

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANÇAIS



MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MASTER
OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

**L'ATELIER DE LECTURE : UN DISPOSITIF DIDACTIQUE
FAVORISANT L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN FLE.
CAS DES APPRENANTS DE LA 2^{ème} ANNEE MOYENNE, CEM
REMEDHINI AHMED -DROH- BISKRA**

Sous la direction de :

M. GUERID Khaled.

Présenté par :

MAHMOUDI Nor El Houda.

Année universitaire : 2018 /2019

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer mes vifs remerciements à mon encadreur Mr GUERID Khaled pour ses précieux conseils et ses encouragements.

Mes remerciements vont également à Mr ROUINA Fayçal et toute son équipe administrative qui ont accueilli chaleureusement cette expérience et nous ont fourni toute aide possible.

Mes remerciements les plus doux et chaleureux s'adressent aux participants à l'atelier de lecture « Classe 2am1 »

Mes remerciements vont aussi aux membres de jury qui ont accepté à évaluer ce travail.

A la fin, Je tiens à remercier tout particulièrement ROUINA Lamia pour son aide et son soutien.

- A tous Merci-

DEDICACE

Je dédie ce modeste travail

A ma grand-mère, la source de tendresse qui ne cesse de m'encourager

A la personne la plus cher au monde : Ma mère

Et à toi mon cher papa

A mes cher frères : Salah, Mohammed et Bassem

Et mes chères sœurs : Nada, Hassina, Hasna et Aouatef

A mes chères tantes et à toute ma grande famille qui m'a beaucoup soutenu tout au long de ce travail

Tables des matières

INTRODUCTION GENERALE.....	7
 Chapitre I : L’atelier de lecture comme espace d’apprentissage	
I.1 LES ATELIERS COMME ESPACE D’APPRENTISSAGE.....	10
I.1.1 Eléments de définition.....	10
I.1.2 Les ateliers : fonctionnalités et intérêts	11
I.1.3 Les ateliers : Espace, Temps et matériels.....	13
I.1.3.1 L’organisation spatiale.....	13
I.1.3.2 L’organisation temporelle	14
I.1.3.3 L’organisation matérielle.....	14
I.1.4 Etapes à suivre pour la mise en place de l’atelier.....	15
I.1.5 Le rôle de l’enseignant au sein l’atelier	16
I.2 L’ATELIER DE LECTURE EN FLE	17
I.2.1 La lecture en atelier	17
I.2.2 L’animation d’un atelier de lecture	18
I.2.2.1 Période de présentation	19
I.2.2.2 La mini-leçon.....	19
I.2.2.3 Période de planification.....	20
I.2.2.4 Période de lecture et d’écriture.....	20
I.2.2.5 Période de discussion.....	21
I.2.3. Les stratégies visées par l’atelier de lecture.....	21
I.2.3.1 La coopération.....	21
I.2.3.2 L’interaction	22
I.2.3.3 La différenciation	22
I.2.3.4- Les entretiens individuels au sein de l’atelier.....	23

Chapitre II : La lecture au sillage de la théorie

II.1 L'acte de lire : Elément de définition.....	25
II.2 Les composantes d'une situation de lecture.....	27
II.2.1 Le matériel écrit.....	27
II.2.2 Le lecteur	27
II.2.3 L'intention du lecteur.....	28
II.2.4 Le contexte de lecture.....	28
II.3 Les activités physiques psychiques du lecteur.....	29
II.3.1 L'activité visuelle.....	29
II.3.2 L'activité cognitive.....	30
II.3.3 L'activité métacognitive.....	30
II.4 L'enseignement / apprentissage de la lecture.....	31
II.4.1 Les objectifs d'un enseignement / apprentissage de la lecture.....	31
II.4.1.1 Déchiffrage et décodage.....	32
II.4.1.2 Compréhension.....	33
II.4.1.3 Stratégies de lecture.....	34
II.4.1.4 Motivation et plaisir de lire.....	36
II.4.2 L'évolution de la compétence à lire.....	38
II.4.3 La mission de l'école.....	41
II.4.4 Le rôle de l'enseignant.....	43
II.4.5 La lecture en langue étrangère : Apprentissage et difficultés.....	44

Chapitre III : Analyse et interprétation des données de l'expérimentation

III-1 LE CONTEXTE DE L'EXPERIMENTATION.....47

III.1.1 L'accès au terrain.....47

III.1.2 Le public visé.....47

III.1.3 L'atelier de lecture en FLE : Démarches et procédures.....47

III.1.4 La bibliothèque de l'école.....49

III.1.5 Les objectifs de l'expérimentation.....51

III.2 LE DEROULEMENT DE L'EXPREMENTATION.....51

III.2.1 La mise en place de l'atelier de lecture.....51

III.2.2 L'atelier n⁰¹ : Lecture aux élèves.....53

III.2.3 L'atelier n⁰² : Lecture partagée.....56

III.2.4 L'atelier n⁰³ : Lecture guidée58

III.2.5 L'atelier n⁰⁴ : Lecture autonome59.

III.3 ANALYSE ET INTERPRETAION DES DONNEES DE L'EXPERIMENTATION

III.3.1 L'outil de la collecte des données : Une grille d'auto-évaluation.....61

III.3.2 Analyse et interprétation des données de la grille62

III.3.3 Bilan général68

CONCLUSION GENERALE.....69

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

INTRODUCTION GENERALE

Encourager la lecture dans un contexte scolaire assure la bonne formation de l'individu, finalité majeure de tout système éducatif. Elle contribue de façon efficace à la construction de sa personnalité et de sa propre vision du monde. Elle le rend de plus en plus responsable et contentieux.

En langue étrangère, cette activité permet de s'ouvrir sur d'autres horizons, de découvrir un monde différent du sien et de s'enrichir sur le plan linguistique et culturel. En effet, la lecture représente l'un des piliers indispensables pour une bonne maîtrise de la langue cible : « *L'acte de lire, à la fois, condition première de la réussite scolaire, moyen d'accès à la connaissance et instrument de l'intégration sociale, sa maîtrise reste indispensable¹.* »

Sachant que l'objectif de tout processus d'enseignement/ apprentissage est d'amener les apprenants à s'approprier une compétence en lecture, les programmes officiels du français langue étrangère, destinés aux collégiens algériens, explicitent ces objectifs sous trois activités différentes de lecture : la lecture compréhension, la lecture entraînement, la lecture plaisir. Elles sont traitées dans chaque séquence didactique mais en réalité la lecture constitue souvent une problématique chez les apprenants, une entrave difficile à surmonter.

Dans notre classe, nous avons constaté qu'un bon nombre d'apprenants arrivent au collège en ayant des difficultés importantes en lecture, notamment en ce qui concerne le déchiffrage, la compréhension et la fluidité. La situation s'aggrave de plus en plus au collège, une rupture remarquable se présente entre ces apprenants et la lecture en FLE. Les difficultés constatées engendrent la démotivation et le manque du plaisir de lire.

Pour éviter des problèmes à long terme chez l'apprenant, il nous semble qu'un programme d'intervention en lecture s'avère indispensable. Par conséquent de nombreuses questions nous viennent à l'esprit : Comment mieux intégrer la lecture en classe de FLE ? Quels sont les moyens à mettre en œuvre pour remédier aux difficultés de l'apprenant, au collège ? Comment susciter le plaisir de lire en langue étrangère chez l'apprenant ?

Éprouvant un penchant pour la lecture et étant convaincue qu'elle est « la clé de tout », qu'un échec durant son apprentissage peut compromettre l'avenir scolaire de l'apprenant, voire son avenir social. Nous avons donc décidé de mettre en lumière la compétence de lecture dans

¹BENTOLILA Alain, CHEVALIER Brigitte, FALCOZ-VIGNE Daniel, *La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Nathan, Paris, 1991.p 5.

notre travail de recherche, voire même de relever le défi de dédramatiser cet acte, de le rendre, le plutôt possible, intéressant et motivant aux yeux des apprenants.

Pour ce faire, notre choix s'est porté plus précisément sur l'atelier de lecture qui « *consiste en quelques sortes dans une combinaison des formules et des méthodes*² » conçues dans l'enseignement /apprentissage de la lecture. Cette pratique qui met l'apprenant au centre d'intérêt et vise principalement le développement des habilités du lecteur nous amène à nous interroger sur ce qui suit :

Dans quelle mesure l'atelier de lecture serait-il efficace dans le processus de remédiation aux difficultés des apprenants dans une classe de FLE ? Ce questionnement nous ouvre la voie vers des réflexions de départ que nous formulons sous forme d'hypothèses et que nous présentons comme suit :

- Répondre aux différents besoins des apprenants lors des ateliers de lecture pourrait être un facteur de motivation suscitant le plaisir de lire et favorisant la rencontre avec le support écrit en FLE.
- Les ateliers de lecture représentent un processus de travail qui permettrait de consolider les compétences en lecture et ils peuvent être une opportunité pour doter les apprenants des stratégies nécessaires face à un écrit en FLE.
- Les ateliers de lecture constitueraient une occasion d'interactions, de coopération et de travail collaboratif qui peuvent rendre l'apprentissage plus significatif et fructueux.

La vérification de nos hypothèses s'effectuera à travers une expérimentation qui aura lieu sur le terrain. Pour ce faire, des ateliers hebdomadaires de lecture seront organisés auprès des apprenants de la deuxième année du CEM « REMEDHINI AHMEMED – DROH – » au niveau de la bibliothèque de l'établissement en exploitant à chaque fois une situation de lecture différentes avec des supports écrits variés. Notre expérimentation reposera sur un modèle théorique bien déterminé. Nous allons également nous référer au modèle de l'atelier de lecture proposé par GIASSEN dans son ouvrage « *la lecture, de la théorie à la pratique* » et qui servira de charpente pour notre travail.

² GIASSEN Jocelyne, *La lecture : De la théorie à la pratique*, De Boeck, Belgique, 2013.p 74.

L'objectif de notre travail est de proposer un dispositif didactique pour consolider la compétence de lecture des apprenants concernés en leur donnant l'envie de lire en langue étrangère par la mise en place des ateliers de lecture basés principalement sur leurs besoins et leurs intérêts.

Notre travail s'articule autour de trois chapitres :

Le premier chapitre s'intitule « L'atelier de lecture comme espace d'apprentissage ». En premier lieu, nous allons évoquer la notion des ateliers dans un contexte scolaire. Ensuite, nous allons mettre en lumière la pratique de l'atelier de lecture.

Le deuxième chapitre s'intitule « La lecture au sillage de la théorie », nous allons y aborder les fondements théoriques de l'activité de lecture. Nous allons évoquer également des éléments de définition de l'acte de lire, les composantes d'une situation de lecture ainsi que les activités physiques et psychiques du lecteur. A la fin, nous allons nous pencher sur la question d'enseignement / apprentissage de la lecture.

Quant au troisième, il représente notre partie pratique, nous allons y aborder tout ce qui concerne notre expérimentation ainsi que les résultats obtenus. Ce dernier s'intitule « Analyse et interprétation des données de l'expérimentation ».

PREMIER CHAPITRE

*L'atelier de lecture comme espace
d'apprentissage*

I.1 LES ATELIERS COMME ESPACE D'APPRENTISSAGE

I.1.1 Eléments de définition

Les approches actuelles telles que l'approche communicative et l'approche actionnelle insistent sur l'aspect collaboratif et coopératif des apprentissages ainsi que la nécessité d'élaborer un enseignement basé principalement sur les besoins et les attentes de l'apprenant pour aboutir à un enseignement de plus en plus efficace.

Susciter le plaisir de lire en langue étrangère et répondre aux besoins différents des apprenants ce n'est pas une tâche facile dans une classe de langue. C'est pourquoi que l'intervention nécessite un travail planifié, bien soigné, et surtout un climat propice à l'apprentissage. En effet, il s'agit de prendre en considération plusieurs facteurs tels que : l'affectif, le cognitif et l'organisationnel pour aboutir à des résultats satisfaisants.

Le travail en atelier est l'une des formules pédagogiques conçues en didactiques des langues étrangère afin de développer des compétences orales ou écrites : « *Dans l'enseignement d'une langue étrangère, un atelier pédagogique vise à l'acquisition et au développement des compétences orales et écrites des apprenants*³. »

En Europe, il est introduit pour la première fois à l'école dans les années 30 par le pédagogue français C. Freinet. Sa pédagogie : « *valorise également l'expression libre des enfants qui ne doivent pas supporter le savoir pontifiant de certains instituteurs. Texte libre, dessin, expérimentation, accompagnés par des adultes collaborateurs plutôt que savants*⁴ ».

En outre, il se définit comme « *un lieu de travail et de création*⁵ », « *remettant en jeu le rapport didactique / pédagogie*⁶ ». Il offre une occasion de construction collective de savoirs et une opportunité de consolidation des apprentissages.

³ POBERT Jean-Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Editions Ophrys, Paris, 2008, p.14. 2^eed

⁴MANAVELLA Michel, *Enseigner la lecture... Apprendre à lire*, Lire au collège, n°87, 2011, En ligne www.educ-revues.fr

⁵ CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003, p.27.

⁶ Ibid.

Cette pratique englobe de façon cohérente un aspect de différenciation, de coopération et d'interaction qui mènent à un enseignement / apprentissage significatif. Comme l'explique Jean Pierre Cuq :

« L'atelier pédagogique fonctionne comme un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction où un groupe d'élèves ou d'étudiants gère son espace, son temps et ses moyens en fonction de règles générales, en vue de réalisations concrètes, dans un ensemble défini par des objectifs proposés par un animateur⁷. »

Pour Robert Jean Pierre, l'atelier : *« place l'enfant au centre des apprentissages, le responsabilise et cherche à le rendre autonome, il base sa pédagogie sur la réalisation d'un projet collectif tout en personnalisant le travail confié à chaque élève, évitant ainsi les situations d'échec⁸ ».*

Pour des élèves en difficulté Ouellet Lisette affirme que : *« les ateliers permettent d'offrir des situations de consolidation qui aident ces élèves à maîtriser certaines apprentissages ».* Elle ajoute que : *« Ces expériences en ateliers sont concluantes et très motivantes pour eux car elles répondent vraiment à leurs besoins⁹. »*

L'atelier est donc un mode de fonctionnement qui s'oppose aux méthodes traditionnelles en ce qui concerne la place et le rôle des acteurs pédagogiques (apprenant / enseignant). Il constitue un univers différent pour l'apprentissage et instaure un climat de confiance et de confort pour l'apprenant.

I.1.2 Les ateliers : Fonctionnalités et intérêts

Dans toute pratique pédagogique, il est nécessaire de s'interroger sur les fonctions et l'intérêt du choix pédagogique avant de mettre en œuvre la méthode, l'outil ou le dispositif.

Après avoir évoqué la notion de l'atelier, il s'avère utile de se demander dans un premier temps sur la fonctionnalité et l'intérêt de cette configuration : *« Avant de se lancer, et bien au-*

⁷ CUQ Jean-Pierre, Op.cit. , p.27.

⁸ POBERT Jean-Pierre, Op.cit. , p.14

⁹ OUELLET Lisette, *Un enseignement bien outillé, Des élèves motivés*, Chenelière éducation, Canada, 2010.p.37

delà de l'effet de « mode » (assez tentant il faut bien le dire), il s'agit de se demander dans quel but organiser sa classe de cette manière, et être au clair avec soi-même¹⁰. »

Nous avons choisi de classer ses différentes fonctions et intérêts¹¹ par rapport à : l'enseignant et l'apprenant ; piliers de toute acte pédagogique.

Par rapport à l'enseignant :

- Il permet une différenciation des activités et des remédiations.
- Il favorise la variété des situations d'apprentissage.
- Il permet au maître de se libérer de la gestion d'un grand groupe et donc de mettre en œuvre des relations beaucoup plus riches et efficaces. Le maître peut prendre le temps d'observer, de comprendre le cheminement de l'élève et donc de construire des situations adaptées.

Par rapport à l'apprenant :

- Il permet à l'élève de se « construire » ; face à une situation nouvelle, il devient capable de s'organiser, de choisir. Grâce au petit nombre d'élèves, il gagne en autonomie, en « socialisation » (l'enfant timide s'exprimera plus facilement...)
- Il amène l'élève à construire des connaissances par la confrontation à des situations problèmes.
- Il permet aux élèves de mieux se connaître, d'échanger, de confronter leurs savoirs (conflit cognitif). Ceux-ci apprennent beaucoup grâce aux pairs. Il permet au maître de se libérer de la gestion d'un grand groupe et donc de mettre en œuvre des relations beaucoup plus riches et efficaces.
- Il offre la possibilité de sortir des activités « papier, crayon » souvent trop présentes et propose des situations riches qui permettent à l'élève « d'expérimenter, de chercher, d'inventer, de transformer, d'exprimer, d'éprouver le plaisir de la création, d'acquérir des savoir-faire, d'affiner son regard et son jugement. »
- Il invite l'élève à s'engager, à se mobiliser autour d'un projet.

¹⁰ <https://www.lasalledesmaitres.com/travail-en-atelier-cp-ce1-ce2/> consulté le : 04/04/2019

¹¹ https://web.ac.toulouse.fr/automne_modules.../r16428_61_8_atelier_maternelle.doc consulté le : 04/04/2019

OUELLET Lisette ajoute d'autres points¹², elle affirme qu'en intégrant les ateliers l'enseignant peut :

- Amener les élèves à se centrer sur la tâche plutôt que l'enseignant.
- Favoriser l'autonomie des élèves.
- Motiver les élèves.
- Gérer les différences.
- Fournir des situations de consolidation pour certains élèves etc.

En somme, le recours à cette forme de travail est au service de l'enseignant et l'apprenant au même temps. De la part de l'enseignant, elle lui permet de procéder un enseignement différencié, d'être à la disposition des apprenants par ce qu'il s'agit d'un petit groupe et de mettre les apprenants dans des situations problèmes variées. De la part de l'apprenant, l'atelier devient un espace de vie où il est très actif ; il coopère, échange et interagit sans aucunes contraintes.

I.1.3 Les ateliers : Espace, temps et matérielle

L'atelier pédagogique est un lieu de travail qui s'inscrit dans une organisation spatiale, temporelle et matérielle bien réfléchi en fonction des objectifs fixés et tout dépend du groupe participant, l'enseignant et les activités proposées.

I.1.3.1 L'organisation spatiale

L'atelier se caractérise par une configuration particulière. La disposition des tables se distingue de celle d'une classe traditionnelle « pupitre - rangés », le modèle transmissif :

« Travailler en ateliers implique de réorganiser sa classe de manière à pouvoir grouper les élèves. Des groupes de 5 ou 6, dans l'idéal, est le fonctionnement le plus pratique. Les tables, les chaises doivent être amovibles et permettre de changer la structure des groupes si besoin¹³. »

Dans ce cas-là, c'est à l'enseignant de choisir la disposition la plus adéquate pour le travail. En effet, il est préférable de se référer aux élèves lors de la mise en place de l'atelier

¹² OUELLET Lisette, Op.cit. , p. 29.

¹³ <https://www.lasalledesmaîtres.com/travail-en-atelier-cp-ce1-ce2/> consulté le : 04/04/2019

pour qu'ils soient impliqués et choisissent eux-mêmes le coin qui leur convient le mieux dans l'atelier.

Laisser les élèves choisir et être à leur écoute dès les premiers pas de la mise en œuvre d'un atelier assurerait une bonne route pour celui-ci. Isabelle Robert le confirme dans son article "L'atelier de lecture, l'atelier d'écriture et ma vision" : « *Les choix amènent les élèves à s'engager. Ils signifient à l'élève : J'ai confiance en toi* »¹⁴.

I.1.3.2 L'organisation temporelle

La fréquence du travail en atelier dépend aussi de l'enseignant, du groupe et de l'objectif visé. Il est important que l'atelier soit déterminé par un horaire précis dans l'emploi du temps comme le note Ouellet Lisette : « *Ces périodes doivent être prévues à l'horaire* »¹⁵.

- Une fois par semaine : Elle représente une initiation au travail en atelier, il s'agit de se lancer dans ce mode de fonctionnement en proposant des activités variées et motivantes.
- Deux fois par semaine : Cette fréquence permet à l'enseignant de plus s'approcher des apprenants et les aider à combler leurs lacunes de manière différencier.
- Une période par jour : Opter pour une période quotidienne selon Ouellet Lisette c'est mettre en place plusieurs ateliers à la fois c'est-à-dire faire une lecture guidée avec un groupe et de la mathématique avec un autre sans exclure les interventions individuelles pour des apprenants qui éprouvent des besoins spécifiques.

I.1.3.3 L'organisation matérielle

Fournir le matériel nécessaire lors de l'acte pédagogique est une étape essentielle à ne pas s'en passer. Ainsi, la mise en place des ateliers ne fait pas exception : « *L'environnement doit en effet intégrer des espaces et du matériel dédiés à ce type d'activités* »¹⁶.

¹⁴ ROBERT Isabelle, *L'atelier de lecture, l'atelier d'écriture et ma vision*, disponible en ligne : <https://atelierecritureprimaire.com/2018/04/08/latelier-de-lecture-latelier-decriture-et-ma-vision/> consulté le : 15/04/2019

¹⁵ OUELLET Lisette Op.cit. p 30.

¹⁶ <https://materiel-educatif.nathan.fr/dme/ateliers-autonomes-manipulation/mobilier-classe.html>

L'organisation et la diversité matérielles jouent un rôle important dans la réussite de cette pratique. En effet, elles permettent de capter l'attention des apprenants et répondre aux différents styles d'apprentissage dans une même classe :

« A titre d'enseignant, nous devons varier le matériel à exploiter dans les ateliers, afin de maintenir l'intérêt des élèves. Cette diversité permet de rejoindre les élèves de type auditif, visuel, et kinesthésique »¹⁷.

Il importe que ce matériel soit à la disposition des apprenants à chaque fois ils en ont besoin dans l'atelier parce que c'est le point de divergence qui diffère l'atelier d'une classe traditionnelle. Celui-ci encourage les apprenants à faire des choix et s'engager dans l'activité proposée : *« L'aménagement et l'organisation matérielle doivent mettre les enfants en situation de pouvoir prendre des initiatives et faire des choix »*.¹⁸

Ce matériel *« peut être présenté sur des étagères basses, dans des cases, des bacs ou des boîtes à disposition des élèves. Dès lors qu'ils ont directement accès au matériel qu'ils utilisent, les élèves se sentent généralement plus « responsables » de son rangement ! Enfin, le matériel et les jeux proposés tiendront compte de l'âge des enfants, de leur intérêt, du rythme d'apprentissage et de leur progression au cours de l'année »*¹⁹.

Il nous semble que l'aspect organisationnel et la pertinence du matériel ont des effets considérables sur la mise en place d'un atelier pédagogique quel que soit sa nature, tant qu'ils soient valeureux et bien présenté pour les apprenants, le travail en atelier prend son bon sens et devient intéressant aux yeux des apprenants.

I.1.4 Les ateliers : étape à suivre pour la mise en place

Comme le souligne GIASSEN Jocelyne la pratique d'atelier *« ne se fait pas le jour au lendemain »*²⁰ c'est une pratique qui exige toute une planification. Elle doit être le résultat d'un

¹⁷ OUELLET Lisette, Op.cit., p 32

¹⁸ <https://materiel-educatif.nathan.fr/dme/le-mag/amenagement-de-la-classe-favoriser-les-ateliers-libres-et-les-jeux-en-autonomie-2018-03-13.html> , consulté : 15/04/2019

¹⁹ Idem.

²⁰ Lisette Ouellet, Op.cit., p. 101

travail réfléchi et planifié qui prend en considération un ensemble d'éléments, OUELLET Lisette les résume ainsi ²¹:

- Le mode organisationnel.
- Des règles de vie claires.
- Le scénario d'apprentissage établi pour la période donnée.
- Les compétences visées.
- La fréquence.
- Le genre d'activités.
- Les types de regroupements des élèves.
- Les moyens techniques et technologiques.
- Des outils pour les élèves.
- Le mode de correction.
- L'aménagement de la classe.

Il est nécessaire de mettre en place des ateliers en se basant sur ses éléments afin d'assurer l'efficacité des enseignements.

I.5.1 le rôle de l'enseignant au sein de l'atelier

Comme nous avons souligné précédemment. La mise en place d'un atelier doit être le résultat d'un travail réfléchi et bien soigné.

Tout d'abord, cette formule exige des préparations et toute une procédure pour la mise en place. C'est pour cela qu'il incombe à l'enseignant de contrôler les moindres détails afin de réussir cette pratique. C'est à lui, de créer un climat favorable à l'apprentissage de la lecture, de fournir le matériel nécessaire et de proposer des activités qui intéressent les apprenants.

Dans un atelier, l'enseignant joue le rôle d'un guide, accompagnateur et facilitateur des apprentissages, il est nécessaire qu'il mène ses apprenants à être autonomes en laissant toujours un temps sans intervenir. En effet, Dans un atelier : *« le rôle du professeur est plus celui d'un animateur que d'un enseignant²² »*.

²¹ Lisette Ouellet, Op.cit., p. 40

²² ROBERT Jean-Pierre, Op.cit., p. 15

Enfin, il est important que l'enseignant gagne la confiance de ses apprenants en prenant en considérations toutes leurs préoccupations afin qu'ils puissent se rattraper lors de l'apprentissage en atelier.

I.2 L'ATELIER DE LECTURE EN FLE

I.2.1 La lecture en atelier

« *La lecture est la base de tout apprentissage*²³ ». OUELLET Lisette souligne qu'on doit faire de son enseignement une priorité, elle ajoute que des ateliers au coin lecture sont l'un des moyens permettant de favoriser l'apprentissage de cette compétence. Les expériences des enseignants concernant l'atelier de lecture s'entendent sur le rôle important que joue l'atelier dans l'apprentissage de la lecture :

Damien Spiesser souligne : « *Un des enjeux de l'enseignement de la lecture est de donner l'envie de lire aux élèves, l'atelier de lecture semble être une séance souhaitée. Je n'observe aucune réticence de la part des élèves à se mettre à lire*²⁴ ». Dans le même ordre d'idée, il ajoute : « *l'atelier de lecture semble répondre aux objectifs souhaités : donner envie de lire, mener des entretiens individuels pour répondre aux besoins des élèves et enseigner explicitement les stratégies de lecture*²⁵ ».

L'un des enseignants qui ont mis en place des ateliers de lecture et d'écriture note que : « *la structure des ateliers de lecture et d'écriture me permet d'arriver à mes fin d'une façon qui est, pour moi, plus intéressante et pertinente, d'une façon qui me rejoint le plus*²⁶ ». En outre, elle affirme : « *Je trouve que les apprentissages sont mieux transférés de cette façon et pour moi, c'est beaucoup plus simple à gérer*²⁷ ». A la fin, elle conclut : « *je considère que les ateliers de lecture et d'écriture sont plus complets, et ils se déroulent dans ma classe dans un environnement riche et axé sur la littérature*²⁸ ».

²³ OUELLET Lisette, Op.cit. , p. 172.

²⁴ DAMIEN Spiesser, *L'enseignement de la lecture : comment conduire un enseignement contribuant au plaisir de lire et qui soit profitable à tous les élèves ?* Education. 2016. <dumas-01395337>

²⁵ Idem.

²⁶ <https://atelierecritureprimaire.com/2017/09/28/latelier-decriture-latelier-de-lecture-et-les-5-au-quotidien/>, consulté : 04/05/2019

²⁷ Idem.

²⁸ <https://atelierecritureprimaire.com/2017/09/28/latelier-decriture-latelier-de-lecture-et-les-5-au-quotidien/>

De sa part, Isabelle Robert dans son article « L'atelier de lecture et d'écriture et ma vision » souligne que : « *je veux bâtir une communauté d'élèves qui aiment apprendre et travaillent fort. Une communauté de vrais lecteurs, d'autres avides et d'apprenants curieux. Je veux que mes élèves se fassent confiance, qu'ils s'entraident et qu'ils s'intéressent à ce que les autres ont à dire*²⁹ ». Du fait, elle confirme que la mise en place des ateliers d'écriture ou de lecture répond à ses attentes et aide à l'atteinte de ses objectifs : « *Les ateliers d'écriture et de lecture vécus jour après jour contribuent en grande partie à l'atteinte de ma visée*³⁰ ». En parlant de leurs fonctions elle note :

*Les ateliers d'écriture et de lecture seront des occasions d'aller encore plus loin, de repousser les limites de ce qu'ils savent, de consolider des apprentissages. Du temps pour découvrir d'autres auteurs, explorer des livres plus longs et travailler sur nos conversations de groupe. Du temps pour en apprendre en avantage sur le travail en collaboration avec un pair. Du temps pour faire grandir des passions et découvrir d'autres champs d'intérêts*³¹

A partir de ces expériences et témoignages, on peut dire que cette formule pédagogique comprend de nombreux aspects importants dans tout processus d'enseignement / apprentissage. Elle articule entre motivation, plaisir de lire, coopération, interactions et différenciation qui mènent à un enseignement / apprentissage efficace.

I.2.2 L'animation d'un atelier de lecture

La plupart des expériences menées sur terrain sont inspirées du modèle de l'atelier de lecture proposé par GIASSON Jocelyne. Elle démontre qu'un atelier de lecture se décompose en cinq périodes.

I.2.2.1 Période de présentation

L'enseignant débute l'atelier par une période de présentation. A cette étape, il peut parler du texte choisi suivi d'une lecture à voix haute, il peut également leur présenter des livres à lire, comme Giasson l'explique : « *Durant cette période, l'enseignant fait part au groupe de ses*

²⁹ROBERT Isabelle, *L'atelier de lecture et d'écriture et ma vision*, disponible en ligne sur : <https://atelierecritureprimaire.com/2018/04/08/latelier-de-lecture-latelier-decriture-et-ma-vision/>

³⁰Idem.

³¹Idem.

impressions sur un texte qu'il a choisi [...]. Il peut également présenter des livres qui viennent d'arriver. Après avoir donné un aperçu du texte, il le lit à voix haute³². »

I.2.2.2 La mini-leçon

Il s'agit d'un moment important lors du déroulement de l'atelier de lecture. L'enseignant choisi le contenu à enseigner selon les besoins de ses apprenants. C'est un moment d'apprentissage de la lecture comme le montre Damien Spiesser : « *Une des finalités de l'atelier de lecture est d'enseigner la lecture, par le temps de mini-leçon³³.* ». Elle représente une occasion pour enseigner les stratégies de lecture aux apprenants en donnant des exemples concrets. Merlyn Grant note que la mini-leçon : « *comprend habituellement une rapide démonstration d'une puissante stratégie de lecture³⁴.* ».

Ces mini-leçons peuvent porter aussi sur d'autres éléments. Aurore Valat³⁵ les présente comme suit :

- Sur les procédures et la gestion de l'atelier de lecture : comment trouver un livre dans la bibliothèque, comment emprunter/rendre des livres dans la bibliothèque de la classe, comment lire silencieusement, comment choisir l'endroit où on sera le plus à l'aise pour lire, comment choisir un livre « à son niveau ».
- Sur l'enseignement ou l'entraînement à la pratique de compétences et de stratégies de lecture : inférer, s'arrêter et revenir en arrière, relire, questionner le texte. Etablir des connexions, faire des prédictions ;
- Sur des éléments de littérature : étude de l'œuvre d'un auteur, manière dont le temps qui passe est appréhendé dans l'histoire, les genres littéraires.
- Sur des techniques littéraires : description de personnages ou du cadre de l'histoire, utilisation du dialogue, les transitions, les accroches et conclusions dans les textes.

³²GIASSON Jocelyne, *Op .cit. , p. 100*

³³DAMIEN Spiesser, *L'enseignement de la lecture : Comment conduire un enseignement contribuant au plaisir de lire et qui soit profitable à tous les élèves ?* Education. 2016. <dumas-01395337>.

³⁴GRANT Merlyn, *L'atelier de lecture : Quelques considérations de départ*, En ligne sur : <https://atelierecritureprimaire.com/2017/09/17/atelier-de-lecture-quelques-considerations-de-depart/>

³⁵AUORE Valat, Cité par Damien Spiesser *L'enseignement de la lecture : Comment conduire un enseignement contribuant au plaisir de lire et qui soit profitable à tous les élèves ?* Education. 2016. <dumas-01395337>.

En ce qui concerne le déroulement d'une mini-leçon, Sylvie Cèbe et Roland Goigoux³⁶ proposent le schéma suivant :

- Rappel de ce qui a été précédemment appris.
- Annonce et explication des apprentissages visés.
- Présentation des problèmes à résoudre et des procédures à employer (utiles à la compréhension).
- Pratique dirigée par l'enseignant (application de ces procédures dans le traitement de plusieurs tâches différentes).
- Pratique autonome.
- Synthèse collective (analyse et prise de conscience des effets de leur mise en œuvre sur la qualité de la compréhension).
- Révision régulière.

Après la mini leçon, l'enseignant passe à la période de planification.

I.2.2.3 Période de planification

Elle est de courte durée, elle vise principalement la planification du travail suivant. Cette planification se fait en collaboration avec les apprenants.

I.2.2.4 Période de lecture et d'écriture

D'après Giasson cette période subdivise en 3 parties³⁷ :

- Lecture autonome : les élèves commencent la lecture, l'enseignant en profite pour lire également.
- Lecture guidée : L'enseignant rencontre un petit groupe pour une lecture guidée, les autres groupes ont le choix de remplir leur carnet de lecture, poursuivre un projet de lecture, mettre à jour leur relevé de lecture ou continuer une lecture personnelle.

³⁶ CEBE Sylvie et GOIGOUX Roland, Cité par DAMIEN Spiesser, *L'enseignement de la lecture : comment conduire un enseignement contribuant au plaisir de lire et qui soit profitable à tous les élèves ?* Education. 2016. <dumas-01395337>.

³⁷ GIASSON Jocelyne, Op .cit. , p. 101

- Les entretiens individuels : L'enseignant consacre du temps pour effectuer des entretiens individuels ce qui lui permet de vérifier leur progression. L'objectif est de fournir une pédagogie différenciée qui répond aux besoins de chaque apprenant.

I.2.2.5 Période de discussion

La fin de l'atelier de lecture se caractérise par une période dédiée aux interactions, elle est animée par les apprenants comme le souligne Damien Spiesser : « *Le temps de conclusion est un temps d'échange. J'observe de nombreuses interactions entre les élèves*³⁸. »

En effet, c'est une occasion parfaite pour encourager les apprenants à parler et à se positionner en exprimant leurs points de vue. Giasson souligne que durant cette dernière période les apprenants peuvent discuter sur : « *les livres, les projets, les progrès, etc. Ce sont les élèves qui apportent dont ils veulent parler* »³⁹.

Ces différentes périodes affirment qu'au sein en atelier de lecture de nombreux éléments se rencontrent au service de l'enseignement / apprentissage de la lecture tels que : La coopération, l'interaction, la différenciation pédagogique et des entretiens individuels.

I.2.3 Les stratégies visées par l'atelier

I.3.2.1 La coopération au sein de l'atelier de lecture

La notion de l'atelier est liée au travail de groupe, coopération et échange : « *Dans la pratique, on utilise souvent le mot " atelier " pour désigner un temps où les élèves sont regroupés par 4 (6 maximum) autour d'une table pour y vivre une activité totalement ou en partie sous la conduite de l'enseignant*⁴⁰. »

OUELLET Lissette le confirme : « *Il est impossible fonctionner par atelier dans classe sans coopération. La coopération sous toutes ses formes occupe une grande place dans l'organisation du travail en ateliers*⁴¹. »

³⁸ DAMIEN Spiesser, *L'enseignement de la lecture : comment conduire un enseignement contribuant au plaisir de lire et qui soit profitable à tous les élèves ?* Education. 2016. <dumas-01395337>.

³⁹ GIASSON Jocelyne, Op. cit., p. 101

⁴⁰ Les ateliers à l'école maternelle, En ligne : <http://maternelle58.ec.ac-dijon.fr/wp-content/uploads/sites/140/Les-ateliers.pdf>

⁴¹ OUELLET Lissette, Op.cit., p.38

L'atelier de lecture offre l'occasion de coopérer, collaborer et échanger grâce à la période de lecture et d'écriture ; le temps que l'enseignant travaille avec un groupe, les membres de chaque groupe coopèrent pour accomplir leurs tâches. En outre, ils ont le droit de se déplacer pour demander l'aide ou fournir l'aide à un ami. Les initiatives de collaboration sont encouragées au sein de l'atelier de lecture car elles permettent aux apprenants de s'améliorer et d'apprendre avec plaisir.

I.2.3.2 L'interaction

Depuis l'approche communicative, on met l'accent sur l'importance des interactions en classe. L'atelier de lecture est l'une des formules qui donne de l'importance aux interactions en consacrant à la fin de chaque atelier une période de discussion dirigée par les élèves. Damien Spiesser explique : « *Durant ce temps, j'invite les élèves à présenter une lecture, à donner leur avis, ou à lire un extrait*⁴². »

Il faut noter aussi que l'organisation de la classe et le petit nombre d'apprenants, en atelier, facilite l'échange et favorise l'interaction ainsi que ce qui permet même aux apprenants timides à parler et échanger. Ces interactions permettent aux apprenants de s'exprimer, de se libérer et de parler de leur lecture. C'est pour cela que, la lecture en atelier n'est plus ennuyeuse mais animée par l'enseignant et tous les apprenants.

I.2.3.3 La différenciation

La différenciation constitue un moyen d'enseignement basé sur les besoins des apprenants, leurs difficultés et les particularités de leurs profils. L'enseignant recourt à la différenciation afin de permettre à chaque élève de progresser à son rythme : « *La pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves afin de faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement*⁴³. »

⁴² DAMIEN Spiesser, *L'enseignement de la lecture : comment conduire un enseignement contribuant au plaisir de lire et qui soit profitable à tous les élèves ?* Education. 2016. <Dumas-01395337>.

⁴³ <https://ecolededemain.wordpress.com/2014/11/14/la-differenciation-pedagogique/>

Procéder à une différenciation en lecture permet de traiter les difficultés de façon efficace ce qui mène les apprenants à progresser rapidement par ce qu'il s'agit d'un traitement personnalisé, adapté aux besoins des apprenants : « *L'expérience démontre que le recours à la différenciation pédagogique en lecture, en se fondant sur les préférences des élèves en matière d'apprentissage, permet une acquisition accélérée des compétences en lecture, autant pour les garçons que pour les filles*⁴⁴. »

L'atelier de lecture offre l'occasion de différencier grâce à l'organisation de la classe et le nombre restreint d'apprenants. Ainsi, les différentes périodes d'animation de l'atelier de lecture permettent à l'enseignant d'observer ses apprenants, de programmer des lectures guidées ou des entretiens individuelles, les expériences faites affirment que l'atelier est un lieu privilégié pour une pédagogie différenciée.

I.2.4 Les entretiens individuels au sein de l'atelier de lecture

De plus du travail collaboratif, les interactions et les mini-leçons au sein de l'atelier, s'ajoute une période d'entretiens individuels. Ces derniers font partie du dispositif de l'atelier de lecture, l'enseignant peut programmer des rencontres pour un nombre précis d'apprenants lors de chaque atelier de lecture.

Marlyn Grant souligne que ces entretiens peuvent être déroulés durant la période lecture : « *Pendant la période de l'atelier de lecture consacré à la lecture autonome, vous en profitez pour aller voir des élèves et faire des rencontres individuelles, [...], de l'enseignement en petits groupe [...]. Chaque lecteur a un travail à faire, et ce travail évolue avec nos observations, nos évaluations et en partie avec l'impact cumulatif de nos mini-leçons*⁴⁵. » Ces rencontres individuelles peuvent être organisées ainsi⁴⁶ :

- L'écoute : l'élève continue de lire, à voix basse, afin que l'enseignant puisse l'entendre sans gêner les autres ;

⁴⁴ <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/moiLireEtComment.pdf>

⁴⁵ GRANT Marlyn, L'atelier de lecture : Quelques considérations de départ, En ligne : <https://atelierecritureprimaire.com/2017/09/17/latelier-de-lecture-quelques-considerations-de-depart/>

⁴⁶ AURORE Valet, cité par DAMIEN Spiesser, in *L'enseignement de la lecture : comment conduire un enseignement contribuant au plaisir de lire et qui soit profitable à tous les élèves ?* Education.2016. <dumas-01395337>.

- L'observation : l'enseignant observe très attentivement l'élève qui lit en se questionnant (Sa lecture est-elle fluide, hachée ? Hésite-t-il sur les mots ? Si oui, se corrige-t-il ? Utilise-t-il des stratégies de lecture ? Lesquelles ?) ;
- La discussion : l'enseignant explique à l'élève les points forts et enseigne ou approfondit la compétence ou bien la stratégie dont il a besoin ;
- La pratique guidée : l'élève s'entraîne à appliquer la stratégie que l'enseignant vient de montrer. Si besoin, l'enseignant rectifie ;
- La pratique autonome : l'enseignant laisse l'élève s'entraîner à la stratégie travaillée.

Il nous semble que, ces entretiens individuels ont une influence considérable sur le rendement des apprenants en lecture car ils visent à rejoindre les apprenants un par un afin de s'assurer que tous les participants progressent réellement.

DEUXIEME CHAPITRE

La lecture au sillage de la théorie

II.1 L'ACTE DE LIRE : ELEMENTS DE DEFINITION

Procéder à un enseignement / apprentissage de lecture nécessite la compréhension de cet acte dans ces diverses dimensions dans le but de fournir des bases solides aux pratiques enseignantes. Pour ce faire, nous allons nous référer aux définitions proposées par les spécialistes dans le domaine ainsi qu'aux recherches qui y sont faites.

Il est à souligner dans un premier temps, que la conception de l'acte de lire a connu une évolution considérable. Autrefois, on considérait que lire était un processus passif. Lire était déchiffrer et oraliser un texte en négligeant tout traitement d'ordre cognitif.

« La lecture a longtemps été perçue uniquement comme un processus visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sous une forme écrite⁴⁷ ».

Cependant, au début des années 80, cette conception classique a évolué d'une manière constante. En effet, l'acte de lire ne se limitait plus en un seul processus visuel, mais il est devenu un acte actif, cognitif et interactif. En effet, il s'agit d'une construction de sens qui passe par de nombreuses opérations.

« Après avoir privilégié le décodage dans les années 1960, puis le sens dans les années 1970, aujourd'hui l'ensemble des recherches en psychologie cognitive s'accordent sur le fait que l'enseignement de la lecture ne doit délaisser ni le sens ni le décodage⁴⁸ ».

Dans cette optique, Giasson le confirme : *« ce n'est qu'au début des années 1980 que se sont répandues des nouvelles conceptions de la lecture, conceptions fondamentalement différentes des points de vue classiques. Dans ces nouvelles perspectives, la lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication⁴⁹ ».*

Ces propos nous permettent de déduire que la lecture *« n'est pas un processus linéaire et statique »⁵⁰* où *« le lecteur est passif à son endroit »⁵¹* mais plutôt une activité complexe qui

⁴⁷ GIASSON Jocelyne, Op.cit. , p .6.

⁴⁸ LIEURY Alain, *Psychologie pour l'enseignant*, Dunod, Paris, 2010, p. 31

⁴⁹ GIASSON Jocelyne, Op. cit., p .6.

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ VAN GRUNDERBEECK Nicole, *les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention*, Gaëtan Morin, Canada, 1994, p.07.

met en jeu de nombreux processus, de traitement d'informations écrites afin d'en saisir le sens. Il s'agit d'une combinaison entre identification de mots et attribution de sens :

« Lecture : un processus qui ne se résume pas au décodage de signes graphiques, mais manifeste une construction de sens à partir d'opérations physiques et cognitives complexes (prélèvement d'indices identifiés, mémorisation à court et à long terme, anticipation, hypothèses sur l'intention énonciative, vérification⁵². »

A cette phase, la lecture devient une interaction entre le lecteur et le texte ; le lecteur est actif, il opère un ensemble d'opérations cognitives, psychiques et physique en combinant deux compétences : reconnaissance des mots et compréhension. En effet, GOUGH et TUNMER représentent la performance en lecture sous forme d'une équation :

- L : Performance en lecture
- R : Reconnaissance de mots
- C : compréhension

$L = R * C$

Corinne Totereau souligne dans son article « l'approche cognitive de la lecture » que : *« ces deux compétence sont nécessaires, aucunes n'est suffisantes : l'identification des mots, le décodage en l'absence de compréhension ne mène pas à la lecture (...). De même, la compréhension orale sans décodage de l'écrit ne mène pas à la lecture⁵³. »*

Sous le même angle de vue, BENTOLILA Alain, CHEVALIER Brigitte et FALCOZ-VIGNE Daniel ajoutent : *« L'écrit est l'univers de l'évidente segmentation, du nécessaire ordonnancement ; entrer dans le monde de l'écrit, c'est affronter l'évidence du segmenté et de l'ordonné et immédiatement dépasser cette dimension afin d'atteindre le globale de la compréhension⁵⁴. »*

Comme il s'agit d'un ensemble de processus cognitifs et d'opérations mentales qui se mettent en œuvre lors de cet acte, il est important de les évoquer de façon un peu plus détaillée pour comprendre de plus en plus ce qui se passe lors d'une situation de lecture.

II.2 LES COMPOSANTES D'UNE SITUATION DE LECTURE

⁵² MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, PUF, 2011 (6^{ème} ed) , p. 99.

⁵³ TOTEREAU Corinne, *L'approche cognitive de la lecture*, Enligne : http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf/approche_cognitive_lecture.pdf consulté le : 29/04/2019

⁵⁴ BENTOLILA Alain, CHEVALIER Brigitte, FALCOZ-VIGNE Daniel. Op.cit., p 09.

Nicole Van Grunderbeeck évoque les composantes d'une situation de lecture dans son ouvrage « *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention* ». Elle souligne que cette dernière s'articule autour de deux pôles principaux : le matériel écrit et le lecteur.

II.2.1 Le matériel écrit

Selon Nicole Van Grunderbeeck, le matériel écrit représente le texte à lire. Ce texte peut être : simple (étiquette sur un objet) ou complexe (un traité scientifique), contextualisé c'est-à-dire son contenu s'applique sur l'objet / lieu où on aperçoit le texte (mots imprimés sur des boîtes) ou encore décontextualisé qui n'a pas une relation directe avec l'environnement physique immédiat du lecteur (journal ou roman). Il ajoute que ce dernier peut prendre des formes variées :

- Mots isolés "stop"
- Des courtes locutions "défense de fumer "
- Listes de mots "menu de restaurant "
- Des phrases "Des slogans ou instructions"
- Textes

De son côté, GIASSEN J démontre que le matériel à lire comporte trois grands aspects : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. En effet, tout écrit est le produit d'un auteur pour une intention précise que ce soit pour convaincre, informer, divertir ou inciter à agir comme le souligne Nicole Van Grunderbeeck. Cette dernière définit par la suite l'organisation des idées du texte et le contenu à transmettre qui renvoie « *aux concepts, connaissances et au vocabulaire que l'auteur a décidé de transmettre* »⁵⁵.

Les particularités du matériel écrit déterminent plusieurs types de discours. On parle de texte à caractère incitatifs, informatifs, expressif, poétique et ludique, chacun se caractérise par une organisation distinguée, une intention précise et un contenu spécifique.

⁵⁵ GIASSEN Jocelyne, Op.cit, p. 20.

II.2.2 Le lecteur

Le lecteur est la pièce maîtresse de toute situation de lecture. Durant cet acte, il est actif ; En adoptant une intention précise, il effectue de nombreuses activités mentales afin de traiter l'information et accéder au sens : *« Le lecteur aborde la tâche de lecture avec les structures cognitives et affectives qui lui sont propres. De plus il met en œuvre différents processus qui lui permettront de comprendre le texte⁵⁶. »*

II.2.3 L'intention du lecteur

L'intention est : *« la raison qui pousse une personne de passer par la lecture pour satisfaire un besoin ou un désir⁵⁷ »*. L'intention que possède en lisant, peut être différente de celle du scripteur. Van Grunderbeeck ajoute que cette intention concerne, d'une part la motivation et l'intérêt ce qui fait appel à l'affectivité et, d'autre part, elle est d'ordre cognitif qui concerne l'orientation de la lecture, sa façon de sélectionner les informations et leur traitement qui dépend toujours de l'objectif poursuivi.

Dans un cadre d'enseignement/ apprentissage, la situation est différente ; c'est à l'enseignant de choisir le matériel aux apprenants, en quelque sorte, il l'impose. Par conséquent, il les oriente vers une intention précise exprimée par la consigne.

II.3 LE CONTEXTE DE LECTURE

Le contexte représente les conditions dans lesquelles se déroule une lecture. La compréhension est affectée par ces conditions. L'environnement et les éléments du contexte sont pris en considération dans toute lecture. Il peut s'agir dans ce cas précis d'un contexte psychologique, social ou physique. D'après Giasson :

« Le contexte comprend des éléments qui ne font pas partie littéralement du texte et qui ne concernent pas directement les structures ou les processus de lecture, mais qui influent sur la compréhension du texte. On peut distinguer trois contextes : le contexte psychologique

⁵⁶ GIASSON Jocelyne, *La compréhension en lecture*, De Boeck, Belgique, 2007, p. 09.

⁵⁷ VAN GRUNDERBEECK, Nicole, Op. cit., p. 11.

(intention de lecture, intérêt pour le texte...), le contexte social (les interventions de l'enseignant, des pairs...) et le contexte physique (le temps disponible, le bruit...⁵⁸)

Selon Guerid Khaled, La lecture en classe est une situation parmi d'autres. Cette dernière se caractérise par un contexte spécifique (lieu, horaire, interactions etc.), il s'agit du contexte scolaire et une intention « induite⁵⁹ » par l'enseignant : « *L'élève est donc invité souvent à lire en classe «des morceaux choisis » mais cette lecture n'est pas pour soi, ce qui fait que sa réaction devant un texte écrit n'est pas similaire à celle d'un lecteur expert qui lit avec nature*⁶⁰. »

II.4 LES ACTIVITES PSYCHIQUES DU LECTEUR

II.4.1 L'activité visuelle

En premier lieu, la lecture se base sur un aspect visuel. Les signes graphiques sont tous d'abord captés par les yeux. Ensuite, de nombreux mécanismes s'impliquent pour donner une image claire de ce qu'on voit.

« Les analyses de la lecture avec une caméra ou appareillage plus sophistiqué, montrent que les yeux bougent sans arrêt à raison de trois saccades oculaires par seconde de façon à ce que les cibles (visage ou mot) soient en face de la fovéa Et le cerveau reconstitue le tout, pour nous donner l'image d'une scène panoramique⁶¹ ».

Pour sa part, Sprenger-Charolles Liliane montre que : « *lorsqu'on lit l'œil se déplace le long des lignes d'un texte avec des périodes de fixation suivies par des mouvements (ou saccades). Ces saccades, qui peuvent être des saccades de progression (de gauche à droite) ou des saccades de régression (de droite à gauche), amènent l'œil vers un nouveau point de fixation*⁶² ». Les périodes de fixation sont des périodes de prise d'information et c'est à cette

⁵⁸ GIASSEN Jocelyne, op. cit., p. 07.

⁵⁹ VAN GRUNDERBEECK, Nicole, Op. cit., p. 11.

GUERID Khaled, « *Le choix des textes dans l'enseignement / apprentissage du FLE à l'école primaire* », Thèse de doctorat, Université Mohamed Khider Biskra, 2018.

⁶¹ LIEURY Alain, Op.cit. , p. 34.

⁶²SPRENGER-CHAROLLES Liliane. « *La perception visuelle au cours de la lecture ou Peut-on entraîner l'œil à mieux se comporter* » ? In : Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°52, 1986. Pratiques de lecture. pp. 112-123.

étape qu'on peut parler d'une lecture au sens propre du mot comme le souligne Van Grunderbeeck Nicole.

II.4.2 L'activité cognitive :

Après cette activité visuelle vient en second lieu une activité cognitive : *«La lecture commence par un processus visuel d'information et se termine par un processus de compréhension. C'est toute une chronologie d'événements⁶³ ».*

Il s'agit d'une activité intense et non observable. Après avoir traité les informations captées par l'œil. Le lecteur n'est pas obligé d'identifier tous les mots lors de la lecture pour comprendre le message écrit. En effet, la situation de communication dans laquelle le texte est écrit, les informations fournies par le titre et les premières phrases du texte lui permettent de le comprendre.

De même, le lecteur n'emmagasine pas toutes les informations du texte mais il procède à un tri d'informations, il sélectionne ce qu'il voit nécessaire selon son intention et le but de lecture. Pour ce faire, il mobilisera ses connaissances antérieures concernant le thème abordé, ces acquis sont issus de ses expériences ; du monde, du code, de la langue et des connaissances culturelles. Selon VAN GRUNDERBEECK Nicole, Les informations sélectionnées seront stockées dans la mémoire à long terme et les autres informations jugées non importantes par le lecteur s'effacent de la mémoire à court terme après 30 secondes : *« Le lecteur procède à des activités de tri, d'interprétations, de mémorisation et d'anticipation. Une fois traitées, les informations qui valent la peine d'être conservées sont stockées dans la mémoire à long terme ⁶⁴ ».*

II.4.3 L'activité métacognitive

A côté de ces deux activités s'ajoute une troisième : l'activité métacognitive. La métacognition est : *« la connaissance et le contrôle qu'un système cognitif peut avoir de lui-même et de son propre fonctionnement⁶⁵ ».* Selon GIASOON Jocelyne, les processus métacognitifs : *« font référence aux connaissances qu'un lecteur possède sur le processus de*

⁶³ CUQ Jean-Pierre, Op.cit. , p.154

⁶⁴ VAN GRUNDERBEECK Nicole, Op. cit., p 14.

⁶⁵ https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-s up/documents/PDF/metacognition_notes_de_cours.pdf

lecture ; ils concernent également la capacité du lecteur à se rendre compte d'une perte de compréhension et, dans ce cas, à utiliser les stratégies appropriées pour remédier au problème⁶⁶».

Cette activité cognitive inclut les connaissances du lecteur sur ce processus et ses stratégies de la lecture. Lors de la lecture, il peut s'en servir et choisir la stratégie appropriée. Cette conscience de ses propres processus de lecture lui permet de sélectionner, diriger, planifier, contrôler et modifier ses choix en fonction de son intention de lecture. La métacognition fournit des indices concernant les performances des lecteurs. En effet, elle : *« établit la différence entre les lecteurs efficaces et ceux qui éprouvent des difficultés, ce qui permet aux enseignants de planifier leurs interventions en lecture⁶⁷ ».*

Séverine De Croix et Dominique Ledur montrent que le bon lecteur possède un ensemble de connaissances et de compétences métacognitives. Les connaissances métacognitives concernent les informations relatives au lecteur, son processus de lecture et ses stratégies. Par contre, les lecteurs en difficultés n'ont pas une conscience de leur propre processus de lecture et les stratégies à mettre en œuvre dans une situation de lecture.

II.5 L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Dans cette partie du travail, nous allons nous pencher sur la question de la lecture dans une perspective d'enseignement/apprentissage. C'est pourquoi, le contenu qui y est proposé va être balisé par les éléments qui circonscrivent ces deux processus.

II.5.1 Les objectifs d'un enseignement / apprentissage de la lecture

La lecture est une composante essentielle dans tout processus d'enseignement / apprentissage. Pour cela, son enseignement doit être planifié et stratégique pour mener l'apprenant à s'approprier une compétence solide en lecture. L'atteinte de l'objectif de cet enseignement garantie la réussite scolaire de l'apprenant surtout s'il s'agit d'une langue étrangère. En effet, la lecture demeure le moyen le plus efficace pour réussir à apprendre quelque langue :

⁶⁶ GIASSEN Jocelyne, in Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^{ème} année, Stratégie de lecture au primaire de l'Ontario, 2003, p.189

⁶⁷ Ibid.

« La maîtrise de la lecture est plus que jamais à l'ordre du jour en éducation. Les résultats des recherches dans ce domaine continuent de démontrer qu'il s'agit là d'un élément clé de la réussite scolaire et de l'acquisition du savoir. Pour éviter des problèmes à long terme chez les élèves, la mise en place d'un programme d'intervention précoce en lecture est indispensable⁶⁸ ». Il est important qu'un programme d'enseignement de lecture comprend un ensemble d'éléments que nous allons aborder dans ce qui suit.

II.5.1.1 Déchiffrage et décodage :

Comme la lecture se base sur une activité visuelle, les premiers apprentissages à effectuer concernent le déchiffrage et le décodage. L'apprenant découvre le principe alphabétique, ce qui lui permet d'identifier les lettres, d'établir la relation graphème phonème et par la suite l'identification des mots pour leur attribuer un sens. Mais, il est utile au premier temps de cerner la distinction entre déchiffrage et décodage. D'après Fernande Bouthémy et Thierry Marot :

« Dans le langage courant, déchiffrer et décoder sont employés indistinctement. Or, on pourrait dire que le « déchiffreur » utilise une attitude visant à sonoriser un écrit, sans en chercher de sens. Le « décodeur », à l'inverse, cherche à faire sens avec le message écrit. Il transpose sa perception du message oralisé dans la recherche des unités de sens. Sa compréhension reste partielle dans la mesure où l'unité de sens est, pour lui, limitée au mot⁶⁹ ».

Cette étape est indispensable durant le processus d'enseignement / apprentissage de la lecture. Il est à souligner, que les difficultés que peut rencontrer l'apprenant lors du décodage entravent sa compréhension, les hésitations et le blocage lors de la lecture empêchent la construction du sens et créent de véritables handicaps pour l'apprenant : *« De nombreuses études montrent que les lecteurs qui ne maîtrisent pas suffisamment le décodage accèdent difficilement à un niveau de compréhension satisfaisant⁷⁰. »*

Un apprenant qui sait décoder sera motivé à continuer sa lecture. Il peut aussi développer des stratégies de compréhension et construire le sens de l'écrit. Par contre, un apprenant qui éprouve des difficultés en décodage soit il délaisse l'activité, le cas d'un bon nombre d'apprenants, soit il se concentre seulement sur comment décoder.

⁶⁸ HILL et CREVOLA, in Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^{ème} année

⁶⁹ http://imagesetlangages.fr/animations_pedagogiques/REP-plus/le-decodage.pdf

⁷⁰ <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Oui-le-decodage-est-essentiel-en-lecture>

II.5.1.2 La compréhension en lecture

Etape relativement importante dans le processus de l'apprentissage de la lecture, la compréhension est considérée à la fois comme exigence et objectif d'après la définition suivante : « *La finalité de la lecture est d'accéder au sens d'un texte écrit. L'élève parvient à comprendre un texte en s'appuyant sur les connaissances qu'il possède sur le monde et sur la langue orale, d'une part, et d'autre part, en ayant recours aux processus qu'il utilise normalement pour comprendre la langue orale et aux processus spécifiques permettant d'identifier les mots écrits*⁷¹. ».

Pour comprendre un texte, le lecteur fait recours à ses connaissances antérieures et celles de la langue ainsi que les informations fournies par le texte et construit lui-même sa représentation de ce dernier. Giasson conçoit la compréhension comme une interaction entre trois variables : Lecteur, texte et contexte.

Dans une situation de lecture, le lecteur représente la variable la plus complexe : D'une part, par ses structures cognitive et affective qui influent certainement la compréhension ; La structure cognitive concerne les connaissances qu'a l'apprenant sur la langue (phonologique, syntaxique, sémantique et pragmatique) et sur le monde (l'ensemble des expériences et des connaissances antérieures accumulées de son vécu), la structure affective concerne les attitudes face à la lecture et les centres d'intérêts. D'autre part, il est question d'un ensemble de processus de la construction du sens qui renvoient aux habilités mises en jeu durant la lecture.

- Microprocessus : décodage, identification de mots, identification de l'information de la phrase.
- Processus d'intégration : établir des liens entre les phrases, reconnaissance des mots de substitutions et les mots de liaison.
- Macroprocessus : reconnaissance des idées principales, compréhension globale, faire du texte un tout cohérent.
- Processus d'élaboration : aller au-delà du texte (faire des prédictions, réagir d'une manière émotive...etc.)

⁷¹ FAYOL, in Cadre de référence en lecture repères théoriques et pistes d'intervention, Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, Octobre 201, p. 09

- Processus métacognitifs : gérer et réguler sa compréhension en abordant les stratégies nécessaires en cas de perte de compréhension.

Ceci confirme qu'il s'agit véritablement d'une activité complexe où le lecteur est actif, il construit lui-même le sens en mobilisant des compétences et des connaissances essentielles pour cet acte. L'enseignement / apprentissage de compréhension n'est pas une tâche facile. Il est nécessaire de prendre en considération tous les éléments favorisant la compréhension et de procéder un enseignement explicite de celle-ci afin de doter les apprenants de stratégies de compréhension facilitant l'accès au sens : « *La compréhension découle du fait que le lecteur sera capable dans le même temps d'interpréter les marques linguistiques et d'organiser les concepts, de façon à élaborer une interprétation cohérente du récit*⁷² ». Cette construction se fait par le recours à un ensemble de stratégies.

II. 5.1.3 Les stratégies de lecture

Une stratégie se définit comme : « *un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte*⁷³ »

Lire un texte, c'est le comprendre. Il ne s'agit pas d'une lecture linéaire mot à mot mais plutôt une lecture interactive et une construction de sens, ce qui nécessite le recours à un ensemble de stratégies de lecture s'étalant sur trois périodes comme le souligne AMER Azzedine dans ce qui suit : « *Comprendre un texte, enfin, est un acte qui se fait dans la considération d'éléments très importants (texte, contexte, lecteur). Il s'articule sur trois stratégies : supposer, vérifier, repérer*⁷⁴. » De même, il démontre trois types de lecture d'où découle un ensemble de stratégies⁷⁵ :

- Lecture globale : c'est une stratégie qui vise l'anticipation du sens en émettant des hypothèses pour avoir une idée générale et globale du texte. Elle concerne les éléments suivants : « *Le paratexte, la longueur du document, les titres, les choix graphiques, la source (auteur, date, lieu...), le genre du document.* » la structure du texte

⁷² <https://www.cairn.info/revue-developpements-2012-2-page-25.htm>

⁷³ <https://www.pedagonet.com/other/lecture3.html>

⁷⁴ AMER Azzedine, *La compréhension en lecture : vers un enseignement stratégique*, En ligne : revues.univ-biskra.dz/index.php/fll/article/view/1959/1764

⁷⁵ Idem.

- Lecture diagonale : cette stratégie vise à cerner les grandes lignes du texte en s'appuyant sur les mots connus pour que le lecteur commence à faire des liens entre ses connaissances antérieures et celles du texte. A cette étape, il est nécessaire de souligner qu'il faut faire des relectures d'un mot, d'une phrase ou d'un passage et de ne pas s'arrêter à chaque mot incompris.
- La lecture sélective ou lecture repérage : c'est une stratégie qui vise à tirer les informations essentielles du texte pour construire le sens. Elle se base sur le repérage des mots clés, les connecteurs, les idées principales et les passages importants selon l'intention du lecteur et l'objectif de la lecture.

Donc, pour lire un texte il est essentiel de passer par des étapes et suivre certaines procédures pour pouvoir construire un sens. Il incombe à l'enseignant de sensibiliser les apprenants de l'importance et la fonction de ces stratégies dans la compréhension. Pour ce faire, L'enseignant ne doit pas juste vérifier la compréhension à l'aide d'un questionnaire mais il est nécessaire qu'il pratique lui-même ces stratégies et les enseigne à ces apprenants pour qu'ils puissent par la suite les exploiter : *« Les enseignants présentent de façon explicite les stratégies de compréhension aux élèves afin de les amener à les utiliser eux-mêmes pour résoudre des problèmes de lecture et comprendre un texte⁷⁶. »*. Puisque l'objectif : *« du cours de lecture est de développer les stratégies de lecture des apprenants, les rendre capables de réaliser une situation de communication écrite à partir d'un texte et leur assurer une autonomie progressive en matière de lecture⁷⁷. »*

Nous admettons l'idée qui montre que la compréhension doit être enseignée avant qu'elle soit évaluée. En effet, amener les apprenants à mettre en œuvre des stratégies de lecture les rend autonome et les aide à surmonter leurs difficultés de compréhension en s'entraînant de façon continue :

« Force est de constater qu'elle [la compréhension en lecture] est peu ou pas enseignée. Un questionnaire est trop souvent proposé à l'élève et ce dernier se compose principalement de question type littéral – la réponse se rapporte à un mot ou à une phrase du texte. L'enseignant ne peut pas vérifier comment l'élève s'est approprié le texte, comment il a tissé

⁷⁶ Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^{ème} année, Op.cit., p. 125

⁷⁷ GUNDAY Rifat, « Démarche de lecture en classe de français langue étrangère », Université Ondokuz Mayıs, Synergies Turquie n° 3 - 2010 pp. 191-204

les fils de la compréhension. La plupart du temps, aucune stratégie ne lui est suggérée pour l'aider à créer un véritable cheminement intellectuel ⁷⁸».

II.5.1.4 Motivation et plaisir de lire

La motivation est le moteur des apprentissages. Lorsqu'on est motivé, on éprouve du plaisir à apprendre et les enseignements deviennent de plus en plus efficaces. La motivation en lecture constitue un point important pour tout processus d'enseignement / apprentissage de la lecture, elle mène au plaisir de lire et au développement de capacité de lire : « *La motivation est l'élément clé de l'intérêt des élèves pour la lecture, l'étincelle qui attise le désir de lire* ⁷⁹. »

Les facteurs motivationnels ont un impact très important sur le rapport des apprenants avec la lecture et les livres. Il faut être bien conscient que la démotivation éloigne l'apprenant de la lecture même s'il sait lire. Giasson explique le rôle des variables affectives en lecture, elle souligne :

« Les variables affectives agissent sur le rendement des élèves en lecture. Au cours des dernières décennies, bon nombre d'études ont porté sur les aspects cognitifs de la lecture, mais on s'intéresse aujourd'hui de plus en plus à l'équilibre à établir entre les aspects cognitifs et les aspects affectifs dans l'apprentissage de la lecture. Les bons lecteurs possèdent à la fois la capacité et le désir de lire ⁸⁰ .». Toutefois, il est toujours question de comment procéder pour motiver les apprenants en lecture. OUELLET Lisette nous propose une variété de tâches ⁸¹ à prendre en considération dans le but d'attiser la motivation des apprenants :

- Proposer des lectures signifiantes aux yeux des apprenants, qui sont proches de leur vie quotidienne et leurs champs d'intérêts.
- Mettre en place un coin ménagé avec goût.
- Enseigner aux apprenants les stratégies de lecture.
- Proposer des lectures correspondant à leur niveau.
- Utiliser une grille pour noter les lectures faites

⁷⁸ CHANSON Céline Chanson, KLINGER Vannées, « Les cercles de lecture : Un dispositif didactique structuré alliant compréhension et plaisir de lire », Mémoire de Master, Haute école pédagogique.2015

⁷⁹ Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^{ème} année, Op.cit., p. 200

⁸⁰ GIASSON Jocelyne, Cité par CHANSON Céline Chanson, KLINGER Vannées, in « Les cercles de lecture : Un dispositif didactique structuré alliant compréhension et plaisir de lire », Mémoire de Master, Haute école pédagogique.2015

⁸¹ OUELLET Lisette, Op.cit., p.26

- Objectiver sur les apprentissages réalisés en lecture.

De même, La question de la motivation peut être liée aussi aux difficultés de décodage ou de compréhension que rencontrent les apprenants en lisant. Ces difficultés démotivent les apprenants qui adoptent une attitude négative face à un texte : « *Comme la majorité des enfants sont motivés à lire au début de la 1ère année et comme les problèmes de motivation s'accroissent avec le temps, la probabilité est plus grande que ce soit les difficultés en lecture qui nuisent à la motivation des élèves. On reconnaîtra facilement qu'il est difficile de rester motivé quand les échecs se succèdent*⁸² ».

Pour cela, il s'avère nécessaire de consolider les compétences des apprenants en décodage et en compréhension pour éviter qu'ils soient dans un « cycle d'échec »⁸³.

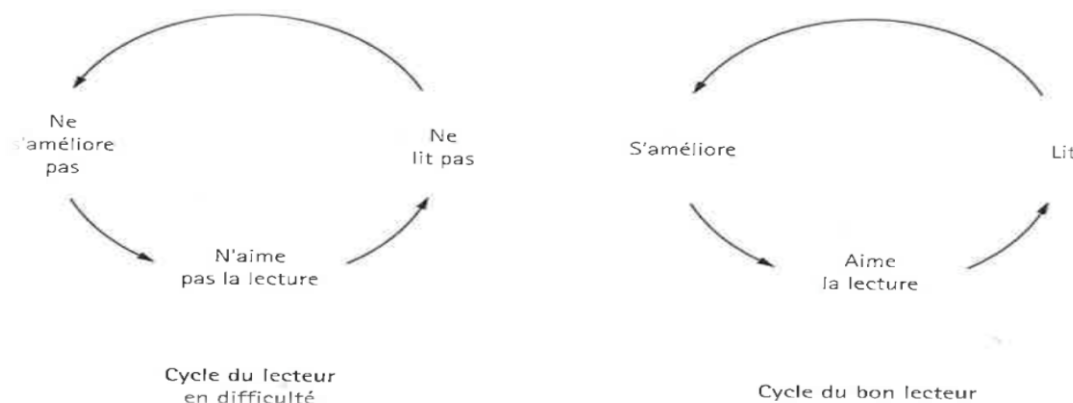


Figure 1 : Cycle d'échec

Dès que l'apprenant acquière le plaisir de lire, il ne peut jamais s'éloigner de la lecture. On peut non seulement dire que l'objectif du programme scolaire est atteint mais une formation d'un lecteur polyvalent. MORAIS José parle de plaisirs de la lecture pour souligner l'importance de cet acte et ses fonctions multiples : « *Les plaisirs de la lecture sont multiples. On lit pour savoir, pour comprendre, pour réfléchir. On lit aussi pour la beauté du langage, pour s'émouvoir, pour se troubler. On lit pour partager. On lit pour rêver et pour apprendre à rêver*⁸⁴ ».

⁸² CHANSON Céline Chanson, KLINGER Vannées, « *Les cercles de lecture : Un dispositif didactique structuré alliant compréhension et plaisir de lire* », *Mémoire de Master, Haute école pédagogique*.2015

⁸³ GIASSEN Jocelyne, *La lecture : De la théorie à la pratique*, Op.cit. , p. 201.

⁸⁴ Morais José, *L'art de lire*, Éditions Odile Jacob, Paris, 1999, p. 14

II.5.2 L'évolution de la compétence à lire

L'apprentissage de la lecture se fait étape par étape, il s'agit d'une compétence qui se développe et évolue tout au long de cet apprentissage. Amener les lecteurs à progresser exige de suivre un chemin de lecture bien tracé, basé sur des méthodes et pratiques efficaces en prenant en considération les caractéristiques de chaque stade, de chaque profil lecteur et les difficultés qui peuvent surgir durant cette progression.

De ce fait, il est nécessaire pour tout enseignant ou programme d'intervention, qu'il soit conscient de « la route de la lecture⁸⁵ » et les différentes étapes de l'évolution de cette compétence. En effet, elle sert d'indicateur et elle fixe des points de repère pour chaque profil lecteur ce qui permet de suivre son évolution et aide les intervenants à cerner les difficultés qui peuvent surgir lors de chaque étape. Giasson démontre « la route de lecture », elle souligne que pour un cheminement normal six profils de lecteur se présentent :

- **Le lecteur en émergence :**

A cette étape, l'apprenant ne sait pas encore lire, il n'a aucune connaissance du système alphabétique de la langue mais il aperçoit les mots de façon globale : *« l'enfant n'effectuerait pas un traitement linguistique mais un traitement pictural d'un ensemble de signes associant un mot oral à son image écrite⁸⁶ »*.

Elle représente l'entrée au monde de la lecture où le lecteur met ses premiers pas. Elle se base sur une mémorisation visuelle globale. Il s'agit de se familiariser avec les concepts de l'écrit et il commence à reconnaître le mot globalement à l'aide des indices et des symboles.

D'après le GEE, il est important de procéder à un ensemble de pratiques pédagogiques⁸⁷ afin de permettre au lecteur de passer d'un lecteur « en émergence » à un apprenti lecteur. Pour ce faire, les enseignants :

- font souvent la lecture à haute voix en classe.
- incitent les élèves à partager de diverses façons leurs idées et leurs réactions face aux écrits.

⁸⁵ GIASSON Jocelyne, Op. cit., p.32.

⁸⁶ DEMONT Élisabeth, GOMBERT Jean-Émile, « L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite », Enfance 2004/3 (Vol. 56), p. 245-257.

⁸⁷ Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3ème année, Op.cit., p. 20

- dispensent un enseignement explicite axé sur les habiletés fondamentales, notamment les habiletés de conscience phonologique.
- présentent aux élèves des textes variés, imprimés en gros caractères, et contenant des illustrations (p. ex., comptines, chansons, livres à structures répétées, livres géants).
- relisent à plusieurs reprises un même texte en l'exploitant de diverses façons (p. ex., ils demandent aux élèves de raconter dans leurs propres mots ou de mimer une histoire qui vient d'être lue).

- **L'apprenti lecteur :**

Arrivant à cette phase, l'apprenti-lecteur découvre le système alphabétique. Par conséquent il arrive à décoder syllabe par syllabe des mots simples et courts : *« La reconnaissance des mots se fait par recours systématique à des règles de correspondances graphophonologiques. La médiation phonologique repose, grâce à la connaissance de l'alphabet enseigné à l'école, sur l'exploitation des règles de correspondances entre des unités visuelles discrètes (les graphèmes) et des unités phonémiques abstraites (les phonèmes)⁸⁸. »*

L'apprenti lecteur combine entre une forme visuelle et une autre sonore et en déduit le sens. Il ne s'agit pas d'une maîtrise parfaite du code mais il commence à acquérir les bases du langage écrit ce qui facilite la compréhension. Cette phase est très importante, un lecteur qui a pu acquérir les principes du décodage progresse en lecture et passe à la phase suivante, celle du lecteur débutant. Par contre, s'il *« reste à l'étape d'apprenti lecteur, il deviendra un lecteur qui se limite à une lecture approximative et qui arrive difficilement à comprendre ce qu'il lit⁸⁹ »*. A ce niveau, il est nécessaire d'encourager la lecture (lire aux élèves et proposer des lectures) car le contact permanent avec les textes consolide les habiletés des lectures et améliore la performance en lecture.

- **Lecteur débutant**

A cette phase, le lecteur maîtrise le code et peut lire en autonomie. Toutefois, il ne s'agit pas d'une lecture fluide et expressive. Le lecteur arrive à décoder et comprendre ce qu'il lit : *« Pour être considéré comme un lecteur débutant, l'enfant doit parfaire et intégrer ses habiletés d'identification de mots⁹⁰. »* Le lecteur qui n'arrive pas à faire des progrès et reste à

⁸⁸ <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2004-3-page-245.htm>

⁸⁹ GIASSON Jocelyne, Op.cit. p. 32.

⁹⁰ Ibid.

ce niveau, se donne à fond pour décoder sans accéder au sens : « *son énergie cognitive sera consacré à l'identification de mots, ce qui entravera grandement sa compréhension* ⁹¹ ».

- **Le lecteur en transition**

Le lecteur en transition peut lire couramment, l'identification des mots ne lui pose pas problème. Il : « *a stocké en mémoire à long terme des informations spécifiques sur les caractéristiques orthographiques des différents mots de la langue rencontrés jusque-là. Grâce à ces informations, il va retrouver directement les mots en mémoire sur la base de leurs segments orthographiques* ⁹² » ce qui facilite la compréhension.

Toutefois, il peut arriver qu'un lecteur décode de façon correcte mais néglige le sens parce qu'il n'a pas les stratégies de compréhension nécessaires. Giasson souligne que : « *S'ils en restent là, ces lecteurs seront de bons « décodeurs », mais des piètres « comprennent »* ⁹³ ». Par conséquent, il est nécessaire d'accentuer le travail sur les stratégies de compréhension afin d'aider le lecteur à articuler entre identification des mots et leur sens.

- **Le lecteur stratège**

Sur « la route de lecture », le lecteur stratège comme son nom l'indique a dépassé la phase de décodage et il possède des stratégies de compréhension de base. Mais, pour progresser encore plus en lecture, il doit maîtriser d'autres stratégies complexes qui lui permettront par la suite de comprendre des textes plus difficiles et devenir ainsi un lecteur confirmé. Si l'apprenant ne progresse pas, sa lecture sera limitée à des textes simples qui nécessitent des stratégies de compréhension de base.

- **Le lecteur confirmé**

D'une phase à une autre le lecteur consolide ses habiletés en lecture. Le lecteur confirmé est capable de construire le sens d'un texte en utilisant les stratégies de compréhension qui lui sont convenables. Il n'éprouve plus de difficultés de décodage ou de compréhension et arrive comme l'explique Giasson « *à gérer les obstacles qu'il rencontre dans ses lectures, à réagir au texte et à utiliser à de diverses fins les informations que ce dernier contient* ⁹⁴ ».

⁹¹ Ibid.

⁹² <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2004-3-page-245.htm>

⁹³ GIASSON Jocelyne, Op.cit. p. 33.

⁹⁴ GIASSON Jocelyne, Op.cit. , p.33

Ce dispositif qui est « la route de lecture » offre aux apprenants en difficulté la possibilité de se rattraper. De même, elle permet à l'enseignant de mettre en place un enseignement différencié afin de traiter les difficultés de façon efficace. L'enseignant construira donc une image claire sur la progression de ses apprenants et les insuffisances de chacun d'eux. Giasson le confirme en s'adressant aux enseignants : « *Cette échelle de la route de la lecture vous sera utile pour situer un élève qui ne progresse pas selon ce qui est attendu. Par exemple, si un élève de troisième cycle éprouve des problèmes de compréhension, mais il se peut également que ses difficultés proviennent d'un manque d'aisance en lecture. Il sera donc important d'offrir de l'aide différenciée à l'étape où l'élève en est rendu*⁹⁵. »

II.5.3 La mission de l'école

La mission de l'école est de préparer un lecteur habile qui sait et aime lire. Si l'apprenant n'arrive pas à lire à l'école et ne découvre pas le plaisir de lire durant sa scolarisation il est rare qu'il va les apprendre en dehors de l'école surtout lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère :

*L'école est, bien entendu, le lieu privilégié pour fournir à l'enfant les balises académiques de cet important apprentissage. C'est pourquoi il est essentiel que tous les intervenants (enseignants, orthopédagogues, directions, etc.) s'entendent quant aux principes de base de la compétence à lire ; ce qu'elle est, comment elle se développe et quelles sont les pratiques qui favoriseront sa pérennité (...). Communiquer aux élèves le plaisir de lire et mettre son utilité au premier plan (...) sont également des mandats du milieu scolaire*⁹⁶.

Tout d'abord, l'école doit offrir aux apprenants la possibilité d'accéder à des œuvres littéraires pour effectuer de différentes lectures et découvrir de diverses cultures notamment notre culture algérienne. Dr. Bachir Bensalah et Dr. Khaled Guerid notent : « *Il est par ailleurs décevant que les élèves quittent l'école sans avoir jamais entendu parler d'œuvres se rapportant à la culture algérienne*⁹⁷. »

⁹⁵ Ibid.

⁹⁶ Cadre de référence en lecture repères théoriques et pistes d'intervention, Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, Octobre 201, p.08

⁹⁷ BENSALAH Bachir, GUERID Khaled, « L'impact du milieu scolaire dans l'enseignement de la lecture en FLE à l'école primaire », Synergies Algérie, n° 12 - 2011 pp. 173-180.

De plus, L'école a la responsabilité d'instaurer un climat favorable à cet apprentissage : « *L'environnement scolaire doit donc être riche et diversifié pour répondre aux besoins variés des élèves et permettre à chacun et chacune de connaître des succès et de réaliser son potentiel*⁹⁸. », de développer les compétences des apprenants en lecture et de procurer le plaisir de lire. Pour ce faire, l'existence d'une bibliothèque au sein de chaque établissement s'avère indispensable pour accomplir cette mission.

Enfin, il nous semble nécessaire qu'il est important de faire de la lecture une habitude scolaire par ce que c'est en s'entraînant que les apprenants acquièrent le plaisir de lire et ils arrivent à progresser en ayant des bases solides en lecture. Comme le souligne GUERID Khaled : « *Afin d'engager les élèves dans le désir de lire et à choisir eux-mêmes les écrits qui leur procurent du plaisir et de l'évasion, ils doivent être entraînés tout au long de leurs parcours scolaire à effectuer des lectures*⁹⁹ »

II.5.4 le rôle de l'enseignant

L'enseignant a un impact important sur la progression de ces apprenants en lecture, un rôle crucial dans l'enseignement de la lecture. En classe de langue, l'enseignant doit être un modèle de lecteur qui parle à ces apprenants et leur propose des lectures selon leurs besoins et leurs centres d'intérêts. MORAIS José met l'accent sur le rôle de l'enseignant et montre l'importance d'interagir avec les apprenants et leur lire. Il souligne : « *Il important de parler aux enfants, de les faire parler, de les placer dans des situations de recherche de connaissances, de traitement d'information, (...), et surtout de leur lire, lire, lire*¹⁰⁰ » De même, il est nécessaire qu'il soit aux courants de toutes les difficultés de ces apprenants pour les traiter en procédant à des interventions précoces.

Le rôle de l'enseignant est incontournable, il joue un rôle très important dans le développement des compétences de lecture de ces apprenants ainsi que la motivation et le plaisir de lire il peut amener ces apprenants à aimer lire comme : « *Les enseignantes et enseignants ont une influence considérable sur le développement et le maintien du goût de*

⁹⁸ Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3ème année. Op.cit. p. 90

⁹⁹ GUERID Khaled, « *Le choix des textes dans l'enseignement/ apprentissage du FLE à l'école primaire* », Thèse de doctorat, Université Mohammed Khider Biskra, 2018.

¹⁰⁰ MORAIS José, Op.cit., p. 282.

l'apprentissage et de la lecture. Plus leur motivation à lire est forte, plus les élèves lisent, plus leurs stratégies cognitives sont complexes et plus leur lecture s'améliore¹⁰¹. »

Le Guide de l'Ontario propose aux enseignants des pratiques pédagogiques¹⁰² à mettre en œuvre, les concepteurs du guide soulignent que les enseignants réussissent leur tâche lorsque l'enseignant ou l'enseignante :

- présente aux élèves une variété de types de textes (p. ex., textes informatifs, narratifs, expressifs, ludiques).
- modélise les stratégies de compréhension et la fluidité.
- fixe des objectifs de lecture avec les élèves et pour chacune et chacun d'eux.
- fournit de nombreuses occasions de lecture.
- encourage les élèves à prendre des risques en faisant des tentatives et en les vérifiant.
- incite les élèves à faire des liens entre ce qu'ils lisent et ce qu'ils savent déjà.
- favorise la résolution de problèmes dans le processus de lecture (p. ex., découvrir le sens d'un mot nouveau).
- encourage l'apprentissage coopératif.
- planifie soigneusement chacune des situations de lecture.
- sélectionne rigoureusement les livres pour chacune des situations de lecture.
- présente des tâches de lecture significatives.

II.5.5 La lecture en langue étrangère : Apprentissage et difficultés

Les recherches affirment que la lecture en langue étrangère « *devrait mettre en œuvre les même processus¹⁰³* » que ceux de la lecture en langue maternelle. D'un point de vue psychocognitif, l'activité de lecture « *est constituée d'un ensemble de mécanismes qui entrent en interaction pour aboutir à la construction de significations(...). Dans le cas d'une langue seconde, ces mécanismes et cette interaction sont supposés avoir été déjà maîtrisés pour la langue maternelle¹⁰⁴* ». Certes, les connaissances que possède le lecteur dans sa langue

¹⁰¹ Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^{ème} année, Op.cit., p. 125

¹⁰² Ibid.

¹⁰³ DANIELLE Joulia, La lecture en langue étrangère : approche cognitive et logiciels hypermédias, En ligne : evistas.univallée.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4836

¹⁰⁴ Idem.

maternelle et ses stratégies de lecture jouent un rôle important lors de cette activité. Cependant en langue étrangère, on fait appel à un code linguistique spécifique, des structures syntaxiques et grammaticales propre à cette langue ainsi qu'une culture tout à fait différente ce qui rend l'activité de plus en plus complexe et « *coûteuse sur le plan cognitif* »¹⁰⁵.

CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle notent que :

L'acquisition de la compréhension en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle, (car ne l'oublions pas, l'apprenant de français langue étrangère sait généralement lire dans sa langue maternelle), et du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère ; à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel¹⁰⁶.

Tous ses aspects entrent en jeu lors de la construction du sens d'un écrit en langue étrangère, vu la complexité de cet acte, un apprenant peut rencontrer de nombreuses difficultés au cours de son apprentissage.

Selon DANIELLE Julia un apprenant peut rencontrer des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture dues, en premier lieu, des problèmes du décodage en langue étrangère, ce qui entraîne un déficit d'automatisation des processus de bas niveau (reconnaissance de mots) spécifique à la langue, qui sont d'ordre phonologique, syntaxique et sémantique.

Par conséquent, l'accès au sens s'avère difficile : « *plus le degré de maîtrise linguistique est bas, plus la reconnaissance des mots, l'accès au lexique seront lents et coûteux* »¹⁰⁷. De plus, une autre difficulté s'oppose, elle concerne les processus de haut niveau (sens), un lecteur ayant des difficultés de décodage se concentre seulement sur la reconnaissance de mots et néglige les processus de haut niveau permettant de construire une image globale du texte (construction du sens). Aussi, il ne fait pas recours aux stratégies de lecture qu'il utilise dans sa

¹⁰⁵ Idem.

¹⁰⁶ CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle, cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, France, 2008, p.166.

¹⁰⁷ DANIELLE Joulia, La lecture en langue étrangère : approche cognitive et logiciels hypermédias, En ligne : evistas.univallée.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4836

langue maternelle : « *Le lecteur en langue étrangère accorde trop d'attention au décodage linguistique, il ne transfère pas d'une langue à l'autre les processus de haut niveau, qui semble à priori aisément transférables, et dont le transfert semble utile pour compenser d'éventuels déficits de bas niveau*¹⁰⁸ . »

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet soulignent que les difficultés éprouvées par les lecteurs peu efficaces peuvent avoir plusieurs origines¹⁰⁹ :

- Les déficits des traitements de « bas niveau », notamment l'insuffisante automatisation des procédures d'identification des mots (le décodage) ;
- Les déficits généraux des capacités de compréhension du langage : ces déficits, non spécifiques à la lecture puisqu'ils affectent également la compréhension du langage oral,
- peuvent dépendre de dysfonctionnements cognitifs généraux (mémoire, attention, raisonnement, etc.) ;
- Les déficits spécifiques au traitement du texte écrit : ils peuvent être liés à d'insuffisantes
- compétences linguistiques (lexique ou syntaxe de l'écrit) et textuelles (relatives aux enchaînements entre les éléments du texte) ;
- L'insuffisance des connaissances du lecteur par rapport au contenu du discours ou du
- texte (on parle aussi de connaissances encyclopédiques ou socio-culturelles) ;
- La mauvaise régulation de l'activité de lecture (compétences stratégiques de contrôle de la compréhension).

¹⁰⁸ Idem.

¹⁰⁹ CEBE Sylvie, GOIGOUX Roland, THOMAZT Serge, « Enseigner la compréhension », En ligne : https://www.ac-orleans-tours.fr/.../Enseigner_la_comprehension_Goigoux_Cebe.pdf

TROISIEME CHAPITRE

ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES DE L'EXPERIMENTATION

III.1 LE CONTEXTE DE L'EXPERIMENTATION

III.1.1 Le terrain

Nous avons eu l'occasion de mener notre expérimentation au sein de notre classe au niveau de l'établissement « REMIDHINI AHMED » à la commune de « DROH ».

III.1.2 Le public visé

Notre expérimentation a été menée avec une classe de 2^{ème} année moyenne étant donné qu'elle représente un niveau intermédiaire. Elle regroupe 35 élèves issus de milieux socioculturels relativement différents, ce qui a donné un groupe classe hétérogène concernant le niveau réel des apprenants en FLE.

Nous avons dès le départ envisagé une participation volontaire de la part des apprenants. C'est pourquoi, nous leur avons expliqué la nature de notre travail « La lecture en atelier » en leur faisant comprendre que le travail ne fera pas l'objet d'une quelconque évaluation. De ce fait, nous avons insisté à ce que le travail se fasse par envie et non pas par obligation.

Il est à souligner que tous les apprenants ont voulu participer. Par conséquent, nous avons été dans l'obligation de partager la classe en deux groupes avec lesquels nous avons mené notre expérimentation sur une durée globale de dix séances de deux heures. Pour une meilleure efficacité nous avons dédié cinq séances à raison d'une séance par semaine à chaque groupe.

III-1-3 L'atelier de lecture en FLE : démarches et procédures

Nous avons mené une expérimentation en optant pour une étude descriptive et analytique suivie d'une interprétation des données d'une grille d'autoévaluation destinée aux apprenants afin de vérifier l'apport des activités proposées dans la remédiation des carences des apprenants et la satisfaction du plaisir de lire.

Notre étude expérimentale se présente sous forme d'un dispositif didactique basé sur les besoins et les attentes des apprenants à exploiter lors des séances prévues. Notre dispositif expérimental se tiendra au niveau de la bibliothèque de l'établissement. Il s'agit de mettre en épreuve des démarches en fonction de nos hypothèses.

En effet, mettre en place des ateliers dans un cadre d'enseignement / apprentissage nécessite un travail bien réfléchi. Pour cela, nous avons procédé à un ensemble de tâches¹¹⁰ :

- Faire l'inventaire des difficultés des élèves.
- Déterminer les champs d'intérêts des élèves.
- Cibler les compétences disciplinaires à travailler durant cette période.
- Déterminer le lieu où se tiendra l'atelier.
- Déterminer l'horaire de l'atelier : après avoir discuté avec les élèves sur
- Dresser le matériel nécessaire pour l'atelier.
- Réunir une gamme d'outils permettant de travailler les compétences visées.
- Déterminer les groupes participants à l'atelier et le type du regroupement des élèves.
- Discuter avec les participants à propos de l'atelier de lecture.

En ce qui concerne notre dispositif, nous avons envisagé « des situations de lecture différenciées », de façon progressive, afin d'amener les apprenants à la lecture autonome et au plaisir de lire.

Par rapport aux choix des textes, pour les deux premières séances, nous avons choisi nous-mêmes les textes afin de préparer les apprenants aux prochaines lectures et pour qu'ils puissent eux même choisir leurs textes dans les séances prochaines.

Venons-en au déroulement de l'atelier de lecture, Il faut rappeler que nous nous sommes référés à Giasson Jocelyne lors de l'animation des séances de lecture en atelier. De ce fait, il sera décomposé en 5 périodes. Par contre, la durée de notre atelier était de deux (2) heures au lieu d'une heure comme le propose GIASSON J vu que dans notre contexte, il s'agit d'une langue étrangère nécessitant plus de temps.

¹¹⁰ OUELLET Lisette, Op.cit., p. 59.

Tableau 1 : Les différents moments dans un atelier de lecture

Les différents moments en atelier	Temps consacré
<ul style="list-style-type: none">• Une période de présentation animée par l'enseignant	20 min
<ul style="list-style-type: none">• Une mini-leçon	20 min
<ul style="list-style-type: none">• Une période de planification	15 min
<ul style="list-style-type: none">• Une période de lecture et d'écriture	45 min
<ul style="list-style-type: none">• Une période de discussion dirigée par les élèves	20 min

Procéder à ce déroulement nous a aidés dans l'organisation de notre travail au sein de l'atelier. En effet, il nous a permis d'initier les apprenants à la lecture et au plaisir de lire grâce à la phase de présentation où nous avons mis l'accent sur l'importance de l'activité de lecture.

Cet enchainement a servi aussi les apprenants. En effet, il leur a offert l'occasion de profiter de la phase de présentation et de la mini-leçon pour traiter leurs difficultés. La période de lecture et de discussion ont favorisé la rencontre avec le texte. Nous observons les apprenants lire, discuter, chercher et coopérer dans l'atelier.

Ainsi, la séance de lecture n'est plus ennuyeuse ou monotone. Le travail organisé et planifié a mis en valeur notre atelier. Les apprentissages ont été faits de façon structurée et souple.

III.1.4 La bibliothèque de l'école :

Il est important qu'un atelier de lecture soit animé dans une bibliothèque ou dans une classe qui contient une bibliothèque. C'est un élément crucial pour inciter les élèves à lire et leur offrir un environnement favorable à cette activité ; la plupart des apprenants sont curieux, ils aiment découvrir et il n'y a pas mieux que les laisser découvrir une bibliothèque et des livres :

« La bibliothèque est au cœur du fonctionnement de l'atelier de lecture. Elle doit permettre aux élèves d'accéder à de nombreux livres de niveaux et de genres différents »¹¹¹

Après avoir eu l'accord du directeur et l'équipe administrative qui ont accueilli chaleureusement cette initiative et regrettent même le fait que cet endroit enrichissant reste inoccupé, ils affirment qu'il n'y a eu aucune initiative comme celle-ci, nous avons visité la bibliothèque pour cueillir un maximum d'informations concernant cet espace ainsi que l'activité de lecture dans cet école. Nous notons que :

- La bibliothèque se trouve au premier étage dans un coin isolé. C'est une grande salle aérée, éclairée et calme. Un espace impressionnant qui donne envie de chercher et de feuilleter des livres. Ce qui en fait un lieu idéal pour animer un atelier de lecture.
- Il s'agit d'une bibliothèque riche ; plus de 3000 livres de différents genres (romans, ouvrages, bandes dessinés, encyclopédies, albums, dictionnaires) et thèmes (sciences, arts, littérature, religion, histoire et géographie, extrascolaire) en trois langues : arabe, français et anglais.
- En ce qui concerne l'ameublement, il existe des étagères où les livres sont rangés de façon accessible par genre, thème et langue, quelques tables et chaises désordonnés ce qui affirme qu'il n'y avait pas d'activités au niveau de cette bibliothèque.
- l'emprunt des livres est sous la responsabilité du surveillant général.
- L'emploi du temps de l'apprenant comprend une séance dédiée à l'emprunt des livres seulement. D'autant plus que, la plupart des livres empruntés sont des livres extrascolaires.
- La lecture est abandonnée par les élèves, rare sont ceux qui cherchent ou empruntent des livres pour une lecture plaisir et il devient encore rare lorsqu'il est question de la lecture en langue étrangère et plus précisément en FLE ; Depuis la rentrée scolaire 2018/2019 un seul apprenant a emprunté un livre en français.
- En aucun cas, les apprenants n'ont bénéficié d'activités de lecture à la bibliothèque de l'école. Une rupture remarquable entre ces apprenants et la bibliothèque que ce soit à l'école ou même en dehors de l'école. La plupart des apprenants n'ont pas de livres ou de bibliothèques à la maison.

¹¹¹ DAMIEN Spiesser, L'enseignement de la lecture : comment conduire un enseignement contribuant au plaisir de lire et qui soit profitable à tous les élèves ? Education 2016. <dumas-01395337>

III.1.5 Les objectifs de l'expérimentation

A partir des constats et observations, nous avons ciblés certains objectifs à atteindre durant notre expérimentation qu'on peut résumer ainsi :

- Animer des ateliers de lecture à la bibliothèque et offrir aux élèves la chance d'être en contact permanent avec les livres.
- Inciter les élèves à lire et susciter chez eux le plaisir de lire.
- Sensibiliser les apprenants de l'importance du livre et de la lecture dans la vie de toute personne.
- Remédier aux difficultés constatées et consolider les habilités de lecture des apprenants en FLE.
- Encourager le travail en équipe et valoriser les interactions et l'échange.
- Amener les apprenants à chercher et choisir eux-mêmes leurs lectures et devenir des lecteurs autonomes.

III.2 Déroulement de l'expérimentation

III.2.1 La mise en place de l'atelier de lecture

Nous avons consacré la première séance à la mise en place de l'atelier après avoir réuni le matériel nécessaire (chaises, tables, tableau blanc, ordinateur, rétroprojecteur). Nous avons insisté sur le fait que cette étape se fasse en collaboration avec les élèves, qu'ils participent tous dans l'aménagement de la salle, qu'ils choisissent eux-mêmes leur endroit préféré pour lire. Impliquer les apprenants dans le travail les motive, les responsabilise et valorise leur choix.

Lors de notre première séance qui a eu lieu le 17 mars 2019 à 13h, tous les apprenants se sont présentés à la bibliothèque. Ils étaient motivés et éprouvaient une forte envie de participer à cette expérience.

Notre atelier prend progressivement forme grâce aux apprenants :

- Nous avons placé les tables autour du tableau blanc
- Chaque groupe a choisi son coin de façon à obtenir une forme de « U ».
- Au milieu nous avons placé une grande table sur laquelle nous avons mis tous les outils nécessaires pour le travail en atelier (feuilles, cahiers, stylos, crayons, feutres,

dictionnaires, livres, romans). En cas de besoin l'apprenant peut se déplacer et cherche ce dont il a besoin pour son activité de lecture.

Après avoir préparé l'espace du travail, nous avons discuté du déroulement des différentes activités, ce qui nous a permis de relever les points suivants :

- Les apprenants évoquent la monotonie des cours officiels et l'aménagement de classe qui reste standard et inchangé depuis leur première année primaire jusqu'à la troisième année secondaire et dans toutes les matières exceptée celle du sport.
- Les apprenants apprécient beaucoup l'aménagement qu'ils ont obtenu.
- Ils éprouvent du plaisir de travailler en bibliothèque. Pour certains ce fut leur première visite au sein d'une bibliothèque, que ce soit dans ou en dehors de l'école.
- Ils étaient assoiffés de découvrir les séances prochaines de lecture en atelier.
- Les apprenants parlent sans cesse de leur besoins et de leurs lacunes en lecture, ils sentaient vraiment qu'ils sont le centre d'intérêt.

Cette phase nous s'avère utile, elle nous a permis de

- Gagner la confiance des apprenants.
- S'approcher des apprenants.
- Donner l'occasion aux apprenants de visiter la bibliothèque de l'école.
- Impliquer les apprenants de plus en plus dans le travail ce qui le rend efficace.
- Offrir un espace confortable où les apprenants sont à l'aise.
- Dédier un espace propice aux interactions et aux apprentissages ciblés.

Ainsi, nos séances prochaines de lecture seront effectuées dans le cadre de notre atelier au niveau de la bibliothèque de l'école.

III.2.2 L'atelier n°1 : Lecture aux élèves

La lecture aux élèves : « *L'enseignante ou l'enseignant lit un texte à haute voix, à toute la classe, à un petit groupe ou à un ou une élève. Le but est de donner le goût de la lecture, d'offrir aux élèves un modèle de lecteur compétent et de modéliser des stratégies de compréhension* ¹¹² ».

¹¹² Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3ème année, Op.cit, p 33.

Cette séance de lecture libre s'est déroulée le 7 avril 2019 à 13h au niveau de la bibliothèque. Nous avons choisi un extrait de « La Grande Maison » de l'écrivain algérien Mohammed DIB « La patrie ». Pour réussir cette séance et attirer l'attention des apprenants :

- Texte illustré.
- La séquence du film « L'incendie » et plus précisément la partie dont parle le texte.
- Présenter le roman qui était parmi les livres de la bibliothèque aux apprenants.

Chaque élève avait une copie. Une deuxième copie leur était proposée en grand format. L'espace était organisé et équipé de façon pertinente.

Après avoir présenté l'extrait et l'auteur aux élèves en évoquant le lexique spécifique au livre (page de couverture, l'auteur, l'écrivain le titre, le résumé....) ainsi que le rôle des éléments paratextuels dans la compréhension et l'anticipation du sens, nous avons opté pour une « mini-leçon » qui englobe les éléments suivants :

- Les sons muets à la fin des mots : « s, d, x, t ».
- La ponctuation : le respect de la ponctuation pour son rôle durant la lecture.
- La recherche des mots dans le dictionnaire.

Arrivons à la planification de notre travail, nous avons souligné aux apprenants que les étapes à suivre seront organisées comme suit :

❖ Période de lecture :

- Lecture aux élèves.
- Lecture silencieuse.
- Lecture à voix haute par les apprenants.

❖ Période d'écriture :

- Etablir des fiches de lecture.

❖ Période de discussion :

- Débat collectif inter-apprenants et avec l'enseignant.

Nous avons expliqué aux apprenants, qu'au sein de l'atelier, ils peuvent se déplacer sans demander la permission pour :

- Aider un camarade ou un groupe.
- Demander de l'aide.

- Chercher un outil.

Nous avons souligné aux apprenants aussi l'importance du travail collaboratif, du partage et de l'entraide. Pour cela, Nous avons encouragé toute initiative de coopération, d'échange et de partage ce qui a mené les élèves à apprendre sans contrainte et en toute quiétude.

Au départ, nous avons opté pour une lecture expressive dans le but d'offrir aux apprenants un modèle de lecture en traitant les mots difficiles à lire ou à comprendre. Nous avons joué le rôle d'un conteur pour transmettre l'envie de lire aux apprenants et donner de la vie au texte. Nous avons procédé à la théâtralisation pour rapprocher le sens du texte aux apprenants et pour capter ainsi leur attention.

Ensuite, nous arrivons à la lecture silencieuse. À cette étape nous nous déplaçons d'un groupe à l'autre pour voir s'ils ont besoin d'aide et pour répondre à leurs questions. Nous avons essayé de consacrer du temps pour chaque apprenant.

A la fin de cette période, nous avons opté pour une lecture à voix haute, nous avons demandé aux apprenants qu'elle soit une lecture expressive en respectant la ponctuation, le ton de lecture, le rythme et qu'ils déchiffrent syllabe par syllabe en cas d'incapacité de lire un mot. Cette dernière s'est faite en segmentant le texte en 4 parties, chaque groupe lit une partie. C'était sous forme de tour de rôle d'un apprenant à autre pour qu'ils puissent tous lire. En ce qui concerne la phase d'écriture, nous avons proposé une fiche de lecture (cf. annexe) les apprenants sont censés remplir cette fiche.

Durant la période de discussion, les apprenants parlaient des nouveaux mots qu'ils ont découverts, de leurs avis sur l'histoire et ils posaient plusieurs questions, ils se sont libérés de toute contrainte.

L'atelier s'est conclu par la projection de la séquence du film « L'incendie ».

Synthèse

Dès les premiers instants, le titre « la Patrie » et les illustrations « drapeau algérien, le petit garçon et une grande maison » ont attiré l'attention des apprenants. Ils ont suivi les conseils donnés dans la période de présentation. Ce qui a suscité chez eux un esprit d'analyse et d'interrogation, ils commençaient à émettre des hypothèses de sens en interrogeant les éléments paratextuels. Ceci a incité les apprenants à lire pour vérifier leurs hypothèses.

A partir de ces éléments paratextuels, les apprenants ont pu apprendre de nouveaux mots et de nouvelles connaissances : ils éprouvaient du plaisir parce qu'ils sont dans un environnement qu'ils apprécient.

Nous observons tous les apprenants lire, chercher dans le dictionnaire, collaborer et s'entraider. L'espace se transforme en un vrai atelier où l'apprenant n'est plus passif, il travaille sans cesse et construit lui-même ses apprentissages.

La lecture à tour de rôle a créé une certaine concurrence entre les membres. Chacun d'eux voulait que sa lecture soit la meilleure. En effet, l'erreur ne gêne plus les apprenants. Ils avaient l'envie de lire à voix haute, de confronter leur difficulté avec confiance et aller de l'avant en lecture.

Il est important de souligner que lorsqu'on offre un climat favorable à et on fournit tous les moyens, l'apprentissage devient plus efficace. Ceci a été confirmé dès la première séance, les apprenants éprouvaient un grand plaisir, ils étaient contents, satisfaits et impliqués dans le travail. Ils commencent à changer de comportement envers les livres et les textes en FLE. A vrai dire, l'engagement des apprenants lors de cette séance a dépassé nos espérances.

III.2.3 L'atelier n° 2 : Lecture partagée

« L'enseignante ou l'enseignant exploite avec les élèves un texte que tous peuvent voir (p. ex., grand livre, texte projeté sur écran, affiche). Le but est l'enseignement explicite des stratégies de lecture ¹¹³».

Lors de cette séance qui s'est déroulée le 14 avril 2019 à 13h, nous avons choisi le poème de Paul ELUARD : « Liberté » pour une lecture partagée.

Après avoir présenté le poème et l'auteur aux apprenants, nous sommes passées à la mini leçon. Nous avons fait un petit rappel de ce que nous avons fait la séance passée et à la demande des apprenants nous avons consacré une mini leçon pour :

- Améliorer leur prononciation.
- Les aider à lire les sons complexes. (cf. annexes)

A partir de ce poème nous visons :

- L'enrichissement du lexique des apprenants.
- Rapprocher le texte littéraire de plus en plus des apprenants en proposant un poème.
- Aborder le lexique du poème.
- Remédier aux difficultés des apprenants en lecture.

Nous avons planifié notre travail ainsi :

- ❖ Période de lecture :
 - ◆ Lecture silencieuse.
 - ◆ Lecture à voix haute.
 - ◆ Lecture partagée.
- ❖ Période d'écriture
 - ◆ Fiche de lecture à remplir.
- ❖ Période de discussion

¹¹³ Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3ème année, Op.cit., p 33.

Avant de commencer la lecture silencieuse, nous et les apprenants avons déplacés nos chaises pour former un demi-cercle dans la 2^{ème} partie de la bibliothèque. Après nous avons commencé la lecture silencieuse. Tous les apprenants ont une copie à la main nous les observons tous en train de lire, certains se déplacent pour demander de l'aide aux autres, d'autres lisent en dyade où chacun aide l'autre. D'autres apprenants se rendent à la table pour chercher un outil.

Venons-en à la lecture à voix haute, nous avons segmenté le poème chaque apprenant lit une strophe à tour de rôle, nous faisons partie aussi du groupe lecteur et nous avons lu une strophe avec les apprenants. La lecture à voix haute nous permet de voir à quel point les apprenants arrivent à faire des progrès en lecture. Cette phase s'était bien passée et tous les apprenants ont pu lire.

Lors de la lecture à voix haute, nous avons insisté sur la bonne articulation, nous avons lu quelques mots séparément du texte pour travailler la prononciation.

Les élèves sont censés remplir leurs fiches de lecture. Au cours de cette période, nous avons consacré du temps pour chaque groupe, nous avons essayé de nous rapprocher de chaque élève en discutant avec lui ; il s'agit d'entretiens individuels pour un groupe d'apprenants. Nous dirigeons, guidons et aidons les apprenants un par un pendant que les autres lisent en petits groupes.

Nous avons laissé les apprenants diriger la discussion, ils parlaient du texte, de leur avis ensuite nous avons demandé à chaque apprenant de lire le passage qu'il a aimé le plus.

Synthèse :

D'une période à une autre les apprenants ne cessent d'apprendre et de construire de nouvelles connaissances, ils étaient actifs : ils bougeaient, demandaient de l'aide et posaient des questions sans honte ou sous-estimation. Ils ne voulaient qu'apprendre et s'améliorer en lecture.

Grace au vocabulaire riche de ce poème et ses phrases simples, ils ont pu apprendre beaucoup de mots. Ils arrivaient à trouver des mots cherchés dans le dictionnaire ce qui les rendaient contents.

Généralement, les apprenants éprouvent de la résistance lors des interactions en classe. En atelier, ce n'est pas le cas, la période de discussion est animée par les apprenants : ils parlaient de leurs avis, de ce qu'ils ont appris, de ce qu'ils ont découvert sans hésitation.

Cette ambiance a aidé les apprenants, elle leur a permis d'avancer et de s'améliorer. Ils étaient motivés et intéressés. L'apprentissage se fait donc d'une manière souple sans rigidité ou obligation. Ils étaient nombreux à dire que l'atelier de lecture les encourage à lire, ils ont commencé même des lectures à la maison, ils nous sollicitaient pour choisir des histoires à lire.

III.2.4 L'atelier n° 3 : lecture guidée

Lecture guidée : « *L'enseignante ou l'enseignant exploite un texte avec un petit groupe d'élèves regroupés selon les besoins en lecture. Le but est de mettre en pratique et de consolider les stratégies de lecture*¹¹⁴ ».

La 4^{ème} séance s'est déroulée le 21 avril 2019. En ce qui concerne cette séance nous avons laissé le choix des textes à lire aux apprenants. Après avoir présenté les textes placés sur le tableau blanc. Chaque groupe a choisi un texte et ils se sont mis à lire. « La mini-leçon » a été consacré pour :

- La valeur du livre et son importance dans la vie de chaque personne.
- Les leçons de vie qu'on peut retenir d'un texte.
- Aider l'apprenant à choisir son livre.

Nous avons organisé notre travail ainsi :

- ❖ Période de lecture
 - Lecture guidée
 - Lecture à voix haute
- ❖ Période d'écriture
 - Fiche de lecture à remplir.
- ❖ Période de discussion animée par les élèves.

¹¹⁴ Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3ème année, Op.cit, p 33.

III.2.5 L'atelier n ° 4 : lecture autonome

Lecture autonome : « *L'élève lit seul ou seule, ou avec un ou une partenaire. Le but est de lire pour le plaisir et de consolider les stratégies de lecture*¹¹⁵ ».

Cette séance s'est déroulée le 28 Avril 2019, nous avons envisagé une lecture autonome dont les objectifs étaient : inciter les apprenants à lire et les amener à choisir des lectures en favorisant leurs choix.

Pour ce faire, nous avons mis à la disposition des apprenants plusieurs livres. Nous avons demandé à chacun d'eux de choisir le livre qu'il apprécie. De même, nous avons aidé ceux qui nous ont sollicités pour effectuer un choix.

Nous avons planifié notre travail ainsi :

- ◆ Période de lecture :
 - Lecture autonome
 - Des entretiens individuels
- ◆ Période d'écriture :
 - Fiche de lecture à remplir
- ◆ Période de discussion

Pendant que les apprenants lisent seuls ou en groupe, nous avons mené des entretiens individuels afin de vérifier la progression de chaque apprenant. Ces entretiens nous ont aidés, d'abord ils nous ont permis de nous approcher des apprenants, de traiter leurs carences de façon différenciée et de donner des conseils à chacun d'eux.

Durant chaque période d'écriture, nous proposons une fiche de lecture, il nous semble utile de conclure la tâche de lecture avec une activité d'écriture afin de concrétiser cet acte.

L'atelier s'est conclu par des moments d'échange où les apprenants nous ont parlé de leur choix et de l'expérience de la lecture libre. De notre part, Nous avons remarqué qu'ils étaient impliqués aux tâches demandées ; dès qu'on planifie le travail ils s'y mettent avec plaisir.

¹¹⁵ Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3ème année, Op.cit, p 33.

L'atelier de lecture a été clôturé le 28 Avril 2019, avant de quitter la bibliothèque nous avons laissé l'empreinte de nos lectures, nous avons élaboré des affiches en se référant aux lectures faites.

III.3 ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES DE L'EXPERIMENTATION

III.3.1 L'outil de la collecte des données : Une grille d'auto-évaluation

L'autoévaluation se définit comme : « un *processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail, de ses acquis. Ce processus pourra alors prendre des formes diverses, et se situer à des niveaux différents d'implication du sujet évalué*¹¹⁶ ». En effet, un apprenant qui s'autoévalue, peut mieux comparer ses performances avant et après la participation à l'atelier de lecture et nous fournit ainsi une base de données importante.

En arrivant à la conclusion de l'atelier de lecture, nous avons confectionné une grille d'autoévaluation à l'intention des 35 apprenants en fonction des objectifs visés (cf. Annexes). Cette grille comporte deux volets où l'apprenant répond par « Oui » ou « Non » : le premier avant la participation à l'atelier de lecture et le deuxième après la participation à l'atelier de lecture. Elle se décompose en 4 parties : Décodage et fluidité, compréhension, interaction et coopération, motivation et plaisir de lire.

Après avoir distribué la grille, nous avons expliqué aux apprenants ce qu'ils doivent faire. Nous avons précisé qu'ils doivent nous fournir des réponses par « oui » ou « non » devant chaque énoncé. Les apprenants ont compris le travail demandé et ils se sont mis à l'action. Nous étions à leur disposition ; pour qu'ils arrivent à accomplir la tâche aisément.

¹¹⁶ C Hadji, cité par BARKAT Amal, La place de l'autoévaluation dans l'enseignement de l'écrit, n°49, Juin2018, Vol B, pp 69-79.

III.3.2 Analyse et interprétation des données

- **décodages et fluidité**

les composantes de l'autoévaluation	Avant ma participation à l'atelier de lecture				Après ma participation à l'atelier de lecture			
• Décodage et fluidité	Oui	%	Non	%	Oui	%	Non	%
J'arrive à bien décoder	05	14%	30	86%	35	100%	00	00%
Je prononce bien mes mots durant la lecture	02	6%	33	94%	35	100%	00	0%
J'arrive à respecter la ponctuation	00	0%	35	100%	34	97%	01	3%
Ma lecture est expressive	00	0%	35	100%	26	74%	09	26%

« J'arrive à décoder de façon fluide »

86% des apprenants déclarent qu'ils avaient des difficultés au niveau du décodage avant leur participation à l'atelier de lecture. Par contre, les 35 apprenants (100%) affirment qu'après leur participation à l'atelier ils arrivaient à bien décoder.

« Je prononce bien durant la lecture »

Par rapport à la prononciation, 94% parmi eux affirment qu'ils n'arrivaient pas à bien prononcer en lisant. Après leur participation, la totalité (100%) admet qu'ils puissent bien prononcer les mots durant la lecture, ce qui signifie que le travail effectué pour améliorer leur prononciation a été fructueux.

« J'arrive à respecter la ponctuation »

Bien que les apprenants connaissent les signes des ponctuations et les différents types de phrases, la totalité affirment qu'ils n'arrivaient pas à les respecter. Après leur passage en atelier, 97% entre eux signalent qu'ils prêtent attention à la ponctuation lors de la lecture. Ils prennent conscience de son importance.

« Ma lecture est fluide »

Les difficultés que les apprenants éprouvaient les empêchent à bien lire. Avant la mise en place de l'atelier de lecture, tous les apprenants affirment qu'ils n'arrivaient pas à lire de façon fluide. Après notre intervention, 74% des apprenants se sont améliorés et ils arrivaient à la phase de fluidité par contre apprenants disent que leur lecture n'est pas encore fluide. En somme, la plupart des apprenants ont pu s'améliorer en lecture grâce à l'entraînement continue et au traitement différencié de leur difficultés.

• Compréhension

les composantes de l'autoévaluation	Avant ma participation à l'atelier de lecture				Après ma participation à l'atelier de lecture			
1- Compréhension	Oui		Non		Oui		Non	
Je sais chercher le sens d'un mot dans le dictionnaire	05	14%	30	86%	34	97%	01	03%
Je donne de l'importance aux éléments paratextuels d'un texte pour le comprendre	00	00%	35	100%	33	94%	02	06%
Je sais comment anticiper le sens d'un texte.	00	00%	35	100%	33	94%	02	06%

J'arrive à construire le sens d'un texte en FLE	02	06%	33	94%	24	69%	11	31%
---	----	-----	----	-----	----	-----	----	-----

« Je sais chercher les mots dans le dictionnaire »

86 % des apprenants déclarent qu'ils ne savaient pas comment chercher les mots dans un dictionnaire. Les réponses des apprenants montrent 97% des apprenants arrivent à chercher le sens d'un mot dans un dictionnaire après leur participation à l'atelier de lecture. L'atelier de lecture a permis aux apprenants de pouvoir utiliser le dictionnaire, l'un des outils nécessaire durant la lecture.

« Je donne de l'importance aux éléments paratextuels d'un texte pour le comprendre » / « Je sais comment anticiper le sens d'un texte »

Un bon nombre d'apprenant ignorent la fonction des éléments para textuels. Ils ne savent pas que leur présence n'est pas fortuite. Ceci a été confirmé grâce cette grille, la totalité signalent qu'ils ne leur donnaient aucune importance. De même, tous les apprenants soumis à l'autoévaluation confirment qu'ils ne savaient comment anticiper le sens et par conséquent faciliter la compréhension. Après le travail effectué au sein de l'atelier de lecture, 94% parmi eux ont pu progresser, ils affirment qu'ils sont devenus capables d'anticiper le sens d'un texte en donnant l'importance aux éléments paratextuels.

Interaction et coopération

Les composantes de l'autoévaluation	Avant ma participation à l'atelier de lecture				Après ma participation à l'atelier de lecture			
Interactions et coopération	Oui	%	Non	%	Oui	%	Non	%
J'ai eu l'occasion de coopérer et d'interagir avec mes camarades lors de la lecture.	00	00%	35	100%	35	100%	00	00%
J'aime parler du livre/texte que j'ai choisis avec mes camarades et/ou l'enseignant.	00	00%	35	100%	35	100%	00	00%
Je pense que lire est une activité ennuyeuse et monotone.	33	94%	02	06%	01	03%	34	97%

« J'ai eu l'occasion de coopérer et d'interagir avec mes camarades lors de la lecture » :

En aucun cas l'apprenant a eu l'occasion de coopérer et d'interagir avec ses camarades lors d'une activité selon les réponses obtenues. Par contre, au sein l'atelier 100% des apprenants affirment que l'occasion leur a été présentée.

« J'aime parler du texte que j'ai choisis avec mes camarades et/ou l'enseignant »

Les 35 apprenants (100%) répondaient par « Non ». Parler et s'exprimer en classe restent toujours problématique, la plupart évite de s'exprimer en public par ce qu'ils sont timides et ils ont peur de commettre des erreurs. Après la séance de l'atelier de lecture, 35 apprenants (100%) affirment qu'ils aiment parler du texte /livre qu'ils ont choisis avec leurs camarades et/ou l'enseignant.

🚩 « Je pense que lire est une activité ennuyeuse et monotone »

Avant la mise en place de l'atelier, 94% des apprenants pensent que l'activité de lecture est ennuyeuse et monotone. Après la mise en place de l'atelier 97% des apprenants voient que l'activité de lecture n'est plus ennuyeuse ou monotone

• **Plaisir de lire**

Les composantes de l'autoévaluation	Avant ma participation à l'atelier de lecture				Après ma participation à l'atelier de lecture			
Plaisir de lire	Oui	%	Non	%	Oui	%	Non	%
J'ai lu des livres et des histoires en français en dehors de l'école	05	14%	30	86%	34	97%	01	3%
J'ai emprunté des livres ou des petites histoires de la bibliothèque pour les lire	00	00%	35	100%	34	97%	01	03%
J'ai envie de lire en français	00	00%	35	100%	35	100%	00	00%
Je veux avoir un livre en français comme cadeau	01	03%	34	97%	35	100%	00	00%
Je trouve que le livre est important dans ma vie	02	06%	33	94%	35	100%	00	00%

J'ai lu des livres et des histoires en français en dehors de l'école

Avant la mise en place de l'atelier, il n'y avait que 5 apprenants qui ont déjà lu des histoires en français, 30 apprenants déclarent qu'ils n'ont jamais eu l'occasion de lire en français à part les textes du manuel lorsque l'enseignant leur demande de les lire en classe.

J'ai emprunté des livres ou des petites histoires de la bibliothèque de l'école pour les lire

Les résultats obtenus affirment que les apprenants ne fréquentaient pas la bibliothèque : 100% apprenants confirment qu'ils n'ont aucun livre de français à la maison. Par contre, après la mise en place de l'atelier, la plupart des apprenants ont emprunté des livres pour les lire. Cela a été confirmé par 97% apprenants.

J'ai envie de lire en français

La mise en place de ce dispositif a incité les élèves à lire, tous les apprenants au nombre de 35 confirment qu'ils veulent lire encore en français après leur participation à l'atelier de lecture. Sachant que, ces 35 apprenants n'éprouvaient pas l'envie de lire en français avant la mise en place de l'atelier.

Je veux avoir un livre en français comme cadeau

Nous voulons savoir à partir de cet énoncé le rapport qu'entretiennent les apprenants avec le livre. Nous notons qu'avant l'atelier de lecture 94% des apprenants ne voulaient pas avoir un livre en français comme cadeau, ils pensaient qu'il n'est pas important de lire. Par contre, leur passage à l'atelier de lecture a pu changer cette représentation, ils affirmaient tous vouloir avoir un livre en français comme cadeau.

Je trouve que le livre est important dans ma vie

Avant de mettre en place l'atelier de lecture, les apprenants n'étaient pas conscients de l'importance du livre dans la vie de la personne. En effet, lorsqu'on leur évoque la lecture, ils pensent directement à une activité scolaire qui a pour objectif de répondre aux questions de compréhension. Ils le confirment à partir de cette grille d'autoévaluation où 94% des apprenants

pensaient que le livre n'est pas important. Après la mise en place de l'atelier ils deviennent tous conscients de l'importance du livre dans la vie de toute personne.

Bilan général

Lire ne se résume pas en une simple activité de décodage mais il s'agit plutôt d'une construction de sens. Accéder au sens d'un texte en langue étrangère n'est pas une tâche facile, ne pas avoir de techniques nécessaires pour la compréhension mène l'activité de lecture à l'échec.

Les données fournies par cette grille, nous ont permis de mesurer l'efficacité de l'atelier de lecture du point de vue de l'apprenant. A travers l'analyse de ces données, en comparant les performances et les attitudes des apprenants lors d'une activité de lecture avant et après la mise en place de l'atelier de lecture, nous pouvons déduire que les interventions effectuées ont pu satisfaire les besoins et les attentes des apprenants.

Il nous semble important de souligner que les participants n'ont eu aucune résistance durant cette expérimentation bien qu'il s'agissait d'heures supplémentaires. En effet, leur participation était volontaire. Ainsi, nous notons qu'ils étaient engagés, impliqués dans le travail suggéré et ils commençaient à voir la lecture d'un autre angle de vue. L'atelier de lecture a offert à ces apprenants l'opportunité d'apprendre dans une ambiance qui les a menés à se libérer et à apprendre oubliant toute contrainte.

En somme, cette formule pédagogique qui met l'accent sur les besoins et les intérêts des apprenants articule entre enseignement formalisé de la lecture et plaisir de lire.

CONCLUSION GENERALE

La lecture constitue un élément crucial pour réussir la mission de l'école et atteindre les finalités de l'institution éducative. Aujourd'hui, La lecture ne fait pas partie de centres d'intérêt d'un bon nombre d'apprenants. En outre, ils éprouvent des difficultés qui sont accumulées d'un palier à l'autre et qui conduisent au manque du plaisir de lire.

C'est pourquoi, nous avons insisté dans les deux premiers chapitres, qui renferment un ensemble de données théoriques, sur tout ce qui est envisagé par les spécialistes du domaine concernant la pratique de l'atelier dans un cadre scolaire et sur les processus de lecture qui constitueront par la suite le soubassement scientifique de notre pratique.

Dans cette optique, nous avons animé des ateliers de lecture qui ont eu lieu dans la bibliothèque de l'école. Ces ateliers ont pour but d'exercer des activités de lecture dans un environnement adéquat qui permet aux apprenants d'évoluer à leur rythme et permettre surtout de donner sens à leurs efforts en les impliquant directement dans ce qu'ils veulent apprendre. Cette initiative leur a permis la consolidation de leurs compétences en lecture, ce qui a favorisé le désir de lire. Cette expérience nous a confirmé qu'il est crucial d'offrir un climat propice aux apprentissages, de valoriser le choix des apprenants et de prendre en considération leurs besoins afin de réussir la pratique pédagogique envisagée.

En ce qui concerne notre pratique, elle était fructueuse à un point satisfaisant. Nous n'avons pu atteindre les objectifs fixés au début de notre expérimentation. Mais, ce travail n'est qu'un premier pas afin de promouvoir la lecture à l'école algérienne.

Tout travail de recherche aboutit nécessairement vers un ensemble de recommandations que le chercheur juge indispensables pour remédier aux insuffisances ressenties lors de la réalisation de l'enquête et/ou l'expérimentation. Les nôtres porteront essentiellement sur les points suivants.

Tout d'abord, il serait plus judicieux de repenser les pratiques de la lecture scolaire pour qu'elles soient considérées comme étant la clé de voûte et l'unique moyen permettant à l'apprenant l'accès au savoir dans tous les domaines.

Pour cela, il serait préférable de consacrer pour cette activité un volume horaire plus important ainsi que des moyens aussi nombreux que variés pour familiariser l'apprenant avec la lecture.

Dans le même ordre d'idées, il serait encore plus bénéfique de varier les pratiques de lecture, de penser à des séances de lectures libres. En effet, il est temps de faire sortir cette activité des murs de la classe et d'aller au-delà des textes du manuel scolaire.

Finalement, il ne s'agit nullement de prévoir des solutions faites après coup et proposées d'une manière aléatoire mais plutôt de changer de mentalité envers la lecture scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

• **Ouvrages**

BENTOLILA Alain, CHEVALIER Brigitte, FALCOZ-VIGNE Daniel, *La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Nathan, Paris, 1991.

CUQ J-P et GRUCA I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, France, 2005.

GIASSON Jocelyne, *la compréhension en lecture*, De Boeck, Belgique, 2007.

GIASSON Jocelyne, *La lecture : De la théorie à la pratique*, De Boeck, Belgique, 2013.

LIEURY Alain, *Psychologie pour l'enseignant*, Dunod, Paris, 2010.

MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, PUF, 2011 (6^{ème} Ed).

MORAIS José, *L'art de lire*, ODILE JACOB, Paris, 1999.

OUELLET Lisette, *Un enseignement bien outillé, Des élèves motivés*, Chenelière éducation, Canada, 2010.

VAN GRUNDERBEECK Nicole, *les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention*, Gaëtan Morin, Canada, 1994.

• **Dictionnaires**

CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003.

POBERT Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris, 2008 (2^{ed}).

• **Guides pédagogiques**

Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^{ème} année, Stratégie de lecture au primaire de l'Ontario, 2003.

Cadre de référence en lecture repères théoriques et pistes d'intervention, Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, Octobre 2013

- **Articles**

BARKAT Amal, « *La place de l'autoévaluation dans l'enseignement de l'écrit* », n°49, Juin 2018, Vol B, pp 69-79.

BENSALEH Bachir, GUERID Khaled, « *L'impact du milieu scolaire dans l'enseignement de la lecture en FLE à l'école primaire* », Synergies Algérie, n° 12 - 2011 pp. 173-180.

DAMIEN Spiesser, *L'enseignement de la lecture : comment conduire un enseignement contribuant au plaisir de lire et qui soit profitable à tous les élèves ?* Education. 2016. <dumas-01395337>.

DEMONT Élisabeth, GOMBERT Jean-Émile, « *L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite* », Enfance 2004/3 (Vol. 56), p. 245-257.

GUNDAY Rifat, « *Démarche de lecture en classe de français langue étrangère* », Université Ondokuz Mayıs, Synergies Turquie n° 3 - 2010 pp. 191-204

SPRENGER-CHAROLLES Liliane. « *La perception visuelle au cours de la lecture ou Peut-on entraîner l'œil à mieux se comporter* » ? In : Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°52, 1986. Pratiques de lecture. pp. 112-123

- **Thèses et mémoires**

CHANSON Céline Chanson, KLINGER Vannées, « *Les cercles de lecture : Un dispositif didactique structuré alliant compréhension et plaisir de lire* », Mémoire de Master, Haute école pédagogique. 2015

GUERID Khaled, « *Le choix des textes dans l'enseignement / apprentissage du FLE à l'école primaire* », Thèse de doctorat, Université Mohamed Khider Biskra, 2018.

- **Revue et documents électroniques**

AMER Azzedine, *La compréhension en lecture : vers un enseignement stratégique*, En ligne :

revues.univ-biskra.dz/index.php/fil/article/view/1959/1764

CEBE Sylvie, GOIGOUX Roland, THOMAZT Serge, « Enseigner la compréhension », En ligne : https://www.ac-orleans-tours.fr/.../Enseigner_la_comprehension_Goigoux_Cebe.pdf

COUZINET Martine, CASTAGNOS Denise, TURCHI Louis, « *Qu'est-ce qu'un atelier : ses fonctions, comment l'organiser, le conduire, l'évaluer ?* » disponible en ligne : https://web.ac-toulouse.fr/automne_modules.../r16428_61_8_atelier_maternelle.doc

DANIELLE Joulia, « *La lecture en langue étrangère : Approche cognitive et logiciels hypermédias* », En ligne : evistas.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4836

GRANT Merlyn, « *L'atelier de lecture : Quelques considérations de départ* », En ligne : <https://atelierecritureprimaire.com/2017/09/17/latelier-de-lecture-quelques-considerations-de-depart/>

MANAVELLA Michel, « *Enseigner la lecture... Apprendre à lire* », Lire au collège, n°87, 2011, En ligne : www.educ-revues.fr

ROBERT Isabelle, *L'atelier de lecture, l'atelier d'écriture et ma vision*, En ligne : <https://atelierecritureprimaire.com/2018/04/08/latelier-de-lecture-latelier-decriture-et-ma-vision/>

TOTEREAU Corinne, « *L'approche cognitive de la lecture* », En ligne : http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf/approche_cognitive_lecture.pdf

https://web.ac-toulouse.fr/automne_modules.../r16428_61_8_atelier_maternelle.doc

<http://maternelle58.ec.ac-dijon.fr/wp-content/uploads/sites/140/Les-ateliers.pdf>

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/moiLireEtComment.pdf>

<https://www.cairn.info/revue-enfance1-2004-3-page-245.htm>

https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-s-up/documents/PDF/metacognition_notes_de_cours.pdf

<https://www.cairn.info/revue-developpements-2012-2-page-25.htm>

http://imagesetlangages.fr/animations_pedagogiques/REP-plus/le-decodage.pdf

- **Sitographie**

<https://www.pedagonet.com/other/lecture3.html>

<https://materiel-educatif.nathan.fr/dme/le-mag/amenagement-de-la-classe-favoriser-les-ateliers-libres-et-les-jeux-en-autonomie-2018-03-13.html>

<https://materiel-educatif.nathan.fr/dme/ateliers-autonomes-manipulation/mobilier-classe.html>

<https://atelierecritureprimaire.com/2017/09/28/latelier-decriture-latelier-de-lecture-et-les-5-au-quotidien/>

<https://ecolededemain.wordpress.com/2014/11/14/la-differenciation-pedagogique/>

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/Oui-le-decodage-est-essentiel-en-lecture>

<https://www.lasalledesmaitres.com/travail-en-atelier-cp-ce1-ce2/>

ANNEXES

Texte proposé lors de l'atelier n°1 : **La Patrie**

Hassan, satisfait, marcha jusqu'à son bureau, ou il feuilleta un gros cahier. Il proclama :

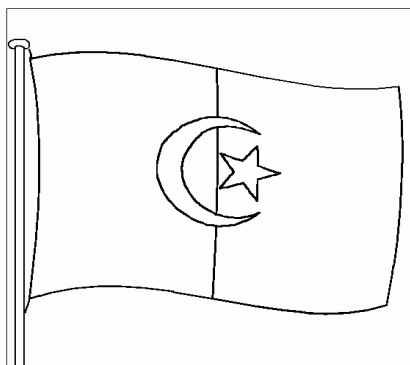
- La Patrie. L'indifférence accueillit cette nouvelle. On ne comprit pas. Le mot, campé en l'air, se balançait.

- Qui d'entre vous sait ce que veut dire : Patrie ? Quelques remous troublèrent le calme de la classe. La baguette claqua sur un des pupitres, ramenant l'ordre. Les élèves cherchèrent autour d'eux, leurs regards se promenèrent entre les tables, sur les murs, à travers les fenêtres, au plafond, sur la figure du maître ; il apparut avec évidence qu'elle n'était pas là. Patrie n'était pas dans la classe. Les élèves se dévisagèrent certains se plaçaient hors du débat et patiente benoîtement.



Brahim Bali pointa le doigt en l'air. Tiens, celui-là ! Il savait donc ? Bien sûr. Il redoublait, il était au courant.

- La France est notre mère Patrie, ânonna Brahim. Son ton nasillard était celui que prenait tout élève pendant la lecture. Entendant cela, tous firent claquer leurs doigts, tous voulaient parler maintenant. Sans permission, ils répétèrent à l'envi la même phrase. Les élèves serrés, Omar pétrissait une petite boule de pain dans sa bouche. La France, capital Paris. Il savait ça. Les Français qu'on aperçoit en ville, viennent de ce pays. Pour y aller ou en revenir, il faut traverser la mer, prendre le bateau... la mer : la mer Méditerranée. Jamais vu la mer, ni un bateau. Mais il sait : une très grande étendue d'eau salée et une sorte de planche flottante.



Le drapeau Algérien

Le drapeau Algérien

La France, un dessin en plusieurs couleurs. Comment ce pays si lointain est-il sa mère ? Sa mère est à la maison, c'est Aïni ; il n'en a pas deux. Aïni n'est pas la France. Rien de commun. Omar venait de surprendre un mensonge. ***Patrie ou pas patrie, la France n'était pas sa mère.***

MOHAMMED DIB, La Grande Maison.

**Texte proposé lors de
l'atelier n° 2 : Liberté**

Sur mes cahiers d'écolier
Sur mon pupitre et les arbres
Sur le sable sur la neige
J'écris ton nom

Sur toutes les pages lues
Sur toutes les pages blanches
Pierre sang papier ou cendre
J'écris ton nom

Sur les images dorées
Sur les armes des guerriers
Sur la couronne des rois
J'écris ton nom

Sur la jungle et le désert
Sur les nids sur les genêts
Sur l'écho de mon enfance
J'écris ton nom

Sur les champs sur l'horizon
Sur les ailes des oiseaux
Et sur le moulin des ombres
J'écris ton nom
Sur la montagne démente
J'écris ton nom

Sur chaque bouffée d'aurore
Sur la mer sur les bateaux

Sur la mousse des nuages
Sur les sueurs de l'orage
Sur la pluie épaisse et fade
J'écris ton nom

Sur la lampe qui s'allume
Sur la lampe qui s'éteint
Sur mes maisons réunies
J'écris ton nom

Sur la santé revenue
Sur le risque disparu
Sur l'espoir sans souvenir
J'écris ton nom

Et par le pouvoir d'un mot
Je recommence ma vie
Je suis né pour te connaître
Pour te nommer Liberté

**Liberté. Paul Eluard *Poésie et vérité*
1942 (recueil clandestin) *Au rendez-vous
allemand* (1945, Les Editions de Minuit)**

Textes proposés lors de l'atelier n° 3

Texte 1 : **C'est une folie ...**

C'est une folie de haïr toutes les roses parce qu'une
épine vous a piqué,
d'abandonner tous les rêves parce que l'un d'entre eux
ne s'est pas réalisé, de renoncer à toutes les tentatives
parce qu'on a échoué.

C'est une folie de condamner toutes les amitiés
parce qu'une vous a trahi,
de ne croire plus en l'amour juste parce qu'un d'entre eux a été infidèle, de
jeter toutes les chances d'être heureux juste parce que quelque chose n'est pas
allé dans la bonne direction.

Il y aura toujours une autre occasion, un autre ami, un autre amour, une
force nouvelle. ***Pour chaque fin il y a toujours un nouveau départ.***

SAINT-EXUPERY, Le petit prince

Texte 2 : **Le petit prince**

IL y a six ans, j'avais une panne dans le désert du Sahara.
Quelque chose s'était cassée dans mon moteur. Et comme
je n'avais avec moi ni mécanicien, ni passagers, je me
préparai à essayer de réussir, tout seul, une réparation
difficile. C'était pour moi une question de vie ou de mort. J'avais à peine de
l'eau à boire pour huit jours.



Le premier soir je me suis donc endormi sur le sable à mille milles de toutes les terres habitées. J'étais plus isolé qu'un naufragé sur un radeau au milieu de l'océan. Alors vous imaginez ma surprise, au lever du jour, quand une petite voix m'a réveillé. Elle disait :

- S'il te plaît... dessine-moi un mouton !

J'ai sauté sur mes pieds comme si j'avais été frappé par la foudre. J'ai bien frotté les yeux. J'ai bien regardé. Et j'ai vu un petit bonhomme tout à fait extraordinaire qui me considérait gravement. (...)

Je regardai donc cette apparition avec des yeux tout ronds d'étonnement. N'oubliez pas que je me trouvais à mille milles de toutes les régions habitées. Or mon petit bonhomme ne me semblait ni égaré, ni mort de fatigue, ni mort de faim, ni mort de soif, ni mort de peur. Il n'avait en rien l'apparence d'un enfant perdu au milieu du désert, à mille milles de toute région habitée.

Saint-Exupéry, Le petit prince.



Texte 3 : **Cosette**

Cosette était maigre et blême. Elle avait près de huit ans, on lui en eût donné à peine six. Ses grands yeux enfoncés dans une sorte d'ombre profonde étaient presque éteints à force d'avoir pleuré. Les coins de sa bouche avaient cette courbe de l'angoisse habituelle, qu'on observe chez les condamnés et chez les malades désespérés. Ses mains étaient, comme sa mère l'avait deviné, « perdues d'engelures ». Le feu qui l'éclairait en ce moment faisait saillir les angles de ses os et rendait sa maigreur affreusement visible. Comme elle grelotait toujours, elle avait pris l'habitude de serrer ses deux genoux l'un contre l'autre.



Tout son vêtement n'était qu'un haillon qui eût fait pitié l'été et qui faisait horreur l'hiver. Elle n'avait sur elle que de la toile trouée ; pas un chiffon de laine. On voyait sa peau çà et là, et l'on y distinguait partout des taches bleues ou noires qui indiquaient les endroits où la Thénardier l'avait touchée. Ses jambes nues étaient rouges et grêles. Le creux de ses clavicules était à faire pleurer.

Toute la personne de cette enfant, son allure, son attitude, le son de sa voix, ses intervalles entre un mot et l'autre, son regard, son silence, son moindre geste, exprimaient et traduisaient une seule idée : la crainte.

Extrait des *Misérables* (Deuxième partie, Livre troisième, chapitre VIII) de Victor Hugo.



Texte n°4 : **Rien n'est impossible**



Rien n'est impossible, seules les limites de nos esprits définissent certaines choses comme inconcevables.

Il faut souvent résoudre plusieurs équations pour admettre un nouveau raisonnement. C'est une question de temps et de limites de nos cerveaux.



Greffer un cœur, faire voler un avion de trois cent tonnes, marcher sur la lune a dû demander beaucoup de travail, mais surtout de l'imagination.

Alors quand nos savants si savants déclarent impossible de greffer un cerveau, de voyager à la vitesse de la lumière, de cloner un être humain, je me dis que finalement ils n'ont rien appris de leurs propres limites, celles d'envisager que tout est possible et que c'est une question de temps de comprendre comment c'est possible.

Marc Levy, Et si c'était vrai.



La grille d'autoévaluation

Les composantes de l'autoévaluation	Avant ma participation à l'atelier		Après ma participation à l'atelier	
Décodage et fluidité	Oui	Non	Oui	Non
J'arrive à bien décoder				
Je prononce bien mes mots durant la lecture				
J'arrive à respecter la ponctuation				
Ma lecture est fluide				
Compréhension				
Je sais chercher les mots dans le dictionnaire				
Je donne de l'importance aux éléments para textuels d'un texte pour le comprendre				
Je sais comment anticiper le sens d'un texte avant la lecture.				
J'arrive à construire le sens d'un texte en FLE				
Interactions et coopération	Oui	Non	Oui	Non

J'aime parler du livre/texte que j'ai choisis avec mes camarades et/ou l'enseignant.				
J'ai eu l'occasion de coopérer et d'interagir avec mes camarades lors de la lecture				
Je pense que lire est une activité ennuyeuse et monotone.				
Plaisir de lire	Oui	Non	Oui	Non
J'ai lu des livres et des histoires en français en dehors de l'école				
J'ai emprunté des livres ou des petites histoires de la bibliothèque pour les lire				
J'ai envie de lire en français				
Je veux avoir un livre en français comme cadeau				
Je trouve que le livre est important dans ma vie				

FICHE DE LECTURE

Titre



.....

Que raconte l'histoire ?

.....

As-tu aimé cette histoire ?

.....

Où et quand se déroule cette histoire ?



.....

Les personnages :

.....

L'auteur du texte et sa source :

Le passage que j'ai aimé le plus :



.....

Vocabulaire

Relève cinq mots nouveaux que tu as dû chercher dans le dictionnaire.

Mots	Sens dans le texte
1.
2.
3.
4.
5.

As-tu trouvé cette histoire :

- ❖ Humoristique
- ❖ triste
- ❖ proche de la vie
- ❖ avec du suspense
- ❖ autre :

Ce texte t'a paru :

- ❖ long.
- ❖ difficile.
- ❖ court.
- ❖ facile.

Veux-tu lire encore ?

- ❖ Oui Propose un titre :
- ❖ Non