

République algérienne démocratique et populaire

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

Scientifique

Université Constantine 1

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et langue française

Mémoire de recherche en vue de l'obtention du diplôme de
magister

Option : didactique

Sujet :

Enseignement de la lecture en troisième année primaire, entre les objectifs visés à travers les programmes officiels et les pratiques de classe.

Présenté par : **Salhi Afaf** sous la direction du professeur **Guidoum Laarem**

Soutenu devant le jury dont les membres sont :

- Président : professeur Hanachi Daouia, université Constantine 1
- Examineur : professeur Zetili Abdeslem , université Constantine 1
- Rapporteur : professeur Guidoum Laarem, université Constantine 1

Année universitaire : **2013-2014**

« Oh ! L'heure magique quand un enfant sait d'abord qu'il peut lire les mots imprimés »

Le lys de Brooklyn 1943.

Dédicace

A la mémoire de mon père.

*J'espère que là haut dans ton monde éternel, tu me regardes
et me soutiens.*

A ma mère chérie que je ne cesserai d'aimer.

*Ta présence et ton encouragement m'ont donné la force
d'aller jusqu'au bout de ce travail.*

A mon frère et mes deux sœurs.

A mes neveux : taha-ikbal : le doué.

Mohaned-el montassir : le gâté.

Khalil errahmane : le tant attendu.

Mehdi-abdelatif : le beau et souriant.

A ma seule nièce, wejd : le joyau de la couronne.

Remerciements

Merci Dieu pour m' avoir donné la chance d' accéder d' un Niveau de savoir à un autre.

Merci pour m' avoir donné le courage, la force et la patience pour terminer ce modeste travail.

*Je remercie vivement le professeur **GUTDOUM LAAREM** pour avoir accepté de m' encadrer. Elle m' a ainsi beaucoup appris.*

Je remercie également les directeurs des différents établissements visités pour nous avoir bien accueillie et facilité l' accès aux classes.

Un grand remerciement aussi pour les enseignants qui se sont montrés très coopératifs et ont montré beaucoup d' intérêt pour ce sujet.

Il serait vraiment injuste de ne pas remercier tous ceux qui m' ont aidée à découvrir les secrets de l' outil informatique.

Afaf

TABLE DES MATIÈRES

Introduction générale

Partie théorique

<u>I- L'acte de lire</u>	5
Introduction	
<u>1-quelques définitions</u>	5
1.1-d'un point de vue linguistique.....	5
1.2-d'un point de vue didactique.....	5
<u>2-le statut de la lecture dans quelques approches pédagogiques</u>	6
2.1-l'approche traditionnelle.....	7
2.2-l'approche structuro-behavioriste.....	7
2.3-l'approche structuro-globale audio-visuelle.....	7
2.4-l'approche cognitive.....	7
2.5-l'approche communicative.....	8
<u>3-les niveaux de lecture</u>	8
3.1- le premier niveau.....	9
3.2-le deuxième niveau.....	9
3.3-le troisième niveau	9
<u>4- les processus cognitifs en lecture</u>	9
4.1-D'après José Morais.....	10
4.1.1-les voies de lecture.....	10
4.1.2-les phases d'apprentissage de la lecture.....	10
4.2-D'après Kemba A N'namdi.....	12
4.2.1-le stade préparatoire.....	12
4.2.2-la découverte de la lecture.....	12
4.2.3- la maîtrise de la lecture courante.....	12
4.2.4-la consolidation des acquis.....	12
4.2.5-la consolidation et l'affinement des compétences en lecture.....	13

II Les méthodes d'enseignement de la lecture.....14

Introduction

1- <u>la méthode syllabique</u>	15
1. 1-origines.....	15
1. 2-le déroulement théorique de la méthode syllabique.....	15
1. 2.1- acquisition des lettres.....	15
1. 2.2- acquisition de la syllabe.....	16
1. 2.3- la lecture des mots.....	17
1. 2.4- la lecture des phrases	18
2- <u>la méthode globale</u>	19
2.1- origines.....	19
2. 2- Déroulement théorique de la méthode globale.....	20
2. 2.1-Préparation des acquisitions globales.....	20
2. 2.2- Acquisitions globales.....	21
2. 2.3- les exercices d'exploitation des acquisitions globales.....	21
2. 2.4- stade de l'analyse et du déchiffrage	22
2.2.5- les principaux processus observés à ce niveau.....	23
3- <u>la méthode mixte</u>	26
3. 1- origines.....	26
3. 2- le déroulement théorique de la méthode mixte	26
4- <u>la méthode naturelle</u>	28
5- <u>Des méthodes pour un enseignement adapté</u>	29
5-1-la méthode phonétique et gestuelle.....	29
5-2-la méthode « bordesoules ».....	29

III L'enseignement de la lecture et la maîtrise des principales propriétés d'umot.....31

Introduction

1- la propriété sémantique et la compétence en lecture décodage.....	31
--	----

2- la propriété syntaxique et la compétence en lecture décodage.....	31
3- la propriété conceptuelle et la compétence en lecture décodage.....	31
4- la propriété morphologique et la compétence en lecture décodage.....	32
5- la propriété phonologique et la compétence en lecture décodage.....	32
5.1 –Définition de la conscience phonologique.....	33
5.2- le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture..	34
5.3- l'importance de la conscience phonologique.....	34
5. 4- enseignement de la conscience phonologique.....	34
5.4.1- un travail sur les sons de la parole.....	35
5. 4.2- aborder le principe alphabétique.....	35
5. 5- développer la conscience phonologique.....	36
a- la tâche principale.....	37
b-la tâche de transposition.....	37
c-la tâche de transfert ou de réinvestissement.....	38

IV L'enseignement de la lecture et difficultés d'apprentissage ...39

Introduction

1- <u>la nature des difficultés</u>	39
1.1- le niveau d'intelligence.....	39
1.2- la personnalité et les problèmes affectifs.....	41
1.3- l'environnement personnel de l'écopier.....	41
1.3.1- la maison.....	41
1.3.2- l'école.....	42
1.3.3- le maitre	43
1.4- les problèmes sensoriels.....	44
1.4.1- les défauts de l'audition.....	44
1.4.2- les défauts de la vision.....	45
1.5- la dyslexie	46
1.5.1- définition.....	46

1.5.2- les types de dyslexie.....	47
1.5.3- les manifestations de la maladie en lecture.....	47
1.5.4- des moyens d'aide pour les apprenants dyslexiques.....	48
* une reconnaissance du trouble.....	48
* des aménagements scolaires.....	48

Partie pratique

Introduction.....	51
<u>I L'activité de lecture dans le programme algérien</u>	52
1- <u>Dans les documents officiels</u>	52
1.1- les compétences.....	52
1.2- les objectifs.....	52
1.3- les types de tâches programmées.....	53
1.4- méthode et démarche.....	54
2- <u>Dans le manuel scolaire</u>	55
2.1- une phase d'initiation.....	55
2.2- une phase de pré-lecture.....	56
2.3- une phase d'acquisition des lettres.....	56
2.4- la progression dans l'acquisition des phonèmes.....	58
2.5- l'évaluation de l'activité de lecture.....	60
3- <u>Dans les fiches des enseignants</u>	62
3.1- les compétences et les objectifs.....	62
3.2- le déroulement de la leçon.....	63
<u>II L'observation de classe</u>	64
Introduction	
1- les conditions du déroulement de l'observation et la détermination de l'échantillon.....	64
2- la grille d'observation.....	65

3- analyse des données et interprétation des résultats.....	66
3.1- par rapport au respect des directives officielles dans la préparation et la présentation d'une leçon de lecture.....	67
3.1.2- présentation des résultats.....	67
*objectifs et compétences.....	67
*la progression.....	70
*la méthode et les étapes de la leçon.....	71
*la remédiation.....	74
*l'évaluation.....	76
3.2 –par rapport au retentissement des choix des enseignants sur l'apprentissage de la lecture.....	78
3.2.1-présentation des résultats.....	79
*la participation des apprenants en classe.....	79
*le déchiffrage du texte de départ.....	79
*le déchiffrage des mots proposés dans le manuel.....	79
*la prononciation des graphèmes.....	79
*la compréhension du texte.....	80
III- <u>évaluation des apprenants</u>.....	87
Introduction.....	87
3.1- critères de l'élaboration de l'épreuve.....	88
3.2- contenu de l'épreuve.....	88
3.3- présentation des résultats.....	90
3.3.1- résultat de l'épreuve écrite.....	90
3.3.2- résultat de l'épreuve orale.....	90
Bilan d'analyse.....	94
Conclusion générale.....	99
Annexes	

Introduction générale

« Il faut d'abord que vous appreniez aux enfants à lire avec une facilité absolue, de telle sorte qu'ils ne puissent pas l'oublier de la vie...et quand dans n'importe quel livre leur œil ne s'arrête à aucun obstacle. Savoir lire vraiment sans aucune hésitation comme nous lisons vous et moi. C'est la clé de tout... »¹

Ce fût ainsi la lettre de Jean Jaures aux instituteurs et aux institutrices en 1888, d'après laquelle, l'apprentissage de la lecture s'avère-sans doute- l'une des priorités à l'école primaire. C'est un sujet qui a intéressé toutefois de nombreux pédagogues et didacticiens et un souci majeur pour les praticiens.

En effet, si l'on pose la question suivante à n'importe quel enfant scolarisé : « pourquoi vas-tu à l'école ? », il répondra sans hésitation : « pour apprendre à lire et à écrire. » et si tout apprentissage vise à préparer l'apprenant à sa future citoyenneté, la lecture aura sûrement le plus grand rôle dans son insertion sociale et professionnelle.

Ce qui est à retenir concernant la lecture au sens du déchiffrage c'est la relation bi-directionnelle entre interprétation des signes graphiques qui est un objectif en soi et l'éventualité de l'accès au sens ce qui fait de la lecture un enjeu pour la réussite scolaire.

En Algérie, et dans le cadre des réformes, le ministre de l'éducation Mr Boubeker Benbouzid souligne dans son livre *la réforme en Algérie : Enjeux et réalisations*, l'intérêt que l'état accorde aux langues étrangères notamment à l'enseignement du français. (2003 :p8).

L'objectif principal est celui de rendre les apprenants capables de communiquer dans cette langue et d'en faire un outil d'accès à la pensée et aux connaissances universelles.

1- Homme politique français, orateur et parlementaire socialiste. En 1878, JEAN JAURES est reçu premier à l'école normale supérieure de philosophie .Il enseigne au lysée LAPEROUSE D'ALBI puis exerce comme maitre de conférences à la faculté des lettres à TOULOUSE. Il donne aussi des cours de psychologie aulycée de jeunesfilles de la même ville.(<http://www.readingrockets/books/fun/quotable>).

Cet objectif ne peut être atteint qu'à travers une maîtrise totale de la langue à commencer par la maîtrise de la lecture.

C'est ainsi qu'est née l'idée de cette modeste recherche fondée sur une préoccupation partagée entre le personnel enseignant -dont nous faisons partie-et les parents d'élèves vu le déficit remarqué chez nos apprenants concernant le déchiffrement.

L'enseignement de cette discipline est programmé à partir de la troisième année primaire (première année d'apprentissage du français langue étrangère) divisée en deux types d'enseignement/apprentissage :

La lecture /déchiffrement et la lecture/compréhension avec pour objectifs et compétences : connaître le système graphique du français et construire le sens d'un message écrit.

La typologie du texte n'est tout de même pas négligée du moment que l'on vise la différenciation des écrits à partir de leur présentation selon qu'ils soient contes, comptines ou bandes dessinées. (Document d'accompagnement de la 2^{ème} année primaire, décembre, 2003p6).

S'opposant à la méthode syllabique basée sur « *la présentation de phonèmes dépourvus de signification et vide de sens telle la syllabe* ». (Ibid. p25), l'Algérie -à travers la commission nationale des programmes- opte pour la méthode mixte en partant du texte et finissant par le mot après un passage par les lettres isolées et le montage syllabique. Son but est d' « *arriver à une lecture qui ne soit pas mécanique, qui saisisse les unités de sens, en s'appuyant sur chacune des articulations : lettre syllabe, mot* » (Ibid. p7).

Malgré les efforts fournis dans le cadre des réformes, les difficultés que rencontrent les apprenants à décoder et delà à lire tant au cycle primaire que dans les cycles moyen et secondaire persistent.

Ce constat soulève des questions importantes:

- Les enseignants respectent- ils les directives officielles dans la préparation et la présentation d'une leçon de lecture ?

- Est ce que les objectifs visés à travers le programme officiel sont réellement atteints ? Les apprenants arrivent-ils à la fin de la troisième année primaire à lire correctement un contenu d'une façon spontanée et autonome ?

Les hypothèses que nous tentons de confirmer ou d'infirmes au terme de notre étude sont les suivantes :

- connaître la correspondance phonie/graphie (signalé dans les documents d'accompagnement comme un objectif et une compétence au même temps) n'est qu'une étape vers le déchiffrement. S'y limiter, ne suffit pas pour faire de l'apprenant un bon lecteur déchiffreur.

- Un apprenant en troisième année primaire ne peut pas préparer un texte dans une langue étrangère pour en faire un support d'apprentissage ce qui rend la tâche de l'enseignant difficile.

Notre travail s'échelonne sur deux parties : une partie théorique et une partie pratique.

Dans la partie théorique de ce travail, nous définissons le mot lecture d'un point de vue linguistique et didactique. Nous présentons aussi le statut de cette activité dans quelques approches pédagogiques ainsi que quelques procédures d'apprentissage à travers une approche cognitive. Nous faisons part des différentes méthodes appliquées dans l'enseignement de la lecture afin d'évoquer les théories et les principales recherches faites dans ce domaine.

Dans la partie pratique, nous procédons à trois analyses : celle des documents officiels -(programme et document d'accompagnement), d'après laquelle, nous délimitons les objectifs à atteindre et les compétences à installer. Nous évoquons aussi les types de tâches programmées : Ces dernières constituent les différents exercices qu'on peut proposer à un apprenant afin de pouvoir évaluer ses acquisitions en lecture. La méthode adoptée a aussi sa part dans notre analyse : nous l'évoquons et expliquons ses principes.

Nous analysons le déroulement d'une leçon de lecture d'après les fiches des enseignants, ainsi que les différents types d'évaluation.

Nous exposons la progression du programme de lecture telle qu'elle est présentée dans le manuel et nous décrivons les différentes étapes d'une leçon.

Nous passons dans un second temps, au travail de terrain à travers une enquête. Celle-ci est menée dans huit écoles des quatre circonscriptions pédagogiques de la ville de Constantine : f3, f4, f5 et f6¹. Nous avons assisté à des leçons de lecture dans des écoles de milieux différents avec des effectifs différents dans le but de trouver des réponses objectives aux questions posées au préalable.

A la fin de cette étude, nous soumettons un groupe d'apprenants à quelques activités lectorales afin de mesurer l'efficacité de la méthode préconisée.

Les résultats de cette observation sont analysés et présentés sous forme de bilan.

1-une circonscription pédagogique est un ensemble d'écoles sous la responsabilité pédagogique d'un seul inspecteur.

f...est la désignation des circonscriptions pédagogiques. Elle veut dire circonscription de français 3,4,5 et 6.

Partie théorique

I -L'acte de lire

La lecture est un mot qui renvoie à plusieurs désignations selon les objectifs de l'acte de lire. Ainsi, lire c'est décoder les signes graphiques, accéder à des contenus afin de s'informer ou de prendre plaisir (lecture de romans ou de magazines). Lire c'est aussi porter un jugement sur un écrit déterminé (littéraire ou scientifique).

Dans ce premier chapitre qui constitue une imprégnation pour notre travail sur la lecture au sens du déchiffrage, nous avons jugé important de donner quelques définitions afin de distinguer les différents sens du mot « lecture » et ce d'un point de vue linguistique puis didactique.

Nous verrons dans un deuxième temps le statut attribué à cette activité par chacune des approches pédagogiques les plus marquantes.

Des recherches telles que celles de Charles toyarot ont distingué des niveaux de lecture. C'est un point qui a aussi une place dans cette présentation.

1- Quelques définitions

Selon le dictionnaire HACHETTE(2009),

« La lecture est l'action de lire ; c'est aussi la manière de comprendre, d'interpréter un auteur, une œuvre. » Le même dictionnaire apporte une précision

« La lecture rapide : méthode reposant sur l'acquisition de mécanismes qui accroissent la rapidité de lecture et de compréhension. »

Ces définitions ne correspondent pas à notre objet d'étude. Le dictionnaire actuel de l'éducation nous a proposé une définition plus proche. Ainsi d'un point de vue didactique, « la lecture est une activité perceptivo- visuelle et intellectuelle qui permet de décoder le sens d'un texte par la reconstruction du message encodé sous forme d'information graphique. » (1993 :787)

Dans cette définition, on insiste sur la compréhension, mais l'aspect de « déchiffrage » doit également être pris en compte. Le même dictionnaire nous donne pour ce mot la définition suivante :

C'est l'opération par laquelle le lecteur débutant tente d'identifier les lettres et de les relier aux sons correspondants sans parvenir nécessairement à une perception d'ensembles signifiants ni à une compréhension du texte. (1993:302)

Des chercheurs dans le domaine de la didactique proposent des définitions intéressantes dans leurs travaux sur la lecture.

Michel Lobrot pense que lire « *consiste à décoder indépendamment et successivement tous les éléments graphiques du mot (lettres et syllabes).* » (1973:25). Nous pouvons constater que cette définition rejoint celle de Marie Joëlle bouchard dans : *apprendre à lire comme on apprend à parler. « Savoir lire, c'est lire des yeux, c'est attribuer directement un sens aux signes graphiques. Apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre les signes graphiques, à leur attribuer un sens ».* (1991:32).

Gaston Mialaret de son côté, propose la définition suivante : « *savoir lire c'est être capable de transformer un message écrit en un message sonore suivant certaines lois bien précises.* » (1968:3).

D'après ces définitions, le lien est clairement établi entre reconnaissance du signe graphique et son interprétation. Nous en retenons aussi la précision qu'apporte Mialaret sur les lois qui « gèrent » cette opération. Ces points constituent notre objet d'étude. Nous tentons de les développer tout au long de ce travail.

2- Le statut de la lecture dans quelques approches pédagogiques :

Nous exposons à travers cette partie la place qu'occupe l'activité de lecture dans les approches qui ont marqué l'histoire de la didactique dans ses différentes disciplines.

Chacune a en effet, tenté de donner une conception spécifique de l'acte de lire en se distinguant tantôt par le statut particulier attribué à cette activité, tantôt par la complémentarité qu'elles cherchent à trouver entre elles.

C'est ce que Claudette Cornaire en collaboration avec Claude Germain décrivent dans *le point sur la lecture.* (1991)

2-1 L'approche traditionnelle

La lecture –à travers cette approche- établit un lien entre la langue maternelle et la langue seconde en partant de l'idée qu'il « *existe une structure universelle des langues et que ce sont les mots qui sont principalement responsables des différences qui existent entre elles* ». (1991:4)

L'apprentissage de la lecture se fait alors en s'appropriant du lexique et des connaissances grammaticales utilisées en particulier par les auteurs dans leurs textes littéraires.

2-2 L'approche structuro-behavioriste

Cette approche favorise l'automatisme. En effet, l'apprenant arrive à lire après s'être approprié du système phonologique de la langue. Les textes choisis respectent les règles grammaticales d'une façon très rigoureuse et abordent des sujets de la vie quotidienne.

La lecture exige une bonne prononciation des syllabes et se termine par quelques questions de compréhension sur le texte. (Ibid:4-5)

2-3 L'approche structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

L'approche dite SGAV s'appuie -selon les mêmes auteurs- sur la théorie de la gestalt (la perception globale de la forme) (Ibid:5). Elle donne ainsi la priorité à la compréhension du sens global et de la structure du texte facilités tous deux par les moyens audio- visuels.

L'étudiant aborde le texte en mettant l'accent sur l'intonation et le rythme en dépit du sens véhiculé par le message lu ce qui favorise l'oral par rapport à l'écrit.

2-4 L'approche cognitive

Ce courant du début des années 1970 se veut l'intersection de l'approche traditionnelle et l'approche structuro- behavioriste en ce sens qu'il faut établir un lien

entre l'automatisme et l'accès au sens en s'appuyant sur « *la structure cognitive de l'apprenant* ». (Ibid : 6)

Cornaire explique que l'intérêt –pour ce courant- s'est retourné vers l'attribution du sens aux mots et à la relation entre eux non à leur forme.

C'est ainsi que la démarche en lecture en langue seconde reposait sur la recherche du sens comme objectif principal en variant les supports afin de faire acquérir à l'apprenant une bonne somme de vocabulaire. (1991:6)

2-5 L'approche communicative

A travers cette approche, l'acte de lire « *s'inscrit dans un processus de communication au cours duquel le lecteur reconstruit un message à partir de ses propres objectifs* ». (1991:8). On assiste pour la première fois à l'implication de l'apprenant dans son apprentissage ce qui rejoint sans doute la réflexion de l'approche par compétences.

Dans la pratique de classe, on favorise les documents authentiques c'est-à-dire ceux qui servent les besoins de la communication pour les apprenants.

Cornaire cite à ce propos la démarche proposée par Moirand divisée en deux phases : la première consiste à un accès au sens général du texte à travers l'exploitation des éléments périphériques (titre, sous-titre, images), la deuxième consacrée à l'analyse des éléments formels d'ordre thématique ou énonciatif. (Identifier la situation de communication : qui écrit ? pour qui ? où ? quand ?). (Ibid:9)

3- Les niveaux de lecture :

Par « niveaux de lecture », Charles Touyarot entend les différentes étapes par lesquelles passe un apprenant afin qu'il arrive à une maîtrise totale de l'habileté de lire. Il explique que ce sont « *les cheminements* » qui conduisent l'apprenant à la fin à une « *lecture courante* ». (1971:14).

S'inspirant des fondements des méthodes analytiques dites aussi globales, il distingue trois niveaux.

3-1 Le premier

C'est celui de la reconnaissance d'une phrase ou d'un mot perçu(e) dans sa totalité et reproduit ensuite dans la « *mémoire auditive et visuelle* » de l'apprenant jusqu'à ce qu'il soit capable de distinguer et d'isoler les plus petites unités qui constituent les différents mots (lettres et syllabes) (1971:15)

3-2 Le deuxième

C'est le niveau du montage syllabique. Il permet à l'apprenant -grâce à l'identification des lettres et des syllabes- de monter une infinité de mots .Cependant, selon le même auteur cet apprentissage est entravé par la particularité de la langue française dont l'orthographe est irrégulier : à un seul graphème peuvent correspondre plusieurs phonèmes et vice-versa.

Pour réussir sa tâche, l'apprenant doit se livrer à « la décomposition et à la recomposition ». (1991:17).C'est ainsi qu'il accède au niveau suivant.

3-3 Le troisième

L'apprenant est « armé » à ce niveau de deux types de connaissances : celle des petites unités qui composent le mot et d'une somme de lexique souvent rencontré et déjà encaissé dans la mémoire. Le processus de lecture consiste donc à prononcer directement les mots connus et combiner les syllabes pour pouvoir déchiffrer les mots nouveaux. Au départ, la lecture s'avère lente et difficile. Ce n'est que par l'entraînement que la vitesse de lecture augmente en se familiarisant mieux avec les mots connus et en améliorant les tâches de composition et de décomposition. (Ibid:19)

4- les processus cognitifs en lecture

Il s'agit de décrire les procédures qui permettent à un enfant de lire et de comprendre un écrit en plus de la « chronologie » de leur développement chez ce dernier et ce, à travers une approche cognitive explicitée par un nombre d'auteurs dans un travail dirigé

par José Morais et publié par l'ONL¹ (2003). Les auteurs de ce travail présentent en effet, les voies et les phases par lesquelles passe un apprenant afin de s'approprier de l'habileté de lecture. Kemba A N'namdi propose de son côté une autre progression publiée en 2005 par L'Unesco. Elle sera aussi présentée dans cette partie du chapitre.

-D'après José Morais

1-1 les voies de lecture

Les auteurs de l'article distinguent la voie phonologique indirecte appelée aussi lecture par assemblage et la voie lexicale directe appelée lecture par dressage. La première consiste à identifier la correspondance entre les lettres et les sons avant de procéder à la segmentation des mots en petites unités puis les assembler avant de leur attribuer une signification tan disque la voie lexicale directe qui est, selon les mêmes auteurs , celle adoptée par les lecteurs « experts »,consiste à identifier le mot dans sa totalité comme une « forme précise » sans avoir recours à l'assemblage.(2003 :4-5)

1-2 les phases d'apprentissage de la lecture

Les auteurs distinguent trois phases successives inspirées du modèle d'Utha frith (1985).

1-2-1 la phase logographique

Cette phase constitue selon Morais le premier contact de l'enfant avec le langage écrit. Loin d'être traité comme une séquence de lettres, le mot est perçu comme un dessin en ce sens que l'apprenant le reconnaît en se référant à des indices visuels en relation avec la forme dont le caractère des lettres ou même les couleurs. Il cite pour cela, l'exemple du mot « coca-cola » dont la forme d'écriture universelle permet de le reconnaître facilement. Morais précise qu'à ce stade il ne s'agit pas de lecture mais d'une « reconnaissance de mots ». (2003 :6-7)

1-2-2 la phase alphabétique

A ce stade, l'apprenant commence à prendre conscience des lettres et de leur correspondance sonore. Les auteurs de l'article précisent que l'apprenant comprend à ce niveau que l' « *écriture n'est pas arbitraire par rapport à la langue orale.* »(Ibid :7) Il commence ainsi à avoir recours à quelques stratégies comme celle des analogies afin de décoder. Parmi lesquelles « ça commence comme...Ça finit comme... » Celle-ci va permettre à l'apprenant de lire les mots qui se ressemblent. Pour mieux expliciter cette idée, Morais et ses collègues proposent l'exemple suivant : l'enfant qui reconnaît le mot « chien » rencontré dans son livre d'images, et le mot « bien » qu'il a l'habitude de voir comme observation sur son cahier, peut décoder le mot « rien ». (2003 :7)

Les auteurs de cet article ajoutent qu'à ce stade, le rôle de la conscience phonologique¹ s'avère « primordial » car elle permet à l'apprenant d'établir la relation entre le langage parlé et l'écriture.

1-2-3 la phase orthographique

A ce stade, l'identification est rapide car « *le mot est perçu comme une entité grâce à la formation progressive de ce qui est appelé un lexique orthographique* ». (2003 :10)

Jean Émile Gombert ajoute à ce propos, d'après une étude d'Uta Frith,² que « *l'enfant n'a plus besoin de crypter les mots, il peut traiter l'ensemble des lettres en parallèle pour trouver les mots en mémoire* ».Morais ajoute qu'au fur et à mesure, l'apprenant utilise seulement cette procédure sans passer par « l'assemblage » qui reste une stratégie nécessaire pour lire les mots nouveaux, les mots sans signification ou ceux écrits dans une langue étrangère.

1-Une notion qui sera largement explicitée ultérieurement.

2-née en 1941en Allemagne. Elle travaille à l'institut des neurosciences cognitives à l'university college connue pour ses travaux sur les troubles du spectre autistique et sur les processus cognitifs en lect re et leur relation avec la dyslexie. (UCL sites)

(<http://www.ucl.ac.uk/histmed/audio/neurosciece/frith>)

-D'après Kemba A N'Namdi

2-1 le stade préparatoire

Il est entamé par une tâche de l'enseignant qui doit, d'après l'auteur, commencer par préparer l'apprenant sur le plan social, mental et émotionnel en privilégiant l'expression orale et en lui inculquant la notion de latéralité (lire dans un sens précis : de droite à gauche ou de gauche à droite selon la langue apprise). (2005 :15)

2-2 la découverte de la lecture

N'Namdi explique à ce niveau, que l'apprenant doit découvrir les lettres de l'alphabet sans les mémoriser et ce, avec différentes techniques parmi lesquelles, apprendre la lettre dans le contexte des mots écrits pour « *essayer de la rattacher à une signification* ». (2005 :16). L'enseignant peut par exemple montrer l'image d'un abricot pour apprendre la lettre « a », il peut également montrer des mots commençant ou finissant par la même lettre. L'auteur recommande, à ce stade, un apprentissage fondé sur le vocabulaire des enfants. (Ibid : 16)

2-3 la maîtrise de lecture courante

Selon l'auteur, l'apprenant devient capable à ce stade, d'identifier suffisamment de mots qui lui permettent de lire des histoires simples par exemple. N'namdi propose, à ce stade, d'utiliser des supports tels que les emballages des produits alimentaires, des bandes dessinées ou les images de publications destinées aux enfants. (Ibid : 18) Pour franchir ces trois étapes, L'auteur pense qu'un enfant qui apprend dans sa langue maternelle met entre trois à cinq ans alors qu'un enfant qui apprend la lecture dans une langue étrangère a besoin de plus de temps. (Ibid : 18)

2-4 la consolidation des acquis

N'Namdi explique qu'à ce stade, l'apprenant commence à lire pour « son propre plaisir ». Il est capable d'associer différents sons pour créer de nouvelles combinaisons

présentes dans des mots nouveaux. Il peut aussi segmenter un mot pour former d'autres mots plus petits. (2005 :21)

2-5 la consolidation et l'affinement des compétences en lecture

C'est le dernier stade selon la classification de N'Namdi. Il consiste essentiellement en des exercices de compréhension dont l'objectif est « *repérer les idées principales et exploiter l'information du texte lu* ». (Ibid :22) L'apprenant doit s'appuyer à ce stade sur d'autres supports tels que cartes, diagrammes et /ou articles d'encyclopédies (autres que des supports de fiction) ceci va lui faciliter la communication, les échanges et va ainsi l'emmener à l'expression personnelle. (Ibid :22)

Dans ce premier chapitre, il a été question d'initier à notre thème sur l'enseignement de la lecture à un public déterminé d'apprenants à travers quelques définitions et quelques réflexions sur le statut attribué à cette activité. Les niveaux de lecture, les processus cognitifs ainsi que les différentes étapes d'acquisition de la lecture constituent de part leur contenu « un avant- propos » pour les différentes méthodes d'enseignement de lecture que nous nous proposons de décrire en détails dans le second chapitre .

II-Les méthodes d'enseignement de la lecture

Enseigner veut dire transmettre un savoir. Il est donc recommandé dans l'enseignement de n'importe quelle discipline de penser aux différentes méthodes qui aident à accomplir cette tâche entre autre en lecture. Selon l'observatoire national de lecture 2003¹ :« *Méthode, renvoie à l'ensemble des soubassements théoriques qui construisent un modèle méthodologique opérationnel de la lecture. Chaque méthode repose ainsi sur un ensemble de caractéristiques identifiables qui la distinguent des autres méthodes. Elle peut ensuite être déclinée en démarches qui exploitent de manière spécifique et précise tout ou partie de ces caractéristiques grâce à des activités appropriées.* » citée par Bruno Germain.

L'instauration des méthodes d'enseignement de la lecture est très ancienne. Cependant la réflexion sur ces méthodes et leur discussion n'ont pas cessé de se manifester dans les ouvrages de la didactique jusqu'à nos jours.

Malgré l'existence de plusieurs méthodes d'enseignement de la lecture, connues sous différentes nominations, (méthode b.a.-ba, méthode idéo-visuelle, méthode mitigée), on peut, en fait, distinguer deux types essentiels :

-les méthodes synthétiques dites syllabiques ou alphabétiques : elles vont de l'élément simple- la lettre- vers le texte et les méthodes analytiques dites globales ou semi-globales : elles vont du texte vers la lettre. Toutes ces méthodes ont pour objectif faire comprendre à l'apprenant qu'il existe une correspondance entre les signes de la langue écrite et les sons de la langue parlée.

1-organe consultatif rattaché au ministère de l'éducation de France qui a pour mission de contribuer à la maîtrise de la langue tout au long de la scolarité et d'analyser les pratiques de lecture. ([Wikipédia, l'encyclopédie libre](#))

Dans le chapitre qui suit, nous présentons les plus connues : leurs origines, le déroulement théorique de chacune ainsi que l'apport de chaque méthode en matière d'apprentissage de la lecture.

Notons par la même occasion que les méthodes d'enseignement de la lecture ont fait l'objet d'une longue étude et ont été explicités surtout dans les travaux de Lionel Bellenger(1989) et Gaston Mialaret. (1968)

1- La méthode syllabique

1-1 origine :

Connue le plus souvent sous le nom de « b.a. ba » ou « méthode traditionnelle », cette méthode est selon Bellenger apparue chez les grecs où l'apprentissage commençait par la lettre vers le texte en passant par les syllabes, les mots isolés puis les phrases. L'auteur explique que chaque étape constituait un apprentissage en soi: ainsi, après la mémorisation de l'alphabet, on passait aux syllabes : ce sont des combinaisons qui se faisaient dans l'ordre du plus simple au plus complexe. Au stade de la lecture des mots, on choisissait d'abord des séries de monosyllabes, (mots constitués d'une seule syllabe) puis des mots plus longs. Bellenger explique que « *l'apprentissage se faisait au début sur des noms propres comme les noms de lieux et de personnes connues* » (1978 :60).il ajoute que le stade du déchiffrement de la phrase et du texte tendait surtout « *à assouplir et à faciliter la prononciation* ». (Ibid : 60)

1-2 Le déroulement théorique de la méthode syllabique

Dans « *l'apprentissage de la lecture* », Gaston Mialaret explique la démarche relative à la méthode syllabique à travers laquelle la leçon est présentée selon les étapes suivantes :

1 2-1 acquisition des lettres :

Cette étape comporte trois éléments fondamentaux dont la vision et la reconnaissance d'une forme, l'émission d'un son correspondant, enfin, la reproduction graphique (écriture) de cette forme. (1968 :38).

Dans la pratique de cette méthode, on présente une forme graphique à l'enfant et on lui donne le nom de la lettre. Il s'agit à ce stade de créer les relations entre la forme visuelle et la prononciation. La distinction entre les lettres doit ainsi se faire sur tous les plans : visuel, audio-vocal et celui de la transcription. (Présentation de la lettre sous différentes formes : minuscule, majuscule et script).

Pour réussir, Mialaret pense que « *l'enseignant doit prendre en considération les processus auditifs et moteurs chez l'apprenant, car il faut que ce dernier puisse entendre correctement le son produit par son maître et qu'il soit capable de le reproduire* ». (Ibid:38)

Une fois les lettres acquises, on passe -selon le même auteur- et toujours dans le cadre de la même méthode à l'étape suivante :

1 2-2 acquisition de la syllabe :

Il est connu dans la pratique de classe que cette étape commence par l'identification des voyelles avant d'expliquer aux apprenants que leur rôle dans le montage syllabique est de donner une résonance spécifique à la consonne. Cette association consonne/voyelle est-pour Mialaret - « un travail de synthèse complexe » du moment qu'après avoir appris que la lettre **b**- par exemple -se prononce **bé** et que la lettre **r** se prononce **erre** ou **re**, l'apprenant ne doit pas tenir compte de tout cela pour lire les syllabes **ba** ou **ra** puisqu'il ne va pas lire **bé-a** ou **erre-a**.

Le travail sur les syllabes commence par des combinaisons simples et va vers d'autres plus complexes. C'est le passage des syllabes de deux lettres (**ma- ni- le-ap...**) vers les syllabes constituées de trois lettres ainsi que le précise l'auteur (1968 :53) :

-consonne+voyelle+consonne. . . **pal**

-consonne+consonne+voyelle. . . **Pla**

- voyelle+consonne+consonne... **apl**

ou encore vers celles constituées de quatre et cinq lettres.

Cet apprentissage va donc en se complexifiant tant au niveau scriptural qu'au niveau de la prononciation de certaines lettres dans les différentes combinaisons. Prenons le cas des lettres **c** et **g** dont la prononciation change selon la voyelle associée :

Dans « **ciment** », on entend [si]

Dans « **école** », on entend [ko]

Dans « **galette** » et « **guitare** », on entend [g]

Dans « **girafe** », on entend [ji]

Enfin, et pour toutes ces considérations, Mialaret recommande de nombreux exercices mécaniques de lecture des syllabes ; puisque « *la lecture exige une automatisation parfaite* ». (Ibid : 54).

1-2-3 la lecture des mots :

Selon La progression de cette méthode, l'étape suivante consiste en la lecture d'un mot où l'apprenant tente d'assembler les syllabes afin de pouvoir les prononcer sous forme d'une seule unité.

Mialaret écrit à ce propos : « *Devant un mot, l'apprenant déchiffre, prononce à haute voix les syllabes successives, entend un ensemble de phonèmes mis côte à côte, reconnaît le mot prononcé et, enfin comprend ce qu'il a lu.* » (1968 :56)

Bruno Germain dans son article intitulé « *méthodes de lecture* », parle à ce niveau de « **voie indirecte** » et « **voie directe** ». Cette classification que -lui-même-qualifie de « *un peu maladroite et porte à confusion* » constitue les niveaux de déchiffrage observés à ce stade. La première voie est celle de l'identification du mot à travers la reconnaissance de ses éléments graphiques. Elle se manifeste surtout, de la part de l'apprenant, par la décomposition, l'hésitation et la répétition avant la prononciation du mot entier.

La deuxième voie est celle d'une lecture plus « *fluide* » sans décomposition où la perception est plus facile. L'apprenant est, cependant, capable de décomposer le mot dans un exercice d'évaluation par exemple.

1-2-4 la lecture des phrases :

C'est la dernière étape de l'apprentissage de la lecture abordé selon la méthode syllabique .L'apprenant y parvient en déchiffrant syllabe par syllabe et mot par mot.

Mialaret explique à ce niveau que la phrase doit être perçue comme « *une unité linguistique ayant un sens* » .Il est donc important de donner le même intérêt à tous les éléments aussi bien les noms et les verbes (des mots qui- pour l'apprenant -ont un sens) que les éléments secondaires tels que les articles (des mots qui -pour l'apprenant- sont sans signification). (1968 :59)

Il nous faut signaler enfin, que dans la pratique de classe, les étapes citées ne sont pas toujours respectées. Ainsi, et suivant le rythme de classe, il est possible de passer de l'identification de la lettre au déchiffrement du mot, les apprenants ayant assimilé le processus du montage syllabique et celui d'assemblage des syllabes dans les séances précédentes ; ce qui favorise le passage à la phrase. Dans d'autres cas, les étapes sont rigoureusement respectées jusqu'à l'étude de toutes les lettres et tous les sons.

Ce qui est à retenir aussi à propos de cette méthode c'est que les chercheurs s'accordent à dire qu'elle reste « artificielle et mécanique » et qu'elle ne donne pas assez d'importance au sens même si l'automatisme sur lequel elle repose permet à l'apprenant de lire n'importe quel contenu ce qui fait de lui un lecteur autonome.

-2 la méthode globale

2-1 origines :

Dite aussi méthode idéo-visuelle, ses origines remonteraient à 1768, lorsque L'abbé de radonvilliers, prend position contre la méthode synthétique lui reprochant le fait d' « *éprouver le peu d'attention dont les enfants sont capables à leur faire assembler des syllabes et on exige que, par un raisonnement dont ils sont incapables, ils concluent de la réunion des syllabes, le son du mot.* » (1989 :68). Il pense ainsi, à une autre méthode d'apprentissage qui s'appuierait sur « *le réflexe immédiat* » de l'enfant qui pourrait lui permettre de reconnaître directement un mot sans avoir à le décomposer ou le reconstruire à partir de lettres ou de syllabes.

En 1787, Nicolas Adam cité toujours par Bellenger clarifie cette nouvelle pensée en partant de l'idée que l'« on perçoit les choses dans leur totalité tel un habit par exemple et que les enfants apprennent à parler en imitant les grands ». Il faut donc s'inspirer de ces situations pour apprendre à lire aux enfants à partir de mots qui leurs sont « amusants » comme « *papa* » et « *maman* » ainsi que les noms de certains objets familiaux (Ibid : 67-68). Ces supports vont permettre à l'enfant –selon Adam- de mémoriser un grand nombre de mots et de découvrir très vite le principe d'assemblage des lettres.

Au stade de la phrase, Adam propose aussi celles familières aux enfants comme les éloges : « *tu es sage* », « *tu es obéissant* ». (1989 :68)

Dans le cadre de cette méthode, Bellenger cite aussi le point de vue de Jacotot qui partage l'avis d'Adam mais propose de partir de la phrase et passer vite à l'analyse puis la synthèse. (Ibid :70)

Evelyne Charmeux, quant à elle, lie la naissance de cette méthode à la fondation, par le psychologue et éducateur Ovid Decroly, d'une école pour les enfants en difficultés à Bruxelles.

Son point de vue repose sur ce que Charmeux appelle « la fonction de globalisation » (inspirée de la philosophie de Rousseau¹) selon laquelle il faut partir d'une phrase dont le sens est clair pour l'enfant ce qui va lui permettre de « *distinguer les mots par ressemblance et par différence* ». (1987 :27).

2-2 Déroulement théorique de la méthode globale

Nous proposons ici deux progressions (processus d'apprentissage) pour cette méthode. La première est celle de Mialaret Gaston, la deuxième celle de Françoise Boulanger.

2-2-1 Préparation des acquisitions globales :

Pour M.gaston, Cette étape vise la construction d'un support d'apprentissage constitué d'un bon nombre de phrases exprimées par l'apprenant lui-même(exclusion de l'usage d'un livre) à partir de situations vécues ou émotions ressenties(situation authentique).Données d'abord oralement, ces phrases sont écrites par l'enseignant à l'aide de mots très précis (L'expression verbale) dont le lien est très solide entre le signifiant et le signifié.

Mialaret explique que c'est la phase où l'enseignant propose aux apprenants Cette étape vise au-delà de l'enrichissement des acquisitions de l'apprenant en matière de signes graphiques dont il fait l'apprentissage- le perfectionnement de l'acquisition de son langage oral ainsi que l'enrichissement de ses moyens d'expression et de communication. (1968:62-64).

1-pour ROUSSEAU, le rôle de l'éducateur consiste à écarter les obstacles et à créer les meilleures conditions possibles qui permettent aux facultés et aux instincts de se développer [...] l'enfant a le droit naturel de se développer librement. (HARRALD HÖFFDING, encyclopédie de l'agora)

2-2-2 Acquisitions globales

Mialaret explique que c'est la phase où l'enseignant propose aux apprenants une des phrases déjà vues lors de l'étape préparatoire. L'apprenant n'est pas encore capable de lire cette phrase cependant il s'en souvient à partir de la situation qui lui est associée. (Ibid:67)

Pour atteindre l'objectif de lecture spontanée à partir de cette méthode, l'enseignant doit avoir recours à de nouvelles liaisons (remplacement de mots par d'autres au sein de la même phrase).

A ce stade, Mialaret cite une expérience de Decroly commentée par Segers répartie sur dix séances et basée sur la répétition par les apprenants d'une somme de lettres, de syllabes et de mots lus par un expérimentateur en montrant les choses qu'ils représentent. Cette expérience a montré que les phrases sont mieux retenues que les mots et que ceux-ci le sont mieux que les syllabes. La cause selon Segers revient à ce que ces dernières « *expriment un acte mieux connu et par conséquent plus concret.* »(Ibid : 67-68).

2- 2-3 les exercices d'exploitations des acquisitions globales :

D'après Mialaret, les apprenants sont capables à ce stade, d'identifier aisément quelques mots ce qui va donner à l'apprenant la possibilité de lire certaines phrases nouvelles à condition qu'il les comprenne. L'enseignant-de son côté –« exige dès le début, une lecture expressive afin d'éviter la lecture mot par mot ». (1968 :81)

Les exercices d'exploitation des phrases acquises ont pour but de permettre une meilleure assimilation et de favoriser la reconnaissance des mots dans des structures différentes. Il est aussi recommandé de ne pas négliger les exercices sur le sens. (Ibid : 81)

Les types d'exercices proposés par Mialaret à cette étape reposent soit sur **la substitution**, soit sur d'autres stratégies. La substitution permet « d'augmenter les possibilités de lecture ».

Ainsi, à partir d'une phrase comme celle qui suit, l'enseignant peut introduire un très grand nombre de variantes :

Pierre a apporté une rose à la maitresse.

-Nathalie		-un cadeau		-son camarade
-Jérôme	a apporté	-une image	à	- Lucas
-l'élève		-du chocolat		-son petit frère

L'une des stratégies qui favorisent la lecture spontanée à ce stade peut être **l'introduction de la forme négative** qui va multiplier le nombre de phrases lues ou plutôt **l'introduction des formes habituelles de la question et de la réponse** :

-Qui a apporté un cadeau à la maitresse ?

L'apprenant peut répondre de deux manières :

-C'est Pierre.

-C'est Pierre qui a apporté un cadeau à la maitresse.

Un autre type d'exercices est aussi proposé :

-Écris tous les noms d'animaux, de choses ou de personnes qui sont au tableau!

-Ecris ce que fait la souris!

Cet exercice va permettre de savoir à quel point l'apprenant est capable de déchiffrer. Il permettra aussi de découvrir les premières règles grammaticales d'accord, la distinction féminin /masculin, singulier/ pluriel. (Il ne s'agit pas d'expliquer ces règles aux apprenants ; cela se fait dans le cadre de la grammaire implicite.) L'apprenant tiendra alors compte des petits détails tels que le « s » du pluriel sans avoir à essayer de le dissimuler comme on le fait dans la méthode syllabique par exemple. (Ibid : 82)

2-2-4 le stade de l'analyse et du déchiffrage :

A ce stade, Mialaret explique que l'apprenant devient capable de lire des phrases composées de mots connus. Devant le mot inconnu, il lui est recommandé d'avoir recours à la comparaison et au rapprochement desquels

va découler le déchiffrage et l'analyse. Ainsi, l'apprenant doit améliorer ce que les psychologues appellent *la fonction classificatoire* :

À partir d'un « mot guide », l'apprenant doit trouver d'autres mots qui se ressemblent. Mialaret explique ce point d'après l'exemple suivant :

-Pour le mot « *promenade* » par exemple on peut rapprocher : *propre-sa lade – amener* pour les intersections suivantes : *pro-ade-men*.

Parmi les fautes commises à ce niveau, l'auteur signale des rapprochements fautifs sur le plan visuel tels que : *ter, tre, ret*. Dans ce cas, il faut procéder à la reprise de l'association audio-visuelle afin de consolider la prononciation du mot et son aspect graphique. Il ne faut pas négliger que les fautes commises doivent être l'occasion de nouvelles classifications.

Enfin, Mialaret insiste sur la diversité des exercices à ce niveau afin de favoriser tous les rapprochements possibles sans négliger la lecture des mots trouvés car celle-ci est un excellent entraînement pour préparer les analyses ultérieures. (1968 :88)

2-2-5- Les principaux processus de déchiffrage observés à ce niveau :

L'observation des apprenants à ce niveau de l'apprentissage a permis à Mialaret de distinguer les processus de déchiffrage suivants :

a- La lecture des mots nouveaux à partir du sens :

Si l'apprenant sait lire : « *la porte est ouverte* » il peut déchiffrer : « *la fenêtre est ouverte* ». Le nouveau mot s'ajoute au capital-mots qui sera ultérieurement utilisé.

b- Les substitutions par comparaison :

Elles servent à faciliter le déchiffrage des nouveaux mots substitués parce qu'ils ressemblent aux mots de départ. Ainsi, la lecture de l'article **le** facilite la lecture du pronom **se**. Il en est de même pour les exemples suivants :

lu et su, loup et sous, lourd et sourd...

c- Juxtaposition d'éléments simples identifiés au cours des rapprochements :

Le **en** déjà rencontré, associé à **lève** permet de lire **enlève**.il en est de même pour **Sou+lève** qui permet de lire **soulève**.

Mialaret explique qu'ici« *la juxtaposition n'est pas une synthèse et que les mots déchiffrés font partie du vocabulaire de l'enfant afin de préserver la liaison sens-forme.* ». (1968:90)

d- La lecture par raisonnement et rapprochement :

Pour quelques mots un peu compliqués, et dont l'apprenant ne connaît pas le sens, Mialaret pense que l'apprenant doit se livrer à un véritable « raisonnement » en faisant tous les rapprochements possibles se référant aux familles de mots déjà constituées, afin d'arriver à la lecture du mot nouveau loin de tout automatisme.

Ainsi, le nombre des acquisitions globales doit décroître pour arriver à être nul à la fin de l'année.

L'essentiel de cette méthode réside dans l'habitude des apprenants à regarder les mots, les comparer et ne jamais séparer la forme de la signification même si ces derniers ne progressent pas au même rythme. Certains, comprennent rapidement le processus de déchiffrement des mots nouveaux. D'autres, ont besoin d'un plus grand nombre d'acquisitions globales pour découvrir les analogies et pouvoir déchiffrer.

Pour les apprenants qui ont un problème d'assiduité, l'apprentissage est perturbé parce que les acquisitions sont constamment utilisées et révisées. (Ibid : 94)

De ce parcours d'apprentissage proposé par Mialaret, nous retenons – concernant les processus de déchiffrement- « l'investissement » dans le côté cognitif de l'apprenant en le poussant à s'appuyer essentiellement sur ses capacités afin d'exploiter des mots retenus et compris pour arriver de part lui-même à la lecture autonome grâce à des opérations mentales telles que la

comparaison et la déduction. Deux termes que nous rencontrons aussi chez Françoise Boulanger.

L'auteur décrit le processus d'apprentissage qui -selon elle- commence à partir d'un capital de mots à exploiter afin de découvrir les lettres. « *Au fur et à mesure que l'enfant emmagasine des mots, il les analyse et les compare. Il découvre les lettres communes dans plusieurs mots* ». (1992 :21). Pour s'approprier du code, Boulanger note le passage de l'apprenant par les opérations suivantes :

- la perception

On peut la considérer comme le moment de l'observation durant lequel l'apprenant distingue certains éléments graphiques dans certains mots comme les lettres du mot **papa** par exemple. Ces lettres sont perçues parce qu'elles sont reprises.

- La comparaison

L'apprenant compare des mots pour repérer les lettres communes entre eux à l'aide de plusieurs exemples. A ce stade, Boulanger propose pour l'enfant qui ne remarque pas seul une aide à travers des exemples ciblés (qui contiennent des lettres communes) « *mieux que de surcharger sa mémoire avec des mots différents.* » (Ibid :23).

- L'hypothèse

Elle repose sur le raisonnement inductif. Ainsi, si l'apprenant écoute les mots « **canard** », « **costume** » et « **cure** » il émet l'hypothèse que la lettre **c** se prononce **k**. une fois devant le mot « citron » par exemple, l'apprenant est – selon BOULANGER- « *déséquilibré et doit faire appel aux adultes pour l'aider* ». (ibid : 24)

Ceux-ci doivent le faire grâce à plusieurs exemples distinctifs.

- La généralisation

L'auteur explique que la généralisation repose sur « le raisonnement déductif ». Dès que l'apprenant assimile la fusion consonne /voyelle grâce à

quelques exemples il fera le transfert à toutes les consonnes combinées avec toutes les voyelles. Pour conclure ce procédé, elle affirme que :

«La maîtrise de la combinatoire est un effet non une cause de la lecture».
(Ibid : 27)

Au moment où plusieurs chercheurs se placent du côté de cette méthode parce qu'elle favorise l'acquisition du code graphique à travers la compréhension du contenu de départ, Bruno Germain écrit qu'on reproche à la méthode globale le fait de focaliser tout l'intérêt sur le sens au point « d'oublier » le code qui porte la langue alphabétique. Pour lui, le sens est « négociable » selon le contexte et peut parfois induire les apprenants à l'erreur surtout les plus « fragiles » et ceux qui ne sont pas familiers avec la langue.

-3 la méthode mixte

3-1 origines :

Selon L. Bellenger, la méthode mixte dite aussi « semi-globale » ou « mitigée » remonte aux années 20 ; lorsque deux directrices en France ont eu l'idée d'essayer de mettre fin à la querelle entre les partisans de la méthode syllabique et ceux de la méthode globale. Cette nouvelle méthode tente en effet, de combiner les avantages de la méthode syllabique et celles de la méthode globale :

Les mots appris par l'analytique étant utilisés pour découvrir les syllabes et sonorités, permettent de déchiffrer des mots nouveaux (1978 :86).

Pour Evelyne Charmeux, c'est une méthode qui cherche le juste milieu entre la synthétique et l'analytique. (1987 :28).

3-2 Déroulement théorique de la méthode mixte :

Marc le bris, instituteur et membre d'une association d'aide des apprenants en difficultés explique à propos du déroulement de cette méthode que le

départ est purement global. L'enseignant commence par faire apprendre par cœur un certain nombre de mots appelés « mots outils » constitués généralement d'articles : *le, la, les* ... et de mots de liaison : *et, le, dans, pour, comme* . . . ainsi que des noms pris du texte de départ (noms de héros) : *papa, maman, la maitresse, les élèves* . . .

On passe ensuite à la phase analytique : on isole chacun des mots outils, on procède à sa segmentation en syllabes ensuite on isole la lettre à étudier avant de procéder à un montage syllabique qui permettra dans un deuxième temps le montage et le déchiffrement de mots nouveaux.

Pour être efficace, cette méthode nécessite de la part de l'enseignant, une bonne maîtrise des deux méthodes de départ.

Ce qui est à noter à propos de cette méthode c'est que les chercheurs n'en gardent que le nom et ne s'accordent pas à lui attribuer une démarche propre à elle contrairement aux méthodes globale et syllabique.

Bruno germain distingue la méthode mixte **conjointe** et celle **enchaînée**. La première lie la mémorisation de mots simultanément avec l'observation de graphèmes à travers des textes présentés à l'apprenant pendant toute l'année et c'est à l'apprenant de « jouer » avec les mots appris pour former à chaque fois des phrases. L'auteur pense que la lecture se fait d'une façon « artificielle » et qu'il s'agit d'une mémorisation par cœur plus que d'un déchiffrement.

Pour la méthode conjointe, l'enseignant commence par les textes mais entame tout de suite après l'apprentissage du code. L'apprenant mémorise des textes et des phrases qu'il apprend à segmenter par la suite. Pour Bruno l'apprenant est ainsi « basculé » entre l'analytique et la synthétique. Quant à Evelyne charmeux, elle remet en cause cette méthode en affirmant que « *c'est tout simplement des méthodes traditionnelles avec quelques mots appris globalement* ». (1987:28).

4-la méthode naturelle

Appelée aussi « méthode sans livre », elle a été créée par Célestin Freinet¹, fondée sur ce qu'il appelle « le tâtonnement expérimental » (les enfants découvrent chacun à son rythme comment fonctionne la langue). Les supports utilisés sont les écrits des apprenants qui, pour Freinet-, sont riches de sens et reflètent leurs intérêts réels. (15 :2013)

Une institutrice, Danielle Thorel, a expliqué la démarche préconisée selon cette méthode dans un article intitulé *écrire pour lire*, et ce à travers son expérience de classe. En effet, elle qualifie la première étape celle de la présentation d'un nouveau texte de moment « privilégié » pendant lequel les apprenants découvrent les textes de leurs pairs et tâtonnent pour essayer de les lire. Ils émettent des hypothèses concernant la correspondance graphophonologique, puis confrontent ces hypothèses afin de comparer leurs premiers apprentissages. A ce propos, Thorel écrit : « *dans ma classe, les enfants se regroupent devant le texte copié. Chaque fois qu'un mot ou une syllabe est reconnu, je le repasse à la craie de couleur. Les mots restés en blanc deviennent sujets de recherche. A la fin de la semaine, j'essaie de faire en sorte que chaque enfant sache lire le texte et ait mémorisé les mots principaux* ». En comparant les mots, les apprenants découvrent le code: «garçon» par exemple finit comme «papillon» et «maison»... (2006 :17)

Bien qu'elle soit basée sur l'expression libre des apprenants, cette méthode rejoint dans ses principes la méthode globale en ce sens que l'on part d'un texte et que la découverte du code reste une tâche de l'apprenant à travers les mêmes procédés cités par Mialaret et Charmeux tels que la comparaison et la déduction.

1- Educateur français (1896-1966).il tenta de concilier la théorie et la pratique en développant les méthodes actives (imprimerie de l'école, journaux scolaires, le texte libre.).(Petit Robert dictionnaire universel des noms propres) 1991 :683

5-Des méthodes pour un enseignement adapté :

Ce sont les méthodes employées pour les apprenants qui rencontrent des difficultés d'apprentissage. Ceux-ci ont besoin d'une prise en charge dans le cadre d'un enseignement adapté selon leur(s) déficit(s) afin qu'ils puissent se réintégrer dans leurs classes d'origine.

En matière de lecture, on a essayé de mettre le point sur les deux méthodes les plus marquantes.

5-1 La méthode phonétique et gestuelle :

Créée par Borel Maisony pour la rééducation des sourds et malentendants ainsi que les enfants souffrants des troubles du langage. Breil Isabelle explique dans un article consacré à ce sujet qu'il s'agit d'un ensemble de gestes symboliques facilitant l'apprentissage de la lecture : à chaque son correspond un geste. Un seul geste pour le son [o] par exemple dans ses différentes transcriptions.

Le geste, en outre, est utile chez les enfants présentant des troubles de mémorisation du moment que le phonème est associé à une image qui facilite la relation phonème- graphème. On se passe de ces gestes dès que l'enfant s'approprie des automatismes qui lui permettent le déchiffrage.

5-2 la méthode «bordesoules » :

Selon L. Dejoncker, c'est une méthode créée en 1961 par Roger-henry Bordesoules pour lutter contre la dyslexie. L'idée essentielle de cette méthode est que "l'apprentissage de la lecture doit être identique à la méthode de genèse de l'écriture". Les enfants dits « dyslexiques » souffrent-selon ce pédagogue- car « *il n'y a plus dans l'écriture moderne de rapport entre le mot et son sens* » comme il l'était dans les "écritures" primitives tels que les idéogrammes¹ et les pictogrammes² des hiéroglyphes.

1- Signe notant globalement une idée et non un son comme les caractères chinois.

2- Du latin pictus « peint » : représentation graphique figurative ou symbolique des écritures pictographiques. (dictionnaire HACHETTE, 2005)

Bordesoules travaille alors dans le sens de redonner aux mots et aux syllabes un rapport avec la chose réelle décrite. Il utilise ainsi des dessins, qu'il fait aussi réaliser par les élèves eux-mêmes, pour mémoriser les mots et les syllabes. Pour mémoriser le son « **co** » par exemple, il inclut cette syllabe dans la tête d'un « **cobra** ». Il stimule l'imaginaire des enfants en racontant une histoire qui renforce le processus de mémorisation. (15 :2013)

Nous avons tenté de décrire les méthodes d'enseignement de la lecture les plus employées. En effet, chacune constitue une réflexion sur la façon la plus efficace qui amène un apprenant à lire correctement un contenu afin d'accéder à son sens et ceci, à travers des moyens, des démarches et des activités bien précises.

Chaque méthode constitue en soi un modèle méthodologique spécifique qui se distingue des autres et tente de convaincre, à travers des expériences, des observations et des évaluations permettant de mesurer les résultats.

Les différentes méthodes d'enseignement de la lecture ont longtemps été sujets de débats et ont suscité des « querelles » pédagogiques : Si on reproche à la méthode syllabique de faire acquérir aux apprenants des mots démunis de sens et de les faire tomber dans « le piège » de l'automatisme, on accuse la méthode globale d'être à l'origine de certains cas de dyslexie. Quant à la méthode mixte, qui fait basculer l'apprenant entre deux démarches contradictoires celle de la mémorisation d'un mot puis sa décomposition cause la déstabilisation de l'apprentissage chez certains apprenants. Tout cela fait que le choix de la méthode d'enseignement soit difficile.

III- Enseignement de la lecture à travers la maîtrise des principales propriétés d'un mot

Ralph Cestaiger dans un article intitulé « *l'enseignement de la lecture : problèmes et réflexions* » propose d'aborder l'enseignement de cette activité à travers l'exploitation de l'aspect morphologique et morphosyntaxique du mot. Il affirme pour cela que : « *Pour s'approprier des compétences en lecture décodage, l'enfant doit avoir une connaissance élémentaire de l'écrit et de ses nombreuses propriétés.* ». Il précise qu'un mot a cinq propriétés : sémantique, syntaxique, conceptuelle, phonologique et morphologique.

1- propriété sémantique et compétence en lecture décodage

Enseigner directement le vocabulaire, permet à l'apprenant –selon l'auteur– de mémoriser et de comprendre les contenus qu'il lit car si l'apprenant enrichit son vocabulaire, il sera capable de lire un maximum de mots en comprenant leur signification.

2- propriété syntaxique et compétence en lecture décodage :

R. Cestaiger pense que l'apprenant a besoin de comprendre le lien grammatical qui existe entre les différents mots d'une phrase. En effet, l'apprenant peut ne pas se rappeler de chaque mot ; cependant, il conserve le sens général de la phrase et par conséquent ne l'oublie pas. Cette idée rejoint celle de M. Gaston pour qui, la phrase est perçue comme une unité linguistique c'est pour cela qu'il faut prendre en considération tous ses éléments au cours du déchiffrement aussi bien les noms et les verbes que les articles).

3- propriété conceptuelle et compétence en lecture décodage :

Parmi les facteurs qui aident l'apprenant à s'approprier de l'habileté de lecture, le fait de comprendre la relation conceptuelle qui lie les mots les uns aux autres. Cestaiger explique mieux cette idée en précisant que la

connaissance des mots et leur signification aide l'apprenant à connaître de nouveaux mots qui ont le même sens et à les retenir. Pour lui, l'enfant qui connaît le mot « *voiture* » peut facilement retenir et comprendre le mot « *automobile* ». Cette connaissance de base peut aussi lui permettre, plus tard, de comprendre et retenir le mot « *camion* ».

4- propriété morphologique et compétence en lecture décodage :

Celle ci concerne les aspects morphologiques d'un mot (ajout d'affixes) qui aide l'apprenant à pouvoir lire des mots nouveaux et semblables (les mots de la même famille) tout en comprenant leur sens.

L'apprenant qui arrive à lire « *sucré* » peut facilement déchiffrer « *sucrier* » et « *sucré* ».

5-propriété phonologique et compétence en lecture décodage :

Par « propriété phonologique » Cestaiger veut dire, prendre conscience des différentes unités de sons (rimes, syllabes, phonèmes) afin de pouvoir lire un mot. L'apprenant doit -selon cet auteur- prendre en considération les particularités de la langue alphabétique : les sons de certaines voyelles par exemple changent en fonction des lettres qui les entourent comme, « *e* », qui se prononce différemment dans « *pelote* » et dans « *sel* ».

Les digraphes¹ comme « **ch** », « **gn** » et « **ph** » et les trigrammes² tels que « **sch** » et « **chr** » de « **chromosome** » font aussi partie des propriétés morphologiques d'un mot dont l'apprenant doit prendre conscience pour réussir sa lecture décodage.

1-un digraphe consonne est constitué de deux consonnes qui s'unissent pour produire un son unique: ch-ph-gn.(www.firstschoolyears.com/literacy/word/digraphs.htm).

2-phonème qui se compose de trois lettres comme **chr** de « **chromosome**. »
(www.phonicsontheweb.com/digraphs.php.)

L'enseignement de la lecture décodage à travers la connaissance des différentes propriétés d'un mot, constitue un plus en matière d'enseignement de cette discipline.

Ce qu'on retient particulièrement de cette partie du chapitre c'est la propriété phonologique du mot. Celle-ci a été, en effet citée par Cestaiger mais développée par d'autres auteurs tels qu'Eric Lambert, Anne-Lise Doyen, Monique Jacquiert, Michel Zorman et Brigitte Stan cités par Laurence Stary et Christelle Faux. Ces derniers affirment que parmi leurs grandes préoccupations est la difficulté que rencontre le jeune apprenant à percevoir et à distinguer les différentes unités phonologiques des mots : rimes, syllabes et phonèmes ; Il convient donc de *« permettre d'entendre autrement les paroles qu'il écoute ou qu'il prononce en lui apprenant à centrer son attention sur les aspects formels, rythmes et sonorités, autant qu'avec les significations(...) »* Pour cela, il s'avère important de développer une conscience phonologique à travers un enseignement programmé au début de la scolarisation.

5-1 Définitions :

La conscience phonologique est définie par Sylvie Descaux comme étant : *« La connaissance consciente et explicite que les mots du langage sont formés d'unités plus petites, à savoir les syllabes et les phonèmes. »*

Elle se traduit par la capacité à percevoir et à identifier les différents composants phonologiques et à les manipuler : localiser, substituer, inverser, ajouter, combiner...

La conscience phonologique se différencie de la phonologie au sens strict qui est l'étude des correspondances phonèmes- graphèmes. »

Pour Laurence Stary et Christelle Faux, la conscience phonologique est *« la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème. »*

5-2 Rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture

Stry et Faux expliquent que le lien entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture s'explique comme suit

L'orthographe française est une orthographe alphabétique où chaque graphème correspond à un phonème. L'apprenant doit prendre conscience de toute unité linguistique pour pouvoir maîtriser cette correspondance car le décodage exige deux compétences. L'identification des lettres et la capacité de découper la chaîne sonore en phonèmes : *pipe* = *p/i/p/e*. L'apprenant doit comprendre que « l'écrit code l'oral », et que les syllabes en sont des « unités distinctives ».

D'un autre côté, la conscience phonologique et le principe alphabétique « s'entremêlent » –selon ces deux auteurs- en ce sens que l'apprentissage des lettres facilite la perception des phonèmes et que la conscience phonologique permet la « conversion » des phonèmes en graphèmes.

5- 3 Importance de la conscience phonologique :

Selon Desciaux, la conscience phonologique joue un rôle « préventif » et « curatif ». Elle permet d'abord le dépistage des apprenants qui présentent un risque de développer des problèmes d'apprentissage de la lecture du moment qu'elle est programmée en début d'apprentissage. Pour la même raison, elle prévient des difficultés d'apprentissage auprès des « apprenants à risque » grâce à une intervention précoce.

Pour les apprenants « normaux » et même ceux en difficultés, la conscience phonologique permet l'amélioration des performances en lecture et en écriture ainsi que l'amélioration de la compréhension et de l'orthographe.

5-4 Enseignement de la conscience phonologique :

Pour faire acquérir la conscience phonologique aux apprenants, des chercheurs tels que Stry, Faux et Desciaux s'accordent à dire que l'enseignant doit passer par les niveaux de segmentation suivants à commencer par la syllabe puis le phonème. Par définition, la syllabe est la

fusion de consonne et de voyelle qui se prononce en une seule émission de voix. On procède à sa segmentation en attaque et rime, l'attaque étant la consonne ou le groupe de consonnes du début de la syllabe et la rime c'est la voyelle et les phonèmes qui suivent. Rappelons que le phonème : c'est la plus petite unité sonore perceptible du langage oral.

Ainsi, le mot « **clavicule** » se segmente comme suit :

- Syllabes : /kla / /vi/ /kul/.

- Attaque- rime : /kl/ /a/ /v/ /i/ /k/ /ul/.

-phonèmes: /k/ /l/ /a/ /v/ /i/ /k/ /u/ /l/.

Dans la partie qui suit nous tentons d'expliquer la démarche préconisée. Celle-ci résume les différentes activités auxquelles se livre un apprenant dans le traitement d'un mot.

5-4-1 travail sur les sons de la parole:

Cette étape comporte deux types de tâches :

- Un travail sur la syllabe

À ce niveau, les syllabes sont : identifiées, isolées puis manipulées.

Par manipuler on veut dire, enlever une syllabe, recombinaison autrement les syllabes du même mot et /ou repérer une même syllabe dans plusieurs mots. L'enseignant peut également demander à l'apprenant de situer la position de la syllabe dans le mot. (Début, milieu, fin).

- Un travail sur les sons :

À ce niveau, le travail s'effectue sur les rimes, les attaques, et les phonèmes.

L'apprenant discrimine les sons et effectue différentes manipulations :

localisation, substitution, inversion, ajout et combinaison

5-4-2 Le principe alphabétique :

Après le travail sur les sons, l'enseignant aborde le principe alphabétique. À ce stade, Descazaux recommande d'expliquer à l'apprenant que le langage oral est constitué d'unités plus petites que la syllabe (les lettres) et qu'il faut

les travailler. Il n'est pas nécessaire à cette étape de faire acquérir toutes les lettres de l'alphabet aux apprenants ; par contre, il est impératif de leurs faire prendre conscience de la relation exacte entre lettres et sons.

Pour cela, on procède à l'observation de courtes phrases et d'expressions connues telles que : la date du jour ou le titre d'une comptine ensuite à la reconnaissance des lettres de l'alphabet dans différents caractères : écritures script et cursive.

5-5 Développement de la conscience phonologique

Faire acquérir la conscience phonologique aux apprenants repose selon les auteurs de ces articles sur des **principes didactiques** et des **principes pédagogiques**. Les premiers sont fondés sur des critères relatifs à la nature des unités linguistiques (syllabes ou phonèmes), à leur position (initiale, interne ou finale pour la syllabe). En attaque, en rime ou en position interne (pour le phonème) ensuite aux tâches réalisées par les apprenants.

Les unités doivent être enseignées dans l'ordre suivant :

- * la syllabe.
- * les rimes.
- * l'opposition attaque / rime.
- * le phonème. À ce niveau, il faut commencer d'abord par les voyelles

ensuite aborder les consonnes.

Quant aux tâches réalisées, elles se résument en la comparaison d'éléments phonologiques, leur catégorisation (syllabes ou phonèmes) ainsi que leur transformation c'est-à-dire dénombrer ou modifier : segmenter, fusionner, enlever, ajouter, substituer et inverser.

En ce qui concerne les principes pédagogiques, ils renvoient en premier lieu à l'emploi du temps .Chaque séance doit durer entre 20 à 30 minutes quotidiennement. Au travail de groupe aussi même si chaque apprenant doit intervenir individuellement afin de pouvoir déceler ses déficits et intervenir à temps. Parmi les principes pédagogiques sont cités aussi les supports lesquels

les apprenants travaillent. Ces derniers portent sur des thèmes familiers connus tels que les saisons ou des thèmes qui ont une valeur affective pour les apprenants comme les jouets par exemple.

Les pédagogues insistent à ce niveau sur le fait de s'assurer de compréhension des mots avant d'entamer la conscience phonologique.

Le dernier principe évoqué et développé par Roland goigoux, Sylvie cele, et Jean louis paour dans un article intitulé « *l'écriture et son apprentissage* » concerne les tâches programmées toujours dans le cadre du développement de la conscience phonologique. Celles-ci se résument en trois types de tâches.

a- la tâche principale : elle permet :

1- le rappel et la révision des acquis précédents à travers la reprise d'une tâche déjà faite afin de remettre les apprenants dans l'activité, attirer leur attention sur les aspects sonores et non sémantiques de la langue et faire appel aux procédures déjà apprises.

2- la présentation de l'objectif de la leçon. On doit arriver par exemple, à comprendre que le mot est constitué d'unités plus petites appelées syllabes, à pouvoir compter le nombre de syllabes d'un mot, à mémoriser un modèle auditif pour localiser une syllabe dans un mot.

3 -le traitement des exemples après explication des consignes et contrôle des agissements de chaque apprenant.

A la fin de cette activité, l'enseignant doit rendre compte des acquis des apprenants et attirer leur attention sur les difficultés rencontrées.

b- la tâche de transposition :

Elle vise à expliquer aux apprenants que ce qu'ils viennent de réaliser dans la tâche principale peut s'appliquer à d'autres contenus et d'autres types de tâches et ce, à travers le développement de la même compétence cognitive (faire apprendre la même procédure). cependant, on peut apporter quelques variables didactiques : la structure de la tâche, le matériel, les contenus, la quantité d'informations et la consigne.

L'activité finit par la formulation d'une règle qui rend compte de ce qui vient d'être appris : la procédure apprise ou le type de fonctionnement qui a aidé à réaliser la tâche : on peut par exemple, compter le nombre de syllabes de tous les mots de la langue même ceux qu'on ne connaît pas.

c- la tâche de transfert ou de réinvestissement :

Il s'agit d'exercices qui permettent le contrôle et l'automatisation des compétences acquises.

Exemples :**1-** repérer puis découper dans un catalogue des images de mots qui contiennent une, deux ou trois syllabes puis les coller dans trois cases différentes.

2- trier les cartes par catégories : celles qui contiennent par exemple la syllabe [la] dans une boîte, celles qui contiennent la syllabe [ma] dans une autre, celles qui ne contiennent ni l'une ni l'autre dans une troisième.

A la fin de l'enseignement de la conscience phonologique, on s'attend à ce que l'apprenant soit capable de :

- différencier les sons.
- distinguer les syllabes d'un mot.
- reconnaître une même syllabe dans plusieurs mots.
- faire correspondre les mots d'un énoncé à l'oral et à l'écrit.
- mettre en relation des sons et des lettres.

Les auteurs de « *l'écriture et son apprentissage* » affirment à la fin que les résultats de leurs travaux ont montré que les exercices les plus efficaces à ce niveau, sont ceux de fusion et de segmentation des syllabes et des phonèmes.

L'enseignement de la lecture au sens du décodage à travers la connaissance des différentes propriétés d'un mot, constitue un plus pour la didactique.

Ce qui est important à signaler c'est que les principes de cet enseignement rejoignent ceux de la méthode globale en ce sens que le mot est appris dans sa

totalité, que la forme n'est pas dissociée du sens et que l'aspect grammatical du mot est directement inclus dans l'acte de lire.

La propriété phonologique qui a constitué en soi un objet d'étude, a pour objectif, rendre l'apprenant conscient des différentes unités de sons. Cependant, elle n'est pas une méthode d'apprentissage. C'est un apprentissage qui sert d'initiation à la lecture/écriture en ce sens, qu'elle aide à développer les aptitudes à utiliser le système alphabétique pour lire et écrire ; les apprenants ayant compris comment fonctionne ce dernier.

IV Enseignement de la lecture et difficultés d'apprentissage

Introduction

Le retard en lecture est défini comme un « *déficit significatif entre le niveau effectif en lecture et le niveau auquel on pouvait s'attendre antérieurement à l'aide de tests appropriés.* » (M. eve, 1973 :33) Les travaux de recherche consultés sur les difficultés en lecture, ont tous convergé vers l'idée que les incapacités en cette activité, sont dues à des raisons multiples. Certaines sont d'ordre organique, d'autres d'ordre psychologique, affectif, socio- culturel ou même pédagogique.

C'est la complexité du processus de lecture qui rend difficile l'étude des causes directement responsables de cet handicap d'où la nécessité d'une étude interdisciplinaire entre des psychologues, des éducateurs et des médecins scolaires.

Dans ce chapitre, on va tenter de dénombrer et de décrire la nature des difficultés qui sont ou peuvent être à l'origine des incapacités en lecture.

1- la nature des difficultés :

1-1 le niveau d'intelligence

Le facteur de l'intelligence intervient sans doute dans tout apprentissage. En lecture au sens du déchiffrage Gérard chauveau, dans une étude sur les difficultés d'apprendre à lire menée sous un aspect psychocognitif

physiologique a cependant remarqué que des enfants qualifiés de normaux sont incapables de lire alors que de bons lecteurs présentent un niveau intellectuel plus faible que celui de leurs camarades. (Ce sont les tests de compréhension de lecture qui étaient en faveur des enfants intelligents.) :Le degré d'intelligence agit, selon cet auteur, sur la vitesse du déchiffrement. Le Q.I.¹ (quotient intellectuel) reste le test de référence le plus connu qui définit l'âge mental et mesure le degré d'intelligence permettant l'accès au savoir lire.

Dans le même ordre d'idées, Chauveau cite plusieurs études d'après lesquelles, l'enfant doit avoir au moins 6 ans d'âge mental pour qu'il apprenne à lire normalement et qu'un apprenant dont le QI est inférieur à 85 a peu de chances d'apprendre à lire qu'un apprenant dont le QI est supérieur à 105.

D'autre part, Chauveau recommande le calcul de l'âge mental d'un apprenant de six ans car -d'après lui- c'est « *un déterminant important* » de la réussite en lecture en plus du QI. Il explique ainsi qu'un apprenant de six ans qui a un QI de 87 peut être considéré d'intelligence « normale » avec 5ans 2 mois d'âge mental c'est-à-dire un an de retard intellectuel par rapport à un apprenant de six ans qui a un QI de 102 ce qui veut dire un âge mental de 6ans 2mois.

1. C'est le rapport avec l'âge mental mesuré par des tests et l'âge réel de l'enfant ou de l'adolescent multiplié par 100 (Larousse : 2008).

Tous les travaux menés dans ce domaine aboutissent aux mêmes résultats ou presque. Cependant, Le favrais considère dans son livre « *les mécanismes de la lecture* » que ce sont les travaux de Leroy boussion qui se distinguent par rapport aux autres. Il les considère comme étant « rigoureux » et d'un « *apport précieux* »aux convictions des tenants de *l'intelligence facteur de succès* ». (1983 :239)

1-2 Personnalité et problèmes affectifs :

Les troubles émotionnels agissent négativement sur le rendement des apprenants en ce sens qu'ils déstabilisent leur concentration .Seulement, les chercheurs n'ont pas pu déterminer les cas dans lesquels ces troubles sont les causes et ceux où ils sont les conséquences de l'échec scolaire.Sur 100% d'enfants présentant des incapacités en lecture, A.harris in(M.eve1973 :8) croit que les problèmes émotionnels sont la cause d'échec en lecture dans plus de 50% des cas. Il explique que ces problèmes peuvent être liés à une perturbation de la relation parents – enfant(s), causée par exemple, par une pression par ces derniers exigeants un succès immédiat en lecture ce qui crée chez l'enfant une répulsion à l'égard de cette activité (1973 :59).

D'autre part, Malmquiste parle d'une « nocivité » réciproque des difficultés et du développement des études car les enfants qui se sont bien développés affectivement et intellectuellement, régressent s'ils rencontrent des problèmes dans l'apprentissage de la lecture ce qui les rend perturbés et les pousse souvent à perdre leur enthousiasme envers l'école et le travail scolaire. (1973 :60 /61)

1-3 L'environnement personnel de l'écopier

1- 3-1 la maison :

On a souvent mis sur le compte du milieu social une bonne part des résultats des apprenants dans leurs sens positif ou négatif notamment en lecture.

Evelyne charmeux écrit dans ce sens que la réussite en classe est largement mise en place par la manière de vivre à la maison parce que c'est le milieu où

l'enfant évolue « avec les contenus d'imprégnation et le réseau de relations [...] qui tissent sa vie affective » (1987 :126). Les études de Sheldon et Carillo en 1952 et celles de Napoli et Valtin entre 1968 et 1970 citées par Eve Malmquiste ont montré l'importance de ce qu'ils appellent « l'arrière plan » familial dans le développement de la capacité du savoir-lire. Ainsi, les apprenants qui échouent en lecture, ont souvent -d'après ces chercheurs- des parents moins instruits, d'un niveau social et économique inférieurs, et vivant dans des familles plus nombreuses où la qualité du langage s'avère basse, les livres rares, et la conversation réduite. (1973 :67)

Dans le même ordre d'idées, et pour cerner toutes les conditions qui entravent la réussite en lecture, Malmquiste a même vu du côté de la disposition de l'apprenant dans une chambre individuelle. Elle a aussi évoqué les recherches d'Otto, Strang, Chazau, et Valtin entre 1968 et 1970. Ceux-ci ont étudié l'influence du nombre de fratrie et celle des parents désunis. Seulement, ils n'ont trouvé aucune relation significative entre ces facteurs et l'échec en lecture (Ibid1973 :68...73).

1-3-2 l'école :

Malmquiste s'est appuyée dans le traitement de ce point sur les études de plusieurs chercheurs évoqués ci –après. En effet, cet élément est traité sous deux pôles : celui de la fréquentation et du changement.

Selon Schonel, il est évident qu'une absence d'une longue durée au cours de l'apprentissage ou de nombreuses absences de courte durée soit responsable d'un retard en lecture. Même les élèves intellectuellement brillants sont affectés par l'absence de l'école bien que ces derniers puissent se rattraper facilement alors que les moins bons peuvent être gravement retardés lorsqu'ils atteignent 11 ou 12 ans. (1973 :74)

En ce qui concerne le changement de domicile, une étude de Critchley en 1968 a montré que des cas de dyslexie ont été remarqués chez les enfants de diplomates, de militaires, c'est-à-dire des gens qui sont amenés à changer

souvent de domicile. Ce changement engendre un changement du maître et de la méthode d'apprentissage provoquant des effets négatifs surtout pendant les premières années d'apprentissage selon des études d'Harris et de Clark.

Même si l'emploi d'une seule méthode n'est pas vraiment recommandé, il convient de varier les méthodes dans un souci d'ajuster ces dernières avec les besoins des apprenants, ce qui n'est pas le cas pour l'apprenant qui fréquente plusieurs écoles car dans ce cas, il est soumis à « *une multitude incoordonnée d'actions pédagogiques et peut fort bien ne pas comprendre en quoi elles se complètent l'une l'autre.* ». (Ibid : 76)

1-3-3 le maître :

La compétence professionnelle influence sûrement les résultats de tout apprentissage. Evelyne Charmeux fait de « l'effet maître » un grand responsable du rendement pédagogique. Elle affirme que « *ce n'est pas une question de méthodes. C'est le comportement de l'enseignant face à sa pratique pédagogique qui fait la différence.* » (1987 :39).

Rachel Cohen et Hélène Gilabart (in André Izizian) confirment cette idée en affirmant que « *la part du maître dans l'apprentissage de l'enfant reste considérable. Il lui incombe de mettre en place des stratégies pédagogiques* ». (1989 :30)

En lecture, et en confrontant maître et méthode, tous les chercheurs ayant travaillé sur ce sujet confirment que le succès des systèmes d'enseignement de la lecture dépendent de l'habileté des enseignants qui évaluent le programme et y intègrent certains détails dont l'apprenant a besoin.

En plus de ses propres travaux en 1956, Malmquiste cite aussi ceux de Ryans, Barr, Getzels et Jackson, Biddle et William et A.Harris. Ils ont tous travaillé sur les critères de compétence des maîtres et ont mis, pour cela, des moyens d'évaluation comme les tests de personnalité et la notation pendant la formation et pendant l'exercice de la profession ; malgré cela, peu d'études sur l'efficacité du maître ont été fondées sur les résultats des élèves ou

l'évaluation personnelle des maitres parce qu'elles ont pris en considération les situations d'enseignement qui peuvent varier , comme les capacités personnelles des apprenants, l'attitude de ces derniers envers l'école, et les moyens pédagogiques(1973 :78).

Ceci dit, l'évaluation de l'efficacité et du succès d'un enseignant devrait être menée sur un long terme avec des critères multiples et variables que Malmquiste a considéré dans : l'âge du maitre, son ancienneté, ses diplômes universitaires, sa note professionnelle en pédagogie et même son état civil. En effet, la corrélation entre l'âge du maitre, son ancienneté, sa qualification pédagogique et la capacité en lecture est apparue significative. Ainsi, les maitres qui ont plus de douze ans d'ancienneté obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui ont en six. Ceux qui ont six ans d'ancienneté, réussissent mieux que ceux qui en ont moins. (1973 :76)

De même, la «capacité à enseigner» effectuée aux écoles normales, est considérée comme un critère d'efficacité pédagogique pour l'enseignement de la lecture. Quant au critère des diplômes, le résultat de la recherche n'a pas révélé une relation entre le niveau culturel des maitres et le niveau de capacité en lecture (1973 :78).

1- 4 Les problèmes sensoriels :

1- 4-1 les défauts de l'audition :

Peu d'études ont été faites sur ce problème. Signalons cependant, que les expériences ont montré qu'il n'ya pas une corrélation importante entre les déficits en lecture et ce défaut. Les résultats de quelques études expérimentales citées par Eve malmquiste notamment celles d'henry, Reynolds et Halgren entre en témoignent. En effet, sur 399 apprenants soumis au test de la voix chuchotée par exemple (mots prononcée à 5 cm de l'oreille en cachant les mouvements des lèvres) seulement trois enfants ont été signalés pour défaut d'audition. (1973 :93)

Les résultats d'études expérimentales et les observations faites en classe, Justifient toutefois le fait de considérer tout défaut de l'audition même léger comme entravant la bonne acquisition de la lecture.

Dans le même ordre d'idées, Malmquiste signale la nécessité de varier les méthodes d'enseignement de la lecture pour les apprenants qui souffrent de problèmes d'audition en fonction de la gravité du déficit. (Ibid : 95)

1- 4-2 Les défauts de la vision :

Contrairement aux défauts de l'audition, des études faites par des oculistes et des psychologues sur les défauts de la vision, ont révélé une forte corrélation entre ce problème et le déficit en lecture. Lefavrais trouve « évident » qu' « *une gêne oculaire soit un frein à l'apprentissage* » et il affirme par la même occasion que 40% des sujets pris en charge à cause de leurs retards en lecture souffrent de problèmes oculaires. Pour cet auteur, la malvoyance est une cause fréquente d'échec car « *les malvoyants sont gênés par la forme et la dimension* ». (1983 :241)

De son côté, Malmquiste écrit que les défauts de la vision contribuent à l'échec en lecture et peuvent aussi limiter la capacité des bons lecteurs. (1973 :93)

D'un point de vue médical, les maladies responsables de cet handicap sont l'astigmatisme¹, la myopie² et l'hypermétropie³. celle ci semble responsable de 30% des cas d'échec en lecture selon Schubert et Walton. (Ibid : 92)

1- « une distorsion visuelle due à une cornée dont la forme est irrégulière.les rayons lumineux qui traversent une cornée non sphérique ont une courbe inégale ce qui aboutit à l'apparition de deux points de focalisation ».

2-«anomalie de la réfraction oculaire due à une longueur trop importante de l'œil à l'origine d'une mauvaise perception des objets éloignés. ».

3-« c'est la vision nette des objets éloignés. L'hypermétrope voit les objets éloignés à condition d'accommoder et les objets rapprochés à condition d'accommoder davantage ». (<http://wwwvulgaris-medical.com/encyclopédie-621.3125.8249.html>)

1-5 la dyslexie :

Malgré les défauts multiples qui entravent le bon apprentissage de la lecture, la dyslexie semble-la somme d'études qui lui sont consacrées-se placer au dessous de tous ces problèmes même si ses manifestations semblent parfois complexes et semblables à d'autres déficits tels que l'assiduité, les défauts sensoriels ou intellectuels.

1-5-1 Définitions :

Proposons d'abord la définition du Larousse médical(1989), selon lequel, la dyslexie est : *« difficulté dans l'apprentissage de la lecture, caractérisée par la confusion et l'inversion de certaines lettres(l'enfant lit « ra » pour « ar » et « asumer » pour « amuser » , « manzer » pour « manger » etc...) cette difficulté se rencontre normalement chez l'enfant au début de l'apprentissage de la lecture. C'est sa persistance qui fait parler de dyslexie. La difficulté à écrire (dysorthographe) apparait simultanément. L'enfant dyslexique est normalement doué : il ne présente pas de déficit sensoriel ni moteur ».*

Françoise Boulanger de son côté, définit la dyslexie comme étant : *« un trouble d'apprentissage du langage écrit. Elle se manifeste par des difficultés persistantes à apprendre à lire et à acquérir les automatismes liés à la lecture [...] elle s'accompagne de grandes difficultés en orthographe. ».* (1992 :180)

Le même auteur précise que pour affirmer qu'un apprenant est dyslexique, il faut éliminer des facteurs qui peuvent être la cause directe des difficultés de lecture tels que les différents déficits déjà cités(dans un chapitre précédent) ou ceux liés à l'âge par exemple que Boulanger limite à 5ans.

Pour elle, si un enfant est incapable à cet âge de décomposer les mots oralement, de mémoriser, de faire la discrimination auditive des sons, s'il n'a aucune initiation à la conscience phonologique, il est considéré comme dyslexique. (Ibid : 181)

1-5-2 Les types de dyslexie :

Charles touyarot en distingue trois :

-La dyslexie phonologique : l'apprenant est incapable de faire la conversion grapho-phonémique c'est-à-dire qu'il ne peut pas faire le lien entre la lettre et le son correspondant.

- la dyslexie perceptive : Touyarot affirme que c'est l'impossibilité de posséder « *un stock visuel de mots immédiatement disponible* » pour effectuer une lecture fluide.

- la dyslexie mixte : elle est –selon l'auteur- la difficulté par rapport aux deux processus. (1971 :119)

1-5-3 les manifestations de la maladie en lecture :

Dans un compte rendu de Liliane sprenger charolles , La dyslexie se manifeste en lecture par la confusion de certaines lettres qui se ressemblent sur le plan de la forme ou de la phonétique : **m-n-u/b-d-q-g/f-v/on-o/un-u/**

Ainsi, l'enfant dyslexique remplace les consonnes constrictives(**s, ch, j, z, f, v**) par les consonnes occlusives (**t, k, p, d, g**), les consonnes sonores (**b, d, g, v, j, s**) par les consonnes sourdes (**p, t, k, f, ch., s**)...« *petit* » est lu « *bedi* » par exemple (confusion visuelles selon Le favrais).

Il inverse également l'ordre des lettres : « *on* » est lu « *no* », « *bras* » est lu « *bar* » ou « *rab* », « *plat* » est « *pal* » ou « *lap* » (manifestation appelée par Le favrais, inversion dynamique .(1983 :28)

L'apprenant dyslexique laisse tomber aussi certains sons : « *fil* » est lu « *il* » « *bal* » est lu « *ba* » « *pelote* » est lu « *plote* » ou ajoute certains sons « *livre* » est lu « *livere* ».Il peut aussi ne pas respecter l'ordre des lettres.

Sprenger charolles ,ajoute que les enfants dyslexiques ne présentent pas tous les mêmes signes cliniques : Certains manifestent seulement des difficultés à la lecture des mots irréguliers tels que : *sept, hier, écho*...parce qu'ils n'arrivent pas à mémoriser leur forme orthographique ce qui les empêche de

les reconnaître en entier. De même que cela entraîne un trouble de l'orthographe d'usage : les mots fréquents sont écrits comme ils se prononcent : *avec*→*avaique* ; *verbe*→*vairebe*.

Selon Sylviane valdois « *il semble que ces enfants présentent un trouble visuo-attentionnel qui les empêche de traiter simultanément l'ensemble de la séquence orthographique du mot. C'est comme s'ils ne pouvaient appréhender qu'un nombre très limité des lettres qui les composent, en une seule prise d'information visuelle. Les manifestations de ce trouble au niveau scolaire peuvent être assez variables selon le degré de sévérité du trouble visuo-attentionnel* ».

Devant ces problèmes, l'apprenant adopte certains comportements lorsqu'il lit .Il peut hésiter, avoir recours à ce que Valdois appelle «la stratégie de devinette » (l'apprenant lit le début du mot sans vérifier le reste; d'où il propose un mot faux) ou encore buter sur les petits mots parce qu'il se concentre sur les plus longs.

1-5-4 des moyens d'aide pour les apprenants dyslexiques :

a-selon Valdois

- une reconnaissance du trouble

Il est important voire même impératif-pour Valdois- de reconnaître le trouble du dyslexique et ne pas interpréter ses conséquences comme résultant d'un déficit intellectuel ou d'un manque de travail. Il est aussi important de valoriser ses efforts et ses progrès même si la performance reste en dessous de celle attendue pour son niveau de classe. Il est aussi important d'encourager ces apprenants et les valoriser dans d'autres disciplines sportives ou artistiques par exemple pour qu'ils ne se trouvent pas marginalisés.

- des aménagements scolaires

Pour que l'école puisse jouer son rôle celui de permettre aux apprenants dyslexiques d'acquérir les connaissances qu'il faut en dépit de leurs déficits (essentiellement en lecture et en orthographe), elle peut entreprendre un nombre d'aménagements tels que :

- leur donner une leçon polycopiée pour s'assurer que l'apprenant dyslexique dispose du matériel nécessaire à son apprentissage.

- lire et expliquer les consignes d'un exercice.

- ne pas pénaliser les fautes d'orthographe et juger sur le contenu.

- interroger l'apprenant le plus souvent à l'oral afin de juger l'état de ses connaissances.

- accorder un temps supplémentaire aux apprenants dyslexiques lors des examens

b- selon Françoise boulangier, il faut développer les stratégies préférées du dyslexique qui- à son avis- sont « rigidifiées » en l'encourageant à répondre et en lui donnant le maximum de temps pour le faire par exemple.

Avec l'aide de spécialistes précisément des orthophonistes, on doit l'aider à « utiliser le maximum de fonctions cérébrales » (les voies visuelles et auditives. L'hémisphère droit qui traite globalement, l'hémisphère gauche qui analyse). L'auteur recommande qu'il faut le faire à un âge précoce où le cerveau de l'enfant est-pour elle - plus « souple ».

Enfin et pour aider tous les apprenants en difficultés d'apprentissage de la lecture (quelle que soit la nature de ces difficultés), valdois propose un travail « ciblé » qui doit se dérouler en petits groupes encadrés par des enseignants spécialisés. Ceux-ci doivent bien sûr coordonner avec des médecins scolaires, des psychologues et des orthophonistes afin d'avoir recours à des « stratégies spécifiques » en fonction des insuffisances.

Dans ce chapitre, nous avons tenté de présenter les principales difficultés qui peuvent entraver le bon apprentissage de la lecture.

La dyslexie constitue en soi un facteur de « risque » qui agit négativement non seulement sur la lecture mais aussi sur l'écriture et l'expression orale. Elle a fait l'objet de nombreuses recherches et a suscité des réflexions sur les solutions convenables.

L'école doit jouer un rôle fondamental pour prévenir toutes les difficultés et coordonner les efforts des enseignants avec ceux de tous les intervenants : médecins, infirmières scolaires, psychologues et orthophonistes.

Le repérage des apprenants en difficultés doit se faire le plus tôt possible : juste au début de l'apprentissage afin de pouvoir agir à temps en proposant les aides spécifiques.

La première partie de ce travail constitue un cadrage théorique à travers lequel nous avons tenté de cerner notre sujet sur la lecture au sens du déchiffrement.

Nous avons d'abord fait part de quelques définitions du mot lecture, de quelques réflexions sur le statut attribué à cette activité ainsi que sur les stades de son acquisition à travers une approche cognitive. On s'est retourné ensuite vers la pratique de classe où il a été question de parcourir les méthodes et les stratégies les plus connues dans l'enseignement de la lecture. Enfin, nous avons évoqué quelques difficultés qui peuvent entraver un bon apprentissage et les moyens d'y remédier.

Quel statut est-il attribué à l'activité de lecture dans les documents officiels algériens ? selon quelle(s) méthode(s) est-elle enseignée ? comment évalue-t-on les acquis des apprenants ? comment réagissent les apprenants et comment est leur rendement à la fin de la troisième année ? Ce sont les questions auxquelles nous allons tenter de répondre dans la partie pratique.

Partie pratique

Introduction :

Dans la partie pratique de ce travail, nous traitons notre sujet sur l'enseignement de la lecture en troisième année primaire. (Première année d'apprentissage du français langue étrangère) à travers trois aspects :

- le premier concernera la délimitation des objectifs, des compétences, ainsi que les démarches adoptées à travers les documents officiels d'une part, (programmes et documents d'accompagnement), et les fiches des enseignants d'autre part.

- le deuxième d'après une enquête dans les classes afin d'observer la méthode réellement utilisée. Il s'agira aussi d'observer les conditions dans lesquelles se déroulent les séances de lecture. Nous procéderons à partir d'une fiche d'observation.

- Nous soumettons aussi des apprenants à des activités lectorales (exercices d'évaluation) afin de mesurer leurs acquis en déchiffrement dans le but d'évaluer « l'efficacité » de la méthode officiellement adoptée.

I-l'activité de lecture dans le programme algérien :

1- Dans les documents officiels :

Les documents officiels dont il est question ici, consistent en deux livrets : l'un contient le programme, l'autre constitue un guide pour l'enseignant (document d'accompagnement).

Il s'agit d'ouvrages destinés à aider l'enseignant afin qu'il puisse appliquer les contenus à enseigner en lui précisant les objectifs et les compétences et en lui proposant une ou des démarches pédagogiques.

Il nous faut signaler qu'aucun document officiel n'est parvenu aux établissements pour expliciter le programme appliqué depuis l'année scolaire 2007/2008(d'après le nouveau manuel scolaire).Nous avons donc procédé à l'analyse des documents officiels qui ont accompagné le livre de deuxième année en nous basant sur l'idée que les deux niveaux constituent la première année d'apprentissage du français langue étrangère tout en prenant en considération les différences existant entre les deux.

1-1 les compétences :

On vise à installer deux compétences essentielles chez l'apprenant :
Ce dernier doit en effet être capable de connaître le système graphique du français
et construire le sens d'un message écrit (comprendre globalement un texte).

1-2 les objectifs :

1.2.1 Découverte des phonèmes

Pour réussir la première compétence, l'apprenant doit arriver à atteindre une somme d'objectifs tels que découvrir les phonèmes et les graphèmes de la langue avec leur correspondance (reconnaître les lettres et les sons dans leur double réalisation phonétique et graphique).

Etant habitué à la lecture de droite à gauche dans sa langue maternelle, l'apprenant découvre un autre sens dans la lecture / écriture en français : gauche/droite (la latéralisation).

1.2.2 Exploitation du texte

Parmi les objectifs visés aussi, pouvoir « exploiter » le texte afin de retrouver quelques éléments connus tels que : des mots familiers (des mots que l'apprenant a l'habitude d'entendre ou même d'utiliser dans son quotidien comme « costume », « banane », « limonade »...), des signes de ponctuations (des points d'interrogation, d'exclamation qu'il connaît déjà à travers la lecture des textes en arabe). L'apprenant doit aussi arriver à lire à haute voix une phrase et/ou un court énoncé.

1.2.3 Reconnaissance des éléments périphériques

Pour que l'apprenant soit capable de comprendre un message écrit (un texte), il doit arriver à exploiter ses éléments périphériques (reconnaissance et lecture du titre, lecture du nom de l'auteur ainsi que l'exploitation de l'image, différencier les écrits par leur présentation (initiation à la typologie des textes) et réussir à émettre des hypothèses de sens à travers une bonne connaissance de la fonction des différents signes de ponctuation : point, virgule, tiret...

Devant un texte écrit, l'apprenant doit aussi arriver à identifier la situation de communication en reconnaissant qui s'adresse à qui ? quand ? Où ? il lui doit donc identifier les personnages, le lieu et le temps.

1.3 - les types de tâches programmées :

Au niveau de la reconnaissance du système graphique, l'enseignant peut demander aux apprenants de classer les tâches en deux types. Il ya des exercices de reconnaissance visuelle tels que : souligner, colorier ou entourer des lettres dans un même énoncé ou dans des énoncés différents et des exercices de

classification par ordre alphabétique (par rapport à la première lettre) ou une classification par rapport aux différentes graphies d'un même phonème.

- des exercices d'investissement des acquis tels la segmentation d'un mot en syllabes, d'une phrase en mots et la lecture d'un court texte à haute voix.

Au niveau de la construction du sens d'un message écrit, on peut demander aux apprenants d'encadrer, ou de souligner des mots connus dans une phrase, de barrer l'intrus dans une liste de mots ou de relier le mot et l'image qui lui correspond. (Programme de la langue française de la 2^{ème} année primaire, décembre 2003 :19)

1.4- méthode et démarche :

La méthode mixte est celle officiellement adoptée. Elle est fondée sur « *un va et vient constant entre le globale et la combinatoire (...). Le but est d'arriver à une lecture qui ne soit pas mécanique, qui saisisse les unités de sens en s'appuyant sur chacune des articulations : lettre, syllabe, mot...* » (Ministère de l'éducation nationale, juillet 2004 :8)

On s'appuie sur le texte comme point de départ, tout en évitant de présenter des « *phonèmes vides de sens telle la syllabe* ». (Document d'accompagnement du programme de français de 2^{ème} année primaire, décembre 2003.p25).

La démarche vise à la fois la prise de sens et la connaissance du code « *le déchiffrage n'est ni l'étape première, ni la pièce maitresse de l'activité de lecture... l'habileté b-a=ba... ne se développe qu'en devenant lecteur compreneur.* » (CHAUVEAU(G) ROGOVAS- CHAUVEAU(E), lectures in les cahiers pédagogiques, paris, janvier 1989.) tiré de: document d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} année primaire, décembre 2003.p 23.

Cela suppose de gérer à la fois des opérations d'automatisme (montage syllabique) et d'autres opérations qui exigent la prise de sens (compréhension).

Les contenus portent sur la maîtrise progressive des phonèmes et la construction de sens à partir de supports. Pour l'étude de chaque phonème, on introduit conjointement consonnes et voyelles, ces dernières étant nécessaires à la prononciation des consonnes. (Ibid : 23)

Si les documents officiels constituent un appui pour l'enseignant, ce ne sont pas les seules références pour la maîtrise et l'application du programme. Les instructions des inspecteurs lors des séminaires et des conférences pédagogiques sont aussi à prendre en considération dans la pratique de classe du moment qu'elles sont le fruit de débats et de discussions visant l'aplanissement des difficultés rencontrées quotidiennement et soulevées par l'ensemble du personnel enseignant.

2-Dans le manuel scolaire

Le manuel actuel est conçu dans le cadre des réformes et appliqué depuis l'année scolaire 2007/2008 après la suppression du français de la deuxième année et son application à partir de la troisième année primaires.

Dans cette partie du travail, nous allons essayer d'analyser les contenus de ce programme en matière de lecture. Cette activité est en effet présentée en trois phases :

2.1- Phase d'initiation

Elle succède à l'acte de parole (phase de fixation de quelques structures). Elle consiste à une discrimination auditive des phonèmes à étudier plus loin : elle est présentée sous forme d'exercices du type :

-J'entends ... (nommer la lettre), je lève la main :

Proposer une série de mots.

-J'écoute et je répète un nom ou un prénom qui commence ou qui contient...

(Nommer la lettre)

-Je dis à haute voix : répéter des mots qui contiennent les lettres à étudier plus tard.

2.2-Phase de pré- lecture :

Elle consiste à écouter un texte sur un thème déterminé. Ce texte peut être un dialogue, un petit texte informatif ou un ensemble de consignes sur un thème précis comme la propreté par exemple (texte prescriptif). Les textes sont suivis de questions d'aide à la compréhension et finissent par la fixation d'un lexique en rapport avec le thème.

2.3-Phase d'acquisition des lettres :

Cette phase, elle même subdivisée en plusieurs étapes et a pour base un petit texte de départ. Constitué de quelques phrases, ce texte est à préparer voire même à apprendre surtout au début de l'apprentissage du moment que l'apprenant est en phase d'initiation et ne possède aucun bagage linguistique lui permettant de déchiffrer. De ce texte, on procède à l'extraction de quelques mots, au montage syllabique et à la présentation et lecture d'une série de mots.

2.3.1-Extraction et lecture de quelques mots (généralement entre deux et quatre) :

Ces mots servent d'exemples à lire et à exploiter afin d'extraire les voyelles et les consonnes à étudier. A ce niveau, les phonèmes sont présentés par opposition phonologique pour une bonne discrimination.

m/n - t/d - l/r - p/b....

2.3.2 Montage syllabique :

Il est à signaler qu'il s'agit d'associer chaque lettre aux différentes voyelles. Celles –ci sont présentées tout au long du projet par ordre de difficultés croissantes

A partir du projet 1, c'est la présentation des syllabes de deux lettres : consonne/voyelle- voyelle/consonne : Pour les lettres **m** et **n** on associe les

voyelles **a** et **i**, pour les lettres **t** et **d** on associe les voyelles **e** et **è**. Aux lettres **l** et **r** on associe les voyelles **e** et **o**

Exemples : **ma- mi – la – li- al- ar- or...**

A partir du deuxième projet commence le montage des syllabes de trois, quatre et cinq lettres. Il s'agit de l'association des consonnes aux semi- voyelles **ou** et **oi**, aux différentes voyelles nasales ainsi qu'aux différents sons tels que : **au – eau ...**

Exemples : **Pou- boi- pra- bla- gan- mon- blan- blou-fleu- bleau - vreau...**

2.3.3 Présentation et lecture d'une série de mots qui contiennent la lettre étudiée :

Il s'agit d'une série d'exemples à répéter dans leur totalité puisque l'apprenant n'est pas encore capable de lire d'une façon autonome. Au fur et à mesure que l'apprenant progresse dans l'apprentissage des lettres et des sons, il sera de plus en plus capable de décoder les contenus à lire. A ce stade, il peut même revenir sur les premiers paragraphes et les premiers mots afin de les lire en reconnaissant les différentes unités linguistiques qui les composent.

2.3.4 Présentation et lecture d'une phrase à la fin de la leçon :

A la fin de la séance de lecture, l'apprenant est amené à lire à haute voix une petite phrase. Tout comme le texte de départ et la série de mots qui succèdent à la phase combinatoire, cette phrase est à répéter au départ jusqu'à ce que l'apprenant soit capable de la déchiffrer. Ces phrases respectent aussi l'ordre de difficultés croissantes.

Exemples :

- « **C'est mardi** ». p 9

- « **Je m'appelle Manil** ». p 11

- « **La voiture démarre au feu vert** ». p 43

- « **Devant l'école, l'agent fait signe à Fazil et à Rosa de traverser** ». p 51

- « **Touts les fruits portent des graines d'arbres. Les pêches, les cerises et les abricots les protègent dans leur noyau** ». p 67

.....

D'autre part, certaines phrases, sont porteuses de notions grammaticales. C'est le cas des phrases suivantes dans lesquelles chaque sujet est remplacé par un pronom.

-« **Nadia lit les mots** ». p 27

- « **elle lit les mots** ».

- « **Mounir a une petite moto rouge** ».

- « **il a une petite moto rouge** ». p 35

- « **les moineaux picorent les graines** ».

- « **ils picorent les graines** ». p 59

2.4- la progression dans l'apprentissage des phonèmes :

La progression est le contenu du programme annuel. On la présente ici, dans le même ordre du manuel scolaire.

Ainsi, dans les pages qui contiennent la phase d'acquisition des lettres, la leçon de lecture est présentée comme suit :

<u>Les lettres du jour</u>	<u>les mots supports</u>	<u>les syllabes du jour</u>
a- i - m - n :	Manil – Amina	ma- mi- na –ni.
t- d- e- é	école- comptine- mardi	te- té- de – dé.
l- r- o	école- sport- camarade	le- lo- re –ro- ol- il or- ir.
p- b-y- u	rue- Mouna- piéton- bus	pa- po- pou- pli- plu blou- bra- bro- bri- brou. ba- bo- bou- bla- bleau Pra- pri- pro- pru- prou
f- v- oi	feu- voiture	fa- fo- fi- fu- fou- foi fla- flo- fli- flou-flu- fle vra- vre- vri- vreau
s- z- x	bus- Fazil- klaxon	sa- so- si- sou- seau- sal sol – za- zo- zi- zou- zé xa- xo- ax- ex.
c- k- q -g –an –en	picorer- graine- champ- dans	ga- gan- gou- gla- glu glou- glan- gra- gran- ca cra- cro- cla- clo -cli clan- clou.
h- j- ch- on :	pêche- toujours- melon	ja- jo- ju- jou- joi- jan chou-choi-chau-chan.
g – gue :	agrume- orange	ga- go- gui- gue- ge-gi geo-gy.
ai- in- eu	je fais- je rince- odeur.	fai- tai- lai- sai- pai- frai- grai- prai- vrai-
ia- ie- io- iel - eu- un	ciel- eux- un à un	Ciel- eux- un à un.
ui- gn :	puis- montagne	pui- lui- sui- cui- plui -gne- gna- gneau-gnon

2.5- L'évaluation de l'activité de lecture.

Cette activité succède directement à la phase d'acquisition des lettres. Elle contient entre huit à dix exercices qui visent essentiellement la reconnaissance audio visuelle des lettres étudiées, le réinvestissement des connaissances acquises et l'introduction de quelques notions grammaticales.

2.5.1 La reconnaissance audio- visuelle des lettres étudiées

Types d'exercices proposés :

*Je compte les «a»:

On propose à l'apprenant la lettre a dans plusieurs caractères : minuscule, majuscule et script et on lui demande de compter les «a » afin de vérifier s'il arrivera à les reconnaître.

A – o- i - u- a- A- U- o- n- v. Page 12.

* Tous ces mots contiennent deux « é » sauf un, je le montre.

L'été- l'éléphant- le téléphone- le vélo- le bébé. Page 20.

* je lis les mots qui commencent par « p » :

pie- lampe- repasser- pipe- pelote- jupe. Page 36.

* je lis trois mots avec « ou » :

roi- boule- piano- toile- proie- trois- pioche- lion- fourmi- noir- cour.

2.5.2 Le réinvestissement des connaissances acquises :

L'enseignant vise à travers ce type d'exercices, la découverte de nouveaux mots en ajoutant des lettres apprises et /ou l'évaluation des connaissances déjà acquises.

Types d'exercices proposés :

*je complète les mots avec « t » ou « d » :

Un .inar- la . ate- . ix- un .é.

*je mets les lettres dans l'ordre pour former un mot :

t- t – o- e- a- m. Page 20.

* je change la première lettre et je trouve d'autres mots :

La bouche – page 36.

2.5.3- Introduction de certaines notions grammaticales

Quelques notions grammaticales telles que les oppositions féminin/masculin, singulier /pluriel sont introduites à partir du deuxième projet

Types d'exercices proposés :

* je complète avec **le** ou **la** et je lis les mots.

.. rue- .. poupée- .. roue- .. tortue- .. lit- .. robe- .. bus. Page 36.

* je lis.

La sardine- les sardines. / Le zèbre – les zèbres. / La valise- les valises.

Page 52.

* je lis des mots avec : **ier** et **ière**.

Un écolier / une écolière.

Un fermier / une fermière.

Un ouvrier / une ouvrière. Page 92.

Le manuel scolaire constitue le programme que l'enseignant est tenu d'appliquer dans sa totalité tenant compte des directives officielles (les documents d'accompagnement) d'une part, et des instructions des inspecteurs d'une autre.

Nous avons pu noter quelques insuffisances du manuel concernant les lettres étudiées. Ainsi, on peut remarquer que la lettre « y » manque ainsi que d'autres sons souvent rencontrés en lecture comme les sons : **ail/aïlle- eil /eille- euil/euille- ouille**. D'autres sons ne sont pas suffisamment développés comme le son **ph= f** et la lettre « s » entre deux voyelles. (Elles sont introduites seulement à travers les activités de lecture).

En matière de montage syllabique, on n'introduit pas toutes les voyelles avec chaque consonne. On procède à l'association de deux voyelles seulement ce qui limite le nombre de mots à monter et à lire et entrave ainsi le bon entraînement à la lecture spontanée.

La plus grande difficulté reste celle de la lecture du texte de départ. C'est l'étape de la leçon qui suscite des débats dans le milieu éducatif. Elle est pour certains impossible, pour d'autres, faisable avec l'aide des parents. D'autres par contre, pensent que l'on peut adapter le texte ou le laisser pour la fin de la leçon sinon reporter la lecture après l'étude de quelques lettres.

3- Dans les fiches des enseignants :

Les fiches des enseignants représentent la préparation des cours. Elles sont généralement conçues selon les directives officielles et celles des inspecteurs suivant les préoccupations soulevées lors des conférences pédagogiques. Au sein d'une même circonscription, les fiches ne sont pas identiques. Elles reflètent aussi les réflexions personnelles des enseignants.

Dans la partie qui suit, on procédera à l'analyse des fiches de huit enseignants des différentes circonscriptions pédagogiques.

3.1 les compétences et les objectifs :

Concernant la séance du déchiffrement du texte de départ, on cherche à installer chez l'apprenant les capacités de lire un petit texte à haute voix tout en construisant son sens global grâce aux indices para- textuels.

Pour les enseignants qui ne partent pas du texte dans sa totalité, ils cherchent à installer chez l'apprenant la capacité de lire un passage à « leur niveau ».

Quant aux objectifs visés à travers le texte de départ, les enseignants notent essentiellement la reconnaissance des graphèmes à étudier plus tard ce qui mène au déchiffrage et à la lecture aisée.

A travers l'extraction des sons, on vise la maîtrise de la correspondance phonie/graphie.

3.2- le déroulement de la leçon :

Au niveau de la phase du déchiffrement du texte, les enseignants commencent par l'exploitation des éléments périphériques : titre, ponctuation et illustration(s). Une deuxième phase d'exploitation permet d'identifier les phrases et les personnages. Cette étape d'exploitation est clôturée par une question de mise à l'éveil suivant le thème du texte : « comment s'appelle le garçon ? »

« D'après le texte, il fait jour ou nuit ? »

.....
L'enseignant fait juste après, une lecture magistrale avant de laisser les apprenants lire à leur tour (lecture individuelle). Les questions de compréhension constituent la fin de cette étape.

Pour les enseignants qui commencent par une phrase, ils font lire les apprenants mot par mot.

Au niveau de la phase d'acquisition des lettres, les enseignants commencent par la présentation et la lecture des mots à exploiter, avant de passer à leur décomposition afin d'extraire les lettres ou les sons à étudier. Ces derniers sont répétés par les apprenants en veillant à une bonne prononciation.

A travers une «analyse auditive et visuelle », l'enseignant vérifie si l'apprenant a assimilé les lettres étudiées en l'incitant à réagir à l'écoute et à la vue de la ou des lettres étudiées. (Lever le doigt ou croiser les bras à l'écoute de...; souligner telle lettre, tel son dans une série de mots).

Cette étape est suivie du montage syllabique et la lecture des mots illustrés.

L'évaluation est faite soit à travers la lecture des phrases proposées à la fin de la leçon, soit à travers une dictée des syllabes et des mots. Certains enseignants proposent une série de mots nouveaux

D'après cette première analyse des fiches, on peut déjà remarquer une convergence au niveau de la délimitation des objectifs et des compétences à installer, du respect du déroulement de la leçon même si le point de départ n'est pas le même ce qui constitue le premier point de divergence en plus de l'étape d'évaluation.

II l'observation de classe :

Introduction

Dans le chapitre suivant, nous nous proposons de décrire l'enquête qui a eu lieu dans les classes en évoquant les conditions dans lesquelles elle s'est déroulée, la détermination de l'échantillon et la conception de la fiche d'observation.

1- les conditions du déroulement de l'enquête et la détermination de l'échantillon :

Pour réaliser notre étude, nous avons jugé utile de passer dans des classes des quatre circonscriptions (f2, f3, f4 et f6). Cela nous permettra d'observer un maximum de leçons de lecture.

Notre choix s'est fixé sur le nombre de huit enseignants. Nous avons été dans les classes de deux enseignants pour chaque circonscription partant de l'idée que la diversité des expériences ne peut être que bénéfique pour cette recherche ; notre souci étant de voir si les enseignants respectent les directives officielles dans l'enseignement de la lecture au sens du déchiffrage et si les apprenants réussissent leur apprentissage de lecture.

Ce choix était aussi fondé sur les critères du sexe, de l'âge, du niveau d'instruction et du nombre d'années d'expérience.

Ainsi, parmi les huit enseignants, il ya deux hommes et six femmes (métier à dominance féminine), leur âge varie entre 34 et 55ans avec une expérience professionnelle qui va de cinq jusqu'à trente deux ans. Parmi les huit enseignants, trois sont titulaires de diplômes universitaires dont une licence de

français, un ingénieur en biologie et un ingénieur en génie- civil. Les autres enseignants ne sont pas titulaires du baccalauréat. Ils ont suivi une formation spécialisée et sont titulaires d'un certificat d'aptitude professionnelle (c.a.p.).

En pensant à plusieurs écoles, notre but était de mener l'expérience dans des milieux différents et dans des classes avec un effectif différent afin de vérifier l'influence de la ou des méthodes d'enseignement sur l'assimilation du programme de lecture.

Après avoir recensé les écoles qui pouvaient nous intéresser, nous avons pris contact avec les chefs des établissements.

Ainsi, nous avons menés notre étude dans les écoles suivantes :

- Emir Abdelkader et frères lachtar à sidi mabrouk.
- Belahrache Bouchrit et Hocine Osman à la nouvelle ville.
- Yom El Ilm et Amina Bent Wahb au centre ville.
- Emir Abdelkader et Ali Bouatia à Ain Abid.

Le nombre d'élèves dans ces écoles varie entre 20 et 46 par classe.

2- la grille d'observation :

Nous avons élaboré cette grille en nous inspirant de plusieurs grilles d'observation standards¹ (concernant différentes activités d'apprentissage) et en les adaptant aux objectifs de notre recherche. Ainsi, notre grille comporte les items suivants : Les objectifs et les compétences, la préparation matérielle et les documents, le déroulement de la séance, la réaction des apprenants en classe et la remédiation. Rappelons que notre objectif est de vérifier si les enseignants respectent les directives officielles ainsi que les répercussions de leurs choix sur le niveau d'apprentissage.

1-Grille d'observation de séance cycle 2(Audrey Beconcini,cpCaïen Florange).

-Grille d'observation de séance(V.caprill,IENet sbssa octobre 2010).

-Grille d'analyse de séance (A.rival)

-Grille d'observation /évaluation de l'élève (document d'accompagnement du programme de Français de la 3ème AP /19)

Ainsi, concernant les objectifs et les compétences, nous voulons vérifier s'ils sont clairement définis et s'ils sont adéquats aux instructions officielles (IO). A travers la préparation matérielle, nous visons la nature des documents utilisés. Nous voulons aussi vérifier si les enseignants respectent le programme concernant les contenus enseignés et si ces derniers sont présentés selon la méthode officielle (la méthode mixte). Dans le deuxième volet de notre grille, nous avons voulu vérifier à quel point les apprenants sont intéressés par la séance de lecture et quelle est la nature des fautes commises, et comment sont-ils évalués.

Notons que cette enquête s'est déroulée dans de bonnes conditions. Il y a eu coopération de la part du personnel administratif au niveau de la direction de l'éducation ainsi qu'au niveau des écoles. Les directeurs nous ont bien accueillies et facilité l'accès aux classes. De leur côté, les enseignants ont montré leur intérêt pour le sujet et nous ont fait, dès le départ, part de leurs préoccupations. Les apprenants - quant à eux - se dépensaient librement sans lâcher des yeux leur invitée.

3- Analyse des données et interprétation des résultats :

Une fois les données recueillies, nous avons procédé au calcul des taux de respect des directives officielles par rapport à la délimitation des objectifs et des compétences, au respect de la progression et de la méthode officielle (la méthode mixte). Concernant le retentissement des choix des enseignants sur le déroulement d'une séance de lecture, nous avons analysé les résultats par rapport au déchiffrement dans les différentes étapes de la leçon ainsi qu'au niveau de la compréhension. Ces résultats sont commentés, récapitulés dans deux tableaux¹ suivis d'un bilan d'analyse

¹-ces tableaux représentent chacun un récapitulatif du contenu des grilles d'observation utilisées dans les classes pendant l'enquête.

3.1- par rapport au respect des directives officielles dans la préparation et la présentation d'une leçon de lecture :

Dans cette partie du travail, nous avons vérifié à quel point ils respectent les directives officielles dans la préparation et la présentation d'une leçon de lecture au sens du déchiffrage.

Nous nous appuyons dans cette étude sur les éléments suivants : les objectifs et les compétences, la progression, la méthode officielle et le respect des étapes selon le manuel.

Les résultats seront analysés selon les critères de l'emplacement de l'école du nombre des élèves par classe et de l'expérience professionnelle des enseignants.

3.1.2 - Présentation des résultats :

Objectifs et compétences :

Les huit enseignants respectent partiellement les objectifs officiels.

Parmi huit objectifs signalés dans le document d'accompagnement, l'identification des graphèmes (IG) est celui respecté par tous. Soit 100%.

-Trois enseignants ciblent en outre la compréhension du texte(CT) soit 37,5%.

-Un seul enseignant vise la compréhension à travers la reconnaissance des éléments périphériques(CEP) (Bâtir les hypothèses de sens) soit 12,5%.

D'autres objectifs sont complètement négligés tels que : différencier les écrits par leur présentation(DE) (conte, comptines, bande dessinée...), identifier la situation de communication(ISC) (qui ? à qui ? où ? quand ?), retrouver dans un texte des éléments connus(REC) : mots familiers, signes de ponctuation, majuscules..., reconnaître des signes, des mots, des chiffres(RMSC).

Concernant les compétences, trois enseignants respectent totalement celles des directives officielles(RTCO). Soit 37.5%.

- quatre enseignants les respectent partiellement(RPCO). Soit un taux de 50%.

Ils signalent dans les fiches de préparation qu'ils cherchent à installer chez l'apprenant soit la capacité de reconnaître les graphèmes (connaître le système

graphique du Français), soit la capacité de lire et de comprendre un texte (construire le sens d'un message écrit).

- Une absence totale des compétences officielles (ATCO) est signalée chez un seul enseignant. Ce dernier cherche à installer chez les apprenants la capacité de lire un passage à leur niveau (qu'ils trouvent facile).soit un pourcentage de 12.5%.

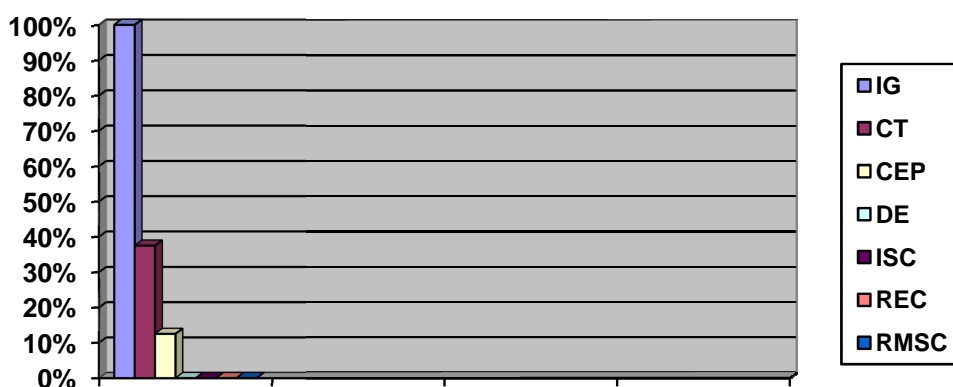


Figure n°1 : respect des objectifs par les enseignants

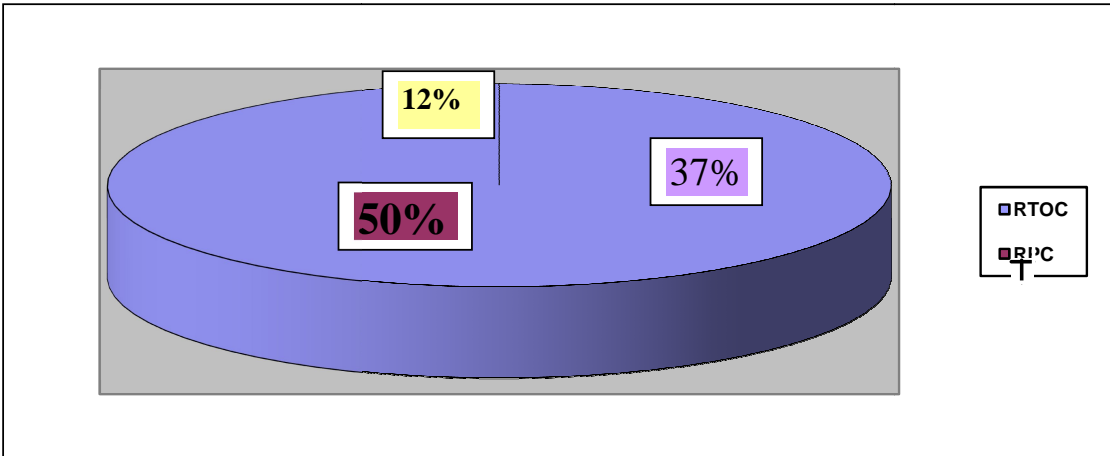


Figure n°2 : Respect des compétences par les enseignants.

*Commentaires :

Dans une lecture des résultats sur les objectifs et les compétences, il est nettement clair que les enseignants focalisent leur intérêt dans l'enseignement de la lecture au sens du déchiffrage sur l'identification des graphèmes. Pour certains ils en font même leur seul objectif.

Interrogés, les enseignants ont répondu que pour un jeune apprenant de troisième année (première année d'apprentissage du Français langue étrangère), l'identification des graphèmes constitue une priorité dans l'apprentissage du moment que c'est un moyen qui mène directement au décodage qui, une fois maîtrisé, facilite l'accès au sens. Il est à leur avis « impossible d'expliquer un contenu qui n'est pas ou mal déchiffré. »

L'avis est partagé par les enseignants qui appliquent à la lettre la méthode officielle et ceux qui la respectent partiellement.

Quant à la compréhension, cet objectif -rappelons le- est en fait mentionné chez trois enseignants sur huit. Les autres ont répondu clairement que même si ce dernier ne figure pas sur les fiches de préparation, il ne peut être en aucun cas négligé et que la compréhension pour n'importe quel contenu déchiffré (texte, phrase ou mot) est indispensable. Son absence sur les fiches s'avère donc insignifiante.

Concernant la compréhension à travers les éléments périphériques, les enseignants la considèrent comme une étape de la compréhension et non pas comme un objectif en soi. Cependant, l'absence de cet objectif sur certaines fiches de préparation s'explique par le fait que l'enseignant n'applique pas la méthode officielle à la lettre et ne part donc pas du texte.

Les objectifs négligés sont considérés comme « secondaires » par l'ensemble des enseignants interrogés. Ils constituent -pour eux- « un niveau poussé » de la compréhension entravé par plusieurs contraintes telles que le volume horaire, le nombre d'élèves par classe, le rythme de la classe surtout ainsi que le non respect de la méthode officielle.

En ce qui concerne les compétences, les trois enseignants qui respectent celles des directives officielles, les trouvent « judicieuses » et ne voient « aucune raison d’aller à leur rencontre ».

Les enseignants qui visent la capacité d’identifier les graphèmes, trouvent cela « pertinent pour une langue étrangère dont la plus petite unité doit être maîtrisée du moment que c’est la finalité d’une séance de lecture selon le manuel ». Ceci est surtout l’avis des enseignants qui respectent partiellement la méthode d’enseignement officielle. La compréhension n’est tout de même pas- selon eux- négligée.

Les enseignants qui favorisent la compréhension comme compétence dans leur préparation sont ceux qui considèrent l’identification des graphèmes comme un objectif.

Un seul enseignant voit que les textes programmés sont « trop difficiles pour l’apprenant » et de là, il suffit- à ce stade de l’apprentissage- de lui demander de lire un passage à « son niveau » en fonction des lettres et des sons qu’il a étudiés.

La progression :

Les huit enseignants de l’échantillon respectent la progression du manuel même s’ils sont « conscients des insuffisances ». Ils expliquent à ce niveau que l’ordre des lettres et des sons est « logique » car il va du plus simple au plus complexe : on commence par les lettres simples (à une seule prononciation) : **m –n- t - d- l- r- p- b...** et les combinaisons simples (syllabes de deux lettres) : **ma – ti- pe – ré...**(ministère de l’éducation, p9....43) vers les lettres à double prononciation : **s- x-c- g** et les combinaisons plus complexes(syllabes de trois et quatre lettres) ainsi que l’introduction des sons .(ministère de l’éducation, p51...99).

Le manuel propose aussi des oppositions phonologiques intéressantes pour une bonne discrimination : **m/n- t/d - p/b – f /v...**

la méthode et les étapes de la leçon :

Trois enseignants sur huit respectent la méthode officielle (méthode mixte) dans sa totalité(RTMO).soit 37.5%. Cinq la respectent partiellement(RPMO).soit 63.5%.

On passe ainsi par les étapes suivantes dans la présentation d'une leçon de lecture :

- lecture d'un petit texte de départ ou lecture d'une phrase ou lecture d'un mot.
- Extraction de mots qui contiennent les lettres ou les sons à étudier.
- Segmentation de ces mots en syllabes.
- Extraction des lettres ou sons du jour.
- Montage syllabique.
- Présentation et lecture d'une série de mots (entre trois et cinq) qui contiennent les lettres ou les sons étudiés.

Résumons cette idée à travers le schéma suivant :

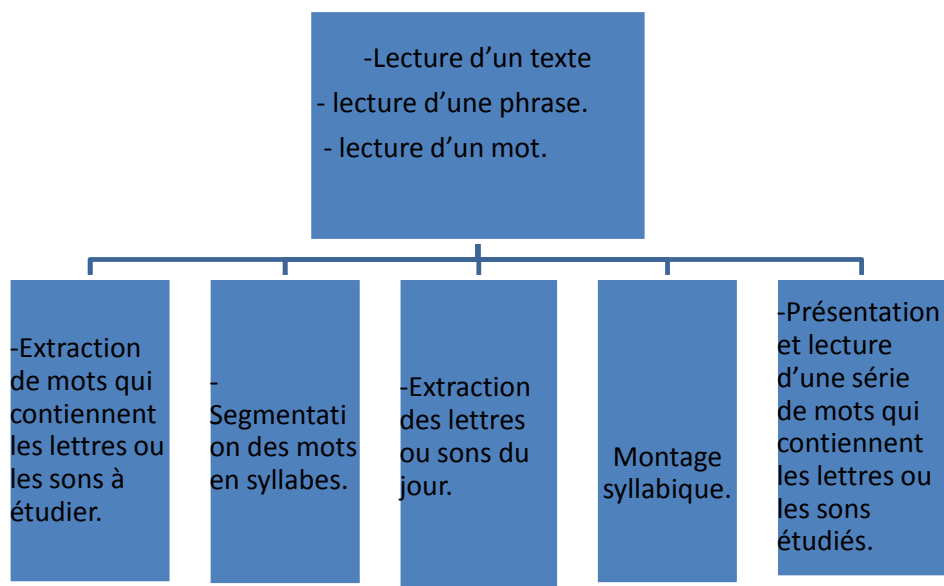


Figure n°3 : les différentes étapes d'une leçon de lecture telles qu'elles sont présentées par les enseignants.

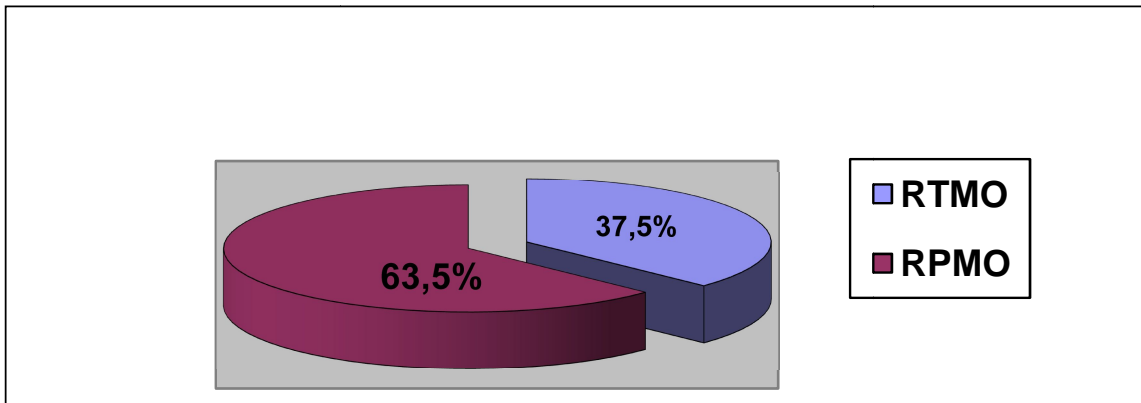


Figure 4 : respect de la méthode officielle par les enseignants.

Quant aux différentes étapes, la lecture d'un texte dans sa totalité(LT) est appliquée par trois enseignants. Soit 37.5%.

La lecture d'une phrase (LP) est appliquée par quatre enseignants. Soit 50%.

La lecture d'un mot (L0M) est appliquée par un enseignant. Soit 12.5%.

Les autres étapes dont : l'extraction de mots (EM), la segmentation de ces mots(SM) en syllabes, le montage syllabique(MS) ainsi que la présentation d'une série de mots (PSM) sont respectées par tous les enseignants. Soit 100%.

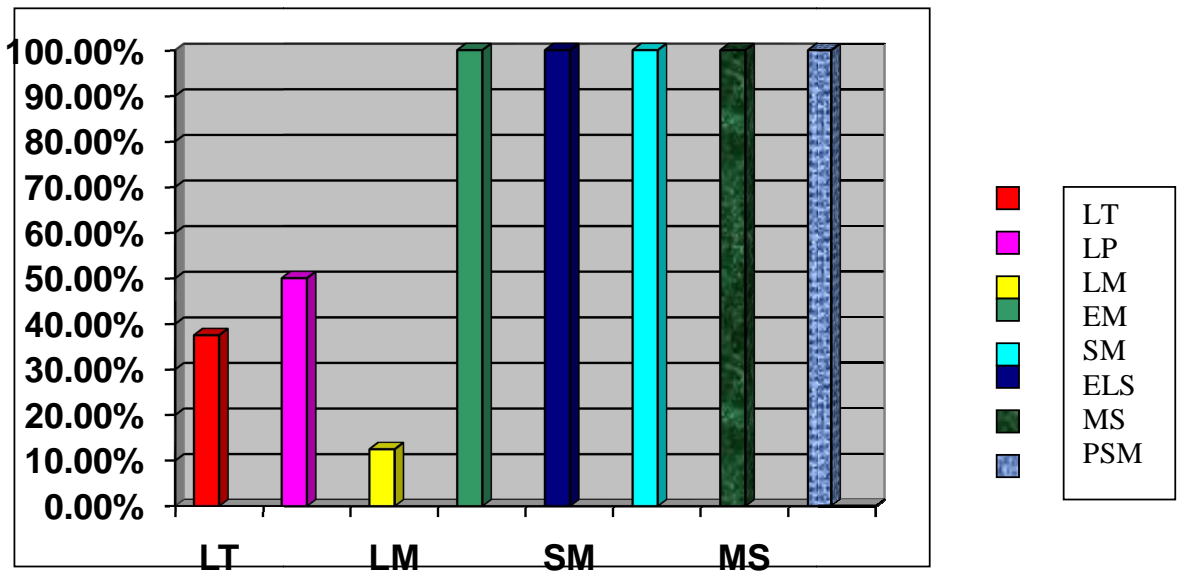


Figure 5: respect des étapes de la leçon par les enseignants.

*Commentaires :

Les résultats de cette partie montrent clairement que la majorité des enseignants ne respectent pas la méthode officielle dans sa totalité.

La plus grosse difficulté -d'après les résultats- reste au niveau du point de départ qu'est le texte. Ce dernier ne fait pas l'unanimité contrairement aux autres étapes qui restent les mêmes dans toutes les classes visitées.

Essayons d'analyser ces résultats par rapport à des critères précis :

- le milieu social :

Les enseignants qui partent du texte (ils demandent à chaque élève de lire le texte dans sa totalité) travaillent dans des milieux plus ou moins favorisés (deux à sidi mabrouk et une au centre ville.). Ils expliquent que les parents aident leurs enfants dans la préparation de la lecture et delà cette étape se passe dans des conditions « acceptables. »

Contrairement à cela, dans les écoles de la nouvelle ville ainsi que celles de la zone rurale (Ain Abid), les enseignants commencent par la phrase ou le mot. Ils trouvent que la lecture d'un texte est « trop difficile voire impossible si l'apprenant ne connaît pas les lettres et les sons de la langue. » ils ajoutent que « leurs élèves ne jouissent pas de l'aide nécessaire de la part de leurs familles pour qu'ils puissent préparer les textes à la maison. Même dans le cas où ces textes sont préparés, il serait difficile de les faire lire par un aussi grand nombre d'élèves avec un volume horaire réduit ce qui entrave la correction des fautes et la compréhension ; Deux activités indispensables pour une séance de lecture. »

Notons par la même occasion que les écoles visitées à la nouvelle ville se trouvent dans des districts réservés aux familles évacuées des cités sinistrées de Constantine ville dans le cadre du relogement.

- Le nombre d'élèves par classe :

Dans les classes qui commencent par la lecture du texte, le nombre d'élèves varie entre 20 et 22. L'occasion est donnée à tous les élèves de lire le texte et profiter ainsi de toute remédiation.

Les classes qui commencent par la phrase ou le mot (une au centre ville, les deux de la nouvelle ville ainsi que celles de Ain Abid) comptent entre 20 et 46 élèves. Le nombre par rapport à l'application de la méthode globale s'avère parfois insignifiant.

- l'expérience professionnelle :

L'expérience professionnelle des enseignants qui appliquent la méthode officielle dans sa totalité varie entre 5 et 16 ans. Alors que celle des enseignants qui apportent des modifications, atteint 33 ans.

Les premiers attestent qu'il n'y a pas de contraintes qui entravent l'application de cette méthode et que le texte est préparé par la majorité des élèves. Les autres enseignants trouvent qu'« il est impossible pour un jeune apprenant qui commence l'apprentissage d'une langue étrangère de lire dès la première séance un texte aussi court qu'il soit pour revenir à la lettre puis la syllabe et terminer encore une fois par le mot autant commencer directement par une phrase ou un mot. »

A ce niveau, deux enseignants préfèrent se « comporter » autrement avec le texte soit en le lisant et l'expliquant globalement aux apprenants soit en en faisant un support pour un exercice de lecture.¹

1-2-5 la remédiation :

Trois enseignants sur huit corrigent les fautes commises par les apprenants en soufflant directement le mot juste (SMG). soit 37%.

Cinq enseignants aplanissent au tableau les difficultés rencontrées (AD) soit 62.5%. Parmi eux, trois incitent à une auto-correction.

1-soit un exercice de chasse aux mots qui consiste à retrouver dans un support les graphèmes étudiés, soit que l'enseignant demande aux apprenants de lire le passage qu'ils trouvent facile.

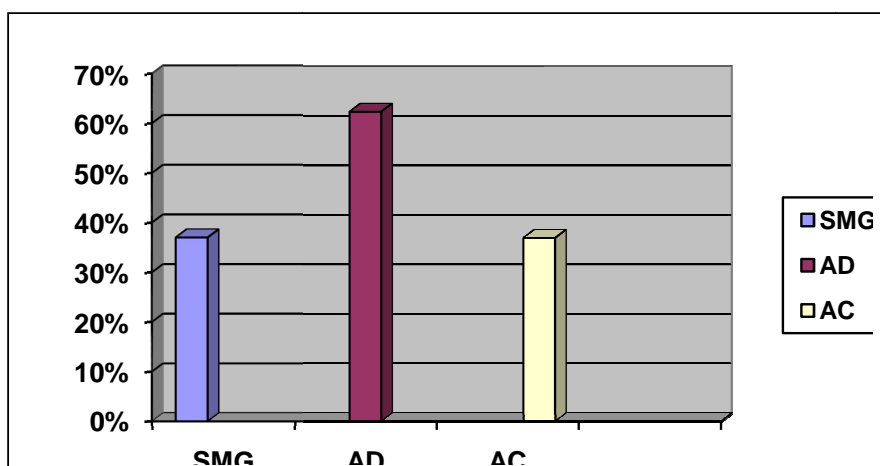


figure 6 : la remédiation telle qu'elle est appliquée par les enseignants.

*Commentaires :

Trois types d'évaluation sont appliqués en lecture par les enseignants de notre échantillon :

Le premier, en soufflant directement le mot juste sans explication. C'est le cas chez trois enseignants seulement parmi les huit visités. Ces derniers affirment que les fautes sont traitées de cette manière soit parce que le mot lu contient des lettres ou des sons qui n'ont pas encore été étudiés, soit parce que le mot en lui-même est difficile de part sa morphologie tels que : « **monsieur** », « **wagon** », « **voyageur** », « **noyau** »...

Ces enseignants évoquent aussi le facteur intellectuel chez certains apprenants. Ces derniers ne pouvant pas suivre, ils restent toujours en retard par rapport à leurs camarades autrement dit « le recours à ce type d'évaluation reste un moyen d'aide à ces apprenants. »

Notons également que ce type d'évaluation est pratiqué dans les deux écoles de la nouvelle ville où le nombre d'élèves –rappelons le- est élevé (46 élèves par classe) avec un volume horaire « très réduit » selon les enseignants (séance de 45 minutes). « Deux facteurs qui ne favorisent pas d'autres types d'évaluation. »

La troisième école est celle d'Ain Abid (zone rurale) où les apprenants connaissent de véritables problèmes au niveau phonétique.

Le deuxième type d'évaluation appliqué est l'aplanissement des difficultés rencontrées par l'apprenant au tableau. Elle est appliquée par quatre enseignants sur huit ce qui en fait l'évaluation la plus répandue. L'enseignant arrête l'apprenant après que ce dernier ait commis une faute pendant la lecture, il porte le mot sujet de difficulté au tableau, il procède soit à un découpage syllabique, soit il demande à l'apprenant ou à ses camarades d'épeler le mot pour faire découvrir à l'apprenant à quel niveau il s'est trompé.

Ces enseignants voient qu'« une fois l'apprenant découvre seul sa faute, il pourra l'éviter de plus que c'est un moyen de faire participer toute la classe à la correction chose qui ne peut être que bénéfique pour l'ensemble des apprenants. »

Trois parmi les enseignants qui optent pour l'aplanissement des difficultés au tableau, incitent en outre à une autocorrection. Ceux-ci la considèrent « évidente » et l'étape finale d'un processus qui « doit mener l'apprenant à s'auto-corriger après qu'il ait découvert sa ou ses fautes. »

- l'évaluation :

Quatre enseignants évaluent le rendement de leurs apprenants selon le manuel (exercices proposés dans le livre de lecture) (ESM). Soit 50%. Parmi eux, deux pensent aussi à d'autres activités. Ce qui réduit le nombre des enseignants qui respectent exclusivement l'évaluation du manuel à deux (REM). Soit 25%.

Trois ne suivent pas le manuel et préfèrent d'autres activités. Soit 37.5%. (AE). Ce qui élève le taux de choix d'autres activités à 62%.

Un seul enseignant respecte partiellement l'évaluation proposée dans le manuel (EPM). Soit 12.5%.

Ecoles	Circonscription	Nombre d'élèves par classe	Expérience professionnelle des enseignants	Respect des objectifs	Respect des compétences	Respect de la progression	Respect de la méthode officielle.	Respect des étapes selon le manuel	Remédiation			Evaluation		
									Souffler directement le mot juste	Aplanir la difficulté au tableau	Inciter à une auto-correction	Selon le manuel	autre	
-Emir A.kader -Frères Iachtar	F3 Sidi mabrouk	20	16 ans	≈	≈	+	+	+	-	+	-	+	+	
		22	5 ans	≈	≈	+	+	+	-	+	+	+	+	-
-Yom el ilm -Amina bent wahb	F6 Centre ville	21	10 ans	≈	≈	+	≈	≈	-	+	+	-	+	+
		22	32 ans	≈	+	+	+	+	-	+	+	-	-	+
-Hocine Osman Belahrache boucherait	F4 Nouvelle ville	46	31 ans	≈	-	+	≈	≈	+	-	-	-	-	-
		46	31 ans	≈	≈	+	≈	≈	+	+	-	-	-	+
-Emir Abdelkader -Ali Bouatiya	F5 Ain Abid	31	32 ans	≈	+	+	≈	≈	-	+	-	-	≈	+
		32	31 ans	≈	+	+	≈	≈	-	+	-	-	+	+

Tableau n°1

≈ : partiellement respectée.

Respect des directives officielles dans la préparation et la présentation d'une leçon de lecture.

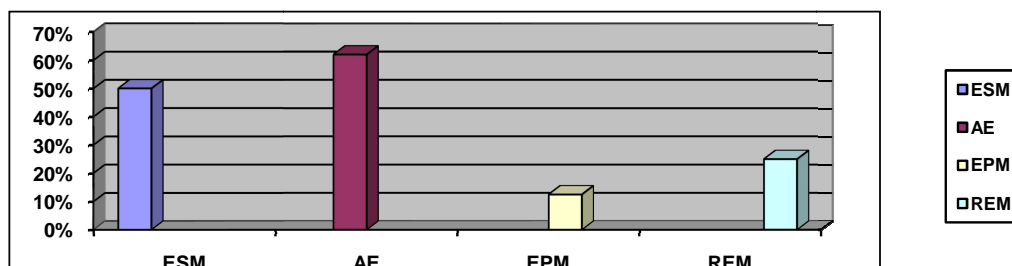


Figure 7: L'évaluation telle qu'elle est appliquée par les enseignants.

*Commentaires:

Parmi les quatre enseignants qui évaluent leurs apprenants à travers les exercices du manuel, trois trouvent ces derniers « intéressants » et « suffisants » pour pouvoir mesurer les savoirs acquis. Deux par contre, les trouvent « intéressants » mais « insuffisants et ont besoin d'être complétés. ».

Rappelons que les « activités de lecture » proposées dans le manuel scolaire, visent : l'identification des graphèmes étudiés, le réinvestissement des acquis et l'introduction de quelques notions grammaticales auxquelles les enseignants préfèrent ajouter sinon les remplacer par une dictée, un exercice de chasse aux mots ou une lecture spontanée d'une série de mots constitués à partir des graphèmes étudiés.

Ces initiatives, sont prises par des enseignants dont l'expérience professionnelle atteint 30 ans et plus et dans des milieux différents : une école au centre ville, une autre à la nouvelle ville et une troisième à la zone rurale (Ain Abid).

3.2- par rapport au retentissement des choix des enseignants sur l'apprentissage de la lecture.

Dans cette partie du travail, nous essayerons de nous placer du côté de l'apprenant afin de voir à quel point les choix des enseignants en matière de préparation et de présentation des leçons de lecture influencent l'apprentissage.

Notre analyse est faite d'après les critères de la participation en classe, le déchiffrage du texte de départ, le déchiffrage des mots proposés dans le manuel, la prononciation des lettres et la compréhension du texte.

3. 2.1-1 Présentation des résultats :

* La participation des apprenants en classe :

Il est clair- d'après le tableau récapitulatif -que le taux de participation chez les apprenants est très élevé et ce, dans toutes les classes visitées.

* le déchiffrage du texte de départ :

Dans cinq classes sur huit, les apprenants déchiffrent partiellement le texte de départ proposé dans le manuel alors que dans deux classes, les apprenants n'ont aucun contact avec le texte parce que l'enseignant part d'une phrase ou d'un mot. Deux enseignants traitent le texte comme l'étape finale de la leçon et non comme point de départ.

* le déchiffrage des mots proposés dans le manuel :

Dans quatre classes sur huit, les apprenants arrivent à déchiffrer la série de mots proposés dans le manuel scolaire.

Dans trois classes, les apprenants déchiffrent partiellement ces mêmes mots tandis que dans une seule classe, les apprenants ne lisent pas les mots proposés remplacés par une autre série de mots qui relève du choix de l'enseignant.

* la prononciation des graphèmes :

A ce niveau, le résultat -d'après le tableau récapitulatif- montre que tous les élèves dans les écoles visitées prononcent sans difficulté les graphèmes étudiés.

* la compréhension du texte :

Dans les cinq classes qui utilisent le texte soit comme point de départ dans une leçon de lecture, soit comme support pour un exercice d'évaluation, la compréhension pour l'ensemble des apprenants est partielle.

Essayons de présenter ces résultats à travers le schéma suivant :

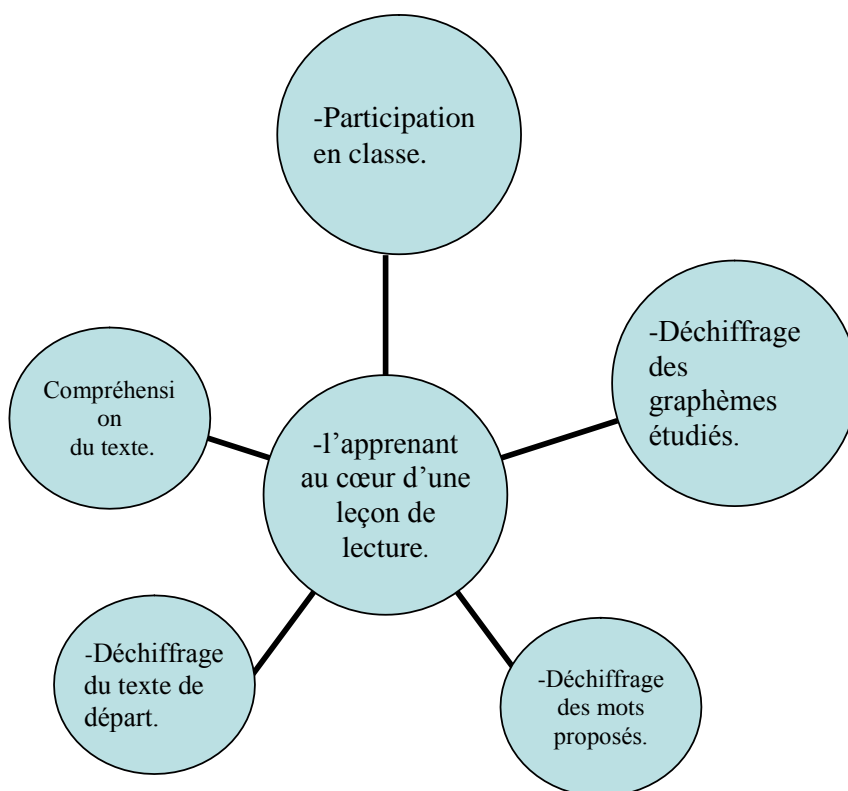


Figure 8 : retentissement des choix des enseignants sur l'apprentissage de la lecture.

*Commentaires :

- la participation en classe :

Cette analyse montre clairement que dans toutes les écoles visitées le taux de participation chez les apprenants est très élevé.

Les apprenants s'investissent dans le cours en levant le doigt et en cherchant à répondre. Cependant, cette motivation est quelques fois entravée par l'un des

facteurs qui peuvent gêner l'apprentissage tels que : le nombre d'élèves en classe, ou la complexité de certains contenus.

Par rapport au déroulement d'une leçon de lecture, l'étape où l'apprenant participe le plus et spontanément est celle de la répétition des graphèmes et du montage syllabique où nous avons remarqué une totale implication et une grande spontanéité de la part des apprenants.

Pour la lecture des mots et la lecture du texte de départ, la participation des apprenants est « conditionnée » par la préparation à la maison ainsi que le comportement de l'enseignant vis-à-vis ses apprenants en les sollicitant un à un selon l'ordre des rangées. L'étape d'évaluation constitue un moment très important pendant lequel les apprenants participent massivement puisqu'il succède au moment d'apprentissage.

- le déchiffrage du texte :

Rappelons que le texte constitue dans certaines classes la première étape de la leçon de lecture tan dis que dans d'autres classes il est considéré comme un support pour l'évaluation des acquis en matière de lettres et de sons. (L'étape finale). Concernant le déchiffrage, les résultats montrent qu'il est partiel dans toutes les classes visitées. Les fautes commises restent au niveau de l'identification et au niveau phonatoire. Les enseignants expliquent que « ne pas reconnaître » certaines lettres à cette période de l'année scolaire¹ revient à un problème d'assiduité. Les apprenants se contentent de la préparation du texte et ne reviennent pas sur leurs apprentissages à travers d'autres lectures ce qui condamne leurs acquis à l'oubli ». Les lettres à double prononciation telles le **c** et le **g** restent sujets d'innombrables confusions en ce sens que l'apprenant ne distingue pas entre la prononciation du **c** associé aux voyelles : **i, e, é** et la prononciation de la même consonne associée aux voyelles : **a, o, u**. il en est de même pour la lettre **g** qui répond aux mêmes règles de la phonétique.

1- l'enquête était menée entre le mois d'Avril et le mois de Mai.

Un problème articulatoire est aussi décelé au niveau des classes visitées. En effet, entre cinq à sept apprenants dans les classes qui contiennent une vingtaine d'élèves prononcent mal certaines voyelles telles que le **e**, et le **u** en plus de la semi- voyelle **ou**.

Un découpage syllabique faux entrave la bonne lecture chez certains apprenants lorsque ces derniers ne peuvent pas respecter la chaîne phonatoire du mot : le mot « **plage** » par exemple est lu : [**palage**]. « **manger** » est lu par certains apprenants [**manège**]. Ce problème revient souvent dans les mots qui contiennent une voyelle nasale au milieu et dans le cas où celle-ci est suivie d'une voyelle simple. Ainsi, l'apprenant lit facilement le mot « **ventre** » (la voyelle nasale « **en** » est suivie d'une consonne), il trouve par contre des difficultés à lire « **venir** » qu'il a tendance à prononcer [**ven/ir**].

La méconnaissance des règles grammaticales est aussi à l'origine de plusieurs fautes de déchiffrage : la terminaison « **ent** » des verbes conjugués au présent est lue [**ā**] au lieu de [**e**], le « **aient** » de l'imparfait est lu [**ejō**], le « **s** » du pluriel est fusionné avec le « **e** » dans certains mots et lu [**é**] :

-« Les enfants **rentrent** » est ainsi prononcée : [le zāfā **rātrō**]

-« Ils **parlaient** » est prononcée : [il **parlejō**].

-« Les **pêches** » est prononcé : [le **pefe**].

Ajoutons à cela, la prononciation des lettres muettes dans certains mots :

Le mot **loup** par exemple est prononcé [**lup**], **fruit** est prononcé [**frut**]...

- le déchiffrage des mots :

Etant une petite unité, le mot semble être plus maîtrisable en lecture que le texte. En effet, si la lecture du texte est partielle dans toutes les écoles visitées, le bon déchiffrage du mot reste dans les écoles des cités plus ou moins favorisées : sidi mabrouk, le centre ville et une école à Ain Abid. (de bonne réputation dans la région).

Les enseignants expliquent cela par deux raisons :

La première parce que le mot est une petite unité et delà plus facile à déchiffrer. La deuxième parce que pendant le troisième trimestre toutes les lettres ont été abordées ce qui facilite la lecture d'un mot.

Dans les écoles de la nouvelle ville et pendant la même période de l'année scolaire, les apprenants déchiffrent difficilement la série de mots. Les fautes commises sont au niveau de l'identification et de l'articulation.

Les enseignants dans ces deux écoles, expliquent cela par le nombre d'élèves en classe (46 élèves par classe) ce qui ne donne pas l'occasion à chaque apprenant de lire et de profiter de la remédiation ainsi que le milieu social (les élèves des quartiers défavorisés de la ville de Constantine relogés à la nouvelle ville). Ces mêmes élèves vivent aussi –selon leurs enseignants- un état d'« instabilité » à cause de leur déplacement de leurs quartiers d'origine à n'importe quelle période de l'année ce qui donne un retentissement négatif sur tous les apprentissages non seulement la lecture.

Dans une seule école au centre ville, l'enseignante a remplacé les mots proposés dans le manuel par une nouvelle liste de mots improvisés contenant les lettres et les sons étudiés. Chaque élève devait lire un mot différent de celui de son camarade. « Cet exercice est une évaluation de la maîtrise des acquis et des pré-requis des apprenants. Au même temps, une incitation et un encouragement à la lecture autonome. » Explique l'enseignante chargée de cette classe.

A ce niveau, plus d'une dizaine d'apprenants ont réussi à lire les mots qui leurs ont été donnés et cherchaient à corriger à leurs camarades.

- la prononciation des graphèmes :

A ce niveau, le tableau récapitulatif montre un résultat positif dans toutes les écoles de l'échantillon. Cette étape de la leçon semble être la plus facile et la plus maîtrisée par l'ensemble des apprenants en dépit de tout facteur qui peut entraver le bon apprentissage. (Le milieu social, le nombre d'élèves en classe, le degré intellectuel ou même l'assiduité). Les enseignants expliquent cela par le fait que « la lettre et le son isolés constituent une petite unité répétée juste après

l'enseignant ce qui la rend plus facile. ». Ils ont signalé par la suite que « certains de ces graphèmes seront sujets de difficultés une fois rencontrés dans des énoncés plus longs ».

- la compréhension du texte¹ :

Rappelons que dans cinq classes parmi celles visitées, les élèves lisent le texte soit comme support pour extraire les graphèmes du jour, soit comme support pour évaluer l'apprentissage de ces graphèmes. Dans les deux cas, le passage par la compréhension est indispensable.

a- la compréhension à travers les éléments para- textuels :

Cette étape, a montré une grande implication de la part des apprenants : ils reconnaissent facilement le titre, le nom de l'auteur et la source. Ils peuvent également compter le nombre de phrases et ce, dans les classes qui respectent la méthode officielle dans sa totalité.²

L'exploitation de l'image connaît plus de difficultés de la part des apprenants : le déficit est d'abord remarqué au niveau lexical : ces derniers ne disposent pas d'un lexique suffisant pour pouvoir exploiter l'illustration. Ensuite, au niveau de la formulation des phrases : les apprenants se contentent de répondre par des mots isolés avec l'aide de l'enseignant qui, pour éviter « le temps mort », fait plusieurs propositions.

Cette étape peut alors se passer ainsi :

-l'enseignant : « que voyez – vous sur cette image ? »

-les apprenants : « la pomme, pomme, fruit(s)... »

1- les textes lus lors de notre passage sont :

Les fruits : livre de lecture, page : 67.

C'est l'heure de la toilette : livre de lecture, page : 83.

C'est la nuit : livre de lecture, page : 91.

Le trésor de Josig : livre de lecture, page : 99.

2- Dans les classes qui ne partent pas du texte dans la leçon de lecture, l'enseignant ne passe pas par cette étape.

-l'enseignant : « un seul fruit ? tout en faisant un geste avec le doigt

-les apprenants : « non »

-L'enseignant : « regardez bien. Combien de fruits ya t-il ? Un, deux, trois ? »

-les apprenants : « trois »

- l'enseignant : « est ce que vous pouvez nommer ces fruits ? »

Silence total de la part des apprenants.

-l'enseignant en désignant les cerises : « ça c'est une pomme et ça c'est quoi ? »

Silence de la part des apprenants.

-l'enseignant : « ce sont des cerises. »

Tous les apprenants réagissent en levant le doigt pour répéter le mot nouveau pour eux. Il en est de même pour le mot « melon » que les apprenants ne connaissent pas.

On arrive enfin aux formulations suivantes :

« Sur cette image, je vois trois fruits : une pomme, des cerises et un melon. »

Sinon :

« Sur cette image, je vois : une pomme, des cerises et un melon. »

(Les fruits, livre de lecture, page : 67)

b- l'exploitation du texte :

Cette étape est en effet réalisée à travers des questions de compréhension. La première difficulté est au niveau de l'assimilation de la question elle-même : Les apprenants ne comprennent pas le sens des adverbes interrogatifs, ils restent donc « muets » devant les questions posées. D'un autre côté, certains textes contiennent des tournures stylistiques que les enseignants n'arrivent pas à expliquer aux apprenants. Prenant l'exemple du passage suivant : « tous les fruits portent des graines (...). Les pommes, les melons et les fraises les cachent dans leurs pépins. **Et dans les bananes, on ne les voit pas ? Pourtant, regarde bien, il yen a toujours !** ». (Les fruits, livre de lecture, page : 67)

Ecoles	Participation des apprenants	Déchiffrage		Prononciation des graphèmes	Compréhension du texte
		Du texte	Des mots		
-Emir Abdelkader	+	≈	+	+	≈
-frères lachtar	+	≈	+	+	≈
- Yom el ilm	+	≈	+	+	≈
- Amina bint wahb	+	○	○	+	○
- Hocine Osman	+	≈	≈	+	≈
Belahrahebouchrit	+	○	≈	+	○
-Emir Abdelkader (Ain Abid)	+	○	+	+	○
- Ali Bouatia	+	≈	≈	+	≈

Tableau n°2

○ : absence de...

Retentissement des choix des enseignants sur l'apprentissage de la lecture.

D'autres textes contiennent des formulations difficiles que l'enseignant trouve du mal à faire passer aux apprenants. «(...) **pour ne pas gaspiller l'eau** ». (C'est l'heure de la toilette, livre de lecture, page83). « **Le jardin est plongé dans l'obscurité** ». (C'est la nuit, livre de lecture, page : 91).

Pour s'en sortir, les enseignants expliquent le texte globalement en se contentant d'évoquer son idée essentielle.

Prenant l'exemple du texte les fruits que l'enseignant explique de la façon suivante :« le texte parle des graines qui se trouvent à l'intérieur des noyaux et des pépins des fruits tels que les pommes, les melons et les fraises. ». Ils montrent les graines, les pépins et les noyaux soit en les dessinant soit en montrant des fruits frais qu'ils ramènent en classe.

Signalons par la même occasion que quatre parmi les cinq enseignants qui font lire le texte de départ font usage de la langue maternelle pour expliquer certains passages qu'ils jugent difficiles. Ils expliquent que cette stratégie est parfois inévitable lorsqu'on ne peut pas expliquer certains mots difficiles à concrétiser à ce stade de l'apprentissage comme: **animation, grenier**, ...contrairement aux mots relatifs à l'entourage (maison et /ou école) tels que : **l'école, la cour, la cantine, « je lis, j'écris, je fais du sport... »** et les mots français usuels dans notre parler quotidien tels que : **gare, circulation, cageot...** qui aident à la compréhension.

III-Evaluation des apprenants :

Introduction :

Dans cette partie, on vise l'évaluation des acquis des apprenants dans une classe où la méthode officielle a été appliquée dans sa totalité. Notre but étant de vérifier le taux de réussite en lecture auprès des élèves de ces classes. Signalons que cette épreuve s'est déroulée en fin d'apprentissage moment où l'apprenant est censé « maîtriser » les mécanismes de lecture selon le profil de sortie visé par les directives officielles. Notre choix s'est fixé sur une classe à l'école **ETARBIA WA TAALIM** située au centre ville étant donné que l'enseignante a

terminé le programme et que son expérience professionnelle atteint les quarante ans.

3-1 Critères d'élaboration et contenu des activités proposées :

Pour élaborer cette épreuve, nous avons pensé à des activités orales qui consistent en la reconnaissance de voyelles et de consonnes et d'autres écrites qui visent essentiellement le déchiffrement de quelques mots et de deux paragraphes avec respect de consignes précises. Ces activités ont été choisies essentiellement dans le livre de lecture du moment qu'on vise la vérification du taux d'efficacité de la méthode officielle. Cependant, on a aussi proposé dans le cadre des activités orales, la lecture spontanée d'une série de mots et d'un petit paragraphe afin de vérifier à quel point les apprenants sont capables de faire une lecture autonome du moment que c'est le but essentiel de l'apprentissage du décodage.

On s'est appuyé sur le critère de la graduation des difficultés afin de vérifier les différents niveaux d'apprentissage des apprenants de cette classe.

3-2 Contenu de l'épreuve :

1-Je compte les « a » (p12)

A O-i-a-u-A-U-a -o -n-v

2-Je compte les « i » (p12)

i-u-l-l-u-i-a-L-I-É

3-Je souligne le mot qui ne contient pas de « e » (p18)

Cheval- demain-ami-mercredi-melon.

4-Je compte les « m » et les « n ». (p12)

A-O-m-i-N-V-N-S-i-p-M-n-r-t-m-M

5-Je compte les « t ». (p20)

T-b-d-D-T-P-*l* - *T*-d-b-T-r.

6-Je lis le mot quand je vois « i »

Manil-Ryma-Rosa-Nina-Amina-Mimi. (p12)

7-Je lis les mots qui commencent par « p » (p36)

Pie-lampe-repasser-pipe-pelote-jupe.

8-Je vois **au** –**eau**, je lis **o** (p28)

Une auto-un taureau-un rideau-un râteau.

9-je lis « s » ou « z » (p52)

Du mimosa-du sucre-une veste-un oiseau-un roseau.

10-Je lis les mots suivants :

a-Amina-Nadia-une poule-une bulle-un volant-une fusée-un cageot.

b-un ami-un miroir-une cravate- une hache- la vigne-un champignon-le tablier.

11-Je lis le paragraphe suivant :

Les moineaux

« Qui picore les graines à peine semées ? Les moineaux !

Qui picore le grain dans les champs et les greniers ? Encore les moineaux !

Qui picore les fruits mûrs dans les vergers ? Toujours les moineaux ! »(P59).

12-Je lis un deuxième paragraphe :

La rentrée scolaire

« C'est la rentrée scolaire. Accompagnés de leurs parents, les élèves rejoignent l'école après trois mois de vacances. Ils saluent le drapeau dans la cour avant d'entrer dans les salles de classe. Anas est surpris car il a une nouvelle maitresse pour cette année. » (Conception personnelle)

3.3-présentation des résultats :

3.3.1 Résultats de l'épreuve écrite :

Sur 23 apprenants, 15 ont pu réussir cette épreuve en ce sens qu'ils ont reconnu les voyelles **a, i** et **e** dans les activités **1,2** et **3** ainsi que les consonnes **m, n** et **t** dans les activités **4,5** et **6** et ce dans les différentes transcriptions proposées. Soit un taux de 60%. Les huit autres apprenants ont commis des fautes surtout au niveau de l'épreuve **3** où quatre apprenants ont répondu faux tandis que un apprenant n'a pas du tout répondu à la question.

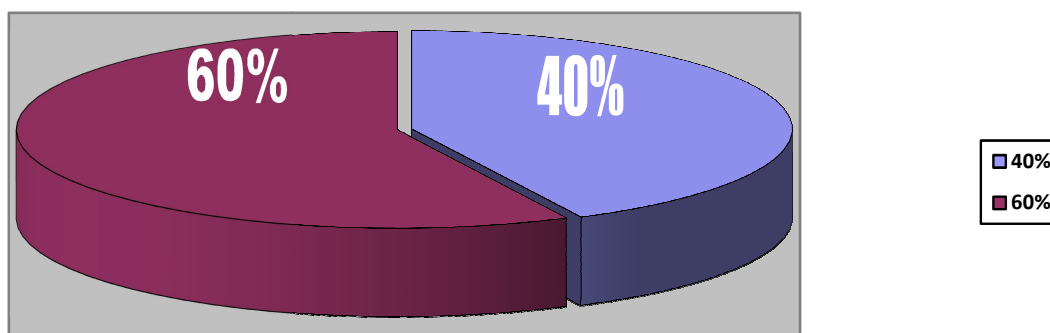


Figure 9 : taux de réussite de l'épreuve écrite

3-3-2 Résultats de l'épreuve orale :

Cette partie de l'épreuve contient les activités **6, 7, 8, 9,10a, 10b ,11 et 12**. A travers le tableau ci-dessous, nous récapitulons les résultats des apprenants recueillis à partir d'un enregistrement sonore.

	AC6	AC7	AC8	AC9	AC10a	AC10b	AC11	AC12
APP1	+	+ /-	+/-	+/-	+	+/-	+/-	+/-
APP2	-	-	-	-	-	-	×	×
APP3	+	+	+/-	+	+/-	+/-	+/-	+/-
APP4	-	-	-	-	-	-	×	×
APP5	-	-	-	-	-	-	×	×
APP6	-	-	-	-	-	-	×	×
APP7	-	-	-	-	-	-	×	×
APP8	-	-	-	-	-	-	×	×
APP9	-	-	-	-	-	-	×	×
APP10	-	-	-	-	-	-	×	×
APP11	+/-	-	-	-	-	-	×	×
APP12	+	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-
APP13	-	-	-	-	-	-	×	×
APP14	+	+	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-
APP15	+	+/-	-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-
APP16	+	+/-	-	-	-	-	-	-
APP17	-	-	-	-	-	-	×	×
APP18	+/-	+/-	-	-	-	-	-	-
APP19	-	-	-	-	-	-	×	×
APP20	×	×	×	×	×	×	×	×
APP21	+/-	-	-	-	-	×	×	×
APP22	-	-	-	-	-	-	×	×
APP23	×	×	×	×	×	×	×	×

App : apprenant. AC : activité.

Le tableau montre clairement que cinq apprenants sur 23 ont pu réaliser la tâche de lecture orale avec des résultats plus ou moins positifs. Soit un taux de 21,73% alors que 18 apprenants ont montré un niveau très bas de lecture parmi eux, 2 apprenants ne sont pas du tout parvenus à accomplir cette tâche. Soit un taux de 78,26%.

L'épreuve écrite(EE) est donc nettement réussie par rapport à l'épreuve orale(EO).

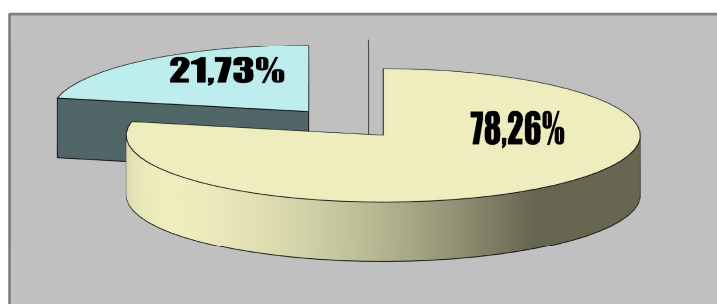


Figure 10 : taux de réussite de l'épreuve écrite.

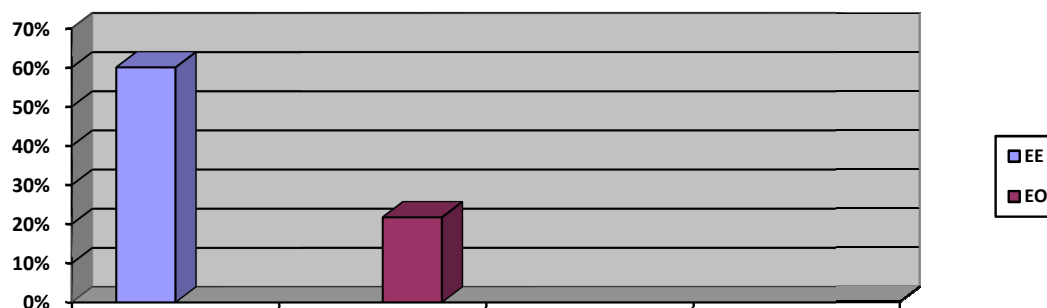


Figure 11 : taux de réussite de l'épreuve écrite par rapport à l'épreuve orale.

*Commentaires :

Le résultat de cette évaluation menée –rappelons le- au terme de la 3^{ème} année primaire révèle un grand déficit au niveau de la maîtrise de la correspondance phonie/graphie ainsi qu’au niveau de la maîtrise du principe combinatoire. Certains apprenants ont mené directement leur lecture en déchiffrant lettre par lettre, d’autres avaient reconnu clairement leur « incapacité » devant la réalisation de cette tâche. Une élève avait déclaré : « manaarafche nakra baljournal naaraf nakra balhourouf ».

Rappelons que la conception de notre épreuve reposait sur la vérification des niveaux de déchiffrement chez un groupe d’apprenants ayant été formé selon la méthode mixte et que l’on a gradué les difficultés en partant des acquisitions les plus simples dont la reconnaissance de quelques voyelles(**i-e**) et quelques consonnes(**m-n-p**) à travers la lecture de mots que l’apprenant connaît déjà parce qu’ils figurent dans le livre de lecture tels que les noms de personnages: Manil-Amina et Mimi en passant par la reconnaissance de quelques sons tels que **au/eau** et les différentes prononciations de la lettre **s** arrivant à la lecture du paragraphe intitulé **les moineaux**.(livre de lecture p59). Enfin on a tenté de mesurer le niveau de la lecture autonome à travers la série de mots **10a** et le dernier paragraphe que nous avons conçu. L’enregistrement des apprenants a révélé deux niveaux distincts de déchiffrement : un niveau qu’on peut qualifier de « moyen » concernant 5 apprenants et un autre qu’on peut qualifier de « bas » pour les 18 autres.

Les principales fautes remarquées chez les premiers étaient au niveau de la confusion de certaines lettres où le **b** est pris pour un **d**, le **h** par un **ch** ainsi qu’une confusion au niveau des sons surtout **.gr** est lu **cr/ gn** est lu **jn /oi** est lu **o/i -cette** est lu **kette** .la lettre **s** est lue **ss** entre deux voyelles. Ces apprenants – dprononçaient aussi les lettres muettes à la fin des mots telle que la lettre **x** à la fin du mot **moineaux** même si cela est dû à l’ignorance des règles grammaticales. Des fautes que nous avons qualifiées de « fautes d’inattention »

ont été aussi décelées dans la série de mots **9**, où tous les articles indéfinis employés ont été prononcés « **une** » faisant référence au premier article de la série dans le mot « **une veste** ».

Pour les autres apprenants,- disons le clairement- on avait à peine assisté à un déchiffrage : la lecture se faisait lettre par lettre avec une confusion totale des lettres et des sons au point où- pour certains apprenants- on arrivait plus à suivre.

Signalons par la même occasion que dans les épreuves 6, 7,8 et 9, il a été question d’orienter l’apprenant vers des objectifs précis à travers des consignes. Seulement 5 apprenants ont lu cet énoncé parmi eux, deux l’ont respecté.

Le résultat de cette évaluation se résume ainsi au tableau suivant :

lecture de la consigne	Respect de la consigne		Difficultés au niveau de la maîtrise phonie/graphie et au niveau de la combinaison
21,72%	Parmi ceux qui l’on lue	Par rapport au nombre total des apprenants	66%
	40%	8,69%	

Bilan d’analyse

Au terme de cette modeste étude, les résultats révèlent que les enseignants ne respectent pas les directives officielles dans leur totalité. En effet, plus que la moitié focalise son intérêt sur les objectifs et les compétences qui - à leur avis- ont un impact direct sur l’apprentissage de la lecture au sens du déchiffrage pour un jeune apprenant de huit ans en contact pour la première fois avec une langue étrangère.

Il en est de même pour la méthode mixte officiellement adoptée. Celle-ci est délaissée par la majorité des enseignants de notre échantillon. Ces derniers

voient qu'elle est mal adaptée aux prédispositions de nos apprenants qui doivent partir d'un « texte long et difficile voire impossible à lire » pour la majorité mis à part, ceux dont le milieu les aide à accomplir cette tâche ce qui favorise une catégorie d'apprenants par rapport à une autre et donne l'impression que le manuel est plus destiné aux parents qu'aux apprenants. D'autre part, cette méthode crée un écart entre l'apprenant et son manuel puisqu'il ne peut pas l'exploiter dans sa totalité de plus qu'il réduit le rôle de l'école en matière d'enseignement de cette activité du moment que l'enquête révèle que ceux qui ne bénéficient pas de l'aide de leurs parents ne peuvent pas préparer leur texte de lecture.

Les enseignants qui appliquent cette méthode n'ont pas hésité- à leur tour- à faire part de leurs réserves : ils trouvent des difficultés quant à son application surtout en début d'année et préfèrent- dans un premier temps- soit lire le texte à la place de leurs élèves et l'expliquer brièvement, soit le reporter pour des séances ultérieures après l'étude de quelques lettres.

L'enquête a pu aussi révéler -lors de l'aplanissement des difficultés- que l'apprenant -après avoir lu une partie du texte- ne peut pas reconnaître quelques lettres ou quelques sons dans un mot qu'il a mal ou pas du tout lu ce qui donne l'impression que l'apprenant mémorise le texte et ne le déchiffre pas et que la faute commise est en fait due à un oubli. Pour s'en sortir, le mot juste est soufflé directement par l'enseignant ou par un autre élève afin d'éviter de revenir sur le graphème non reconnu, ce dernier n'étant pas programmé ce jour là.

Devant les difficultés rencontrées par les enseignants à faire passer le sens du texte à leurs apprenants, ceux- ci font parfois recours à la langue maternelle comme « roue de secours » sinon expliquer le texte globalement : deux solutions qui mettent l'apprenant à l'écart et ne favorisent pas sa participation à son propre apprentissage ce qui va à l'encontre de l'approche par compétence officiellement adoptée en Algérie qui se veut l'approche qui fait de l'apprenant

« un élément actif et non un élément passif » ne faisant que subir une somme de connaissances sans y contribuer.

Ces déficits sont reconnus par les enseignants qui appliquent la méthode officielle. Seulement, ils confirment que l'officiel « doit être respecté » de plus que changer –pour eux- n'est pas la bonne solution car cela peut être à l'origine d'une perturbation pour l'apprenant et pour les parents qui se perdent et ne peuvent plus suivre leurs enfants.

En parallèle, et dans d'autres classes, cette méthode est modifiée dans une sorte d'allègement consistant à délaisser le texte de départ au profit d'une phrase ou d'un mot dans le but d'adapter la méthode officielle aux conditions d'apprentissage dont, le volume horaire, le nombre d'élèves par classe, et les conditions de préparation à la maison. L'apprenant trouvera désormais dans la préparation d'une phrase introductive une tâche « plus facile et surtout plus faisable ». En effet, en dépit du nombre et du volume horaire réduit, on a pu remarquer la sollicitation d'un bon nombre d'apprenants dont la participation était spontanée :

Le petit contenu rendait les fautes plus maîtrisables et l'accès au sens se faisait grâce à des gestes, des mimiques ou même à travers une petite dramatisation ce qui facilitait la compréhension et réduisait l'utilisation de la langue maternelle. Ce moment suivi d'une récapitulation à l'aide de questions/réponses, faisait participer l'apprenant à la compréhension et l'entraînait à l'assimilation des adverbes interrogatifs.

L'identification des lettres, le montage syllabique et la lecture de mots contenant les graphèmes étudiés font l'unanimité : Ces étapes constituent le noyau d'une leçon de lecture à ce stade de l'apprentissage. Cependant, une enseignante a fait l'exception au niveau du déchiffrage de la série de mots proposée dans le manuel et a préféré une série constituée à partir des graphèmes étudiés seulement. Cet exercice servait d'évaluation des différentes acquisitions au même temps une incitation à la lecture autonome.

Les enseignants qui ne semblent pas convaincus de l'évaluation programmée dans le manuel préfèrent la « renforcer » ou la « compléter » par d'autres activités telles la chasse aux mots ou la dictée. Ils y trouvent de meilleurs moyens pour mesurer les acquis de leurs apprenants.

Les exercices d'évaluation programmés dans le manuel sont aussi une occasion pour la présentation de sons tels le **au – eau** qu'on prononce [o]p 28, le **s** entre deux voyelles p 52, **ph** prononcé [f] p 44... Cependant ils ne sont pas assez développés : on présente une série de mots sous la consigne suivante : **je vois ph je lis f, je vois au- eau , je lis o....**l'apprenant risque donc de les oublier plus tard et /ou de les confondre ce qui pousse certains enseignants à les développer davantage c'est-à-dire en faire des leçons à part entière.

Avant de répondre à l'une des questions de cette recherche : Les objectifs signalés officiellement sont-ils réellement atteints ?, signalons d'abord l'écart qui se trouve entre les objectifs des instructions officielles et ceux visés par les enseignants : les premiers mettent en premier lieu la découverte des phonèmes et leurs correspondance, juste après, la découverte du sens de la lecture avant de passer à la lecture d'une phrase ou d'un court énoncé alors que dans six fiches sur huit, les enseignants visent à rendre l'apprenant **capable de lire à travers l'identification des différents graphèmes** (lecture au sens du décodage) avant de passer à la compréhension.

La réponse directe à notre question serait donc affirmative par rapport à un seul objectif. Effectivement les apprenants arrivent à reconnaître les graphèmes et leur correspondance, les autres objectifs en relation avec la forme du texte telle la reconnaissance des signes de ponctuation, les mots familiers et la typologie sont complètement négligés. Cependant, la reconnaissance des graphèmes est – elle suffisante pour permettre aux apprenants de déchiffrer un contenu?

Les enseignants de notre échantillon ont répondu à l'unanimité (même ceux qui appliquent la méthode officielle) que cette méthode telle qu'elle est appliquée se limite à l'identification et n'encourage pas la lecture autonome qui doit être

l'objectif majeur de cet apprentissage. L'apprenant commence ainsi par « photographier » un texte dans sa mémoire puisqu'il ne connaît pas un bon nombre de ses graphèmes (aucun graphème en début d'année). Il passe ensuite à l'identification de lettres et/ou de sons et au montage de syllabes : une étape qui aurait pu le « sauver » si on en avait usé pour faire un montage de mots auquel on le fait participer afin de faire découvrir la morphologie du mot et encourager l'apprenant à une lecture autonome. Seulement, les mots proposés à la fin de la séance contiennent le graphème étudié avec d'autres graphèmes inconnus à l'apprenant ce qui donne lieu encore une fois à une lecture préparée pour une partie des apprenants et une simple répétition pour d'autres (ceux qui ne préparent pas pour une raison ou une autre).

Les répercussions de cet apprentissage sont surtout visibles en quatrième année quand l'apprenant est confronté aux textes plus longs. Au moment où l'on s'attend à une lecture juste et expressive de la part de l'apprenant, on se rend compte qu'il a mal ou pas du tout construit cette capacité.

Notre première hypothèse est donc confirmée. Effectivement les enseignants trouvent des difficultés et des contraintes à appliquer la méthode mixte officiellement adoptée. Les résultats de l'évaluation à laquelle nous avons soumis un groupe d'apprenants au terme de notre étude attestent la deuxième hypothèse : la reconnaissance de la correspondance phonie/graphie n'est qu'un pas vers le déchiffrage mais ne suffit pas pour faire de l'apprenant un bon lecteur déchiffreur.

Conclusion générale :

La lecture est sans doute une activité clé qui nécessite une maîtrise totale et une habileté absolue. C'est le point d'intersection entre toutes les activités : il est ainsi indispensable pour l'apprenant de lire des textes supports, des énoncés et des contenus d'exercices ainsi que des corpus tels les exemples à exploiter dans les activités de langue.

Dans ce sens B.chevalier écrit : « *il ne s'agit pas de bien lire mais de lire afin d'effectuer diverses activités dont la maîtrise est indispensable pour réussir sa scolarité : utiliser une documentation, réaliser un travail personnel* ». (1988 :8)

Nombreuses sont les recherches qui ont traité le sujet de la lecture : celles-ci ont donné naissance à des théories sur la façon d'enseigner cette activité. Ce sont en fait des « méthodes d'enseignement » qui sont soit synthétiques telle la méthode syllabique qui part de la lettre vers le mot en passant par la syllabe soit analytiques telles la méthode globale et semi globale qui vont du texte ou la phrase vers la lettre.

Les recherches ont aussi traité les difficultés qui peuvent entraver le bon apprentissage tels les capacités cognitives, l'environnement de l'apprenant, les problèmes sensoriels et certaines maladies essentiellement la dyslexie.

Ces recherches n'ont tout de même pas négligé de signaler quelques moyens qui peuvent aider à éliminer ces difficultés ou du moins à les pallier.

A travers cette modeste étude, nous avons tenté de rendre compte de l'expérience algérienne en matière d'enseignement de la lecture au sens du déchiffrage qui débute, rappelons -le, en troisième année primaire, première année d'apprentissage du Français langue étrangère. En effet, la méthode officiellement adoptée est la méthode mixte qui vise à combiner les avantages de la méthode globale et ceux de la méthode syllabique.

Cette étude a montré que la méthode officielle est délaissée ou du moins modifiée et « adaptée » car telle qu'elle est appliquée, ne semble pas encourager

La lecture spontanée et se limite à l'identification des graphèmes et des mots de plus qu'elle part d'un long contenu au lieu de petits mots appelés « mots outils » (Articles ou mots de liaison).

La préparation des cours aussi ne semble pas faire l'unanimité. Ainsi, selon les fiches des enseignants, il ya une différence dans la délimitation des objectifs et des compétences qu'il soit au niveau de la même circonscription ou d'une circonscription à une autre. En effet, une compétence dans une fiche est prise pour un objectif dans une autre et vice versa. Ceci est peut être un problème de formation et/ou de coordination entre les responsables pédagogiques qu'ils soient des enseignants ou des inspecteurs. Par rapport aux objectifs et aux compétences ,certains sont complètement négligés par les enseignants tels que la découverte de la typologie des textes , l'identification de la situation de communication et de la découverte des signes orthographiques considérés comme « inutiles à ce stade de l'apprentissage » par rapport à la maîtrise des graphèmes et la compréhension du contenu déchiffré.

Les enseignants ne semblent pas convaincus aussi du mode d'évaluation proposé dans le manuel et basé essentiellement sur l'identification des graphèmes ou l'introduction de quelques notions grammaticales. Ils trouvent ces exercices « insuffisants » et préfèrent les « compléter » par d'autres activités jugées plus efficaces et plus rentables sur le plan pédagogiques telles que la dictée.

Ce dysfonctionnement entre les directives officielles et la réalité dans nos classes semble créer une situation de « désarroi » surtout par rapport à la méthode appliquée .les enseignants ne peuvent pas demander à un jeune apprenant, surtout en début d'année, de préparer un texte dans une langue étrangère qu'il côtoie pour la première fois. De leur côté, les apprenants tenus de décoder directement ou de préparer un texte à la maison « doivent » trouver une

solution pour s'en sortir. Certains la trouvent au sein de leur entourage, d'autres non. Les parents, quant à eux, reprochent à l'école le fait de proposer à leurs enfants un contenu qui n'est pas à leur portée et de les charger de « faire la leçon à la place de l'enseignant ». Ces facteurs réunis se sont répercutés négativement sur des apprenants et ont en fait de mauvais lecteurs à la fin de la troisième année primaire. Les enseignants qui ont délaissé la méthode officielle défendent, quant à eux, leur rendement qui, à leur avis, « aurait pu être encore meilleur s'ils disposaient de plus de temps ou de moins d'élèves en classes. »

Il ya peu d'années, et dans le cadre de l'enseignement fondamental, une leçon de lecture était conçue sous un principe à départ global (une phrase de départ) et une arrivée globale (un texte) en passant bien sûr par les lettres et les syllabes. On se demande aujourd'hui sur les justifications et les fondements pédagogiques et didactiques de ce changement ; tout en sachant que le passage d'une méthode à une autre dans n'importe quelle discipline ne doit jamais être arbitraire mais fondé sur des constatations et des recherches afin d'avoir sa raison d'être. En effet, la commission chargée de la conception des programmes ne nous fait part d'aucune étude qui condamne la première méthode au profit de la deuxième ce qui laisse supposer la possibilité d'un autre changement. D'ailleurs, on se demande après les résultats de cette modeste étude s'il faut proposer une méthode ou plutôt l'officialiser au moment où certains chercheurs recommandent de varier les méthodes au sein d'une même classe pour les ajuster au(x) niveau(x) des apprenants et les adapter aux conditions de leur apprentissage ? La réponse à cette question nécessite sans doute la participation de tous les partenaires pédagogiques : enseignants, inspecteurs et chercheurs. Ceux-ci doivent travailler en coordination en visitant les classes et assistant aux cours.

Il est aussi recommandé de faire participer les enseignants à la conception et à l'évaluation des programmes afin de bénéficier de leur expérience quotidienne dans les classes. S'ouvrir et s'appuyer sur les recherches qui ont fait leur preuve

telle que l'enseignement de la conscience phonologique à partir de la deuxième année par exemple afin de faciliter l'apprentissage de la lecture et faire référence aux réflexions qui peuvent être d'un apport bénéfique comme celle de Kemba A.N'namdi qui affirme : « lorsque la langue maternelle de l'enfant diffère de celle qui est utilisée à l'école, la première année doit être consacrée non à l'apprentissage de la lecture mais à l'acquisition de la langue (privilégier l'expression orale). Un enfant ne peut pas apprendre à lire dans une langue qu'il ne parle pas. » (2005 :15)

Faire bénéficier les apprenants de troisième année primaire d'une séance de soutien pédagogique en dehors du volume horaire hebdomadaire afin de pouvoir prendre en charge les déficits de ceux qui sont en retard par rapport à leurs pairs. Il est également recommandé de se faire aider par des médecins, et des psychologues afin de repérer les apprenants dyslexiques ou ceux souffrant d'autres handicaps pour qu'ils puissent bénéficier d'un enseignement adapté.

Concernant la compréhension, on doit fournir les moyens qui facilitent l'accès au sens tels que les supports audio-visuels afin d'éviter le recours à la langue maternelle et rendre l'apprentissage d'une langue étrangère plus accessible et plus « plaisant ».

Bibliographie

- BASTIEN, Gérard. *L'étrange secret des méthodes de lecture*. Lyon : CRDP
1987.350p.
- BELLENGER, Lionel. *les méthodes de lectures* : presses universitaires de
France 1989. (coll.que sais-je ?)126p
- BENBOUZID, Boubekeur. *la réforme de l'éducation en Algérie : Enjeux et
Réalisation* .Alger : Editions Casbah, 2009.319p
- BOUCHARD, Marie Joelle. *Apprendre à lire comme on apprend à parler*,
Préface D'ALAIN Bouchrer : édition hachette éducation : 1991.147p
- BOULANGER Françoise. *Lire à trois ans* : édition Nathan. Paris France 1992.
258p.
- BOUQUET, Georges. *La lecture : étude psychologique et pédagogique*, 1966
(Coll. Bourrelier) 21p.
- CHARMEUX Eveline. *Apprendre à lire : échec à l'échec*. Edition Milan.1987
156p.
- CHEVALIER Brigitte. *Bien lire à l'école : guide méthodique* : édition Nathan.
1988.47p
- CORNAIRE Claudette, GERMAIN Claude. *Le point sur la lecture* : édition
CEC.INC, 1991.122p.
- ESTIENNE Françoise, DE LARGE Jean pierre. *Lecture et dyslexie*. Edition
Universitaire.350p.
- HUOT Hélène. *Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire*. Minerve.1988.
- INIZIAN André : *Apprendre à lire et s'y préparer à son heure et à son rythme*.
Ed .EAP.1989.France.
- JAFFRE JEAN-PIERRE, SPRENGER CHAROLLES et FAYOLLE M
lecture écriture : Nathan 1970.120p.
- JOSETTE Jolibert. *Former des enfants lecteurs Tome1, enjeu fondamental
Pour une pédagogie de la réussite* . : Édition hachette.1973.200p.

- LEBRUN Monique et alliés . *Dictionnaire actuel de l'éducation*.
2ème édition. Direction éditoriale de RENALD LEGENDRE.
ESK(Paris) GUERIN(Montréal).1993.
- LE FAVRAIS, Pierre. *les mécanismes de la lecture : analyse expérimentale de la lecture rapide et de la dyslexie*. Édition A chenier 1983.309p
- LOBROT, Michel. *Lire* : édition ESF, 1973.107p.
- MALMQUISTE, Eve. *Les difficultés d'apprendre à lire*.1973.287p.
- MERON, Christine, MAGA Jean Jacques. *Le défi lecture* : chronique sociale, Fév., 1990-188p.
- MHAMSADJI-TOUNSI Mina, BENZAOUCHA Anissa, MAZOUZ-GUESMI Sadjia. *Mon premier livre de français*.
- MIALARET Gaston. *L'apprentissage de la lecture : étude-psychopédagogique*
Préface de JEANNE BANDET : presses universitaires de France.
1968.121p.
- Ministère de l'éducation nationale .*Document d'accompagnement du Programme de français de la 3ème année primaire*. Juillet 2004.40p
- Ministère de l'éducation nationale. *Document d'accompagnement du Programme de français de 2ème année primaire*. décembre 2003.27p
- POURGEOISE Michel. *Dictionnaire didactique de la langue française* :
Armand colin. Paris.2007.
- TOUYAROT Charles, PELHATE Jean. *Lecture et conquête de la langue*.
Préface de LOUIS LE GRAND.Édition.Fernand Nathan.1971.133p.
- TSCHISCHART Eveline. *Des élèves malades à l'école*.les éditions de paris.2012.Paris.

Sitographie

- BECONCINI Audrey, CPCAIEN Florance « grille d'observation cycle2 »URL :
<http://pédagogie.ac-toulouse.fr/outils/divers/prep_classe.doc>
- BREIL Isabelle « la méthode Borel-Maisonny »URL :<www.coquelicot.asso.fr/borel/index.php>
- CESTAIGER Ralph «l'enseignement de la lecture : problèmes et réflexions».
URL:<www.improv-reading.skills.com/reading-déoding-skilles.htm>
- CHAUVEAU Gérard «QI et apprentissage de la lecture», « intelligence:aspect psychocognitif et physiologique».URL<<http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/Ac/AfficheT.asp?CleFiche=1215&Org=QUTH>>
- DESCAZAUX Sylvie «la conscience phonologique».URL<http://ia4o.ac-bordeaux.fr/File_admin/pédagog/circonscription/T/animation/document>
- GOIGOUX Roland, Cèle Sylvie, Paour Jean-Louis «l'écriture et son apprentissage».
In *repères* n°26-27.2003-2004.URL<<http://www.cndp.fr/bienlire/04-Media/a-repers.asp>>
- LEBRIS Marc « l'apprentissage de la lecture pour les élèves de primaire».URL
<<http://www.sauv.net/conflect.php>>
- MORAIS José «QI et lecture».URL<<http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/Ac/AfficheT.asp?CleFiche=1215&Org=QUTH>>
- SPRENGER-CHAROLLES Liliane «apprentissage de la lecture et dyslexie: apport des sciences cognitives».URL<http://www.coridys.asso.fr/pages/base_doc/txt_sprenger/txt.html>
- STARY Laurence et FAUX Christelle «la conscience phonologique...en Quelques mots».URL<http://chauny.ia02.ac_amiens.fr/sitechauny/Animation/anim_2008_2009/ANIMATION%20CYCLE%201conscience%20phonologique.doc>
- THOREL Danielle «écrire pour lire»in *le nouvel éducateur*-n°178-179-Avril-Éducateur.178-179-17.pdf>
- VALDOIS Sylviane «les élèves en difficultés d'apprentissage de la lecture».
URL<<http://www.bienlire.educatio.fr>>

ملخص

تمثل القراءة أهم مهارة يتوجب على المتعلم التحكم بها حتى يتمكن من التحصيل العلمي بسهولة و يسر. إذ أنها الوسيلة الوحيدة نحو الولوج إلى محتويات مختلف النشاطات كما أنها المرحلة الأولى نحو الفهم. لذلك كان لزاما على المختصين في مجال التعليمية التفكير بدقة في الطرائق التي يتم بها تدريس هذا النشاط و كذا الظروف المحيطة بعملية التدريس.

يتعرض هذا البحث إلى موضوع تدريس القراءة في الجزائر في إطار تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية حيث تم اختيار الطريقة المزدوجة التي تجمع بين الطريقتين الإجمالية والمقطعية منذ تطبيق الإصلاحات في 2003. ونظرا للصعوبات التي يتعرض لها الأستاذ و التلميذ على حد سواء من ناحية التلقين أو التلقي طرحنا إشكالية مدى احترام التعليمات الوزارية في تدريس هذه المادة و كذا مدى نجاح المدرسين و التلاميذ في بلوغ الأهداف المسطرة رسميا.

الكلمات المفتاحية

تعليم- متعام- القراءة- طريقة- تطبيق داخل القسم.

Résumé

La lecture au sens du décodage représente l'une des principales habiletés que l'apprenant doit maîtriser afin qu'il puisse s'approprier des contenus des différentes disciplines qui lui sont proposées. C'est aussi le premier pas vers la compréhension.

En Algérie, et dans le cadre de l'enseignement du Français langue étrangère, on a opté pour la méthode mixte depuis l'application des réformes en 2003.

Plusieurs difficultés ont été recensées tant au niveau de l'enseignement qu'au niveau de l'apprentissage ce qui justifie notre choix concernant ce sujet pour lequel nous avons soulevé la problématique suivante : est ce que les directives officielles sont réellement respectées par les enseignants lors de la préparation et la présentation d'une leçon de lecture ?

Est-ce que les objectifs visés à travers les documents officiels sont réellement atteints ?

Ce sont des questions parmi d'autres auxquelles nous avons tenté de répondre à travers cette modeste recherche.

Mots clés :

Enseignement-apprenant-lecture –méthode –pratique de classe.

Abstract

Reading in the sense of decoding, is one of the main skills that the learner must master so that he can be able to deal with the contents of the various disciplines that he is going to learn.

In Algeria, and in the context of teaching French as a foreign language, we opted for the mixed method since the reforms of 2003. Several challenges and difficulties have been faced, both in teaching and in learning that's what justifies our choice as for as so, we raised the following questions: are the official guidelines actually respected by teachers, during the preparation and presentation of a reading lesson? could the official documents be suitable to achieve the objectives aimed?

These are questions among others that we have tried to answer through this modest research.

-key words :

Teaching- learner – reading-method-class practice.