

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche scientifique

Université Mohamed KHIDER – BISKRA

Faculté des lettres et des langues

Département des langues étrangères

Département de français

Systeme LMD



Thème

**LES DIFFICULTES DE LA LECTURE
DANS LE PROCESSUS
D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE
DU F.L.E ET PISTES D'INTERVENTION**

Cas des apprenants de la 4^{ème} AP
Ecole: El Wiam El MadaniOumThiour W:ElOued

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de MASTER
Option: FLE ET DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Sous la direction de :

Mr:MEKHACHE MOHAMED

Rédigé et présenté par :

BOUSLIMANI Rahmaoui

Année universitaire : 2011/2012

Tables des matières

| | |
|--|----|
| Remerciements | |
| Introduction générale | 06 |
| Premier chapitre: Conceptions de la lecture | |
| Introduction..... | 11 |
| 1- <i>Qu'est ce que lire?</i> | 12 |
| 2- <i>Conceptions de l'acte de lire</i> | 13 |
| 2-1 Acte de lire..... | 13 |
| 2-2 Apprendre à lire..... | 15 |
| 2-3 <i>Les différentes facettes du puzzle</i> | 16 |
| 2-3-1 L'importance du projet de lecteur..... | 17 |
| 2-3-2 Identification des composantes sonores de la langue..... | 18 |
| 2-3-3 Avoir une clarté cognitive..... | 18 |
| 2-3-4 La correspondance entre l'oral et l'écrit..... | 18 |
| 2-3-5 l'importance de développer son lexique mental..... | 19 |
| 2-3-6 L'importance d'apprendre à intégrer et utiliser les différentes stratégies de lecture..... | 20 |
| 3- <i>Les composantes de l'acte de lire</i> | 20 |
| 3-1 le lecteur..... | 20 |
| 3-2 le texte..... | 21 |
| 3-3 contexte..... | 22 |
| 4-Définitions utiles..... | 22 |
| 4-1 Déchiffrage..... | 22 |
| 4-2 Décodage..... | 22 |
| 4-3 Compréhension du texte..... | 22 |
| 5-Les difficultés de lecture..... | 23 |
| Conclusion..... | 25 |

Chapitre 2: Approches et méthodes de lecture du F.LE et pistes d'intervention

| | |
|---|----|
| -Introduction..... | 27 |
| 1-Les approches..... | 28 |
| 1-1 L'approche traditionnelle..... | 28 |
| 1-2 L'approche structuro-globale audio-visuelle..... | 28 |
| 1-3 L'approche cognitive..... | 28 |
| 1-4 L'approche communicative..... | 29 |
| 2-Les méthodes..... | 29 |
| 1-1 la méthode syllabique..... | 29 |
| -Critique de la méthode syllabique..... | 33 |
| 1-2 La méthode globale..... | 33 |
| -Critique de la méthode..... | 34 |
| 2-3 La méthode mixte..... | 34 |
| 2-4 La méthode idéovisuelle..... | 35 |
| 3- <i>Les pistes d'intervention</i> | 35 |
| 3-1 <i>La fluidité: les structures de surface</i> | 35 |
| 3-1-1 La conscience phonologique..... | 36 |
| 3-1-2 Le système grapho phonotique..... | 38 |
| 3-1-3 L'étude des mots..... | 39 |

| | |
|--|----|
| 3-1-4 Les habiletés de fluidité..... | 40 |
| 3-2- <i>La compréhension: les structures profondes</i> | 41 |
| 3-2-1 Le vocabulaire..... | 41 |
| 3-2-2 Les stratégies de compréhension..... | 42 |
| 3-3 La motivation en lecture..... | 44 |
| Conclusion | 47 |

Troisième chapitre: Analyse et interprétation des résultats du test

| | |
|--|----|
| Introduction | 49 |
| 1- <i>Description du lieu du test</i> | 50 |
| 1-1 Description de l'établissement..... | 50 |
| 1-2 Description de la classe..... | 50 |
| 2- <i>Le corpus</i> | 50 |
| 2-1-Le choix du corpus..... | 53 |
| 3- <i>Les résultats du test: grille d'évaluation</i> | 53 |
| 4- <i>Analyse et interprétation des résultats</i> | 54 |
| 4-1 Structures de surface..... | 54 |
| 4-2 Structures profondes: la compréhension du texte..... | 57 |
| Conclusion | 61 |
| Conclusion générale | 63 |
| Bibliographie | 68 |

Annexes

PROGRESSION DES ACTIVITES DE LANGUE FRANÇAISE 4EME ANNEE PRIMAIRE

Glossaire

Introduction générale

Depuis l'invention de l'écriture par les Sumériens¹ au 33^{ème} siècle Avant J.C, la lecture est devenue la pièce maîtresse de tout apprentissage voire de toute acquisition. Qui dit lire dit écrire. Les deux activités forment un couple inséparable. La lecture en forme le réservoir .Le lecteur peut voyager sans passeport et découvrir le monde sans contraintes spatio-temporelles. Par la lecture nous pouvons savoir ce qui s'était passé dans les siècles lointains, acquérir des connaissances scientifiques, littéraires ...

Vu l'importance accordée à la lecture, l'école a mobilisé et mobilise ses moyens pour permettre à tous la maîtrise de cette activité, ô combien importants! A cet effet, des efforts ont été (et continue de l'être), fournis et consentis pour la formation de l'enseignant ,la conception et l'élaboration des méthodes et manuels, l 'objectif est le même: faire de l'enfant un bon lecteur capable de lire pour comprendre et écrire.

Toutefois, dans le contexte algérien et plus particulièrement dans ma localité(ceux où va se dérouler l'expérimentation),les problèmes sont nombreux.

Ce constat nous l'avons relevé lors d'une discussion avec les enseignants du moyen qui nous ont informés que la majorité des apprenants de la 1^{ère} A.M de notre localité connaissent des carences en lecture. Ces dernières pourraient être dues, aux facteurs socio-historiques puisque, la plupart de ses habitants étaient des nomades. Ils ne s'étaient sédentarisés que vers les années 70.

Les problèmes de lecture dont souffrent les apprenants nous ont poussé à réaliser ce mémoire. Mais nous signalons que nous allons écarter de notre étude les raisons socio-historiques puisque nous allons focaliser notre recherche sur les difficultés rencontrées en classe et la possibilité de trouver des solutions. Nous laissons les facteurs socio-historiques pour d'autres chercheurs.

Les observateurs, surtout les parents d'élèves, ne comprennent pas comment leurs enfants n'arrivent pas à déchiffrer une phrase après trois ans d'apprentissage et cela s'est répercuté sur leur acquisition. L'enseignant du moyen s'en plaint aussi: il dit qu'il n'arrive pas à gérer convenablement le temps imparti à cette séance. Dans ces circonstances, il est confronté à un

¹ SUMERIENS : peuple de SUMER en Asie occidentale III millénaire Av. J.C.

double problème: soit il consacre la majorité du temps au déchiffrement et à l'apprentissage de la lecture soit à la compréhension du langage écrit. Dilemme.

Un autre problème surgit lors des examens, l'apprenant éprouve une difficulté à se comporter avec le texte puisqu'il est dans l'impuissance de décoder l'écrit et par conséquent il obtient de mauvaises notes en français. Les résultats en témoignent.

Pour extraire les vraies difficultés de la lecture. Nous allons essayer de répondre, dans notre mémoire, aux questions suivantes:

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

-Quelles en sont les solutions adéquates ?

Afin de bien maîtriser la situation, nous devrions d'abord cerner les difficultés qui pourraient résider dans:

-les méthodes adoptées par les enseignants.

- la formation des enseignants.

-l'application à la lettre du programme au détriment de l'apprentissage de la lecture.

Pour résoudre ces problèmes nous envisagerions les solutions suivantes:

-mettre l'accent sur la lecture comme activité c'est-à-dire lui accorder plus de temps.

-exploiter tous les moyens nécessaires pour que l'enseignement/apprentissage de la lecture du F.L.E soit efficace en adoptant la méthode adéquate. Dans le but d'en savoir les causes de ce handicap et également des remèdes, nous tenterons d'axer notre travail sur la quatrième année primaire puisque c'est à ce niveau où nous pouvons parler d'enseignement/apprentissage de la lecture du français langue étrangère. Mais avant de parler de la quatrième, il est nécessaire de jeter un coup d'œil sur la troisième année primaire car certains lecteurs vont poser la question suivante :pourquoi n'ont-ils pas fait leur étude à partir de la troisième année primaire? D'après les enseignants du français langue étrangère du primaire, Le temps accordé à la séance de la lecture est insuffisant. Les 45 minutes citées par le document d'accompagnement,Avril 2008.p.6 réservées à la lecture une fois par semaine ne permettent pas à l'apprenant d'approprier ni les lettres ni les sons. Chaque semaine, l'apprenant est censé, à chaque fois, apprendre de nouveaux phonèmes. Ce processus a entraîné une rupture entre les précédents phonèmes et les suivants C'est pourquoi nous n'avons pas basé notre étude sur la classe de la 3^{ème} A.P.

Nous avons choisi le niveau de la quatrième année primaire pour plusieurs raisons:

-D'après le document d'accompagnement, Avril 2008.p.06 le volume horaire accordé au français langue étrangère est "5h.15mn par semaine ".Ce qui permet à l'enseignant de donner

plus de temps à la lecture. L'apprenant doit, en principe, acquérir la compétence de reconnaître les phonèmes, les normes de l'écriture à savoir les formes des lettres, leurs orientations et leurs dimensions. En d'autres termes, l'apprenant peut faire fonctionner sa mémoire visuelle et auditive pour aplanir les difficultés de la lecture sur le plan de déchiffrement. Mais, en dépit d'une année d'apprentissage, le problème de la lecture persiste, sachant que les directives ministérielles de l'éducation parues dans le document d'accompagnement du programme de français de la 3^e et la 4^e A.P. P.4 en Avril 2008 prévoient qu'à la fin de la quatrième année primaire, en lecture: *l'apprenant est capable de:*

:"-Emettre des hypothèses de lecture

-Confirmer ou infirmer des hypothèses de lecture

-Lire un texte pour agir.

-lire couramment et d'une manière expressive."

Nous voudrions par ce présent travail aider les enseignants du primaire et éventuellement ceux du moyen à bien exploiter l'activité de la lecture. Pour ce faire, nous essayerons d'évoquer au premier chapitre les conceptions de l'acte de lire et ses composantes..

En deuxième chapitre, nous évoquerons les approches et les méthodes adoptées dans le domaine de l'enseignement /apprentissage de la lecture. Nous allons tenter d'établir des comparaisons entre elles par le biais des recherches que nous entamerons au fur et à mesure de notre travail. Nous allons également proposer des pistes d'interventions.

En dernier lieu, nous allons confronter ces méthodes au terrain, en procédant à un test de lecture des élèves de la quatrième année primaire pour détecter les difficultés rencontrées.

A travers ce test, nous tenterons d'établir un inventaire de difficultés réparties selon la nature de la difficulté. Nous pourrions ainsi suggérer également les solutions possibles qui pourraient aider les apprenants à surmonter le handicap de la lecture.

Pour mener à bien notre recherche nous adoptons la démarche d'observation directe des apprenants dans leur classe. Cette observation nous permet de procéder à la méthode expérimentale et analytique. Dans ce cadre, nous nous baserons notre travail uniquement sur le test d'expérimentation destiné aux apprenants et qui a pour objectif de vérifier l'existence des difficultés de lecture et leurs natures.

Notre observation directe nous permet d'avoir un corpus à analyser selon les exigences de la recherche. Elle nous permet aussi d'établir un bilan qui nous donnera des réponses à notre problématique. Pour réaliser ce mémoire, nous allons adopter également la méthode descriptive, puisqu'on va décrire un état de lieu.

Premier chapitre
conceptions de la lecture

Introduction

Le thème "des difficultés de la lecture dans le processus de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère" est la préoccupation des spécialistes ,des praticiens et des parents si bien qu'il y a plusieurs chercheurs qui ont traité ce sujet épineux. Le problème de la lecture touche même les pays où le français est une langue maternelle en l'occurrence la France.

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

En dernier lieu, nous mentionnerons les difficultés qui pourraient entraver le processus d'enseignement/apprentissage de la lecture du F.L.E. Ces difficultés émaneraient de l'apprenant lui-même, de la nature du texte ou des enseignants.

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

1-Qu'est que lire?

Avant d'entamer notre recherche, il faut définir le terme "lire" puisque sans cette définition le lecteur trouverait des difficultés à bien saisir le contenu. C'est pourquoi la question que nous devons poser du moment que nous nous inscrivons dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la lecture, est la suivante :

Pourquoi tant s'alarmer du savoir lire de tous les apprenants du primaire? La réponse est donnée par *Le Pailleur, Magny et Cardin en ces termes(2002.p.110): " lire ,c'est avant tout s'engager dans une pratique culturelle."* Apprendre à lire, lire pour apprendre ou lire pour le plaisir font partie intégrante dans notre vie quotidienne. Lire, sous toutes ses formes, est une préoccupation majeure des enseignants, des parents d'élèves et de l'institution.

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

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

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

Evelyne Charmeux (1987.p110) mentionne :*"qu'il faut se rendre à l'évidence :on ne peut apprendre vite à lire, même si l'objectif est devenir capable de lire vite!Lire est une activité beaucoup trop complexe pour qu'une année puisse suffire à la mettre en place de façon durable."*

2-Conception de l'acte de lire

Pour savoir quelles sont les causes exactes des difficultés de la lecture. Il est impératif de passer tout d'abord par la conception de l'acte de lire. Les chercheurs et les praticiens n'ont pas la même conception de l'acte de lire, selon Martinez. „les uns voient qu'il existe un temps pour l'apprentissage de la lecture et un temps pour lire .Les autres ne voient pas un intervalle entre apprendre à lire et lire autrement dit apprendre à lire c'est lire et lire c'est apprendre à lire.

Commençons par la première conception qui se traduit dans le tableau suivant:(
Jean Paul Martinez.1994.page 03)

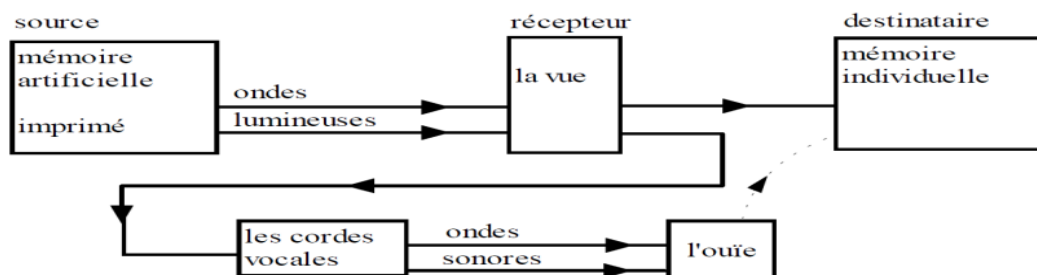
2-1- Acte de lire-Il y a un temps pour apprendre à lire,il y a un temps pour lire.

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>MIALARET "Lire c'est transformer un message écrit en message sonore... puis... de le comprendre."</p> | <p>BOUQUET "Lire c'est parcourir des yeux comme un projecteur s'arrêtant à faire sur les mots (lecteur accompli) mais cela est possible si le lecteur débutant connaît la correspondance."</p> | <p>DICTIONNAIRE "Parcourir des yeux Prononcer à haute voix .Identifier les lettres et les Assembler"</p> | <p>BOREL "Lire c'est rendre sonore un message porteur de sens."</p> |
| <p>ESTIENNE Lire c'est d'abord avoir saisi que les signes visuels = graphies des lettres = son et MVT élémentaire du langage parlé. Conception strictement centrée sur le langage oral, dans ses aspects les plus élémentaire</p> | <p>BOURCIER Lire c'est comprendre (lecteur accompli) mais préalablement apprentissage du lecteur débutant de la correspondance phonème graphème.</p> | | |

Une lecture attentive du contenu du tableau ci-dessus nous permet de dégager trois mots essentiels qui distinguent apprendre à lire de lire: "d'abord", "puis" et "préalablement". Ils nous expliquent que le déchiffrement est une étape incontournable avant de passer au sens. L'étape de déchiffrement qualifie le lecteur débutant et l'accès au sens qualifie le lecteur accompli. En cas de difficultés lors de l'enseignement/apprentissage de la lecture, d'après cette conception, nous devons utiliser tous les moyens visuels et nous appuyer sur la lecture à haute voix (les ardoises, les étiquettes collées au mur de la classe sur lesquelles se sont inscrits des lettres et des syllabes) afin de permettre à l'apprenant de les mémoriser et de les reconnaître dans un mot, une phrase ou un texte.

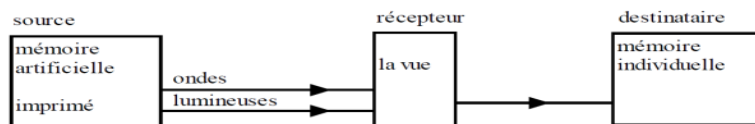
Nous présentons deux schémas qui étayent la conception de l'acte de la première équipe Martinez, « difficultés de lecture », 1994 .page 05)

LE SCHÉMA ORAL DE LECTURE



Source: Beaume (1989, p. 31-32).

LE SCHÉMA VISUEL DE LECTURE



Source: Beaume (1989, p. 31-32).

Interprétation du premier schéma:

Le langage écrit constitue la première mémoire artificielle d'où puise le lecteur. Les graphies et les mots sont des ondes lumineuses facilitant la tâche à la vue puis ils seront transmis par la voie de l'audition dans la mémoire du lecteur. Le deuxième schéma nous explique que la vue joue le rôle de transition entre la mémoire artificielle et la mémoire individuelle de l'apprenant. Dans ce cas là, nous parlons de la lecture silencieuse si bien que les difficultés peuvent survenir dans le dysfonctionnement du processus de la lecture c'est-à-dire soit dans le texte imprimé soit dans la perception visuelle et auditive ou dans le stockage c'est-à-dire dans la mémoire de l'apprenant.

APPRENDRE A LIRE (Jean Paul MARTINEZ ,1994.page 06)

| | | |
|--|---|--|
| | Charmeux (1982) "Construire du sens sur un message écrit,raisonnement,prélèvement d'indices." | MARTINEZ(1993-94) "Lire une activité symbolique naturellement culturelle. Il ne voit la distinction entre un lecteur débutant et accompli." |
|--|---|--|

Dans le tableau ci-dessus, la primauté est donnée au sens du texte contrairement au premier tableau qui s'articule sur le code. L'accent est mis sur le lecteur c'est-à-dire sur sa réflexion et son raisonnement et non comme une machine qui capte et enregistre.

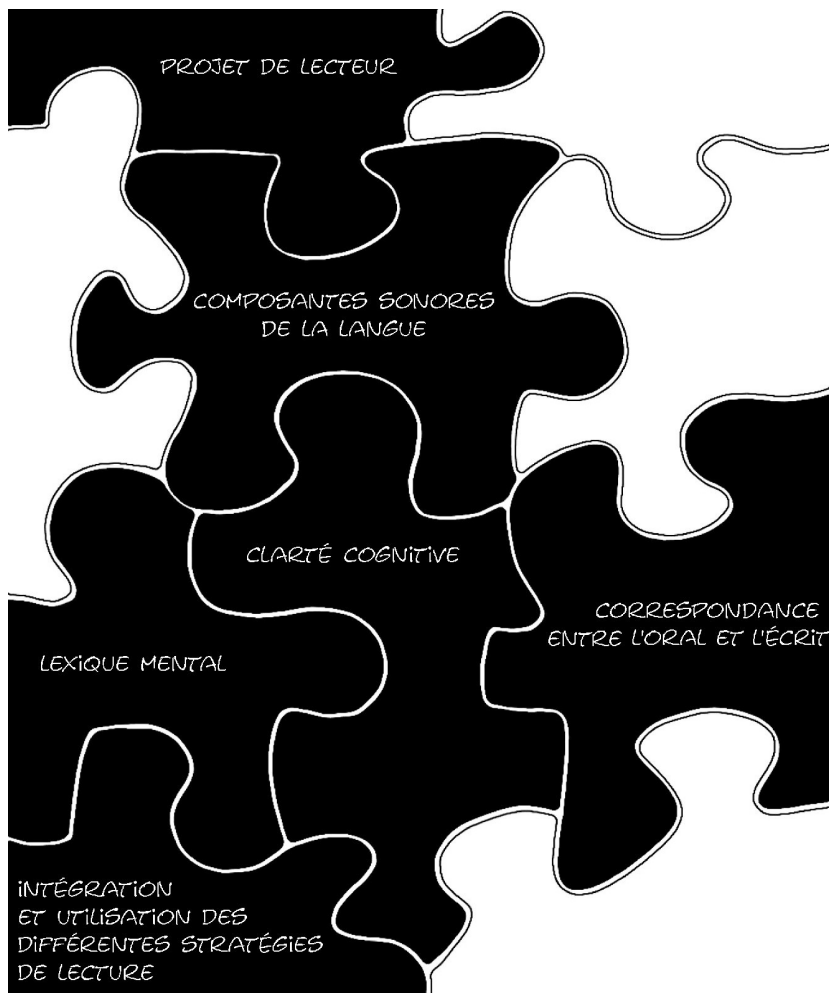
Pour dissiper la polémique entre les deux équipes sur les conceptions l'acte de lire une troisième voie s'est forgée .Cette voie a pour vocation d'intégrer les différentes composantes du processus de lecture dans un puzzle où chaque composante dépend des autres.

Ce puzzle est conçu par :

le Site Sitg01 dirigé par le Service Général du Pilotage du Système Educatif sous l'intitulé « Outil pour le diagnostic et remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1ère et 2è AP »

Nous expliquons chaque facette et sa relation avec les autres facettes du puzzle. Si chaque facette peut être travaillée de manière isolée, il n'y aura réellement acte de lire que quand il y aura intégration de toutes ces facettes au service de la recherche de sens. Mais avant de les détailler, nous présentons le schéma des différentes facettes du puzzle.

2-3-Les différentes facettes du puzzle (les essentiels composants du processus de la lecture



le Service Général du Pilotage du Système Educatif, DECEMBRE 2007

-Interprétation du schéma

Toujours en s'inscrivant dans l'acte de lire et précisément pour cerner les difficultés et les remèdes du processus d'enseignement/apprentissage de la lecture, il nous semble utile d'expliquer

« ***les six facettes du puzzle*** ».Elles aident l'élève à bien exploiter la séance de la lecture à condition que ces facettes soient utilisées comme une seule compétence globale.

En premier lieu , on va citer les six facettes telles que sont figurées dans le puzzle cité dans la même référence ci-dessus sur le site Sitg01 :

" *-projet du lecteur*

-composantes sonores de la langue

-clarté cognitive

-correspondance entre l'oral et l'écrit

-lexique mental

-intégration et utilisation des différentes stratégies de lecture"⁹

Après avoir mentionnées les composantes du puzzle, nous les mettrons à la lumière afin de les bien décortiquer:

2-3-1-L'importance du projet de lecteur

L'élève est censé avoir une idée claire de :

- Les fonctions de la lecture c'est-à-dire l'objectif de la lecture.
- la définition du savoir-lire
- les compétences mises en œuvre pendant la lecture
- les connaissances antérieures

Par exemple, dans l'intention du lecteur, il lit pour raconter des histoires, se distraire, trouver son chemin ou pour des ambitions lointaines ; il lit pour trouver un métier, réussir. Mais d'autres élèves ne donnent pas beaucoup d'importance au projet de la lecture. Ils disent souvent : « ***nous ne savons pas lire***»

2.3-2 --Identification des composantes sonores de la langue

Cette facette met l'accent sur l'analyse de la « *chaîne acoustique* » :d'un côté, l'élève doit prendre conscience de la structure syllabique des mots : la localisation, la segmentation, le comptage des syllabes. De l'autre côté, l'élève doit identifier le phonème à l'oral.

Remarque :

L'enseignant doit insister sur :

- la syllabe interne puisqu'elle s'entend difficilement.
- les phonèmes, sons consonnes occlusives

2.3.3 Avoir une bonne clarté cognitive

L'apprenant devrait maîtriser :

- le langage technique tels que « lettre », « mot», « phrase», « ligne»
- la linéarité de l'écriture et son orientation(de gauche à droite et du haut en bas)
- la *connaissance/reconnaissance du nom des lettres.*

2-3-4- Etablissement de la correspondance entre l'oral et l'écrit

2.3-4.1 Au niveau de la phrase :

L'élève doit savoir distinguer les mots de la phrase soit visuellement ou mentalement par exemple soit la phrase suivante :Mohamed lit des versets du Coran. Cette phrase comprend 6 mots. A l'oral, certains élèves trouvent des difficultés à distinguer les mots. Un autre exemple :ils ont un ballon. Pour certains élèves, cette phrase se compose de trois mots parce qu'ils ont collé (ils ont) en un seul mot.

2.3-4-2- Au niveau du mot

Devant un mot inconnu, l'apprenant emploie la bonne stratégie consistant à le décomposer en petits morceaux, de songer à quels mots les sons qu'ils ont leur font penser et enfin s'ils connaissent d'autres mots comprenant la même combinaison de

son. Ils doivent être au courant de la différence entre les sons lus et ceux entendus ou vus en d'autres mots la correspondance entre les lettres(graphèmes) et les phonèmes.

Exemple :

« ta » dans « tasse » s'entend « ta » dans « train » ne s'entend pas pourtant beaucoup d'élèves ont tendance à lire soit « tra-i-n » soit « tra-in »

2-3-4.3 Au niveau de la lettre

- L'évaluation des connaissances des apprenants sur le code grapho-phonétique permet de savoir si les apprenants savent analyser la chaîne acoustique en ses plus petites unités (phonèmes) et ont des connaissances pour les interpréter. Ce type d'exercice ne doit pas être systématique car il provoque le risque que les apprenants emploient de déchiffrage lettre à lettre en situation de la lecture. Il est important, donc, de présenter le recours aux correspondances comme une stratégie.

Par exemple, la formation de blocs syllabiques ou unités plus larges (vain, vingt, main)

L'amélioration de connaissances des apprenants sur le code va lui permettre d'avoir un capital de mots de plus en plus grand et par conséquent de plus en plus indépendamment du contexte.

Enfin, l'élève doit être au courant que tout ce qu'on dit s'écrit mais le contraire n'est pas forcément obligatoire.

2-3-5 L'importance de développer son lexique mental

Constituer un stock de mots chez l'apprenant est primordial. Il les reconnaît directement c'est-à-dire, sans passer par le déchiffrage et quel que soit le contexte. L'apprenant de la 3^{ème} année primaire, va tout au long de l'année, enrichir son bagage surtout avec des « mots outils » tels que : le/la, un/une, sur/sous...). Plus ce lexique écrit est étendu, mieux l'apprenant peut apprendre, employer et mémoriser les analyses orthographiques. Enfin, faire écrire les apprenants et les amener à épeler les mots les aident à maîtriser peu à peu la lecture.

2-3-6 L'importance d'apprendre à intégrer et utiliser les différentes stratégies de lecture

La compréhension d'un texte demande la conjugaison de toutes les stratégies.

L'élève doit savoir :

-identifier des mots nouveaux grâce à l'analogie avec des mots connus. Apprendre à exploiter différents types d'indices (graphiques, iconographiques...)

-saisir le sens d'un mot ou d'une phrase accompagnée d'une illustration

Nous ne pourrons pas parler uniquement de la définition de l'acte de lire si nous voulons obtenir un résultat clair et précis. Nous devons également parler du modèle qui intègre le code et le sens.

3- les composantes de l'acte de lire

Selon Giasson les composantes de l'acte de lire se révèlent dans : le lecteur, le texte et le contexte. Nous avons inspiré l'étude suivante du mémoire de majester de Ameer Azzedine

3-1-Le lecteur (l'apprenant)

Le lecteur parcourt une longue route afin de devenir un lecteur averti. Giasson dans son livre "De la théorie à la pratique" retrace ce parcours. Il cite six types de lecteurs. Nous nous en contenterons que de quatre. Ces derniers conviennent à notre étude.

3-1-1 Lecteur "en émergence"

Le début de la route de l'enseignement/apprentissage de la lecture commence par le premier contact de l'apprenant avec le français langue étrangère en 3^{ème} A.P (contexte algérien). A cette étape selon Giasson, l'apprenant ne peut pas lire d'une façon autonome car il n'est pas encore en mesure de maîtriser le principe alphabétique. Ce dernier l'aide à reconnaître des mots nouveaux. Ce comportement est légitime. Mais si l'apprenant stagne dans ce stade, il va éprouver des difficultés énormes. Le passage du lecteur "en émergence" au lecteur apprenti se fait dans les premières semaines ou les premiers mois de leur entrée en 3^{ème} A.P

3-1-2 Lecteur apprenti

A ce stade le lecteur peut lire quelques mots grâce aux connaissances des principes alphabétiques. Mais il reste encore des obstacles à franchir: la maîtrise du code si bien qu'

il ne réussit pas toujours à s'autocorriger. Ce tâtonnement va aider l'apprenant à s'améliorer .Mais s'il se contente de ce stade,il n'arrivera pas toujours à comprendre facilement ce qu'il lit.

3-1-3 Lecteur débutant

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

3-1-4 Lecteur en transition

Ce stade d'évolution de la lecture correspond au niveau 4^{ème} A.P c'est-à-dire à sa deuxième année d'apprentissage. L'apprenant est censé décoder les mots car il a possédé un répertoire de mots assez important qu'il peut les reconnaître aisément. Mais l'évolution de la lecture ne s'achève à ce stade.

3-2Le texte ou le matériel écrit

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

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

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

- Mots isolés (bus,université –...)

- Courtes locutions (défense d'entrée).

- Listes de mots (nomenclature de médicaments).

- Phrases sous forme d'instruction et de slogans (ne pas parler au

conducteur).Dans une situation d'enseignement apprentissage, on fait appel souvent

Aux textes narratifs ou informatifs et surtout à caractères ludiques puisqu'on s'adresse aux petits enfants qui apprennent mieux en jouant .

3-3 Contexte

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

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

4-Définitions utiles

4-1 Déchiffrage

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

4-2 Décodage

Selon R. Legendre cité par Jean Paul MARTINEZ dans le site Sitg03 "Le décodage est opération consciente ou inconsciente qui se produit tant à l'oral qu'à l'écrit et par laquelle le récepteur transforme le message en certain code, en une formulation dont il pourra mieux comprendre la signification."

4-3 Compréhension du texte

C'est une finalité : si l'élève arrive à saisir le sens globale du texte, c'est un acquis important. Les difficultés qui restent vont se dissiper progressivement à savoir :

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

5-les difficultés de lecture

L'enseignement/apprentissage de lecture du français langue étrangère fait appel à plusieurs stratégies. Un apprenti-lecteur en difficultés qui met tous ses efforts sur une seule stratégie et délaisse les autres ou il s'appuie sur deux stratégies. Or un bon lecteur fait intervenir toutes les stratégies nécessaires ,citées dans le puzzle ci-dessus.

Certains spécialistes pensent que les apprenants en difficultés sont ceux qui présentent une certaine « passivité mentale » autrement de ils n'utilisent pas assez leur cerveau et ont un obstacle de faire automatiquement des liens entre les différents éléments. Ces élèves se posent peu de question et aiment être assistés par l'enseignant. La remarque frappante chez ces élèves est la répétition des mêmes erreurs ce que engendre un handicap permanent.

Pour d'autres, c'est la rigidité et l'exclusivité de la stratégie employée par l'enseignant .Ces erreurs se voient dans ;

-la représentation faite par l'élève de la lecture.

-la reconnaissances des mots,la façon de lire.

Enfin pour résumer les difficultés en lecture,(**Van Grunderbeek.1994,159**) **les a bien montrées :**

5-1-Profil du surdécodeur

Ce type de lecteur quand il lit ne met le point que sur les lettres et les syllabes et omet de vue la recherche de sens. Les erreurs commises sont des omissions, des rajouts ou interversions de lettres rendant les mots des non- mots ce qui fatigue l'élève et lui rend démotivé .La conséquence :Cet élève ne parvient pas à réaliser le travail demandé à partir des consignes.

5-2-Profil du surdevineur

C'est l'élève qui devine à partir de :

-connaissances antérieures

-illustrations

-l'explication de l'enseignant

Ce type de lecteur dans de plusieurs cas, il se trompe du mot c'est-à-dire il confond le signifié avec un autre signifiant

5-3-Profil du chercheur de mots

Il focalise son énergie que sur le lexique mentale c'est à dire le répertoire de mots qui se trouve dans sa mémoire. Il dit des mots sans tenir en considération le contexte du texte par exemple (tracteur pour traducteur , bleu pour blouse. Mais ce type de lecteur ne prononce que de vrais mots.

5-4-Profil de lecteur qui ,pendant la lecture, change de stratégie d'une façon irréfléchie par exemple, en début de texte, l'élève devine beaucoup de mots c'est à dire il se centre sur le sens. Au deuxième paragraphe il déchiffre en disant des non-mots. Cette amalgame lui perd la concentration tantôt sur le sens tantôt sur le code. Enfin il n'est pas en mesure de saisir le sens d'un texte.

5-5 Un autre profil n'est pas cité par le spécialiste c'est le débutant qui méconnaît carrément les lettres de l'alphabet et cela est dû peut-être à la langue qui est lui est étrangère

Conclusion

Nous prétendons que notre recherche, notamment sur la conception de la lecture, a éclairé des zones ombreuses. Nous avons mis à la disposition du lecteur en général et au lecteur chercheur un ensemble de conceptions données par d'éminents chercheurs. Vous avez certainement remarqué que nous avons détaillé la troisième voie de la conception de l'acte de lire qui consiste à intégrer les sens, la cognition et le choix du texte. Nous avons mis l'accent sur le modèle d'intégration car nous le prenions pour une source de résolution au problème de la lecture

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

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

Chapitre 2
Approches et méthodes de
lecture du F.L.E et pistes
d'intervention.

Introduction

Sans doute la lecture occupe une place centrale dans l'acquisition du savoir. Mais la question qui se pose : comment arrive –t- on à enseigner /apprendre la lecture d'une façon sûre et rapide? Pour répondre à cette question, les didacticiens et les chercheurs en sciences d'éducation avec la collaboration des praticiens tentent de trouver les méthodes et les approches adéquates pour mener à bien la tâche de la lecture. C'est pourquoi nous constatons une profusion de méthodes et d'approches.

Dans le présent chapitre, nous allons les citer. Ensuite, nous allons faire des comparaisons entre elles à travers des études faites par les spécialistes. En dernier lieu, nous évoquerons également les pistes d'intervention qui pourraient venir en aide aux apprenants, aux parents d'élèves et aux enseignants. Nous les présentons accompagnés d'exercices.

Nous visons à travers ce chapitre également d'éveiller la prise de conscience des enseignants du primaire qui , peut-être, en lisant ce chapitre vont choisir parmi la panoplie de méthodes celle qui convient à leurs apprenants.

Notons enfin que nous allons présenter ces méthodes telles qu'elles sont étudiées par les spécialistes. Il reste au lecteur de déterminer celle qui convient à la situation abordée tout au long de la recherche.

1-Les approches

1-1-L'approche traditionnelle

Elle s'articule sur le principe suivant: toutes les langues ont une structure commune. Elle se diffère seulement dans le vocabulaire employé. L'apprentissage de la lecture se fait par le biais de la traduction de la langue maternelle à la langue cible. Elle permet d'avoir un langage lexical certain et de bonnes connaissances grammaticales grâce aux textes écrits par d'éminents écrivains. Malgré ses vertus, beaucoup de chercheurs ne considèrent pas cette approche comme un moyen d'apprentissage de lecture.

1-2-L'approche structuro-globale audio visuelle

Proposée par Gubérina⁽¹⁾ en 1953, elle s'appuie sur l'idée que "dans l'apprentissage d'une langue étrangère tout effort porter sur la compréhension du sens global de la structure, une organisation formelle et que cette perception sera facilitée par si les éléments audiovisuels sont présents. La primauté est donnée à l'oral, la lecture n'est introduite qu'après plusieurs cours. Cette approche favorise l'enseignement de la prononciation, le rythme et l'intonation.

1-3-L'approche cognitive

Parue en 1970, elle se fonde sur le principe que pour avoir une idée sur l'apprentissage, il faut prendre en considération la structure cognitive de l'apprenant. Nous constatons une nouveauté dans cette approche. Elle se révèle dans l'implication de l'apprenant dans l'apprentissage de la lecture. Mais ce qui caractérise cette approche la négligence de la compréhension du sens.

¹ Gubérina professeur de l'institut de phonétique de l'université de Zagreb en ex Yougoslavie aux années 1950

1- 4-L'approche communicative

Débutée en Europe dès les années 1970, elle est fondée sur l'idée que la langue est un moyen de communication et d'interaction sociale. Les besoins des apprenants et les documents authentiques sont les principales lignes directrices. La lecture est vue comme un moyen de maîtrise linguistique, référentielle, textuelle et culturelle. Ces compétences permettent à l'apprenant de communiquer d'une façon effective

Ce bref rappel des approches nous ouvre un horizon d'étude sur l'enseignement apprentissage de la langue et en particulier la didactisation de la lecture.

2-Les méthodes appliquées en lecture

2-1-La méthode (syllabique,linguistique ,alphabétique ,synthétique récemment appelée neuro-cogni-linguistique)

La caractéristique très marquante du fonctionnement de la langue française est la prononciation des lettres du système alphabétique selon le contexte et la position dans les syllabes des mots. D'après des recherches faites par notamment *Stanislas Dhaene et André Giordan*¹, la construction de la théorie et la pratique de la lecture doivent, d'abord, se baser sur les principes de ***l'organisation et du fonctionnement*** de la langue française écrite ensuite sur l'édification de la didactique de la lecture à partir de la théorie du fonctionnement cérébrale et de la théorie de l'apprentissage appliquée à l'éducation. toujours sous le même angle d'attaque, le texte scientifique fondateur de la circulaire « Apprendre à lire » du 3 janvier 2006 du Ministère de l'Education nationale, intitulé « *Quelques références scientifiques* », qui est plus spécialement l'extrait ci-dessous des travaux de *Stanislas Dehaene* :

" Les travaux internationaux d'imagerie cérébrale de la lecture ont montré que l'apprentissage de la lecture s'accompagne de la spécialisation progressive d'une région bien définie, qui occupe une localisation reproductible chez tous les lecteurs (français, mais aussi anglais, chinois, japonais). Cette région, que l'on appelle la " région de la forme visuelle des mots ", se situe dans la région occipito-temporale gauche, c'est-à-dire une partie du système visuel qui sert également à reconnaître les

objets ou les visages. La neuroimagerie suggère que, chez le lecteur expert, les neurones de cette région apprennent progressivement à reconnaître des lettres et des fragments de mots. Une lésion de cette région chez l'adulte rend totalement " alexique", c'est-à-dire incapable de lire. Cette région joue donc un rôle indispensable dans la reconnaissance visuelle des mots : elle vient en amont de régions plus complexes qui récupèrent soit le sens, soit la prononciation des mots." (Cohen & Dehaene, 2004 cité par le site Sitg02)

2-1-1- Commentaire

-Une découverte essentielle de la recherche scientifique internationale est que l'apprentissage de la lecture entraîne la découverte d'une aire cérébrale bien déterminée, observable au même lieu chez tous les lecteurs, appelée la « région de la forme visuelle des mots » situant dans l'hémisphère gauche du cerveau .

-Les chercheurs de la communauté scientifique internationale utilisent l'imagerie des neurones de la lecture et, surtout, sur celle de la zone de spécialisation du cerveau baptisée la région de la forme visuelle des mots.

-Ils se mettent d'accord sur le système visuel (opposé, entre autres, au système auditif ou sonore) dont l'aire occipito-temporale gauche est une partie.

-Ces spécialistes s'entendent également sur un autre point incontournable qui révèle que la région de la forme visuelle des mots se trouve avant les fonctions qui déterminent la prononciation et la compréhension de ce qui est écrit.

2-1-2-Les analyses

- Les concepts de « système visuel », « forme visuelle » et « reconnaissance visuelle » auxquels est liée la lecture nous aident, d'un point de vue de la méthodologie de la recherche scientifique, d'avoir une idée préliminaire que la lecture s'adresse avant tout à la langue écrite en tant que système de signes graphiques mobilisant l'organe de la vue, d'où la cohérence de son mécanisme de fonctionnement avec celui du cerveau. La majorité des chercheurs n'ont malheureusement pas pris en considération ce résultat qui s'impose, pour des raisons précédemment citées .

Au contraire de ce qui se passe en Finlande. C'est dans ce pays que la méthode syllabique est en vigueur, laquelle est réputée pour son efficacité.

L'excellence des résultats obtenus par la Finlande y compris en matière d'enseignement de la lecture ne se dément pas, puisque les premières explications sont à rechercher du côté de la science et de la méthodologie de la recherche scientifique.

-Les neurones nous viennent en aide dans l'apprentissage petitement à reconnaître les lettres et les parties de mots . Il est évident que la démarche pédagogique qui part des unités linguistiques les plus simples pour aller par étapes aux plus complexes ou des lettres pour parvenir au texte va avec celle qui est caractéristique de la méthode syllabique vérifiée par le mode de fonctionnement des réseaux neuronaux.

Stanislas Dehaene cité dans le site Sitg02 est un des rares scientifiques qui défendent cette thèse qui est parfaitement en adéquation avec l'architecture du cerveau.

- Dans la mesure où la région de la forme visuelle des mots se trouve avant la région de prononciation des mots et la région d'extraction du sens, le sens dépend du code écrit et l'accès au sens passe par l'accès au code écrit, ce qui implique que la démarche pédagogique de la lecture part du code écrit pour aller vers la prononciation et le sens comme Stanislas Dehaene l'affirme très clairement dans ses travaux, c'est-à-dire de la langue écrite vers la prononciation et le sens associé à celle-ci.

2-1-3 Comparaison entre la méthode synthétique et les autres méthodes

Mais, la méthode non syllabique, qui ne fait pas recours à la région de la forme visuelle des mots, part des textes, des phrases, des mots (oraux), des sons, en opposition au fonctionnement cérébral. Nous pouvons scinder les méthodes selon deux approches: celle qui est conforme aux exigences du cerveau et celle qui ne remplit pas ces exigences. Cela veut dire qu'il n'y a scientifiquement qu'une méthode de lecture, à l'image du processus cérébral qui est unique chez tous les sujets lisants. Conçue selon le processus cérébral, la méthode syllabique s'adapte tout naturellement à l'apprenant dès lors elle produit d'excellents résultats comme en Finlande révélés par les études de l'OCDE² réalisées de façon comparative à l'échelle internationale sur les connaissances et les compétences des apprenants de 15 ans en lecture et en compréhension.

² Organisation de Coopération et de Développement Economique

L'exemple de la Finlande dont l'ensemble du système d'enseignement emploie une méthode de lecture strictement syllabique mérite d'être étudiée comme hypothèse de solution aux difficultés de la lecture dans tous les pays notamment en Algérie.

Dans la comparaison de la théorie à la pratique, la supériorité de la méthode syllabique à la méthode non syllabique est vérifiée au travers de performances optimales enregistrées par la Finlande dont le système d'enseignement utilise la méthode syllabique.

La supériorité de la méthode syllabique tient, de façon essentielle, à des activités pédagogiques s'ouvrant nécessairement sur l'acquisition du principe d'organisation et de fonctionnement des mots écrits correspondant à celui du français écrit et du cerveau. En plus l'étude de la phonétique et de la phonologie n'aurait rien donné pour l'enseignement /apprentissage de la lecture surtout car la transcription actuelle du français n'est ni phonétique ni phonologique. Pour confirmer l'inutilité de la phonétique et la phonologie, la méthode syllabique donne l'exemple suivant citée par le site Sitg02 : " le terme « aient » de l'énoncé « qu'ils aient », qui compte cinq lettres de l'alphabet différentes (a, i, e, n, t), se réalise phonétiquement en un seul son [ɛ] et correspond phonologiquement au phonème /ɛ/. On observe qu'aucune des cinq lettres de l'alphabet ne se prononce comme elle s'écrit et se voit. Il est à noter également que la lettre « i » de l'alphabet ne se prononce pas de la même façon dans l'énoncé concerné. De son côté, la lettre de l'alphabet « s » se lit [z] dans l'énoncé suivant le contexte et la position. Les lettres distinctes « q » et « u » sont émises en un son complètement différent et unique [k]. Finalement, l'énoncé en question composé de onze éléments se réduit presque de moitié à cinq sons [kilzɛ], parmi lesquels seulement deux, [il], correspondent aux lettres de l'alphabet de l'énoncé « qu'ils aient » prononcées telles quelles selon le contexte et la position. Prenons un autre exemple éloquent de conventions concernant le matériel écrit qui est l'objet de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture ; c'est celui de la lettre de l'alphabet « d » prononcée [t] dans l'énoncé « qu'entend-il ? ». Parce qu'il s'agit de conventions et donc de règles, la logique commande de les faire connaître explicitement aux apprenants."

2-1-4 Critique de la méthode syllabique

Un des premiers qui a critiqué la méthode synthétique fut l'abbé De Radonvilliers dans un livre paru en 1768, de la manière d'apprendre les langues. Ce chercheur voit que le peu d'attention des enfants est gaspillé par les opérations de la combinatoire, après quoi toute sa capacité est épuisée. Son réflexe immédiat pourrait lui faire savoir directement un mot.

Dans le même sillage, selon Nicolas ADAM, 1787, dans sa vraie manière d'apprendre, qui voit que cette méthode ne permet pas l'apprenant à comprendre mais seulement elle lui perd son temps à la recherche des lettres, des syllabes et des sons. D'après lui, l'être humain voit une chose premièrement dans sa totalité puis vient le détail par exemple lorsqu'on voit une personne, on le voit dans son intégralité puis on va parler de la tête, des épaules, des membres...

2-2-La méthode globale

Cette méthode a vu le jour avec le docteur Ovide de Decroly. Ce dernier élabore une pédagogie nouvelle qu'il mettra sur scène, à partir de 1907, dans une école pour enfants normaux à Bruxelles. La pédagogie decrolyenne se caractérise par "l'activité globalisatrice" à propos de laquelle il a écrit: "Elle fait le pont entre l'activité instinctive et l'activité intelligente supérieure... Elle fonctionne spontanément chez les enfants et permet des acquisitions importantes telles que le langage, les connaissances sur le milieu matériel, vivant, social et aussi l'adaptation à une série de formes d'activités. La mère l'utilise inconsciemment pour éduquer l'enfant et lui faire acquérir diverses techniques importantes le langage... elle peut être appliquée non seulement dans l'initiation aux techniques (la lecture, l'écriture, l'orthographe) mais aussi aux branches de connaissance relative à la nature et l'homme (sciences naturelles, histoire, J. LIFE ET A. BLANCHERI. 1966. p. 295)

Nous déduisons de cette citation les points suivants:

- L'apprentissage de la lecture selon la méthode globale porte sur la reconnaissance globale de phases significatives.

-Il utilise beaucoup les étiquette sur lesquelles sont écrites des consignes par exemple "donne –moi la règle.", "sors de la maison." Les apprenants doivent observer les étiquettes,et sans les lire à haute voix,ils doivent l'exécuter .nous remarquons tout de suite le caractère "idéo-visuel" de cette lecture.

- Nous présentons une opinion faite par Gérard VIGNER,1979,p.27 confirmant l'idée de la méthode globale " *l'œil perçoit simultanément un certain nombre de mots,variable selon les individus,la largeur du champ visuel définissant ainsi la qualité du lecteur rapide ou lent.*"

Critique de la méthode globale

Cette méthode se base sur la compréhension et la mémorisation globale des mots ou de phrases et relègue au second plan la manipulation du code ce qui ne permet pas à l'apprenant de comprendre comment se fait l'apprentissage du code. L'apprenant dans de plusieurs cas,il devine les mots ,c'est à dire il n'est pas sûr de ce qu'il est en train de lire.Cette démarche va amener l'apprenant à être démotivé.

2-3-La méthode mixte

Issue des critiques adressées à l'encontre de la méthode syllabique et de la méthode globale.

Certains spécialistes ont pris les avantages des deux méthodes critiquées.La méthode mixte ou semi-globale part de la lecture de la phrase ou du mot qui seront appris par cœur dans une séance de langage puis elle extrait des sons et des lettres.

La méthode mixte ressemble à la méthode analytique car elle part du texte à la lettre Elle s'appuie également sur la correspondance des différents graphèmes.

Critique de la méthode mixte

Cette méthode,aussi, s'appuie sur la mémorisation au détriment de la compréhension du code. L'apprenant apprend à deviner plutôt qu'à déchiffrer.

2-4- La méthode idéovisuelle:

Initiée par J.Foucambert⁽³⁾ en 1980, elle s'oppose d'une façon radicale du déchiffrement et de la lecture-compréhension silencieuse. Elle néglige tout travail systématique sur les lettres-sons et sur la combinatoire (b-a,ba). D'après l'esprit de cette méthode, lire c'est prendre directement du sens.

Elle favorise deux mécanismes:

- L'identification directe des mots. Le verbe "identifier" signifie reconnaître visuellement et sur le champ un mot écrit engrangé en mémoire visuelle.
- l'anticipation des mots. Anticiper c'est d'utiliser le contexte, c'est faire une hypothèse sémantique.

3- Les pistes d'intervention

3-1-La fluidité: Les structures de surface

Notre recherche se base sur deux volets à savoir les difficultés de la lecture et les pistes d'intervention. Nous avons pu trouver un document, qui est pris du Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^e année, 2003, que nous prétendons utile.

Ce document s'intéresse à l'apprentissage de la lecture. Il traite d'une part le côté formel de la langue sous l'expression "les structures de surface" et de l'autre côté l'accès au contenu d'un texte sous l'expression de "les structures profondes".

En premier lieu, nous allons parler des structures de surface.

Les structures de surfaces que nous allons les détaillées ultérieurement sont:

-La conscience phonologique -le système graphophonétique

³ Inspecteur départemental de l'éducation nationale, chargé de recherche à l'INRP, animateur de l'Association française pour la lecture en 1989)

- L'étude de mots

-Les habiletés de fluidité

3-1-1-La conscience phonologique

"Ce ne sont pas les lettres qui se prononcent d'une certaine manière, ce sont les mots qui s'écrivent d'une certaine façon." (Ferreir,1990,cité par Giasson,1995,p.164)

Selon Giasson.1997, elle permet de:

-identifier,différencier et de manipuler les sons et phonèmes. Ces derniers sont les plus petites unités sonores du langage oral (sons).La conscience phonologique permet aussi de saisir que les mots sont décomposés d'unités plus petites,les syllabes et les phonèmes. La conscience phonémique porte sur les phonèmes (Stanké,2001)

L'enseignement des phonèmes

D'après Skanté ,2001,p.3, l'enseignant doit être au courant des points suivants:

-la progression de la segmentation: il est plus aisé de découper un mot en syllabes et puis une syllabe en phonème.

-La position des phonèmes dans le mot:il est plus simple de reconnaître une consonne en début de mot puis en fin de mot et ensuite à l'intérieur d'un mot. -Les propriétés des phonèmes: il est plus facile de reconnaître une voyelle qu'une consonne.

Pour que nous soyons plus pratiques,nous proposons un corpus d'exercices de conscience phonologique effectués par" Daniel Deloffre,PE à Lambersart.Ces exercices sont pris du site internet Sitg05:

EXERCICE N°1 :

Répétition

L'enseignant lit les mots d'une ligne. Il y en a un qu'on répète souvent. Il faut repérer ce mot. A la seconde lecture, il faut lever la main à chaque fois qu'on prononce ce mot.
Marron - noisette - champignon - noisette - feuille - arbre - noisette - branche -automne
- noisette Salade - épinard - carotte - navet - oignon - épinard - poireau - épinard –
concombre – épinard

EXERCICE N°2 :**Intrus**

Il faut repérer le mot intrus d'une série de 4 mots. Les mots sont groupés par thèmes

Lundi - mardi - pomme - jeudi

guitare - tambour - vélo - accordéon

Les mots se terminent par la même syllabe :

mouton - hibou - caribou - bambou

mouton - bâton - coton - marmite

EXERCICE N°3 :**Les mots tordus**

Il faut repérer le mot intrus et le remplacer par le bon. En réponse, il faut redire toute la phrase.

Ma boule picore des graines. [poule] Je me vois dans mon tiroir. [miroir] Ce château se promène dans le désert. [chameau] Je suis entré dans le chapeau. [château] Le gâteau flotte sur l'eau. [bateau]

EXERCICE N°4 :**Les Phrases en désordre**

Une banane + mange + papa des carottes + mange + le lapin Au foot-ball+ zineddine + joue du pain + prépare + le boulanger Le chat + court avec + noir + le chat

EXERCICE N°5 :

L'enfant complète les mots de deux syllabes auxquels on a enlevé la première syllabe. Un jeu de devinettes peut être mis en place pour trouver des mots.

[FAN] Enfant - éléphant

[PIN] Lapin - pépin - copain - soudain

[LIN] câlin - malin - moulin –

Pour plus de détails voir le site précédemment cité.

3-1-2-Le système grapho-phonétique

Son maîtrise permet à l'apprenant d'établir le lien entre le graphème (écrit) et le phonème(oral) et de décoder le texte.

Voici un tableau regroupant les graphèmes par catégories pris du site internet Sitg04.

| |
|--|
| Catégorie 1:Voyelles a e i y o u |
| Catégorie 2:Voyelles avec accent é è ê à |
| Catégorie 3:Consonnes (phonèmes longs) s s(z) c(s)/ç j g(j) f ch t v m l n |
| Catégorie 4:Consonne (phonèmes courts) t p d h k c q/qu w g/gu x |
| Catégorie 5:Graphèmes de deux lettres ou plus Groupe 1:au / eau on / om ou Groupe 2:eu an / am / en / em oi Groupe 3:er / ez(é) ei / ai(é) in / im /ain / aim / un / um Groupe 4:ien gn il / ill ouil / ouille ail / aille eil / eille euil /euille oeu |
| Catégorie 6; Graphèmes moins fréquents e+ 2 consonnes (é) ai(è) à ê eu(e) ph tion ch(k) yn / ym |

Interventions pédagogiques

Afin de mettre en évidence ce système,l'enseignant doit réfléchir,entre autre, aux consignes suivantes:

-repère dans le texte des mots commençant par la même lettre et dis le nom et le son qu'elle représente.

-sépare les lettres des mots qui riment,en mettant l'accent sur la séquences de ces lettres

-Construis des mots à partir d'un regroupement de lettres.

3-1-3-L'étude de mots

Cette étude vise deux objectifs:

- familiariser les apprenants avec les mots fréquents.
- inculquer des stratégies de décodage des mots inconnues.

Pour réaliser ces objectifs, l'enseignant doit réunir les éléments nécessaires à l'amélioration de la lecture à savoir:

- des murs de mots organisés de diverses façons. Afin de préciser ce point, nous présentons la citation de Nadon, 2002, p.10: "*Un mur de mots est une série de mots affichés en grosses lettres sur un mur (de la classe), en ordre alphabétique. Ces murs de mots aident à comprendre les mots, incitent à la lecture et à l'écriture... favorisent l'autonomie et donnent un référent visuel pour lier des mots.*"
- des mots-étiquettes (par ex. :, mots identifiant des objets dans la salle de classe)
- des référentiels (par .ex. :, mots interrogatifs, mots de position)

- Mots nouveaux

Quand l'apprenant est devant des mots nouveaux, l'enseignant pratique les stratégies suivantes:

- employer des mots connus pour décoder des mots inconnus par exemple:
 - main /pain /bain /sain /vain/gain
- repérer les petits mots dans les grands mots exemple: blancheur, blanc
- Trouver les mots de même famille exemple: plant, planter, plante...

- Le mur de mots

Intervention pédagogique proposée dans le Guide d'enseignement efficace de la lecture. De la maternelle à la 3^e année, imprimeur de la Reine de Ontario, 2003

L'enseignant doit articuler son intervention de la façon suivante:

- après discussion sur le choix des mots et après avoir les prononcés et les expliqués avec les apprenants, l'enseignant affiche les mots sur le mur

"-ajoute des mots au mur de mots mots chaque semaine.

-Enlève les mots déjà maîtrisés et les classe dans un dictionnaire collectif, permettant ainsi de les consulter au besoin.

-favorise l'apprentissage des mots ajoutés chaque semaine au moyen de diverses activités comme:

-l'emploi des mots en contexte.

-l'écriture des mots dans l'air

-la visualisation de l'orthographe du mot.

-la lecture fréquente du mur de mots avec toute la classe."⁴

3-1-4- Les habiletés de fluidité

La fluidité en lecture est un ensemble d'habileté amenant un apprenant à lire couramment et expressivement un texte à haute voix ou silencieusement en respectant le rythme, la précision .

L'apprenant qui lit avec fluidité est capable de :

-reconnaître spontanément les mots et les comprend.

-regrouper les mots pour en extraire le sens.

-établir aisément les relations entre les idées.

-Enseignement de la fluidité

Pour qu'un apprenant puisse lire avec fluidité, il a besoin d'un modèle de lecteur lisant avec fluidité (p.ex. l'enseignant, parent, un bon lecteur apprenant). En plus du modèle de lecteur, les apprenants apprennent aussi de nouveaux mots, de nouvelles connaissances, et stimulus créant l'envie de lire chez l'apprenant.

Afin d'assurer une fluidité en lecture, l'enseignant doit être sûr de:

-la répétition du texte au moins quatre fois par l'apprenant.

- la longueur et la facilité du texte en respectant le besoin et l'attention de l'apprenant..

- variété des types de textes (texte informatif, poème, saynète...)

⁴ Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^e année, imprimeur de la Reine de Ontario, 2003

-découpage des textes de différentes manières:

Par exemple:

Mohamed le fils de mon voisin est allé à la Mecque.

(Laisser du blanc assez grand entre chaque groupe de mots.)

Mohamed / le fils de mon voisin / est allé / à Biskra.

(mettre des barres obliques entre chaque groupe de mots.)

Mohamed

le fils de mon voisin est allé à Biskra.

- (Écrire chaque groupe de mots sur une ligne différente.)

3-2 La compréhension: Les structures profondes

Après avoir achevé le côté formel de la langue, c'est-à-dire les structures de surface, nous entamerons les structures profondes qui mettent l'accent sur la compréhension d'un texte. Ces deux structures sont indissociables.

Les structures profondes favorisent le développement du vocabulaire et la capacité de comprendre un texte qu'on ne peut les séparer. En premier lieu nous aborder le vocabulaire et ensuite la compréhension.

3-2-1 Le vocabulaire

Le vocabulaire se scinde en deux:

Le vocabulaire oral constitué des mots dont on assimile le sens en les entendons et que l'on emploie dans son contexte en parlant.

Le vocabulaire visuel formé des mots que l'on reconnaît à la lecture et que l'on emploie correctement en écrivant.

3-2-1-1-Enseignement direct du vocabulaire

L'apprenant peut apprendre un certain nombre de mots hors de la classe mais la classe demeure le meilleur endroit où l'apprenant forme son propre vocabulaire. Cela se fait par des activités qui sont:

-La phrase élastique:

L'enseignant propose une phrase minimale et aux apprenants de faire son extension.
Exemple: Ahmed mange. Ahmed mange une banane dans la cuisine.

-Trouve le mot:

L'enseignant demande à ses apprenants d'utiliser la liste de mots pour:

- compléter des exercices de closure.
- Trouver des synonymes, des antonymes.

-Composer une phrase:

L'enseignant demande d'eux de construire une phrase par mot nouveau puis de la rédiger sur son cahier d'essais

-Qui suis-je?

Cette activité ludique propose des informations sur un objet par exemple et à l'apprenant de deviner le mot recherché.

-Le mot mystère:

A des indices (définitions, nombre de syllabes, mot qui rime avec le mot mystère), l'apprenant dévoile le mot demandé.

Remarque: ces activités sont données à titre indicatif.

3-2-2-Les stratégies de compréhension

D'après le site suivant : www.atelier.on.ca/edu/ressoueces/guides/GEE_lectureM_3

La lecture « est perçue comme un processus de langage qui fait appel à des stratégies de prédiction, de confirmation et d'intégration. Elle est également perçue comme un processus de communication, un processus actif et interactif. » (Giasson, 1995, p. 6)¹³

Nous pouvons dire à partir de cette citation que l'apprenant doit mettre dans sa tête que la lecture interpelle ses compétences cognitives et elle a des fonctions à remplir.

Métacognition en lecture

Les lecteurs peuvent développer leurs capacités de s'interroger en se servant de leur métacognition en lecture comme le précise (Giasson, 1996, p. 199) en disant: "Gérer

sa compréhension consiste à planifier sa lecture, à en vérifier le bon déroulement et à effectuer un retour sur cette dernière. Avant de commencer à lire, le lecteur efficace choisit une intention de lecture, détermine une façon de lire, prédit ce qui sera lu, formule des questions et des hypothèses. Au cours de la lecture, il vérifie ses hypothèses et en fait de nouvelles. Il se demande s'il comprend; si ce n'est pas le cas, il utilise des stratégies de récupération du sens. Après la lecture, il se demande ce qu'il a compris du texte, il vérifie s'il a atteint son objectif, il réagit au texte ou utilise l'information qu'il y a trouvée."

Le tableau suivant expliquant comment l'apprenant développe progressivement ses stratégies de compréhension .

Le tableau ci-dessous est pris de : "Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la Maternelle à la 3^e année, 2003, p.4.20)tiré du site Internet Sitg04

| Questionnement pour développer les habiletés de la pensée | |
|---|---|
| Habileté de la pensée | Exemples de questions |
| Repérage <i>La question est _explicite. L'élève peut facilement trouver la personne dans le texte</i> | -Où se passe l'histoire? - De qui parle -t-on? - A quel moment se passe l'histoire? -Que fait le personnage? |
| Sélection La question exige que l'élève sélectionne les réponses à divers endroits dans le texte. | - Identifie deux actions faites par... -Choisis deux phrases qui parlent de... |
| Regroupement La question exige que l'élève regroupe certains renseignements donnés dans le texte pour en tirer une conclusion | - Penses-tu que X est heureux? Pourquoi? Comment le sais-tu? - Peux-tu me parler des idées qui t'ont le plus frappé? -X a-t-il un sujet important dans le texte? -Quels sont les éléments importants à retenir dans le texte? |
| Inférence La question exige que l'élève lise entre les lignes et fasse des déductions | - Trouve toutes les caractéristiques de... -Trouve une information qui te permet de penser que... -Montre-moi le mot ou la partie du texte qui te permet de dire que... -Quel est l'indice ou l'illustration qui te fait penser que... |

| | |
|--|--|
| <p>Jugement La question exige que l'élève passe un jugement critique sur divers aspects du texte.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi, selon toi, X a-t-il fait...? - Penses-tu que cette situation pourrait...? - x a-t-il bien fait agir ainsi, - Qu'aurais-tu fait à sa place? - Montre-moi la partie du texte qui t(a fait changer d'idée - Comment tes idées ont-elles changéq, |
| <p>Imagination La question exige que L'élève fasse appel à sa créativité</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Si le personnage principal était ..., comment l'histoire se déroulerait-elle? - Invente une autre fin. - Qu'est-ce qui changerait si l'histoire se passait à...? - Imagine la suite de l'histoire. - As-tu de nouvelles informations ou de nouvelles idées? |

3-3 La motivation en lecture

L'apprenant veut être un bon lecteur .Pour ce faire,il doit maîtriser le côté formel de la langue et maîtriser l'accès au sens mais ces deux éléments s'avèrent insuffisants sans le facteur de motivation intrinsèque des apprenants. La citation suivante signale son importance " *Plus leur motivation à lire est forte, plus les élèves lisent, plus leurs stratégies cognitives sont complexes et plus leur lecture s'améliore.* " (MEO, 2003, p. 54)

Mais la problématique qui se pose comment les motiver?

Les six facteurs de motivation que nous allons les citer répondront à cette problématique .On va se contenter seulement de quelques facteurs ci-dessous :

3-3-1 Impliquer les élèves dans la démarche d'apprentissage

D'emblée l'apprenant doit au courant des objectifs tracés par les activités pour qu'il puisse s'auto-évaluer. Les activités choisies permettent à l'apprenant de considérer la classe comme un endroit d'apprentissage plutôt que d'évaluation.

Dans ce contexte ,(Tardif,1992,p.133) dit:" plus l'élève se représente que les buts poursuivis par l'école correspondent à des buts d'apprentissage, plus les probabilités qu'il s'engage, qu'il participe et qu'il persiste dans les démarches proposées sont élevées."

Le premier facteur que nous cité se résume dans:

- donner des activités de lecture aidant à surmonter les difficultés, d'avoir des connaissances et de se divertir.
- Tracer des objectifs réalistes de courte durée afin que l'apprenant puisse suivre ses progrès.

3-3-2 Créer un environnement de classe riche en textes

Afin de réaliser ce facteur, l'enseignant doit :

-mettre à la disposition des apprenants des textes richement variés répondant à leur goûts, à ses intérêts et à ses besoins (bandes dessinées populaires, ressources multimédias, magazines scientifiques et ludiques convenant à leur âge) (Poslaniec, 2001, p.14) résume ce point en disant: "La première nécessité, pour le goût de lire aux enfants, est donc de faire en sorte qu'ils découvrent leurs propres motivations à lire, que cela soit conscient ou que cela soit inconscient ».

Ce qui signifie qu'ils doivent commencer par faire une rencontre cruciale avec un livre, un genre, un thème, un personnage, un style, au point de s'y impliquer dans leur lecture, de s'y projeter, de s'approprier le texte de telle sorte qu'ils aient l'impression de l'avoir écrit."

3-3-3-Promouvoir des occasions d'interaction et d'échange

L'enseignant doit favoriser les activités demandant l'interaction et l'échange pour développer la motivation des élèves en lecture:

-intégrant dans la séance de la lecture des activités comme (cercle de lecture ou club de lecture) -encourageant les échanges spontanés issus à partir des lectures antérieures faites par les élèves pendant la récréation ou durant une activité libre. Ils discutent une histoire, un personnage qui les a fait rire, des scènes qui les ont émus.

Pour confirmer ce point, nous évoquons la citation de (Poslaniec, 2001, p. 25)

" Les meilleurs médiateurs du livre pour les jeunes, ce sont les jeunes eux-mêmes. Un livre qui a été lu avec plaisir par un enfant sera lu par d'autres, si l'on donne l'occasion au premier de le présenter."

-visionner des vidéos faisant la promotion de certains livres et animer les discussions s'y rapportant.

-veiller à ce que les textes choisis reflètent la diversité culturelle de l'école.

3-3-4- Idées pour favoriser la motivation à lire

Les idées suivantes inspirées de: Guide d'enseignement efficace de la lecture. De la maternelle à la 3^e année, imprimeur de la Reine de Ontario, 2003

• jumeler chaque élève d'une classe de 4^e année primaire un ou une élève de la 5^e année primaire pour lui lire un texte.

• favoriser et valoriser les écrits d'élèves en les inscrivant dans les revues de l'école.

• concevoir des affiches de héros de bandes dessinées populaires ou de la littérature orale auprès des élèves.

• installer la radio à l'école pour promouvoir la lecture d'un livre, d'un article, d'une revue lus par les apprenants.

• encourager les élèves à lire une page de leur journal de lecture.

• imiter puis créer les livres de comptines ou des livres de poèmes.

• amener les élèves au Salon du livre. organisé localement destiné aux enfants.

• organiser des chasses au trésor au cours desquelles les élèves sont invités à découvrir les personnages ou les titres de livres à l'aide d'indices.

Conclusion

Notons enfin que dans l'intention d'aider , au travers l'enseignant ,l'innocent, la partie fragile, l'homme de demain, l'apprenant ,nous avons détaillé les points qui représentent à nous yeux la recette convenable à notre situation. Pour ce faire, nous avons évoqué les approches et les méthodes traitant la lecture. Nous avons mis l'accent sur la méthode syllabique car les études récentes ont redonné un nouveau souffle à cette méthode. Ces études s'appuient sur des preuves scientifiques si bien que nous l'avons présentée comme solution et non uniquement comme un rappel historique.

Vous avez également constaté que nous avons réservé un espace assez important aux pistes d'intervention parce que nous voyons que notre mémoire n'aura de sens que si nous citons les difficultés et les solutions convenables

Ce chapitre constitue le pilier central de notre travail.

Pour conclure ce chapitre et la dernière partie théorique,nous espérons que notre étude à donner un plus aux chercheurs.

Notons enfin que notre travail s'est appui sur deux références :

- "Apprentissage-lecture.com et Analyse de contenu des profondes réformes de l'apprentissage de la lecture,Ministère de l'Education nationale en 2002,2003,2006 et 2008 fondée sur le renouvellement théorique contemporain de l'étude de la pensée et la connaissance scientifique".

- "Guide d'enseignement efficace de la lecture.De la maternelle à la 3è année ,imprimeur de la Reine de Ontario,2003"

Troisième chapitre
Analyse et interprétation
des résultats du test

Introduction

Après avoir présenté théoriquement les conceptions de la lecture, les difficultés que pourraient rencontrer les apprenants notamment ceux de la 4 AP, les méthodes conçues par les spécialistes du domaine et les éventuelles pistes d'interventions., nous allons joindre l'utile à l'agréable ,c'est dire la théorie à la pratique. Tout au long de ce chapitre nous allons d'abord , vérifier l'existence des difficultés à partir d'un texte, ensuite nous les classons suivant leur nature. Ces difficultés se divisent en deux :difficultés concernant la langue et celles liées à la compréhension du texte.

Nous adoptons la méthode expérimentale à travers une observation en direct des apprenants en classe.

Nous envisagerons répartir le travail sur le mois d'avril pour que nous ayons le temps suffisant pour bien dégager les lacunes de lecture .Nous allons également suggérer des pistes d'interventions aux lacunes soulevées lors de notre expérience. Cette fois-ci la remédiation sera concrète, c'est à dire elle pourrait être applicable sur le terrain en prenant en considération le niveau réel des apprenants de la 4^{ème} A.P.Notre expérimentation aiderait les enseignants du primaire et les conseillers pédagogiques à avoir une idée claire sur la réalité de leurs apprenants et d'en proposer des solutions autres que les nôtres.

1– Description du lieu du test

1-1 Description de l'établissement

L'école primaire de El Wiam EL Madani a ouvert ses portes en septembre 1999. Elle compte 10 enseignants dont une de langue française et 230 apprenants.

Notre enquête a été effectuée au mois d'avril. Elle vise l'évaluation des performances des apprenants de la 4ème A.P en lecture. Cette évaluation se fonde sur deux points : l'évaluation des structures de surface et l'évaluation de la compréhension car elles sont inséparables.

1-2 Description de la classe

C'est une salle spacieuse et bien aérée. Elle compte 29 apprenants. Mais le premier constat que nous avons pu signaler est l'absence de tout indice indiquant qu'il s'agit de classe de français: absence des affiches murales sur lesquelles se trouvent des images , des sons, des mots, des productions écrites des apprenants car la pédagogie par projet exige la contribution des apprenants.

2-Le corpus : page(32-33.2011-2012)



Je lis

La vieille dame a-t-elle acheté une voiture ?



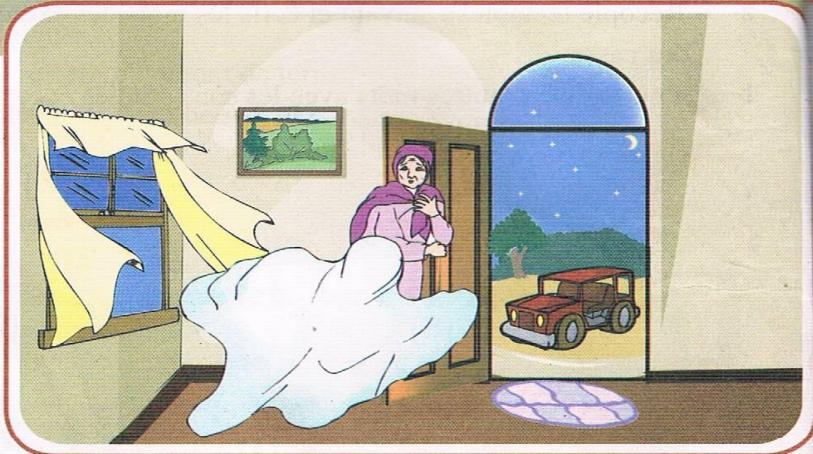
La voiture du fantôme

Il y a bien longtemps, une vieille dame avait bien du souci à cause d'un fantôme qui logeait dans le coffre de sa chambre. **Tous les soirs**, le fantôme sort du coffre et demande à la vieille femme d'allumer la télévision pour qu'il regarde les courses de voitures.

Un soir, il dit à la vieille dame de lui acheter une auto pour faire de la course sur l'autoroute. **Le lendemain**, elle lui achète une voiture rouge. Quel bonheur pour le fantôme ! **Alors**, il se met à chanter très fort. La vieille femme se fâche et lui dit de se calmer.

Depuis, toutes les nuits, il se promène en auto sur l'autoroute.

D'après E.REBERG .ROSY
« L'auto fantôme »
Ed. Bayard Jeunesse



Je reconnais

Le titre du texte :

L'auteur :

Le titre du livre :





Je comprends

- 1 L'histoire du texte est-elle vraie ?
- 2 Qui sont les personnages ? Sont-ils des amis ? Explique ta réponse.
- 3 Que raconte-t-on au début de cette histoire ?
- 4 C'est une histoire qui finit bien, qui finit mal ou qui n'a pas de fin ?
- 5 Retrouve les actions du fantôme et celles de la vieille dame au début et à la fin du texte.
- 6 Quels sont les mots qui font avancer l'histoire ? Fais-en la liste.
- 7 « **Alors**, il s'est mis à chanter très fort. » Choisis un mot dans la liste suivante qui peut remplacer « alors » : **avant**, **ensuite**.



Vocabulaire

- 1
 - a- Retrouve et recopie la phrase du texte dans laquelle on a pris la liste des mots suivants : *longtemps* - *souci* - *fantôme* - *coffre* - *manger*.
 - b- Classe ces mots par ordre alphabétique comme dans le dictionnaire.
- 2 Réécris devant chaque nom son explication :






Automobile



Course

Coffre



-  marcher vite
-  meuble pour ranger les objets
-  voiture tirée par un moteur

- a- « La vieille dame » par quel groupe de mots, cette expression est-elle remplacée dans le texte ?
- b- « La voiture » quels sont les deux mots qui remplacent ce nom dans le texte ?



2-1 Choix du corpus

Le texte choisi est de type narratif. Ce texte est court ce qui va permettre à l'ensemble des apprenants de le lire. Il est intéressant puisqu'il raconte une histoire passionnante. A première vue, le lexique employé par l'auteur nous semble simple (dame, voiture, acheter, regarde, télévision, chambre, sort, dit chanter, auto)

Le texte est bien structuré chronologiquement par l'emploi de : "Il y a bien longtemps, tous les soirs, un soir, le lendemain, alors, depuis".

Ce lexique permettrait à l'apprenant d'accéder facilement au sens du texte. Pour bien renforcer la compréhension, le texte est illustré par une image qui nous semble représentative du sens du texte.

Le texte a été également choisi car ses mots sont faciles à décoder et à déchiffrer. Voilà les raisons qui nous ont poussés à opter pour ce texte. Ce texte nous a donné une première constatation, c'est que les concepteurs du manuel ont une idée claire sur les capacités des apprenants

3-Les résultats du test

| Structure de surface | Nombre d'élève en classe | bons | moyens | mauvais |
|---|--------------------------|------|--------|---------|
| Lecture oralisée expressive | 27 | 00 | 01 | .26 |
| Reconnaissance des lettres (le système grapho-phonétique) | 27 | 17 | 05 | 05 |
| Combinaison des lettres | 27 | 01 | 05 | 21 |
| Reconnaissance des syllabes (conscience phonologique) | 27 | 01 | 05 | 21 |
| Correspondre phonie/graphie | 27 | 14 | 08 | 05 |
| Reconnaissance des mots | 27 | 02 | 04 | 21 |

| Structures de fond: la compréhension | | | | |
|--|----|----|----|----|
| Vocabulaire:connaissance antérieure des sens des mots | 27 | 00 | 00 | 27 |
| Repérage | 27 | 00 | 00 | 27 |
| Sélection | 27 | 00 | 00 | 27 |
| Regroupement | 27 | 00 | 00 | 27 |
| Inférence | 27 | 00 | 00 | 27 |
| Jugement | 27 | 00 | 00 | 27 |
| Imagination | / | / | / | / |

4- Analyse et interprétation des résultats

Bien que le texte soit court et que ses signifiants et signifiés soient ,en général, à la porté des apprenants, ces derniers ont trouvé d'énormes difficultés à traiter ce texte. Les résultats que nous avons montrés le prouvent.

4-1 Structures de surface

- Lecture oralisée expressive

Nous avons commencé par la lecture oralisée expressive car notre intention était de savoir si les apprenants lisent couramment, respectent la ponctuation, l'intonation, ont une bonne prononciation, bref s'ils maîtrisent les techniques de la lecture et par conséquent nous évitons les points suivants des structures de surface..

Pour réaliser cette étape, nous avons demandé au premier apprenant de lire le premier paragraphe. Cependant il s'est arrêté au niveau de la première phrase "La vieille dame a-t-elle acheté une voiture?"

D'abord, il a prononcé (la) en deux temps :il a prononcé d'abord "l"
Puis "a" enfin il les a combinées en disant: "la". Le mot "vieille" a constitué une difficulté pour 26 apprenants sur 27 puisque nous avons demandé à tous les apprenants de prononcer ce mot, nous n'avons trouvé qu'un seul qui a pu le lire. Le problème réside dans la syllabe "eille".Le mot "voiture" constitue également un problème car les 26 apprenants sur 27 de la classe le prononcent ainsi "v","o","i" et non "voi",le mot "souci" prononcé ainsi:"s","o","u" et non "sou". Un déchiffrement pareil nous a conduit

à déduire que la notion de texte comme une entité indivisible est absente dans les esprits des apprenants. Le respect de la ponctuation de la liaison, la bonne prononciation sont des compétences à installer chez les apprenants, sachant que cette enquête réalisée au mois d'avril c'est-à-dire que les apprenants sont en terme d'achever deux ans d'apprentissage de la lecture.

Du moment que le premier point n'est pas acquis c'est à dire la combinaison des sons, nous sommes passé au deuxième point : le système grapho-phonétique ou reconnaissance des lettres

Cette compétence ne constitue pas un majeur obstacle pour les apprenants puisque 22 sur 27 reconnaissent les noms des lettres. Nous avons demandé aux apprenants un à un de lire les lettres de l'alphabet surtout "q", "u", "k" qui posent des problèmes, nous avons recensé 08 apprenants qui ne font pas la distinction entre le son "k" et "q", le "g" et le "j", le "é" et "i", le son "u" est difficilement prononcé car il n'existe pas dans leur langue maternelle.

-Correspondance phonie-graphie

Pour nous assurer que les apprenants maîtrisent cette compétence, nous avons utilisé les ardoises. Cette méthode nous permet de gagner du temps et de couvrir tout les apprenants. Nous sommes parvenus au résultat suivant ; 14 apprenants sur 27 maîtrisent bien l'écriture des lettres entendues. 08 sur 27 apprenants ne font pas encore la différence entre les lettres comme [g et j], [q, k et c devant a, o et u], [é et i], [o et e]. Les cinq apprenants restant ne savent pas les noms des graphies autrement dit les lettres.

-Combinaison des sons

Nous avons constaté que cette compétence forme un obstacle sérieux puisque sur les 27 apprenants un seul maîtrisant cette compétence. C'est une étape charnière entre la lettre et la syllabe. Les mots suivants, à titre indicatif, ont constitué un handicap majeur aux apprenants : "voiture, soirs, vieille, souci, tous, bien, demande, rouge". Pour plus de certitude, nous avons écrit au tableau les graphèmes suivants: [ou], [oi], [an], [ien], [eau], [au] puis nous avons demandé aux apprenants de les lire, nous avons découvert que les apprenants ont un problème à ce niveau. Les consonnes sont appropriées par les apprenants.

Pour surmonter ces difficultés, nous avons regroupé les sons identiques au niveau de la prononciation par exemple:

-[eau,au,o] – l'autruche boit de l'eau qui est dans le pot.

-[ain,in,ein, im[-Un peintre pose sa main imbibée d'eau sur le tronc d'un pin.

-/é/,/er/,/ez/,/ai/. Chez ma tante, j'ai laissé l'oiseau chanter trouvé un

-/è/,/ais(t)/,/aient/, (e+double consonne à la fin du mot)-Elle achète un livre de français.

Pour les autres sons combinés ou non, nous suggérons à l'enseignante et à travers elle tous les concernés par l'apprentissage de la lecture d'utiliser les ardoises, les supports technologiques tel que l'ordinateur, exploiter les séances de médiations.

D'après notre expérimentation, sans cette phase d'apprentissage, l'apprenant n'ira pas loin dans l'apprentissage de la lecture du français langue étrangère

-Conscience phonologique

Nous avons dit que les apprenants ne savent pas lire les sons combinés donc il va de soi avec les syllabes.

Si l'étape précédente est bien assimilée, l'enseignant et l'apprenant ne trouveront pas beaucoup de difficultés en lecture. Il s'agit de combiner les voyelles aux consonnes pour obtenir des mots.

Exemple:

-le son [an], [am]:

Un an-un van-un élan-un champ –un bilan

Le son "oin":

Le soin-le coin –le foin-moins-point-loin

-le son "ain":

La main- un saint-en vain-étain

-le son "ou":

Un fou-un loup-un pou-doux-un sou

Ces exemples sont donnés à titre d'illustratifs. Cette technique permet à l'apprenant d'enrichir son bagage linguistique et en même temps à manipuler facilement le code.

Ces exemples, soit ils sont portés sur des affiches mobiles, soit sur des affiches collées au mur. L'enseignante devra demander de ses apprenants de préparer à la maison des mots contenant les mêmes sons.

-Reconnaissance des mots

Si les étapes précédentes sont bien pratiquées avec la mémorisation globale des mots, l'apprenant sera motivé. Mais comment? L'enseignant doit: multiplier les exercices de dictée en exploitant les séances de l'orthographe, des exercices à trous, instaurer une atmosphère de rivalité entre les apprenants. A titre d'exemple:

L'enseignants doit motiver ses apprenants en les récompensant par des notes supplémentaires, des appréciations (très bien, excellent travail ,bravo) les apprenants qui ont complété correctement le texte puis il leur demande de le lire.il ne leur reste que l'apprentissage de la lecture d'une manière expressive. Avec le temps ,ils vont l'installer.

4-2 Structures profondes : la compréhension du texte

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

Heureusement que le texte est illustré par une image. Nous sommes restés stupéfaits car aucun apprenant n'est arrivé à nommer les composantes de cette image c'est à dire l'échec est total, même avec l'exploitation du support iconique, car les apprenants ne savent pas les noms des composantes de l'image à savoir: "la chambre,la femme,la voiture, le rideau la maison, voire la fenêtre". Devant cette situation,nous étions obligés de leur souffler les noms ou de recourir à leur langue maternelle si non cette histoire n'aura pas de sens .

Pour combattre ces anomalies, nous avons vu utile de leur dresser une banque de mots fréquents pour qu'ils puissent accéder au sens.

-Repérage:

Sur 27 apprenants , aucun n'a répondu aux questions suivantes soit 100

"Qui sont les personnages?"

-Quels sont les mots qui font avancer l'histoire?

Ces questions sont restés en suspens car les apprenants ne savent ni lire le mot interrogatif "où" ni son sens.la même chose pour "qui" et "quel".

Pour débloquer la situation, l'enseignante doit familiariser ses apprenants avec ce genre de questions qui nous semblent faciles. Il peut à travers des passages contenant des réponses à ce genre de questions développer la compétence de repérage.

Intervention pédagogique

Nous l'avons servie comme modèle en suivant les stratégies suivantes :

1-impliquer l'élève directement dans l'opération d'apprentissage par exemple en créant un dialogue entre deux apprenants :l'un va poser la question suivante : « **où** est ton père ?»

-l'autre répond : « mon père est à la maison.»

- « **qui** veut passer au tableau ?» Demande-je.

-Moi.

-utiliser à chaque fois les mots interrogatifs qui aident l'apprenants dans l'opération du repérage.

Ce genre d'activités va installer une sorte de confiance chez l'élève et va lui apprendre à approprier ces connaissances dans des situations de communications réelle et de répondre aux questions de compréhension.

- Sélection

La consigne suivante "c'est une histoire qui finit bien, qui finit mal ou qui n'a pas de fin? Nous nous demandons: "Un apprenant qui ne sait pas lire un texte et méconnaît le sens du lexique du texte, comment voulez-vous qu'il réponde à cette question ?"

- Intervention pédagogique

Pour balayer ces insuffisances, nous avons commencé par des exercices faciles portant sur Q.C.M (questions à choix multiples)se à titre indicatif :

-La vieille (achète,vend ou peint) une voiture.

-Le fantôme sort (le soir, le matin ou à midi)

Choisis la bonne réponse.

Après nous avons demandé de l'apprenants de mettre les mots choisis dans des phrases personnelles. Donc le principe de ce genre de consignes est acquis chez l'apprenant.

Notons bien que le choix de la réponse est lié au texte du manuel de l'apprenant page 32.

- Inférence:

La même remarque c'est à dire il y'avait pas de réaction de l'ensemble des apprenants aux questions suivantes:

-L'histoire du texte est –elle vraie?

Pour répondre à cette question l'élève doit savoir le sens de" fantôme" et du mot "vraie" mais en réalité ils ignorent complètement leur sens.

- Jugement

Cette étape demande une certaine réflexion c'est à dire l'emploi de sa cognition .L'apprenant n'est pas idiot mais la question est comment le prendre en charge sur tous les plans cet apprenant .La question suivante demande une réflexion : "Sont- ils des amis?"

Intervention pédagogique

Pour remédier ces lacunes, nous avons envisagé deux séances où nous avons demandé de l'apprenant de faire la différence entre le lexique mélioratif et le lexique dépréciatif d'une façon implicite à titre d'exemple :Ahmed travaille *bien* mais Malika travaille *mal*. Il est *actif*. Elle est *paresseuse*.

-Que pensez-vous de Ahmed ?

-Ahmed est intelligent, studieux.

Ce genre d'exercices va permettre à l'apprenant de porter un jugement sur quelqu'un ou quelque chose.

-Imagination

Il me semble que les consignes qui demandent de l'imagination ne figurent pas dans la page"33"

Pour remédier cette situation, l'enseignant doit multiplier les activités qui demandent l'engagement direct de l'apprenant à partir de petits passages où l'apprenant peut à la fois apprendre à lire ,à construire sa banque de mots et à répondre aux consignes. L'apprenant peut développer sa compétence d'imagination à travers des histoires simples et courtes où il sera appelé à imaginer soit le début d'une histoire soit la fin d'une histoire.

Conclusion

Nous avons dressé un tableau peu encourageant mais c'était la réalité au terrain. Si le médecin veut guérir le patient, il faut que les diagnostics soient rigoureux. Nous, aussi, avions cette idée. Certes les résultats auxquels nous sommes parvenus sont inacceptables que ce soit sur le plan de la manipulation du code ou sur le plan de la compréhension du texte, mais la situation reste remédiable. Nous avons proposé un ensemble de solutions qui pourraient venir en aide à l'enseignant et l'apprenant.

L'expérience qui a duré un mois nous a montré que les apprenants ne sont pas des arriérés-mentaux mais ils sont aptes à apprendre. Cette aptitude se révèle dans leur volonté d'apprendre. La première séance, nous leur avons appris quelques sons. Dans la deuxième, nous avons remarqué que beaucoup d'entre eux ont voulu écrire les sons déjà étudiés. Le sens des mots comme "voiture, maison, chambre" est instauré. Mais c'est un travail de longue haleine, l'enseignant doit construire progressivement le savoir de l'apprenant et faire participer l'apprenant à l'édification de son propre savoir à travers le travail de groupe, des devoirs à domicile, l'espace de liberté d'expression, l'appréciation du travail fournis par les apprenants et l'encouragement de l'esprit de concurrence.

Pour conclure, l'enseignant peut remédier la situation s'il surmonte certaines contraintes d'ordre administratif ou pédagogique car certains enseignants vous disent : "nous sommes censé achever le programme dans les échéances fixées par le ministère de l'éducation." Le pire, même quelques conseillers pédagogiques (les inspecteurs) demandent aux enseignants de suivre à la lettre le programme car ces derniers n'ont pas les compétences suffisantes pour mener bien leurs cours. Ces pratiques ont encouragé la médiocrité.

Conclusion générale

Conclusion générale

La pratique de lecture au primaire et surtout à la 3^{ème} et 4^{ème} A.P est un élément incontournable dans la réussite scolaire et extrascolaire si bien qu'on lui accorde un intérêt dans les démarches mises en œuvre en classe. Mais le bilan relevé à travers notre expérimentation ne répond pas aux attentes et ce pour les raisons suivantes:

1 -l'absence d'une adaptation progressive de la maîtrise de la lecture en d'autres termes les démarches conçues pour les apprenants d'Alger ou de Tizi-ouzo ne devraient pas être les mêmes pour les apprenants du sud algérien car nous avons remarqué un échec presque totale des apprenants de la 4^{ème} AP en lecture du français langue étrangère mais malgré ce facteur, l'enseignant du sud doit adapter ses enseignements en fonction des apprenants du sud.

2 -Imposition du programme.

3 -absence d'une évaluation diagnostique du niveau réel des apprenants faite par des commissions pédagogiques spécialisées dans le domaine didactique.

4 -la remarque que nous avons pu retenir c'est que l'enseignante et à travers, elle la majorité de ses collègues de la région ne savent pas encore quelle démarche, quelle stratégie faut-il suivre pour bien s'occuper de leurs apprenants en dépit de leur bonne volonté d'améliorer leur niveau?

5 -il leur manque le savoir et le savoir-faire suffisant pour améliorer leur niveau ainsi que celui de leur apprenant. Cette remarque nous amène vers l'auto-formation et l'auto-évaluation.

Dans de telles conditions, l'apprenant sent une insécurité linguistique provoquée par le manque de confiance en soi, la lassitude et le refus d'apprendre .Notre intention était de savoir les causes de la phobie de la lecture et les pistes d'interventions plausibles pour débloquer la situation. Donc notre souci majeur est de réaliser une recherche traitant cet épineux problème.

La problématique exposée dans la première partie de notre étude a comme objet la situation d'échec des apprenants de la 1^{ère} A.M en lecture.

Nous sommes partis du constat qu'un grand nombre d'enseignants du moyen se plaignent de la médiocrité du niveau des apprenants venus du primaire. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi le primaire et précisément le niveau de la 4^{ème} année.

Nous avons opté d'axer notre travail sous deux angles d'attaque à savoir la manipulation du code, c'est à dire le déchiffrement et la compréhension de l'écrit. Notre objectif central est de recenser les causes de l'échec en lecture et d'en suggérer les solutions.

L'expérimentation que nous avons menée en classe nous a permis de déterminer clairement l'origine du mal dont souffrent les apprenants. Au niveau de la manipulation de la langue, les apprenants n'ont pas encore suffisamment acquis la compétence de combiner les sons, c'est le maillon qui joue le rôle d'intermédiaire entre la graphie et la syllabe qui est perdu.

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

L'analyse qualitative de la lecture des apprenants nous a donné une image peu motivant. Mais, d'après les séances que nous avons présentées, les apprenants, malgré leurs lacunes, avaient cette volonté d'apprendre. Ils ont participé dans les activités que nous leur avons proposées. Ils passent au tableau pour écrire les lettres, les sons combinés et les mots. Ils écrivent sur leurs ardoises des mots contenant les sons étudiés. Nous leur avons demandé de nous dire les noms des objets portés dans l'image page 32. Nous avons voulu donner implicitement l'exemple à l'enseignante. Un enseignant devra avoir un objectif clair, une démarche bien étudiée , une stratégie bien définie et finalement de la patience.

Il est vrai que notre expérience est brève mais nous pouvons prétendre qu'elle a montrée les chemins à suivre aux enseignants et éventuellement aux parents d'élèves. Il est vrai aussi que notre recherche est loin d'être exhaustive car nous n'avons pas parlé de l'impact extrascolaire sur l'apprentissage de la lecture du français langue étrangère. Laissons ce point à d'autres chercheurs.

En conclusion, nous pouvons dire que l'acquisition d'une langue passe par l'apprentissage de la lecture. Ce passage est une condition sine qua non par exemple les enseignants d'arabe de la 2^{ème} AP réservent la majorité du temps à la lecture si bien que les résultats sont nettement meilleurs bien que la langue arabe soit leur langue maternelle.

Lire est une activité difficile qui demande de la part de l'apprenant une contribution efficace dans la construction de son propre savoir. C'est un travail qui détermine l'avenir de l'apprenant car un apprenant qui veut devenir médecin ou ingénieur devra maîtriser l'outil de la communication qui est la langue française (contexte algérien). Il importe donc que l'apprenant soit convaincu du rôle et de la valeur de la lecture comme un facteur social plus que scolaire afin qu'il s'investisse dans son apprentissage.

Nous espérons que notre recherche contribuerait à la résolution des problèmes liés à l'échec de lecture du français langue étrangère.

Conclusion générale

La pratique de lecture au primaire et surtout à la 3^{ème} et 4^{ème} A.P est un élément incontournable dans la réussite scolaire et extrascolaire si bien qu'on lui accorde un intérêt dans les démarches mises en œuvre en classe. Mais le bilan relevé à travers notre expérimentation ne répond pas aux attentes et ce pour les raisons suivantes:

1 -l'absence d'une adaptation progressive de la maîtrise de la lecture en d'autres termes les démarches conçues pour les apprenants d'Alger ou de Tizi-ouzo ne devraient pas être les mêmes pour les apprenants du sud algérien car nous avons remarqué un échec presque totale des apprenants de la 4^{ème} AP en lecture du français langue étrangère mais malgré ce facteur, l'enseignant du sud doit adapter ses enseignements en fonction des apprenants du sud.

2 -Imposition du programme.

3 -absence d'une évaluation diagnostique du niveau réel des apprenants faite par des commissions pédagogiques spécialisées dans le domaine didactique.

4 -la remarque que nous avons pu retenir c'est que l'enseignante et à travers, elle la majorité de ses collègues de la région ne savent pas encore quelle démarche, quelle stratégie faut-il suivre pour bien s'occuper de leurs apprenants en dépit de leur bonne volonté d'améliorer leur niveau?

5 -il leur manque le savoir et le savoir-faire suffisant pour améliorer leur niveau ainsi que celui de leur apprenant. Cette remarque nous amène vers l'auto-formation et l'auto-évaluation.

Dans de telles conditions, l'apprenant sent une insécurité linguistique provoquée par le manque de confiance en soi, la lassitude et le refus d'apprendre .Notre intention était de savoir les causes de la phobie de la lecture et les pistes d'interventions plausibles pour débloquer la situation. Donc notre souci majeur est de réaliser une recherche traitant cet épineux problème.

La problématique exposée dans la première partie de notre étude a comme objet la situation d'échec des apprenants de la 1^{ère} A.M en lecture.

Nous sommes partis du constat qu'un grand nombre d'enseignants du moyen se plaignent de la médiocrité du niveau des apprenants venus du primaire. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi le primaire et précisément le niveau de la 4^{ème} année.

Nous avons opté d'axer notre travail sous deux angles d'attaque à savoir la manipulation du code, c'est à dire le déchiffrement et la compréhension de l'écrit. Notre objectif central est de recenser les causes de l'échec en lecture et d'en suggérer les solutions.

L'expérimentation que nous avons menée en classe nous a permis de déterminer clairement l'origine du mal dont souffrent les apprenants. Au niveau de la manipulation de la langue, les apprenants n'ont pas encore suffisamment acquis la compétence de combiner les sons, c'est le maillon qui joue le rôle d'intermédiaire entre la graphie et la syllabe qui est perdu.

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

L'analyse qualitative de la lecture des apprenants nous a donné une image peu motivant. Mais, d'après les séances que nous avons présentées, les apprenants, malgré leurs lacunes, avaient cette volonté d'apprendre. Ils ont participé dans les activités que nous leur avons proposées. Ils passent au tableau pour écrire les lettres, les sons combinés et les mots. Ils écrivent sur leurs ardoises des mots contenant les sons étudiés. Nous leur avons demandé de nous dire les noms des objets portés dans l'image page 32. Nous avons voulu donner implicitement l'exemple à l'enseignante. Un enseignant devra avoir un objectif clair, une démarche bien étudiée , une stratégie bien définie et finalement de la patience.

Il est vrai que notre expérience est brève mais nous pouvons prétendre qu'elle a montrée les chemins à suivre aux enseignants et éventuellement aux parents d'élèves. Il est vrai aussi que notre recherche est loin d'être exhaustive car nous n'avons pas parlé de l'impact extrascolaire sur l'apprentissage de la lecture du français langue étrangère. Laissons ce point à d'autres chercheurs.

En conclusion, nous pouvons dire que l'acquisition d'une langue passe par l'apprentissage de la lecture. Ce passage est une condition sine qua non par exemple les enseignants d'arabe de la 2^{ème} AP réservent la majorité du temps à la lecture si bien que les résultats sont nettement meilleurs bien que la langue arabe soit leur langue maternelle.

Lire est une activité difficile qui demande de la part de l'apprenant une contribution efficace dans la construction de son propre savoir. C'est un travail qui détermine l'avenir de l'apprenant car un apprenant qui veut devenir médecin ou ingénieur devra maîtriser l'outil de la communication qui est la langue française (contexte algérien). Il importe donc que l'apprenant soit convaincu du rôle et de la valeur de la lecture comme un facteur social plus que scolaire afin qu'il s'investisse dans son apprentissage.

Nous espérons que notre recherche contribuerait à la résolution des problèmes liés à l'échec de lecture du français langue étrangère.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

- 1-CHARMEUX, Éveline (1987). *Apprendre à lire : Échec à l'échec*, Éditions Milan/Éducation, France 1987
- 2-CHAUVEAU Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Éditions etz/Pédagogie, Paris , 1997
- 3--Giasson, J.. *Stratégies de lecture. Programme d'intervention auprès des élèves : une nouvelle option éducative*. Gaétan Morin Éditeur Boucherville, 1995
- 5-J.LIFE et A.BIANCHERI,*Philosophie de l'éducation,tome3,les doctrines pédagogiques par les textes*, Delagrave , 1966
- 6- LALANDE André,*vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Puf, 1968,
- 7--MEO. Voir Ontario, Ministère de l'éducation.. *Stratégie de lecture au primaire. Rapport de la table ronde des experts en lecture*. Toronto, 2003
- 8--Nadon, Yves. *Lire et écrire en première année – et pour le reste de sa vie*,Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill Montréal,2002.
- 9--LE PAILLEUR, Monique, Gisèle Magny et Dominique Cardin. «*Apprendre à lire aujourd'hui.*» Québec français, , automne 2002
- 10-Poslaniec, Christian.. *Donner le goût de lire. Des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*. Éditions du Sorbier, Paris, 2001
- 11--Stanké, Brigitte.. *L'apprenti lecteur. Activités de conscience phonologique*,Éditions de la Chenelière/McGraw Hil, Montréal, 2001
- 12-Tardif, Jacques. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Éditions Logiques, Montréal, 992

13--Van Grunderbeeck, Nicole.. *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention* , Gaëtan Morin Éditeur, Boucherville (Qc-),1994

14-VIGNER Gérard,*LIRE DU TEXTE AU SENS éléments pour un apprentissage de la lecture*,Ed CLE international,Paris,1979

-Mémoire

AMEUR Azzedine,difficultés de lecture chez les apprenants de la 5^{ème} AP ,M'sila 2008-2009

-Document

Document d'accompagnement du programme de français de la 3^e et la 4^e A.P.ALGER, Avril 2008

Manuels scolaires

Ministère de l'Education Nationale, *Mon livre de. Français 4^{ème} année primaire*,office National des publications scolaire, Alger (2011-2012),

Sitographie

Sitg01: <http://www.enseignement.be/index.php?page=24727navi=862>

Sitg02: *Apprentissage-lecture.com et Analyse de contenu des profondes réformes de l'apprentissage de la lecture,Ministère de l'Education nationale en 2002,2003,2006 et 2008-01-12 fondée sur le renouvellement théorique contemporain de l'étude de la pensée et la connaissance scientifique.page. 71*

Sitg0 3: www.er.uqam.ca

Sitg04: www.atelier.on.ca/edu/ressoueces/guides/GEE_lectureM_3

Sitg05: http://netia59a.ac-lille.fr/~lille1centre/article.php3?id_article=41"10

Glossaire :

Définitions

L'aire occipito-temporale : région de la forme visuelle des mots situant dans l'hémisphère gauche du cerveau.

Alexique : incapable de lire

Conscience phonologique : les mots du langage sont formés d'unités plus petites, à savoir les syllabes et les phonèmes.

Consonnes occlusives : les consonnes produites à partir du blocage complet de l'écoulement de l'air au niveau de la bouche puis relâchement soudain du blocage.

Le graphème : c'est la transcription d'un phonème. Ex : on peut proposer les graphèmes *o – au – eau* pour le phonème [o].

Neuro-imagerie : ensemble de techniques permettant de visualiser le fonctionnement cérébral

Le phonème : c'est la plus petite unité sonore du langage oral.

La syllabe : Une syllabe est un groupe de sons, de phonèmes.

Structures de surface : les éléments qui aident à l'apprentissage de la lecture d'un texte ou manipulation du code.

Structures profondes : les éléments qui aident à la compréhension d'un texte.