8-Quand tu lis, si tu ne comprends pas un mot : -Tu négliges ce mot ☐

- Tu prends un dictionnaire ☐

-Tu demandes l'aide ☐

Réponse :

Réponse					
Tu négliges ce mot		Tu prends un dictionnaire		Tu demandes l'aide	
Nbr	%	Nbr	%	Nbr	%
04	13%	15	50%	11	37%

Analyse :

(50%) des élèves utilisent le dictionnaire à la maison lors de la lecture pour connaître des mots nouveaux (connaître leurs orthographes et leurs sens). Nous avons constaté aussi que (13%)des élèves négligent ce mot ceux- là lisent juste pour le plaisir. Pour les (37%) des élèves chechent l'explication auprès d'autrui , parce qu'ils ne savent pas comment utiliser le dictionnaire.

III-Chapitre: Quels supports de remédiation et dans quels objectifs ?

Introduction:

Dans l'optique de l'évaluation formative, la remédiation occupe une place prépondérante. Sans activités de remédiation, les élèves « faibles » n'auront pas les pré-requis pour pouvoir poursuivre leur apprentissage et le fossé entre eux et les « bons » élèves deviendra de plus en plus important, ce qui compliquera la fonction de l'enseignant à mesure qu'il avance dans le programme.

La première définition serait sans doute la plus proche de l'acception pédagogique. Il s'agit d'améliorer le niveau d'un ou des élèves, de l'aligner à celui des autres élèves considérés comme ayant acquis les compétences escomptées. En termes plus explicites, à la fin de chaque séquence d'enseignement, une pause-évaluation s'impose pour faire le point sur les apprentissages des enseignés. En principe, on ne peut envisager d'entamer un nouvel apprentissage sans s'assurer que tous les apprenants sont plus ou moins sur la même ligne de départ. Les élèves ne disposent pas tous des mêmes atouts et chacun a son propre rythme et son propre style d'apprentissage. Les activités de remédiation visent à homogénéiser autant que faire se peut les niveaux des élèves et à bannir l'hégémonie exercée par les « meilleurs » élèves.

1-Refaire l'alphabet :

Apprendre l'alphabet d'une langue est un concept simple, mais il est l'étape la plus importante du développement de l'alphabétisation d'un être humain. Habituellement, le principe alphabétique déclare qu'il ya des lettres individuelles ou des combinaisons de lettres, afin de représenter les sons réguliers de la parole. Grâce à la connaissance humaine de l'alphabet d'une langue particulière, une personne peut lire ou dire des mots qui sont autrement qu'ils ne connaissent pas.

Apprendre l'alphabet est fondamental pour apprendre à lire; d'autre part, sans une connaissance précise de lettres, les enfants auront certainement de graves difficultés dans les premiers stades de l'alphabétisation. La reconnaissance des lettres et la conscience phonémique sont les deux indicateurs les plus essentiels de la capacité de lecture. Apprendre l'alphabet est le fondement principal d'une langue écrite, tout en phonèmes fournissent la connaissance de la langue orale. Ainsi, lorsque les connaissances alphabétiques et la conscience phonémique sont appliqués ensemble dans l'alphabétisation humaine, un enfant a le potentiel pour devenir un bon lecteur et votre communicateur.

Quand un enfant commence la maternelle, il ou elle subit de nombreux exercices utiles menées par leur professeur. Cela permettrait aux enfants à reconnaître les nombreuses lettres, généralement en leur montrant des lettres au hasard, une à la fois, et d'analyser les réponses de l'enfant. Cependant, entrée à la maternelle ne signifie pas tout à fait que l'enfant apprendra immédiatement, sans facteurs de risque. L'étude montrent que 50% de tous les enfants qui entrent à la maternelle ont un ou plusieurs

facteurs de risque qui peuvent créer des problèmes de lecture importantes pour l'étudiant.

Connaissance des lettres alphabétiques avant l'instruction formelle de lecture est l'un des meilleurs prédicteurs de la capacité de lecture des enfants, et donc, les parents et les enseignants ne doit pas négliger les apports essentiels de ce stade précoce de l'apprentissage pour leurs enfants. En dehors de l'école, il ya des activités simples et amusantes encore avec laquelle les parents peuvent aider leurs enfants à soutenir et aider le développement de l'*alphabétisation* de leurs enfants. Des livres et de la technologie de l'enfant sont de grands contributeurs à aider les élèves à développer leurs connaissances.

1-1-Le tableau syllabique :

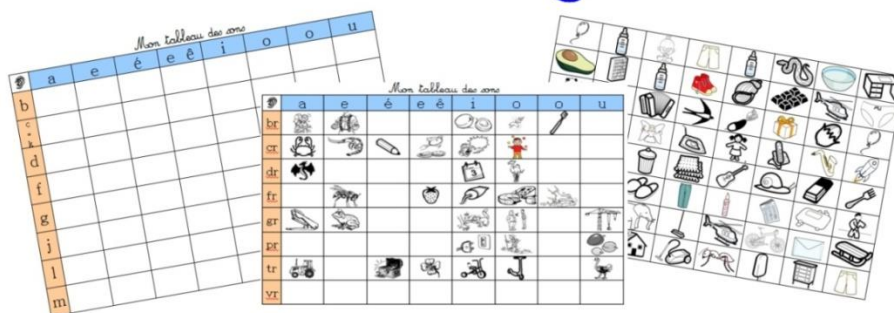
Il faut proposer des solutions pour que les élèves comprennent et apprennent la construction des syllabes. Il faut le faire avec une représentation graphique. L'affichage permanent des trains des syllabes avec leur numéro aide à la compréhension et à la mémorisation. Et il faut leur proposer des activités régulières où ils réfléchissent à cette construction.

C'est fondamental dans l'apprentissage du lire/écrire. cours du CP, ils doivent pouvoir trouver le numéro du train. Et ils doivent, quand ils connaissent le numéro, écrire la syllabe qui convient. C'est en faisant la comparaison entre la syllabe dictée par le maître, la syllabe écrite par l'élève et le numéro du train (structure de la syllabe) qu'on fait progresser l'enfant qui ne trouve pas.

Bien sûr, au CP, il ne faut pas compliquer les choses. Il faut analyser des mots relativement simples. Il ne faut pas se perdre dans les détails. C'est le bon sens qui parle !

Dans un tableau à double entrée associant consonnes et voyelles (simples ou complexes selon le jeu), les élèves sont invités à placer des images dans la case correspondant à l'une des syllabes du mot.

Tableau des syllabes



Par exemple, l'image du dauphin peut être placée sur la case du D+O ou F+IN. Evidemment, il s'agit exclusivement d'un jeu de phonologie et non d'orthographe.

- Ce jeu peut être utilisé en autonomie par un petit groupe d'élèves, en atelier ou en remédiation .
- A savoir concernant la valeur de certaines lettres dans ce tableau : « c » de canard, « g » de gare et « s » de sucre Important! J'ai choisi d'inclure le « O » ouvert mais je n'ai pas différencié dans le tableau. Cette case peut être personnalisée par un codage décidé avec les élèves afin qu'ils en comprennent la signification.
- Toutes les cases ne sont pas remplies car il est parfois difficile de trouver des mots pour certaines syllabes.

2-2- Le tableau des sons :

L'élève doit trouver tous les mots qui contiennent les syllababes obtenues en complétant le tableau à deux entrées.



Mon tableau des sons

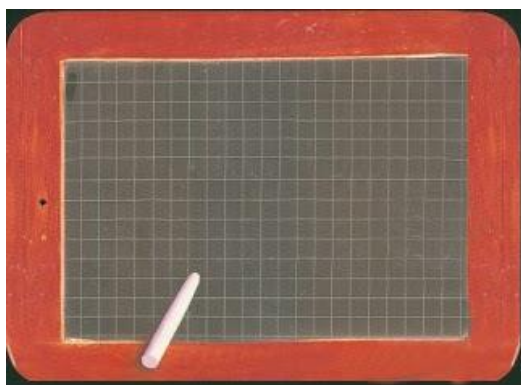
	a	e	ê	e ê	i	o	o	u
b								
c = k								
d								
f								
g								
j								
l								
m								

Objectifs :

- Amener l'élève à lire des mots simples et à identifier des syllabes à l'intérieur de ces mots.
- Permettre à l'élève de développer sa pensée logique en complétant un tableau à deux entrées
- Différencier les sons (phonèmes) provenant de la gorge (voyelles) et les sons fabriqués dans la bouche (consonnes) est fondamental.
- On peut les différencier grâce aux couleurs (bleu/rouge) mais également avec des représentations graphiques. Le choix de la locomotive et du wagon me semble judicieux. Cela rend les choses plus concrètes et donc plus compréhensibles par les élèves : on réunit les phonèmes et les graphèmes dans une même unité (étiquette).
- Pour les élèves, il n'est pas plus difficile de prononcer un « ou » qu'un « a » ou qu'un « ain » (phonème).
- Par contre, pour écrire le son, parfois on a besoin d'1 lettre, parfois 2, parfois 3 (graphème). Mais une fois qu'ils ont compris le sens de leur apprentissage, cela ne leur pose aucun problème.

- Dans l’affichage de la classe, il faut bien séparer les deux notions : un mur pour les voyelles, un mur pour les consonnes. Tout doit concourir à la compréhension.
- Il faut également afficher tous les sons (*étiquettes et mots-clés*) tout de suite. Ainsi les plus forts peuvent s’approprier le savoir. Les plus faibles y feront référence toute l’année.

2- La dictée(PLM) :



Pour cela il s’agit déjà de se questionner sur son utilité : à quoi sert-elle ?

La dictée doit être avant tout un exercice pour réfléchir sur la langue, pour étudier sa forme écrite. Elle doit amener l’élève à mobiliser des procédures, des connaissances du système de la langue, à construire des « routines » orthographiques, à procéder à des analyses. Plutôt que de faire de la dictée une évaluation qui se révèle au final peu fiable, il s’agit d’en faire une tâche-problème, en installant des dictées qui suscitent la réflexion des élèves .Les démarches et stratégies de relecture d’une dictée doivent être mises en avant et enseignées ;

- la phase explicative des corrections revêt une grande importance, dans l’installation de stratégies,
- la correction de chaque faute par l’élève, le retour individuel sur l’erreur font partie du temps d’apprentissage.
- L’exercice de la dictée est indispensables pour rendre tout entraînement de l’orthographe efficace. Il faut donc en faire fréquemment, régulièrement.
- Pour cela et pour pouvoir travailler les différentes stratégies et enseigner les procédures d’interrogation et d’analyse de la langue, il va falloir varier les types de dictées.

Cette méthode est rapide, efficace et attrayante ; elle crée beaucoup d’émulation tout en supprimant tout effort de discipline. Mais il est évident que pour qu’elle rende le maximum de services, l’enseignant doit toujours faire trouver et corriger les erreurs et faire expliquer la marche que l’on devait suivre pour arriver le plus rapidement possible au résultat. Tout en amenant assez vite à une sorte d’automatisme, de mécanisation des procédés de calcul mental les plus courants,

mécanisation qui procure un incontestable accroissement de rapidité, la pratique de cette méthode ne détourne pas l'élève de la recherche préalable de la méthode la plus appropriée à chaque exemple. Ces deux objectifs, qui contribuent de façon efficace à la formation l'esprit, peuvent être ainsi simultanément poursuivis.

-Pour les dictées de phrases, une lecture continue et une lecture lente sont proposées.

-La lecture continue te permet d'écouter la dictée dans son ensemble, avant de commencer.

-La lecture lente, comprenant de nombreuses répétitions, te permet d'écrire le texte à ton rythme.

-Dans les autres cas (dictées de syllabes, dictées de mots et dictées de groupes de mots ainsi que les dictées à trous), une seule piste est proposée. Les syllabes, mots ou groupes de mots à écrire sont toujours répétés deux fois.

3- Les activités ludique :

Ce sont des activités dont le sens suscite une attitude ludique¹. amènent à privilégier une relation des enfants à la langue avant tout positive .et qui répondre à leurs besoins².Une ambiance ludique et peu compétitive favorise « abaissement des inhibitions » et optimise les apprentissages. Elle comportent la perspective d'un enjeu (défi) auquel il s'agit de s'engager librement tout en retirant un bénéfice hédoniste quelconque.

Plusieurs types de jeu peuvent être encadrés dans cette catégorie d'activités de classe. Depuis les jeux qui invitent les enfants à une activité physique et à une expression corporelle (le loto, des représentations de conte, des défis,...) jusqu'aux jeux de créativité purement langagières qui comportent souvent une dynamique cognitive (trouver une solution à un problème) associée à leur composante affective (des mots croisés, des recherches de mots dans des grilles, la bataille navale, le jeu du pendu, des énigmes, des devinettes, les charades et les rébus,...).Bon nombre parmi elles se réalisent oralement et peuvent donc contribuer au développement des compétences orales des enfants à des enfants à un niveau d'apprentissage débutant. D'autres proposent des activités de communication langagière écrite et, du coup, se révèlent utiles pour le développement de la compétence orthographique.

Mon premier est le contraire de froid

Mon deuxième est la 1^{ère} syllabe de cobaye

Mon troisième est une note de musique

Mon tout est un aliment

(chaud- co- la —————>chocolat)

¹ Ce n'est pas de l'activité qui définit son caractère ludique, mais le sens que nous lui donnons.

² A ce effet, F Weiss envisage l'éventualité d'appliquer avec les enfants le précepte des enseignants australiens “ le plaisir d'abord, puis la fluidité, la correction vient en dernier”.

Conclusion :

Nous avons vu les supports de remédiation les plus efficaces et les possibles pour créer un bon lecteur. L'objectif à cette remédiation sera d'amener l'apprenant à entrer en lecture longue et à y rester .

Les capacités nécessaires pour lire et comprendre un texte sont complexes, mais nécessitent surtout une mise en liens simultanés de plusieurs compétences. Il s'agira de pouvoir traiter les informations objectives du texte, celles liées à la perception des mots réellement écrits, c'est-à-dire d'anticiper, de décoder, d'accéder au sens, de contextualiser le contenu en fonction de la variété des supports et des situations de lecture.

Conclusion Générale:

Ce modeste travail que nous avons réalisée concernant les difficultés et les obstacles de la lecture rencontrés par les apprenants de 5ème année primaire, nous a fourni des informations, des indices et des renseignements sur les pratiques enseignantes, notamment en séances de lecture.

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 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

Selon Le Pailleur, Magny et Cardin (2002.p.110) : "*lire, c'est avant tout s'engager dans une pratique culturelle.*"¹ 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.

Evelyne Charmeux (1987.p110) 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.*"²

Apprendre à lire est aussi apprendre à éprouver du plaisir. Toutefois, nombreux sont ceux qui arrivent au collège et peinent à lire, ne pouvant accéder au sens de la langue écrite. L'enseignement apprentissage de la lecture en langues étrangères notamment le français voire même dans la langue maternelle a toujours été la

¹ LE PAILLEUR, Monique, Gisèle Magny et Dominique Cardin. «Apprendre à lire aujourd'hui.» Québec français, , automne 2002,p110

² CHARMEUX, Eveline (1987). Apprendre à lire : Échec à l'échec, Editions Milan/Éducation, France 1987.p110

préoccupation et la source d'inquiétude excessive tant de la part des chercheurs spécialistes, des enseignants que des parents.

Notre point de départ était de trouver des réponses aux deux questions :

- Quelles sont les difficultés et les obstacles de la lecture rencontrés par les apprenants des élèves de 5^{ème} année primaire?
- Quels sont les supports de remédiation?.

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 ,des parents et ses élèves ce permet d'avancer plusieurs pistes de réflexion. Ces résultat nous a permet 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.
- ❖ 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 a trait au rôle de la famille et plus précisément celui des parents dans l'installation de quelques compétences en lecture chez leurs enfants. Selon les enseignants qui ont répondu au questionnaire, la famille ne joue pas son rôle d'aide à l'apprentissage , ce qui crée une surcharge de travaux à l'enseignant qui se trouve face à la remédiation de difficultés au lieu d'avancer.
- ❖ Les nouveaux programme ne sont pas adaptés au niveau des apprenants.
- ❖ Le nombre des apprenants parfois dépasse 35 apprenants,
- ❖ Le niveau de la plupart est très faible .Ils n'arrivent pas à déchiffrer un court texte et à maitriser le système graphique du français. En plus de, les élèves n'ont pas de bagage linguistique adéquat qui leur permet a reconnaître des mots et comprendre ce qu'ils lisent.
- ❖ En conclusion, nous pouvons dire que l'acquisition d'une langue passe par l'apprentissage de la lecture.

La lecture est une activité scolaire fortement complexe et multidimensionnelle qui fait appel aux efforts visuels, cognitifs et métacognitifs du lecteur, où son apprentissage est un enjeu majeur pour toute la scolarité d'un enfant comme pour sa vie d'adulte et de citoyen.

En effet, ce processus est atteint selon les didacticiens à partir de la maîtrise de la langue qui conditionne la réussite scolaire et constitue le fondement de l'insertion sociale ainsi que la fluidité de l'expression à l'oral ou à l'écrit. Enseigner une langue étrangère aux apprenants dès leur jeune âge ; c'est les doter d'atouts indispensables qui leur permettent de réussir dans le monde de demain.

Et les causes des difficultés de lecture sont profondes et pour remédier à cela, il faut d'abord être conscient de leurs existences. En tant que nous sommes des enseignants, nous suggérons les solutions suivantes :

- ❖ Refaire l'alphabet au début de chaque séance de lecture (les tableaux syllabiques, les tableaux des sons...).
- ❖ Les activités ludiques.
- ❖ La dictée (PLM).
- ❖ Faire la remédiation immédiate basées sur la lecture.
- ❖ Aimer la lecture et l'écriture par les apprenants.
- ❖ Habituer les apprenants à lire dans toutes les séances de lecture.
- ❖ Découper les syllabes
- ❖ Déchiffrer les mots avant de lire.

Enfin, l'activité de la lecture reste la responsabilité de tous les partenaires : Apprenants, enseignants, familles (parents).

Bibliographie:

I- Ouvrages:

- Olson, D.R. (1994), *L'Univers de l'écrit: Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, trad -française, Paris, Retz, 1998, p.301.
- 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.
- DABENE, M citée par M.C, Kirplani in *Le français dans le monde*, N 29, Paris, Octobre 1997.
- Brigitte Marin, Denis Legros, *Psycholinguistique cognitive : « Lecture, compréhension et production de texte »*, Ed De Université , Paris, 2008, p.28.
- Lucien Adjadji , Pierre Du Saussois, “Adapter l'école à l'enfant ”, Nathan 1977,p.08
- Puren C.,*Histoire des methodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, clé international,p.372.
- FAYOL. M, *Compréhension*, Préface. In M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue, Grenoble: Éditions de la Cigale, p.3
- « Thématique », in T. Todorov, *Théorie de la littérature*, Seuil, 1965, p. 296
- L'Inquiétante Étrangeté, trad. , franc, Gallimard, 1985, p. 262
- Lire la lecture, Le Sycomore, 1982, p. 38
- Le Texte narratif, Nathan, 1985, pp. 6-7
- G. Thérien, op. cit., p. 10
- L'acte de lecture , madrasa 1985, p. 117
- L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage, A. Colin, 1980, p. 181
- Critique et vérité, Seuil, 1966, p. 20
- Du texte à l'action ,Seuil, 1986, p. 202
- DEFAYS. J- M, avec la collaboration de MARECHAL M et de SAOENEN F, *Principes et Pratiques de la communication scientifique et technique*, Edition De Boeck université sa, 1ère édition, Paris, Juin2003, p.80
- Ibid., p.80
- BENTOLILA. A, CHEVALIER. B, FALCOZ-VIGN D, *Théories et Pratiques : la lecture, Apprentissage, Evaluation, Perfectionnement*, Edition : Nathan, France, Paris, 1991, p.27

- AOUADI. S, CORTES. J, et KADI. L, *Langues cultures et apprentissages*, revue de l'Ecole Doctorale de Français en Algérie en collaboration avec le GERFLINT, 2008, p.183
- BENTOLILA. A, CHEVALIER. B, FALCOZ-VIGN.D, op.cit, p.27
- A.Souché, Op.cit., p.70
- MOIRAND, F : cite par, Abdelkader Amir, *Diagrammes pour la lecture*, O.N.P.S, Alger, 1990, p.46
- GREGOIRE J, PIERART, B, *Evaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, Bruxelles, De Boeck, 1994, p. 24
- J.Grégoire, B.Piérart, « Évaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques », Ed De Boeck Université, Bruxelles 2003, p.178.
- N.Van Grunderbeek, « Les difficultés en lecture, » Ed Gaetan Morin, Montréal, 1994, p.98-99-100-101-102
- J.P.Gâté, « Prévenir l'illettrisme : comment la recherche peut-elle servir l'école ? », l'Harmattan, Paris 2005, p116-120

I. Les Mémoires :

- BENLAGHA LAMIA : Les difficultés en Lecture dans l'Enseignement /Apprentissage du FLE cas des élèves de 5^{ème} année primaire , Mémoire élaboré pour l'obtention du diplôme de Master option FLE , diactique des langues cultures.2014/2015.
- TAYOUB SOMIA : les difficultés de la lecture dans le processus d'enseignement apprentissage du français langue étrangère (cas des apprenants de la 5^{ème} primaire .
- Ecole : Melki Mohamed Ouled Mansour M'sila.

Annexe :

Questionnaire adressé aux enseignants:

1-Aimez-vous le français ?

Oui ☐ non ☐

2-Pourquoi avez-vous choisis d'enseigner le français ?

.....

3-Enseigner le français c'est :

-désespérant ☐

-gratifiant ☐

-enrichissant ☐

4-Les nouveaux programmes sont-ils adaptés au niveau des apprenants.

Oui ☐ non ☐

5-Aimez –vous de travailler en groupe avec les apprenants ?

Oui ☐ non ☐

6-Est –ce que rencontrez-vous des difficultés dans l'activité de compréhension de l'écrit avec les 5^{ème} AP ?

Oui ☐ non ☐

7-Avant d'entamer cette séance ; que faites-vous?

.....
.....

8-comment vous -faites ?

.....
.....
.....
.....

9-A vos avis quels sont les supports de remédiation les plus efficaces pour faciliter aux apprenants la tâche de lire ?

.....

.....
.....

10- Comment obtenez-vous un bon lecteur à la fin de l'année ?

.....
.....

1- Questionnaire adressé aux parents:

1-Parlez-vous le français ?

Oui ☐ non ☐

2- En qu'elle langue communiquez-vous avec vos enfants ?

-L'arabe ☐

-Le français ☐

-L'anglais ☐

3-Regardez –vous les chaines françaises ?

Oui ☐ non ☐

4- Aidez –vous vos enfants de faire leurs devoirs à la maison ?

Oui ☐ non ☐

5 - Trouvez-vous des difficultés lorsque vous aidez vos enfants ?

Oui ☐ non ☐

6-S'ils ne comprennent pas des cours de la langue française ; vous leurs dites :

-prend un dictionnaire ☐

-Révise tes leçons ☐

-utilise l'internet ☐

7-Pourquoi vos enfants n'arrivent pas à s'exprimer en français ?parce que :

-Le programme est trop difficile ☐

- vos enfants ne lisent pas le français hors de l'école ☐

-Le français est une langue complexe ☐

7-D'après vos expériences quelles sont les problèmes rencontrés par vos enfant lors de l'apprentissage de la langue française ?

.....
.....
.....
.....

8- A votre avis quelles mesures devraient être prises pour faciliter l'apprentissage du français ?

.....
.....
.....
.....
.....

3- Questionnaire adressé aux élèves :

-Nom et Prénom : Classe : Age :

1-Aimes-tu la lecture ?

Oui ☐ non ☐

2-Préfères –tu les histoires d’arabe ? de français ?

.....

3-Est-ce que la lecture est :

Facile ☐ difficile ☐

4-Aimes-tu le français ?

Oui ☐ non ☐

5-Parles-tu le français ?

Oui ☐ non ☐

6-Est –ce que tes parents t’encouragent-ils à parler cette langue étrangère ?

Oui ☐ non ☐

7-As-tu des difficultés en français ?

Oui ☐ non ☐

8 - -En lecture ☐

-En écriture ☐

9-Quand tu lis, si tu ne comprends pas un mot : -Tu négliges ce mot ☐

- Tu prends un dictionnaire ☐

-Tu demandes l’aide ☐

