

UNIVERSITE SAAD DAHLAB DE BLIDA

**Faculté des Lettres et Sciences Sociales
Département de Français**

MÉMOIRE DE MAGISTER

En Langue Française
Spécialité : Didactique.

Les capacités de lecture en français des élèves
algériens: le cas de la 4^{ème} année primaire.

Par

Chafia MAZARI

K. AIT DAHMANE	Maître de Conférence, U D'Alger	Présidente.
S. AMOKRANE	Maître de Conférence, U D'Alger	Examineur.
D. KADIK	Maître de Conférence, U De Médéa	Examineur.
C. CORTIER	Maître de Conférence, U de Lyon	Rapporteur.

Blida, octobre 2008.

Résumé

L'objectif de cette recherche consiste à identifier les deux variables susceptibles d'influencer l'apprentissage de la lecture en français chez l'élève algérien: le cas de la 4^{ème} année primaire. Nous supposons que ces capacités peuvent être liées, d'une part aux représentations que se fait cet élève vis-à-vis du français au sein de sa famille, d'autre part aux pratiques de cette aptitude en classe. Notre recherche vise à montrer l'existence de difficultés en lecture et le type de difficultés rencontrées à ce niveau. Les données ont été recueillies par le biais d'un protocole de recherche qui se compose d'un questionnaire destiné aux enseignants, un entretien avec ces élèves, les résultats des tests de lecture proposés à ce public, et la recherche documentaire.

Les résultats des tests ont démontré que ce groupe testé éprouve des difficultés de lecture en français au niveau bas:le décodage et la reconnaissance de mots.

Au niveau haut de la lecture: la compréhension.

Les résultats de l'entretien avec ces élèves montrent des corrélations entre l'habitus lectural familial et les résultats en lecture.

Le questionnaire destiné aux enseignants a révélé que les pratiques en classe sont loin d'être en accord avec le programme officiel.

Concepts clés : lecture –comprendre– apprentissage –décoder- lecture silencieuse et oralisée – littérature– habitus lectural– représentation.

ملخص

الهدف من هذا البحث هو توضيح العاملين الأساسيان في اكتساب تلميذ السنة الرابعة ابتدائي لقدرات في القراءة و الفهم باللغة الفرنسية علما أن هذا التلميذ سبق له تعلم القراءة باللغة العربية و هي اللغة الأم. اعتبرنا أن هذا التلميذ لديه مشاكل في القراءة باللغة الفرنسية ، فأجرينا عدة اختبارات على مستوى القراءة بشقيها : الأداء و الفهم على مستوى الكلمات (30 كلمة) ، الجمل (5 كجمل) ، النصوص (4 أنواع النصوص) :

نص قصير ، نص مستوحى من الكتاب المدرسي ، نص لإنجاز نشاط ، ترتيب صور بعد القراءة الجهرية لحكاية) .

_ من خلال هذه الاختبارات العديدة إستعطنا تحديد نوع القارئ الذي لديه مشاكل في القراءة بالفرنسية ، فكان و لا بد ربط هذه المشاكل بالعائلة و المدرسة لأنهما المكانان الوحيدان الذي يتلقى فيهما هذا التلميذ لتعلم الثقافة الكتابية .

و للتحقق من هذين العاملين قمنا بالآتي: 1_ دور العائلة

2_ دور المدرسة

1_ أنجزنا حوار مع تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (40 تلميذ) و المكون من 10 أسئلة نتطرق فيها لموضوع القراءة ، على مستوى العائلة أي هل سبق للتلميذ تلقن القراءة ، معرفة مختلف النصوص و الكتب ، ما ذا تعني له القراءة ، هل يود تعلم القراءة باللغة الفرنسية لهدف شخصي ، عائلي ، للإنتقال فقط أو لاكتساب معلومات جديدة لقراءة كتبه المفضلة ؟ كل هذه التساؤلات نحدد مدى ثقافة العائلة و دورها في التلقين البدئي للقراءة لهذا التلميذ.

2_ أنجزنا أسئلة كتابية موجهة للأستاذ اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية لتحديد كيفية تدريسية أو تلقينه القراءة في القسم . هل يتبع الخطوات المقدمة له في المناهج و البرامج ؟ أو يتبع أفكاره الشخصية لتطبيق الدرس؟

بهذا نستطيع تحديد الفروق بين توجيهات المؤسسة التعليمية و التطبيق الفصلي في القسم لهذا الأستاذ. و لهذا اقترحنا بعض المسالك التعليمية لتطوير و تحضير التلميذ الذي لديه مشاكل لاكتسابه القدرات اللازمة باللغة الفرنسية و هذا حسب نوع مشاكل.

REMERCIEMENTS

Je remercie ma directrice de recherche Claude CORTIER pour sa grande disponibilité, son écoute compréhensive qui se sont avérées indispensables dans les moments de doute. Sans vous ce travail n'aurait jamais trouvé sa fin.

Un grand merci à l'ensemble des enseignants de l'école doctorale.

Aux enfants de ma classe qui ont participé aux expériences de cette recherche et à qui j'ai demandé beaucoup.

A mes parents, mes frangins: depuis le début, vous avez toujours été présents pour m'encourager dans tous mes projets.

TABLE DES MATIERES

RESUME.....	1
REMERCIEMENTS.....	3
TABLE DES MATIERES.....	4
LISTE DES TABLEAUX.....	7
INTRODUCTION.....	9

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE.

1. Aspects cognitifs

1. Définition: La lecture.....	13
1.2 Comprendre l'écrit.....	14
1.2.1 La lecture en langue maternelle.....	14
1.2.2 Les modèles ascendant, descendant, interactif.....	15
1.2.3 Les modèles de Van Dijk et Kintsch.....	16
1.2.4 La théorie des schèmes cognitifs.....	17
1.3 La lecture en langue étrangère.....	18
1.3.1 Définition: Transfert.....	18
1.3.2. Déficit d'automatisation et absence de transfert.....	19
1.3.3. Surcharge cognitive.....	20

2. Aspect didactique

2.1 Décodage et reconnaissance de mots.....	22
2.2 Le paradoxe de l'enseignement du décodage.....	23
2.3 La lecture à haute voix et la lecture silencieuse.....	25
2.4 La lecture et L'enseignement des stratégies.....	26
2.4.1 Qu'est ce une stratégie?.....	27
2.4.1.1 Les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement.....	27
2.4.1.2 L'enseignement des stratégies.....	29
2.4.1.3 Les stratégies de lecture.....	31
2.4.1.4 L'enseignement des stratégies de lecture.....	33
2.4.1.4.1 Présentation de la stratégie.....	33
2.4.1.4.2 Modelage de la stratégie.....	35

2.4.1.4.3 Application de la stratégie par les apprenants avec l'aide de l'enseignant.....	36
2.4.1.4.4 Application de la stratégie sans l'aide de l'enseignant.....	36
2.4.1.4.5 Evaluation de la stratégie et rétroaction de l'enseignant.....	36
2.5 Qu'est ce que l'apprentissage?.....	37
2.5.1 Définition de l'apprentissage.....	37
2.5.2 On apprend à lire qu'une fois.....	39
2.5.3 Apprendre à lire en français.....	39
2.5.3.1 Les spécificités de la lecture en français.....	39
2.5.3.2 Qu'est ce que la graphophonologie?.....	40
2.5.3.3 Les spécificités de la langue arabe.....	42
2.5.3.3.1 Grammaire de l'arabe.....	43
3. Contexte social et apprentissage de la langue écrite	
3.1 Le rôle de la famille: la littérature.....	51
3.1.2 L'habitus lectural.....	53
3.1.3 Les représentations sociales enfantines sur la lecture.....	55
3.1.3.1 La construction de représentations sociales.....	55
3.1.3.2 La lecture et son acquisition: quelles représentations chez l'enfant?	56

CHAPITRE2:METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1. Enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) au niveau primaire : contexte linguistique et éducatif	
1.1 La place du français en Algérie.....	58
2 .Programmes et objectifs de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) au niveau primaire.....	60
2.1 Les finalités et les buts de l'enseignement/apprentissage du français au primaire.....	60
<u>2.2</u> Les objectifs de l'enseignement du français en 4 ^{ème} année primaire.....	61
2.3 Le document d'accompagnement du programme de la 4 ^{ème} année primaire	64

2.4 Le manuel : description et analyse du point de vue de la lecture.....	68
2.4.1. La démarche pédagogique proposée par le manuel.....	69
2.4.2. Situations d'apprentissage.....	70
2.4.3. La structure du manuel.....	71
2.4.4 La lecture.....	72
 3. L'enseignement de la lecture en 4 ^e année primaire : état des lieux.....	74
3.1 Le public.....	74
3.2. Protocole de recherche.....	75
3.3 Passation des tests.....	77
3.3.1 Tests portants sur la lecture des mots.....	77
3.3.2 Test portant sur la lecture/compréhension de phrases.....	78
3.3.3Tests portants sur la lecture/compréhension de textes.....	79
3.4. Vérification de l'hypothèse n° 1: entretien avec les élèves.....	81
3.5. Vérification de l'hypothèse n°2: questionnaire des enseignants.....	84
3.6. Questions de l'entretien avec un inspecteur du primaire.....	87
4. Résultats et analyse des tests.....	89
5. Vérification de l'hypothèse1.....	110
5.1 L'entretien	110
5.2 Recueil de données des résultats du questionnaire.....	118
5.3 Recueil de données de l'entretien avec un inspecteur du primaire.....	131
 Conclusion.....	134
 CHAPITRE 3: PROPOSITIONS DIDACTIQUES.....	135
 CONCLUSION GENERALE.....	143
 REFERENCES.....	146
 APPENDICES.	

Listes des illustrations et graphiques:

Figure n°1: Processus de reconnaissance.....	23
Figure n°2: Les cinq étapes de l'enseignement des stratégies selon Chamot, Barndhart, El-Dinary et Robbins (1990).....	30
Tableau n°1 : Enseignement des stratégies (selon Chamot, Barndhart, El Dinary et Robbins(1990).....	31
Tableau n°2: exemple de représentation des stratégies pour les jeunes lecteurs débutants.....	34
Tableau n°3: les pictogrammes des stratégies pour identifier les mots.....	35
Tableau n°4: La programmation horaire	62
Tableau n°5: Compétences et objectifs d'apprentissage (Cf. programme de 4 ^{ème} AP).....	63
Tableau n°6: Effectifs de la classe concernée.....	75
Tableau n°7: Le protocole de recherche.....	76
Tableau n°8: Les résultats du test1.....	90
Tableau n°9: les erreurs d'oralisation.....	92
Tableau n°10: les résultats du test 2.....	94
Tableau n°11: les taux de réussite de chaque mot du test2.....	95
Tableau n°12: les points et pourcentages du test 3.....	97
Tableau n°13: le taux de réussite de la lecture des phrases.....	97
Tableau n°14: les points et les pourcentages du test 4.....	99
Tableau n°15 : les taux de réussite pour chaque type de questions.....	100
Tableau n°16: les points et les pourcentages du test 5.....	101
Tableau n°17: les taux de réussite pour chaque type de questions.....	101
Tableau n°18: les résultats du test 6.....	102
Tableau n°19: les taux de réussite de chaque consigne.....	102
Tableau n°20: les points et les pourcentages du test 7.....	104
Tableau n°21: le profil des lecteurs du groupe testé.....	105
Graphe n°1: profil des lecteurs en pourcentages.....	106
Tableau n°22: le profil des élèves de cette classe.....	107
Graphe n°2: les taux de réussites des tests proposés.....	109

Tableau n°23: les résultats de l'item n°1.....	110
Tableau n°24: les résultats de l'item n°2.....	111
Tableau n°25: les résultats de l'item n°3.....	112
Tableau n°26: les représentations d'apprentissage.....	113
Tableau n°27: le milieu familial.....	115
Tableau n°28 : reconnaissance des supports écrits.....	116
Tableau n°29: les définitions du savoir lire données par les enseignants..	118
Tableau n°30: les réponses données par les enseignants.....	119
Tableau n°31: les difficultés de lecture rencontrées en classe	122
Tableau n°32: les séances de lecture réalisées en classe.....	123
Tableau n°33: l'évaluation de la lecture.....	125
Tableau n°34: les caractéristiques d'un bon lecteur recueilli par les enseignants.....	126
Tableau n°35: les capacités de lecture des élèves.....	127
Tableau n°36: les taux de réussite proposés par les enseignants.....	128
Tableau n°37: les différentes difficultés signalées par les enseignants...	129
Tableau n°38: les stratégies de lecture à enseigner.....	139

Introduction

L'apprentissage de la lecture est un enjeu majeur pour toute la scolarité d'un enfant comme pour sa vie d'adulte dans la mesure où pour découvrir le monde des savoirs et pour réussir son parcours scolaire et sa vie professionnelle il faut savoir lire.

La lecture est étroitement intégrée à toutes les activités scolaires et elle est conçue comme un moyen de faire naître chez l'enfant le désir de trouver le sens de l'écrit.

Au cours du cycle primaire, l'enfant acquiert les codes de la langue écrite maternelle et étrangère et s'engage dans la lecture des textes.

Le choix de ce thème résulte d'une expérience professionnelle, en tant qu'enseignante au primaire, qui nous a conduite à constater les difficultés que pouvaient rencontrer certains enfants dans cet apprentissage sans pour cela avoir les moyens ou les outils pour les aider.

Tout d'abord, l'élève algérien apprend à lire en arabe moderne standard, la langue enseignée à l'école ; cette première langue est loin d'être proche de la langue cible qui est le français que ce soit au niveau phonétique, lexical, orthographique, syntaxique et textuel. Cette différence peut entraîner chez cet élève des difficultés.

Ensuite, l'acquisition de la lecture, est un processus long et complexe comme le résume François Bresson ¹ : « *le processus de lecture est un processus multiple qui se déroule sur plusieurs registres simultanément, (...) il n'y a pas de raison de penser que l'un doit être sacrifié au profit de l'autre ; ils doivent être menés en parallèle. Il n'est pas évident qu'ils se déroulent simultanément et toujours dans le même ordre, de sorte que l'automatisation, c'est quand ces deux processus sont intégrés dans le processus de prise de sens.* » [1]

Notre recherche vise à déceler les facteurs susceptibles d'influencer l'apprentissage de la lecture en FLE chez l'élève algérien âgé de 9-10 ans,

¹ Bernard courbon, Concours de Professeur des Ecoles, l'épreuve de français, vuibert, 1996,p.31.

ce qui nous conduira à formuler notre problématique comme suit : «De quelles variables dépendent les capacités de lecture en français des élèves algériens ?» (Le cas de la 4^{ème} année primaire).

Les difficultés d'apprentissage de la lecture que connaît un jeune enfant peuvent être attribuées à deux facteurs :

- Le facteur familial : il existe une corrélation entre divers indices familiaux et difficultés de lecture ; Fijalkow en citant (1986, p105) Malmquist précise que² [2] « *un enfant qui a grandi entouré de livres nombreux, que l'on considère avec respect, a plus de chance de devenir un bon lecteur qu'un enfant issu d'un milieu où les livres sont inconnus. Les lecteurs médiocres ont tendance à provenir de foyers dont le niveau de culture générale est inférieur à celui des familles des bons lecteurs* » (Malmquist ,1973 ,102)

b- Le facteur scolaire [2] «*l'attitude consistant à attribuer l'origine des difficultés d'apprentissage de la lecture non pas à l'enfant lui-même mais à l'institution chargée de lui apprendre à lire, l'école, n'est pas nouvelle*» (1986;p.137)

Pour essayer de répondre à cette problématique, nous devons d'abord réaliser des tests à partir desquels nous allons évaluer les capacités de lecture en français des élèves d'une classe de 40 élèves, puis tenter de vérifier nos deux hypothèses :

Hypothèse 1 : la pratique de la lecture au sein de la famille algérienne. Les représentations qu'a la famille algérienne de la langue française et de la lecture en FLE sont des facteurs qui peuvent entraîner des difficultés de lecture en FLE chez l'élève du primaire.

Cette hypothèse sera vérifiée à partir d'un entretien conçu à l'intention de l'élève de la 4^{ème} AP visant à mettre en lumière les représentations que se fait cet élève vis-à-vis de la lecture en français au sein de sa famille.

Hypothèse 2 : le rôle de l'école dans l'apprentissage d'une telle compétence.

Pour ce faire nous nous intéresserons aux pratiques d'enseignement/apprentissage de lecture, à partir d'un questionnaire conçu à l'intention des enseignants du primaire, d'un entretien approfondi avec un inspecteur du primaire et d'une recherche documentaire.

2 Jaques Fijalkow, *Mauvais lecteur, pourquoi ?*, Presses universitaires de France, 1986 ;p105.

Ainsi nous pourrions comparer les apports de ces trois pôles au profit de la lecture en français mais aussi cerner la rupture existante.

Notre mémoire se présente en trois chapitres:

Un premier chapitre consacré au cadre théorique, comporte trois sections:

La première section est intitulée « Aspect cognitif », la deuxième « Aspect didactique » et la troisième section « Contexte social et apprentissage de l'écrit. »

Avant de et afin de parler des processus et des compétences en jeu dans l'apprentissage et l'acquisition de la lecture chez le lecteur débutant, il nous fallait préciser en quoi consiste l'activité de lecture. Il existe plusieurs conceptions ou définitions dans la communauté scientifique de « la lecture » que nous allons présenter dans cette première section avec un aperçu sur la lecture en langue maternelle et les modèles de lecture existants. En langue étrangère, des problèmes spécifiques se posent, liés à la compétence linguistique du lecteur, qui induit une surcharge mentale ne lui permettant pas d'aboutir à la compréhension fine d'un texte. Cette surcharge « survient lorsqu'un individu est dans l'incapacité de mobiliser des connaissances utiles dans le traitement d'une information » (Coste, Galisson, 1996, p.230).

La deuxième section intitulée «Aspect didactique», expose des notions concernant les pratiques de la lecture liées à l'enseignement du décodage, la différence entre lecture silencieuse et oralisée, la fiabilité ou le rendement de l'enseignement des stratégies de lecture. Une deuxième partie dans cette section sera consacrée à l'apprentissage de la lecture dans la perspective du FLE, dans la mesure où nombre de chercheurs affirment : « qu'on apprend à lire qu'une fois ». Cela impose un aperçu sur ce qui différencie les deux langues afin de pouvoir analyser les résultats des tests proposés.

La troisième section est intitulée « Contexte social et apprentissage de la langue écrite ». Nous savons que la famille joue un rôle important dans l'acquisition/apprentissage des différentes aptitudes de l'enfant. Il nous a donc fallu évoquer certaines notions comme la littéracie, l'habitus lectural, les représentations enfantines sur l'apprentissage de la lecture.

Le deuxième chapitre sera consacré aux études et enquêtes réalisées. Il contient nos orientations méthodologiques, notre protocole de recherche concernant :

- la préparation et la passation des tests proposés (visant la lecture des mots, la lecture/compréhension des phrases et des textes) ; leur dépouillement
- les entretiens avec les élèves destinés à éclairer le résultat des tests
- des questionnaires destinés aux enseignants du primaire,
- l'analyse des documents officiels : programme, document d'accompagnement et manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire accompagnée d'un entretien avec un inspecteur du primaire.

Enfin le dernier chapitre sera consacré à des propositions didactiques visant à améliorer les compétences de lecture des élèves de ce niveau.

CHAPITRE 1

CADRE THEORIQUE

1. Aspects cognitifs

Pour commencer, nous avons pensé indispensable de définir "la lecture", puis nous examinerons les différences entre lecture en langue maternelle et en langue étrangère et les difficultés spécifiques au cas des élèves algériens.

1 La lecture

« Lire c'est comprendre »

Personne ne songe à mettre en cause cette définition, elle renvoie aux objectifs et finalités de la lecture.

Nombreux sont les chercheurs qui définissent la lecture comme étant une activité complexe, impliquant l'intervention de différents types mécanismes et de traitements dont la compréhension et le traitement des mots.

Gough & Juel; 1989 proposent une formule définitoire : « $L=R \times C$, où L est la lecture, R la reconnaissance des mots et C la compréhension. Cette formule montre que lire nécessite la présence simultanée de deux composantes même si elles contribuent de façon indépendante à la réussite de la lecture » [4].

Pour Fayol également: « la lecture est une activité mentale complexe qui peut s'analyser en au moins deux dimensions complémentaires; ces deux dimensions sont la compréhension et le traitement des mots » [5].

Foucambert pour sa part la définit comme une activité perceptive qui conduit le lecteur à donner une signification au texte écrit en associant entre eux et avec l'ensemble de ses expériences passées, les éléments perçus et à n'en garder qu'un souvenir sous forme d'impressions, de jugements, d'idées. [6]

Selon ces chercheurs, cette activité exige du lecteur qu'il comprenne le langage écrit, qu'il constitue du sens à partir d'un texte.

Il ne s'agit pas d'une réception passive d'informations ou de données mais plutôt de la reconstruction active d'un sens plus ou moins partagé par l'auteur du texte et le lecteur; c'est ce qui rend cette activité coûteuse au niveau cognitif parce qu'elle exige un plus haut niveau d'abstraction. [7](Gombert, 1992; cité par Pascale Le François, p. 19 ,2000).

1.2 Comprendre l'écrit

D'après Fayol [8] comprendre un discours ou un texte consiste à construire un modèle mental de la situation décrite. On entend par modèle mental une représentation analogique quasi-perceptive des unités évoquées, elle demeure moins précise et moins complète que dans la perception. Cette représentation est élaborée à partir d'informations délivrées par le texte et des connaissances préalables que possède le lecteur en mémoire. Les informations apportées par le texte sont de nature lexicale (les mots), ces unités sont organisées en phrases selon les règles de syntaxe propre à une langue donnée.

Ces phrases sont agencées en textes (ou structures rhétoriques: les types textuels). Les mots et les phrases induisent l'évocation des concepts et des relations qu'ils entretiennent. Les traitements mis en œuvre pour aboutir à la compréhension d'un texte dépendent des éléments linguistiques et les concepts et relations que ceux-ci évoquent. Ces traitements exigent du lecteur qu'il possède des connaissances linguistiques et conceptuelles et qu'il puisse les mobiliser les unes et les autres au profit de la tâche.

1.2.1. La lecture en langue maternelle

A ces définitions, il faut ajouter que la lecture fait appel à des processus complexes, qui correspondent à des étapes de traitement différentes et à des niveaux variés (graphémique, phonologique, sémantique, textuel), lesquels chez le bon lecteur ou le lecteur habile s'effectuent d'une manière rapide, simultanée et automatique contrairement à un lecteur débutant. Joulia,D,(p.161, 2006) [9]. Ce chercheur considère que la lecture fait appel à deux types de processus, ceux qui prennent appui sur le texte et

ceux qui prennent appui sur les connaissances du lecteur. En citant Carrel, (1990,16) et Denhière (1988), Joulia déclare que le lecteur et le texte sont les deux grandes composantes impliquées dans l'acte de lecture.

Elle fait référence également à Kintsch (1988) qui souligne que « comprendre consiste à combiner ces deux sources d'informations, interne (constituée par la mémoire du lecteur) et externe (contenue dans le texte) ». Elle affirme que de nombreux modèles théoriques de réception des textes furent élaborés pour tenter d'expliquer quels processus cognitifs participent à la compréhension de l'écrit.

Tout d'abord les deux modèles opposés bien connus désormais, celui où le traitement est initié par le texte et remonte vers le système cognitif du lecteur, il s'agit du modèle ascendant ou sémasiologique (bottom up); celui où le traitement commence à partir des connaissances du lecteur et descend vers les informations du texte, de type descendant ou onomasiologique (top down).

1.2.2. Les modèles ascendant, descendant, interactif

D'après Joulia [9] (Idem, p.162) le modèle ascendant correspond à une image assez traditionnelle de la lecture, qui part de la forme pour aller vers le sens; la lecture est vue comme un processus unidirectionnel qui débute par la saisie des données graphiques du texte, qui sont décodées ou déchiffrées suivant des étapes successives de plus en plus complexes (identification, discrimination, interprétation) pour aboutir au sens.

Elle cite le modèle de Gough (1972) qui est le plus connu parmi les modèles ascendants. D'après ce modèle, le lecteur dépend totalement du texte et perçoit chaque unité linguistique de façon exhaustive et détaillée ce qui rend la lecture longue et très coûteuse cognitivement et correspond à l'approche qu'aurait un lecteur débutant face à un texte.

Par contre, le modèle descendant offre une vision diamétralement opposée de la lecture. Il emprunte une démarche onomasiologique, qui prend comme point de départ la préexistence d'un sens, à partir d'indices tirés de la situation, il s'appuie abondamment sur la mémorisation visuelle globale des mots et il donne une grande place à l'anticipation. Cette démarche consiste

ainsi à partir d'une hypothèse globale sur le sens du message, appuyée sur la compréhension de la situation de communication, pour aller vers une identification des mots, puis vers un découpage de ces mots en unités constitutives plus petites.

On a souvent critiqué ces deux modèles car ils ne donnent pas une explication satisfaisante de l'acte de lire, le premier accorde trop d'importance aux processus de bas niveau qui est le décodage (phonologique, lexical, syntaxique) en négligeant les processus de haut niveau c'est-à-dire les traitements sémantiques. Alors que le second met l'accent sur le lecteur et privilégie les processus de haut niveau au détriment de ceux du bas niveau. Or la compréhension fait appel à ces deux types de processus. Par rapport aux modèles précédents, le modèle interactif décrit l'élaboration de la compréhension comme un processus constitué d'allers et retours incessants entre les informations provenant du bas niveau (le code) et un contrôle par le haut (le sens).

Parmi les modèles interactifs connus, Cornaire [10], p.24 cite les modèles de Rumelhart (1977) et de Kintsch et Van Dijk (1978,1984) et précise que ce dernier modèle demeure toujours actuel.

1.2.3 Les modèles de Van Dijk et Kintsch

Ces deux auteurs définissent la lecture comme étant une reconstitution de sens où le lecteur construit une représentation du texte, une signification du texte qui n'est pas donnée d'emblée. L'unité de base de signification est la proposition, constituée d'un prédicat (un noyau) et d'un ou plusieurs arguments qui correspondent à une idée.

Van Dijk et Kintsch décomposent le processus de compréhension écrite en trois niveaux hiérarchisés de représentation du texte; qui sont: la structure de surface, la représentation sémantique et le modèle de situation.

Le premier niveau, celui de la structure de surface, représentation littérale du message, résultant d'un traitement ascendant, préserve la formulation linguistique exacte des énoncés, et fait l'objet d'un oubli rapide, étant le plus superficiel.

Le deuxième niveau est celui de la représentation sémantique, ou base de texte qui correspond à la signification littérale du texte. Ce niveau préserve l'intégration sémantique où les informations littérales perdent leurs formes linguistiques au profit d'une représentation plus globale.

Le troisième niveau est considéré comme le plus coûteux à construire dans la mesure où il reste le plus longtemps dans la mémoire, c'est celui du modèle de situation. A ce niveau, la compréhension est la plus complète car ce modèle de situation intègre à la base du texte les connaissances du lecteur relatives au domaine présent dans le texte et par la même les inférences qui en résultent. Van Dijk et Kinsh citent Carrel (1990, p16) pour affirmer que « *La construction de ce modèle dépend des expériences du lecteur, faisant appel à des schèmes de connaissances qui lui permettront d'inférer l'information implicite dans le texte* » [9].

1.2.4. La théorie des schèmes cognitifs

Afin d'explicitier les interactions possibles entre les connaissances du lecteur et le texte lui-même, la théorie des schèmes a proposé certaines hypothèses que nous allons rappeler:

D'après cette théorie, le schème cognitif est un groupement structuré de connaissances qui représentent un concept particulier, d'où le terme de « schèmes cognitifs », ils seront activés lors de la lecture, leur source est la mémoire à long terme et ils sont activés en mémoire de travail. Ils permettent les processus inférentiels centraux dans l'acte de lire, où le lecteur accède au modèle de situation. Ils sont d'origine culturelle et représentent des chaînes causales complexes, des séquences chronologiques stéréotypes. Il existe deux types de schèmes:

- 1- les schèmes de contenus.
- 2- les schèmes formels.

Les schèmes de contenus ou schèmes conceptuels font référence aux connaissances que le lecteur a de son entourage, du domaine de spécialité, du thème dont traite le texte.

Les schèmes formels concernent les connaissances relatives à la manière dont le contenu du texte est organisé ou plus précisément les types de textes.

Ces schèmes cognitifs mettent l'accent sur les éléments pertinents du texte et rendent le traitement plus facile par la sélection d'informations importantes afin d'accéder au sens. Joulia [9] (idem, p165).

1.3 La lecture en langue étrangère

Avant de procéder à la description des caractéristiques de la lecture en langue étrangère il faut d'abord définir la notion de "transfert":

1.3.1. Transfert

D'après Lefrançois, P (p.49, 2000) [7] ce concept ou cette notion est né dans les années 1980, à cause de l'insatisfaction suscitée chez les chercheurs par l'analyse contrastive qui postulait que toute différence entre la langue L1 et L2 était source d'erreurs et qu'une comparaison entre ces langues permettait de prédire les erreurs possibles et de les éviter, il cite Ringbom (1987) et Odlin (1989). Cependant, il ajoute que ces chercheurs ont découvert que toutes les différences entre les deux langues ne menaient pas nécessairement à des erreurs et que lorsqu'il y a erreurs, ces dernières ne pouvaient pas toujours être expliquées par les différences entre les langues. Il met en lumière la définition du concept de « transfert » donnée par Odlin 1989, p27. : *«l'influence résultant de similitudes et de différences entre la langue cible et toute autre langue acquise (parfois de manière imparfaite) précédemment»* où il précise que le transfert n'est pas simplement la conséquence de la formation d'habitudes, qu'il n'est pas seulement de l'interférence c'est-à-dire un transfert qui incite à l'erreur, qu'il ne repose pas uniquement sur la langue maternelle et qu'il n'est pas influencé exclusivement par cette dernière.

Lefrançois cite également Ringbom (1990) qui ajoute que le transfert présuppose chez l'apprenant la perception d'une similitude

« translinguistique » : pour faciliter son apprentissage : un apprenant se servira de ses connaissances antérieures si elles lui semblent pertinentes, donc s'il perçoit une ressemblance entre elles et les nouvelles connaissances à acquérir.

Il cite un autre chercheur, Kellerman (1983) qui à son tour apporte à cet effet la notion de transférabilité, c'est-à-dire qu'une structure de la L1 soit transférée vers L2, selon la perception qu'a l'apprenant de la distance entre les deux langues; si la structure est vue comme spécifique à la L1 par rapport à la L2, elle ne sera pas transférée, alors que si elle est considérée comme neutre, elle sera récupérée dans la L2.

1.3.2. Déficit d'automatisation et absence de transfert

D'après Sophie Moirand [11] (1979, p.23), si l'apprenant sait déjà lire en langue maternelle et pour qu'il puisse acquérir une compétence en lecture en langue étrangère, il est utile de l'inciter à utiliser les mêmes stratégies de compréhension qu'en LM et d'essayer de les transférer en langue étrangère. L'utilisation d'une langue étrangère demeure une situation coûteuse cognitivement parce que l'apprenant se trouve en face d'un code différent, dont il ne maîtrise pas le fonctionnement. C'est pour cela qu'il existe un déficit d'automatisation des processus de bas niveau chez le lecteur débutant. En effet, ces processus spécifiques à chaque langue (sur les plans phonologique, lexical, sémantique) requièrent d'importantes ressources cognitives: plus le degré de maîtrise linguistique est bas, plus la reconnaissance des mots, l'accès au lexique seront lent et coûteux. Le faible degré d'automatisation conduit à son tour à accorder à ces processus une attention importante par rapport à la langue maternelle, attribuant ainsi des ressources cognitives à des traitements qui sont normalement automatisés chez un bon lecteur (expert).

En outre les processus de haut niveau, activation des schèmes formels et de contenus semblent inexistantes chez la plupart des lecteurs débutant ou non natifs. (Carrel, 1990 cité par Joulia, D, [7]).

Ce qui veut dire que le lecteur de la langue étrangère accordant trop d'attention au décodage linguistique, ne transfère pas d'une langue à l'autre les processus de haut niveau.

1.3.3. Surcharge cognitive

D'après GAONAC'H [12]; la lecture en langue étrangère est plus complexe à analyser bien qu'elle ait été souvent traitée comme simple, dans la mesure où dans cette situation les processus mis en œuvre en LE sont supposés maîtrisés en LM. Parmi les traitements de bas niveau citons le décodage graphémique. Il en va de même pour certains traitements de haut niveau. D'autres processus étant considérés comme spécifiques à la langue cible devraient faire l'objet d'un apprentissage systématique; citons les accès lexicaux et les traitements sémantiques.

Par contre pour aboutir à saisir cette situation il faut prendre en compte le caractère interactif des traitements mis en œuvre dans l'activité de lecture. Gaonac'h ajoute que pour analyser l'activité de lecture, du point de vue cognitif, on ne doit pas se contenter de prendre en considération la maîtrise apparente d'un niveau de traitement (déchiffrer et reconnaître un mot); on doit prendre en compte le degré de maîtrise de l'opération c'est-à-dire son coût et sa vitesse d'exécution.

Il affirme qu'on peut illustrer cette analyse par le phénomène connu comme paradoxal ou «court-circuit» des opérations de haut niveau. Ce fait s'expliquerait par l'hypothèse de «la surcharge cognitive»³ où le lecteur en LE, même s'il est un bon lecteur dans cette langue n'arrivera pas à atteindre l'habileté d'un lecteur natif; c'est-à-dire qu'il existe un moindre usage en LE des traitements qui existent en LM, traitements qui pourraient venir en aide au lecteur lorsqu'il est en difficulté sur des traitements pour lesquels le fonctionnement des deux langues est différent. Pour expliquer ce paradoxe, il

³ Le dictionnaire didactique des langues définit la surcharge cognitive comme suit: «on appelle surcharge cognitive le dysfonctionnement de l'activité mentale qui survient lorsqu'un individu est dans l'incapacité de mobiliser des connaissances utiles dans le traitement d'une information» (230).

déclare qu'en LE, l'attention du lecteur est focalisée sur les opérations de bas niveau et cela pour deux raisons :

1-le lecteur craint de faire erreur à ces niveaux, de ce fait, il leur accorde plus d'importance (rôle de l'attitude du lecteur).

2-le coût de réalisation de ces traitements est tel que le système se trouve saturé, au détriment des traitements de plus haut niveau (rôle du coût des traitements).

Il conclut que pour analyser la lecture en LE, il faut tenir compte en premier lieu des interactions entre les opérations mises en œuvre (résultat de certains traitements par d'autres traitements, guidage de certains niveaux par d'autre niveaux) ; en second lieu, du coût de chacune des opérations : certaines d'entre elles devant être fortement automatisées, pour que les autres, plus coûteuses, puissent être réalisées correctement).

On voit que les difficultés de lecture peuvent venir de différents niveaux.

On peut donc se demander comment faire franchir les différentes étapes aux élèves qui vont du décodage à la compréhension.

2. Aspect didactique

Ce chapitre exposera les différentes étapes d'un enseignement explicite de la compréhension de l'écrit qui a pour objet les stratégies de compréhension, mais nous allons d'abord mettre en lumière les deux habilités fondamentales de l'acte de lecture: décodage et reconnaissance de mots et en quoi consiste le paradoxe d'enseigner le décodage ainsi que la différence entre la lecture silencieuse et à haute voix.

2.1 Décodage et reconnaissance de mots

Giasson (1990, p.38) [13], affirme que le bon lecteur reconnaît les mots plus facilement que le lecteur moins habile : l'automaticité de ce processus permet de libérer de l'énergie pour les processus de plus haut niveau qui requièrent plus d'attention consciente, il faut donc amener le lecteur débutant à automatiser ce processus de reconnaissance de mots.

Ce chercheur distingue entre ces deux notions «décodage et reconnaissance de mots», plus précisément entre *l'identification* et *la reconnaissance de mots* en donnant leurs définitions:

Décoder/ Identifier un mot:« utiliser un moyen quelconque pour trouver la prononciation d'un mot».

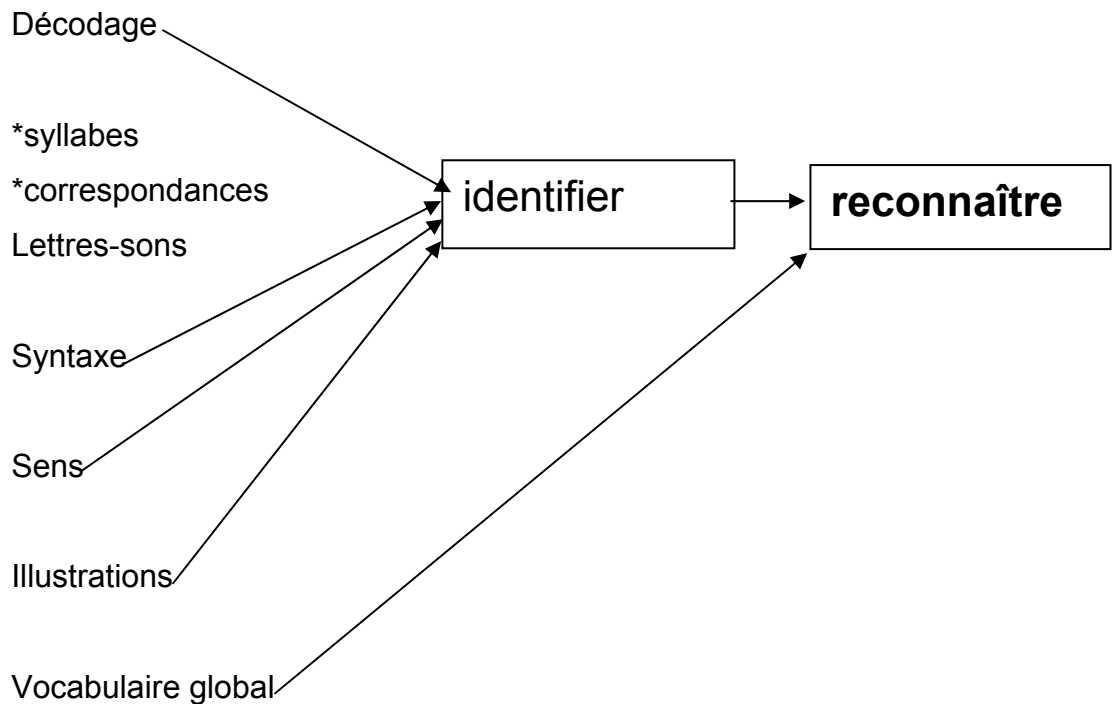
Reconnaître un mot:«donner une réponse instantanée à un mot qui a déjà été identifié dans d'autres lectures».

Le lecteur habile a pu automatiser ce processus de reconnaissance de mots alors que chez le lecteur débutant, l'absence de cette habilité le guide vers le décodage oral des mots ce qui va lui permettre à long terme de se familiariser avec des nouveaux mots à partir de ses futures lectures.

D'après Giasson le décodage est un intermédiaire vers la reconnaissance de mots.

La reconnaissance est le but à atteindre et le décodage est un moyen pour y parvenir. Pour illustrer ces propos il propose une schématisation de ce processus.

Figure n°1: Processus de reconnaissance.



(Cf.Giasson, J, 1990, p.41)[13].

D'après ce schéma, nous pouvons déduire que pour arriver à reconnaître un mot il faut passer par plusieurs étapes en commençant par la voix orale, c'est-à-dire par les syllabes et la correspondance graphèmes-phonèmes ensuite la syntaxe, le sens, l'illustration et enfin la reconnaissance globale du vocabulaire. Nous allons au fur et à mesure donner des explications des notions citées afin de mieux comprendre l'acte de lire.

2.2 Le paradoxe de l'enseignement du décodage

D'après Maclean (1988, cité par Giasson [13] page 41,42, 43), il existe un paradoxe concernant l'enseignement du décodage; parce qu'il est possible d'enseigner aux lecteurs débutants à décoder mais une question se pose : ces lecteurs utilisent-ils les indices qui leur ont été enseignés c'est-à-dire les règles de correspondances lettres-sons?

Pour répondre à cette question, ce chercheur ajoute que les recherches ont montré que ces règles enseignées sont loin de refléter le processus cognitif mis en cause dans le décodage car elles sont assez complexes pour être utilisées par les lecteurs.

Afin de concrétiser ce paradoxe, il propose un exercice à partir duquel il faut dégager des règles de décodage nécessaires pour lire une liste de mots:

Pour lire un mot, quelles sont les règles programmées? S'agit-il de règles de correspondances lettres-sons, des règles de fusion syllabiques et des règles de séparation du mot en syllabes ?

Pour illustrer ses propos, il donne l'exemple suivant:

Soit la liste : Daniel, André, Annie.

Règles de correspondances graphèmes-phonèmes:

D= [d], A= [a], N= [n], I= [i], El= [l]

Règles de fusion:

D+a= da, N+i= ni, D+r+é=dré

Règles de séparation des syllabes:

1) si *an* est suivi d'une voyelle, il faut séparer les syllabes entre le *a* et le *n* (Da/niel).

2) si *an* est suivi d'une consonne, il faut séparer les syllabes entre *n* et la consonne suivante (an/dré).

3) si *an* est suivi de la consonne *n*, il se prononce [a] comme s'il était suivi d'une voyelle (a/nnie).

4) si *ie* est placé à la fin d'un mot, il se prononce [i] (annie).

5) si *ie* est placé à l'intérieur du mot, le *i* se lit seul et le *e* se prononce avec la consonne suivante (daniel).

Toutes ces règles ne seront en aucun cas utilisées par le lecteur parce qu'il choisira systématiquement des raccourcis qu'il a expérimentés dans d'autres mots.

Mclean avance que dans plusieurs domaines, l'enseignement direct de la façon dont les experts fonctionnent demeure difficile et que « *ce qui est enseigné aux lecteurs novices est une sorte de représentation qu'il qualifie d'artificielle, mais qui peut leur servir à acquérir la nature du processus* » et à le maîtriser dans le but de transformer ces représentations en stratégies identiques à celles des experts. Donc l'enseignement du décodage permet

de comprendre le processus, « *c'est-à-dire qu'il existe une relation régulière (jusqu'à un certain point) entre l'oral et l'écrit* ».

Si le lecteur débutant ou novice a pu comprendre ce principe, il trouvera les stratégies utiles et efficaces qui vont lui servir dans ses futures lectures. Mais cet auteur ajoute que la majorité des élèves n'arrivent pas à passer des règles artificielles aux règles fonctionnelles et qu'ils restent attachés à des règles improductives qu'ils appliquent mécaniquement. Ils n'ont pas réalisé que les règles de correspondance lettres-sons ne pouvaient leur donner qu'une approximation du mot et qu'ils doivent eux-mêmes à partir de cette approximation trouver une prononciation qui correspond à un mot connu. Ils n'ont pas besoin d'un enseignement supplémentaire de décodage mais d'occasions pour appliquer leurs connaissances de façon à découvrir une approche plus efficace pour eux.

2.3. La lecture à haute voix et la lecture silencieuse:

Foucambert [6],(p.52,1976) considère que parmi les éléments qui font obstacle à comprendre ce qu'est l'acte de lecture, la majorité des enseignants croient bien faire en considérant que le prolongement logique de la parole intérieure est le déchiffrement ou le décodage par la lecture à haute voix. Cette dernière a toujours été présentée comme étant *La lecture* de telle manière que la lecture silencieuse apparaît comme l'une des formes possibles de lecture; si bien qu'il faut préciser que cette appellation "silencieuse" ne semble pas une composante générale de l'activité de lecture; puisque le décodage toujours présent est connu comme étant le mécanisme de lecture, la base, le principe de fonctionnement et c'est lui qu'il s'agit d'acquérir. Si pour reconnaître un mot il faut le prononcer, la lecture qui en découle est bien la lecture à haute voix: Passer de ce stade à la lecture courante, à la lecture expressive et enfin à la lecture silencieuse. Ainsi, la lecture silencieuse se situe en aval de la lecture à haute voix, ou en est l'étape suivante; la lecture rapide étant le terme suprême que jamais un lecteur débutant n'atteindra s'il doit passer par la lecture à haute voix pour atteindre la lecture silencieuse. Pour Foucambert, si les enseignants considèrent toujours que l'acte de lire se résume à la lecture à haute voix et

que, pour atteindre la lecture silencieuse il faut passer par la lecture à haute voix, c'est qu'ils sont encore victimes d'un mythe.

Ce chercheur déclare qu'il existe un décalage entre ce que les yeux lisent et ce que la bouche prononce, de ce fait la lecture n'est jamais aussi parfaitement idéo-visuelle, aussi non-orale, aussi silencieuse qu'au cours de la lecture à haute voix ; et c'est ici qu'il faut l'observer pour comprendre ce qui se passe. Il affirme qu'on ne peut considérer la lecture à haute voix comme une étape vers la lecture silencieuse puisqu'elle correspond en réalité à un stade très élaboré qui suppose déjà une parfaite maîtrise de la lecture; elle ne permet pas d'apprendre à lire au contraire elle suppose qu'on sait déjà lire. Il ajoute que « *c'est la lecture à haute voix qui est une lecture silencieuse qu'on sonorise* ». Ceci demeure une donnée importante qu'il ne faut pas négliger lorsqu'on réfléchit au processus d'apprentissage. Il cite plusieurs types de lecture : lire lentement, ou lire plus vite, lire à haute voix, lire pour s'informer, lire pour se distraire, la lecture est donc toutes ces possibilités à la fois.

Pour lui, « *lire consiste à prélever des informations dans la langue écrite pour construire directement une signification* ».

Après avoir donné cette définition, il déclare que, si en cours d'apprentissage on s'est habitué à donner la signification d'un mot grâce à sa forme orale, s'assurer de la compréhension d'un texte en le lisant à haute voix ne doit en aucun cas masquer ou cacher la nature réelle de l'acte de lire et ceci ne justifie nullement le recours au décodage comme voie d'accès à la lecture.

2.4 La lecture et l'enseignement des stratégies

Avant de définir le rôle de l'enseignement des stratégies dans l'apprentissage de la lecture en langue étrangère, nous commencerons d'abord par définir ce qu'est une stratégie. Ensuite, nous établirons la distinction entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement.

2.4.1 Qu'est ce une stratégie?

Pour définir cette notion, nous allons nous référer à la définition donnée par Legendre (1993 :p.1184 cité par Abdelkebir El Bina [14], p. 5,2000) pour qui elle signifie "*une manière de procéder pour atteindre un but spécifique*". Pour mieux éclairer cette notion il ajoute que c'est « *un plan général et bien établi, composé d'un ensemble d'opérations ingénieuses et agencées habilement, en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un but compte tenu d'une situation dont les principaux paramètres sont connus* ». (Idem)

Ensuite, El BINA cite Tardif (1992) qui avance que les stratégies sont des connaissances et qu'elles peuvent être apprises et emmagasinées dans la mémoire à long terme ; ces connaissances sont: déclaratives, procédurales et conditionnelles. Le premier type de connaissances correspond aux savoirs, le second correspond aux savoir faire et le dernier type correspond au « quand » et au « pourquoi ». Enfin il affirme que l'enseignement traditionnel se préoccupe principalement des connaissances déclaratives qui demeureront statiques tant qu'elles n'auront pas été accompagnées de connaissances procédurales afin de les rendre dynamiques et de leur permettre de déboucher sur l'action.

2.4.1.1 Les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement:

Pour différencier ces deux types de stratégies, El Bina, (Idem, p. 6) propose les deux définitions de Legendre (1993 :1185) en disant qu'une stratégie d'apprentissage est «*un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifiés par le sujet dans le but de favoriser l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique*» et une stratégie d'enseignement est «un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur pour un sujet d'autre que lui-même».

Concernant les stratégies d'apprentissage et selon les taxonomies les plus courantes, elles se répartissent en trois catégories: les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives.

Les premières stratégies sont considérées comme les plus importantes parce qu'elles reflètent le niveau de connaissances et le degré de maîtrise que les apprenants possèdent sur les deux autres catégories de stratégies. Les stratégies métacognitives comprennent l'anticipation ou la planification, l'attention générale ou sélective, l'auto gestion, l'autorégulation, l'identification d'un problème et l'autoévaluation. Par contre, les stratégies cognitives se subdivisent en deux sous-catégories: les stratégies mnémoniques (classification, images visuelles, élaboration et transfert) et les stratégies de manipulation et de transformation (exercice, analyse et raisonnement, inférence, déduction et induction, substitution, recherche documentaire, prise de notes).

Et enfin, comme leur nom l'indique, les stratégies socio-affectives comprennent les stratégies sociales (demande de clarification et de correction, coopération, empathie) et les stratégies affectives (gestion des émotions, réduction de l'anxiété). Il précise que les stratégies d'apprentissage sont observables à travers les comportements de l'apprenant ou par le biais de l'objectivation, de l'introspection. Il énonce les caractéristiques des stratégies d'apprentissage en déclarant qu'elles sont conscientes ou automatisées, qu'elles sont modifiables, donc elles peuvent être parfaitement enseignées, et qu'elles sont présentes pour résoudre les problèmes ou les difficultés.

Concernant les stratégies d'enseignement, ce chercheur avance que planifier des stratégies devrait découler d'une analyse approfondie de la situation pédagogique en question. Mais il faut noter que le déploiement des stratégies n'entraîne pas chez l'apprenant, l'apprentissage visé par l'enseignement. Pour que cet enseignement soit efficace, il devrait être adapté aux besoins, aux styles d'apprentissage et aux caractéristiques des apprenants. Les stratégies d'enseignement devraient être variées afin d'éviter tout effet de saturation et elles devraient laisser progressivement le pas aux stratégies d'apprentissage afin de rendre l'apprenant autonome.

2.4.1.2 L'enseignement des stratégies

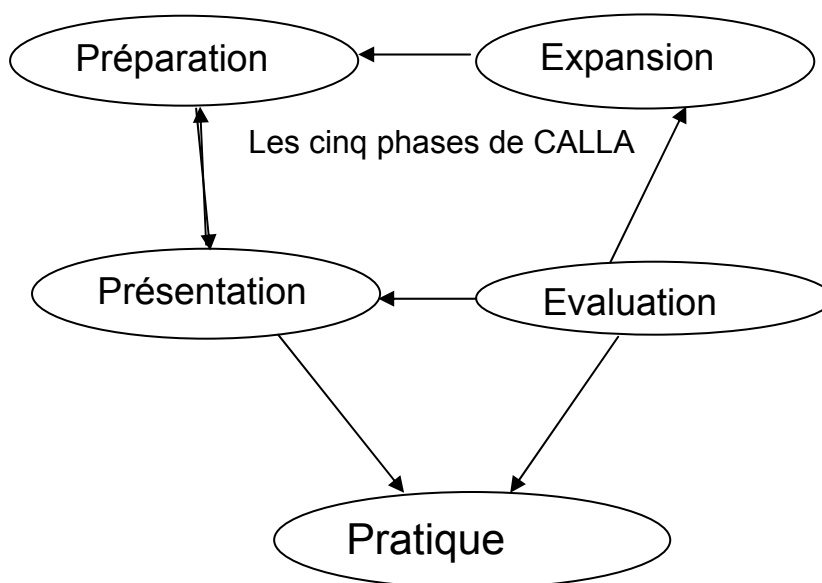
Par ce terme « l'enseignement des stratégies », El BINA (en citant Legendre, 1993, p. 507) [14] entend toute activité planifiée qui vise à « *initier, activer et supporter l'apprentissage* » des stratégies de lecture chez l'apprenti lecteur c'est-à-dire que cet enseignement vise à faire acquérir de nouvelles stratégies et consolider les stratégies latentes. Il cite Tardif (1992) en affirmant que l'enseignant est considéré comme un modèle puisqu'il est censé être le seul lecteur expert en classe et qu'il devrait jouer ce rôle afin d'amener l'apprenant à acquérir des stratégies de lecture efficaces et favoriser son autonomie.

D'après Cyr (1996, cité aussi par El Bina), pour enseigner des stratégies, on doit se plier aux trois phases de la construction du savoir : phase cognitive (acquisition de la stratégie), phase associative (intégration de la stratégie) et phase de l'autonomisation (réutilisation de la stratégie). Cette démarche doit respecter un certain nombre d'étapes : la détermination des stratégies utilisées, la présentation de la stratégie à enseigner, le modelage de cette stratégie par l'enseignant, l'application de la stratégie par les apprenants avec l'aide de l'enseignant, puis de façon autonome, et l'établissement du lien entre l'utilisation de la stratégie et la motivation.

Pour illustrer ses propos, l'auteur présente un modèle d'enseignement des stratégies élaboré par Chamot et O'Malley (1990) appelé CALLA (cognitive academic language learning approach) et destiné aux élèves du primaire et du secondaire peu performants en anglais langue seconde.

La figure n°2 expose les différentes étapes de l'enseignement des stratégies selon le modèle CALLA:

Figure n°2: Les cinq étapes de l'enseignement des stratégies selon Chamot, Barndhart, El-Dinary et Robbins (1990).



Cf. El Bina.A [14], p. 7,2000.

Dans ce schéma, la première phase est la préparation : elle consiste à amener l'élève à identifier les stratégies qu'il utilise, ses pré requis au sujet de ces stratégies et la relation entre leur processus mental et la qualité des apprentissages réalisés.

La seconde phase est celle de la présentation où l'enseignant est amené à nommer la stratégie, à exposer ses caractéristiques, son utilité; indiquer quand, comment et pourquoi l'utiliser en donnant un exemple au moyen d'une réflexion à haute voix.

La troisième phase est celle de la pratique où l'apprenant en essayant de résoudre un problème, utilise une stratégie dans le cadre d'une activité en petits groupes. Pendant ce temps, l'enseignant circule entre les groupes, fait des suggestions et donne des rétroactions.

La quatrième phase est l'évaluation où l'enseignant offre à l'élève l'occasion d'auto-évaluer le degré d'efficacité pour avoir utilisé la bonne stratégie.

La dernière phase est l'expansion où l'élève sera prêt à utiliser ses propres stratégies de façon autonome. Il sera encouragé par son enseignant pour appliquer ce qu'il vient d'apprendre dans d'autres tâches scolaires ainsi que dans sa vie quotidienne.

D'après cet auteur, durant toutes ces phases on assigne des responsabilités. Il présente un schéma (selon Chamot, Barndhart, El-Dinary et Robbins, 1990) où il expose les responsabilités désignées à l'enseignant et à l'élève, (voir tableau suivant)

Tableau n°1 : Enseignement des stratégies (selon Chamot, Barndhart, El-Dinary et Robbins, 1990)

Responsabilité de l'enseignant	Responsabilité de l'élève
Préparation: active les connaissances antérieures	
Présentation: explique, modèle	Prête attention, participe
Pratique: suggère des stratégies Donne des rétroactions	Applique les stratégies avec guidage
Evaluation: évalue les stratégies	évalue les stratégies
Expansion: soutient le transfert	Utilise les stratégies de façon autonome
	Transfère les stratégies dans des tâches nouvelles

2.4.1.3 Les stratégies de lecture:

El Bina (ibid., p.11) considère que la lecture est un processus cognitif de résolution de problèmes et qu'un tel processus doit être enseigné de façon explicite et systématique puisque la résolution de problèmes dans la pratique de la lecture est loin d'être spontanée chez les jeunes lecteurs.

Pour confirmer ses propos; il se réfère à des expériences, menées tant en langue maternelle qu'en langue seconde, en français et en anglais, qui montrent que les élèves dotés de stratégies de lecture réussissent à améliorer significativement leur capacité de compréhension. De ce fait, il affirme que les stratégies d'apprentissage de la lecture doivent être enseignées puisqu'elles ne se développent pas spontanément chez le lecteur débutant. Il ajoute que, même si le lecteur débutant dispose des

connaissances linguistiques et textuelles nécessaires, s'il reste démuné de stratégies de lecture ou s'il recourt à des stratégies dysfonctionnelles, il ne pourra en aucun cas améliorer la qualité de sa compréhension.

Cet auteur précise que l'enseignement des stratégies d'apprentissage n'est pas facile pour l'enseignant. De plus leur utilisation est cognitivement coûteuse car elle requiert beaucoup d'effort de la part de l'apprenant. Quand il s'agit d'un lecteur novice ou débutant ce coût est plus élevé.

L'enseignement des stratégies permet de justifier ce coût en soulignant l'utilité d'une procédure précise, mais aussi d'inciter et de motiver le lecteur débutant à maintenir la mise en œuvre de ces stratégies, en lui faisant comprendre, lors de la rétroaction, que son succès est attribuable à l'effort qu'il avait consenti à fournir et non à une prédisposition à être bon en lecture.

L'enseignement systématique permet d'entraîner un certain degré d'automatisation des stratégies de lecture. Plus les stratégies sont automatisées, moins elles sont coûteuses au niveau cognitif lors de leur application et de leur gestion, donc elles seront plus efficaces.

L'automatisation résultant d'un tel enseignement réduit la charge cognitive et augmente l'étendue de l'empan (l'écart entre deux extrémités et dans ce cas l'écart qui existe entre la rapidité à reconnaître un mot et l'accès à la compréhension), la rapidité de la reconnaissance des mots et donc la compréhension en lecture.

Après avoir fait ce tour d'horizon sur la nécessité d'enseigner les stratégies d'apprentissage, nous allons exposer les stratégies de lecture à enseigner.

EL Bina cite Van Grunderbeek (1994) en révélant que les stratégies de lecture se divisent en trois ensembles:

- 1- celles utilisées pour identifier les mots.

- 2-celles utilisées pour comprendre un texte.

- 3-celles utilisées par le bon lecteur pour répondre à un but et qui montrent sa capacité d'adaptation en tant que lecteur à la situation.

Il ajoute qu'il existe une interaction constante entre ces ensembles, et qu'un lecteur accompli est capable de passer de l'un à l'autre en fonction du problème rencontré lors de sa lecture. Chaque ensemble est composé de catégories:

Le premier ensemble se compose de trois catégories : l'analyse des composantes de mots par l'utilisation de la correspondance grapho-phonétique, du découpage de syllabe, du déchiffrement des premières lettres ou du découpage morphologique; l'anticipation des mots par l'utilisation du contexte au moyen d'indices syntaxiques et sémantiques et enfin le recours à la connaissance du monde (Nadeau et Camiré, 1992).

2.4.1.4 L'enseignement des stratégies de lecture

Dans cette partie, nous allons exposer les stratégies de lecture résultant d'une synthèse des modèles proposés par Giasson (1992,1995a), Cyr (1996) et Chamot *et al.* (1999) (cf.El Bina, p.13). La démarche consiste à respecter les trois phases principales de la construction du savoir: la phase cognitive (acquisition), la phase associative (intégration) et la phase de l'autonomisation (réutilisation). Il retient les cinq étapes présentées dans la figure n°2.

2.4.1.4.1 Présentation de la stratégie

Lors de cette phase, l'enseignant fait appel aux trois types de connaissances déclaratives en nommant la stratégie spécifiée, les connaissances procédurales, en expliquant comment les utiliser et les connaissances conditionnelles en précisant quand et pourquoi cette stratégie doit être mise en œuvre. Pour aboutir à la réussite de cet enseignement et permettre au lecteur débutant d'utiliser la stratégie et de mémoriser son nom, il est alors judicieux de recourir à une représentation iconique de la stratégie au lieu de la nommer, où chaque stratégie est désignée par un pictogramme signifiant et pertinent à la fonction de cette stratégie. Nous allons illustrer ces propos par l'intermédiaire du tableau extrait de la même source p.13.

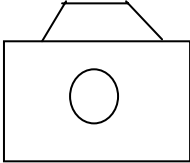
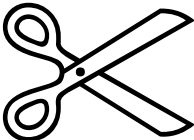
Tableau n°2: exemple de représentation des stratégies pour les jeunes lecteurs débutants.

Pictogrammes	Stratégies à enseigner
	La stratégie Clic: c'est la stratégie de reconnaissance globale des mots: on dit aux élèves qu'il s'agit de photographier un mot et d'en garder l'image en mémoire. On dit à l'élève: tu reconnais au premier coup d'œil le mot car tu l'as déjà photographié dans la tête.
	La stratégie Hibou: c'est la stratégie des indices contextuels: titre, intertitres, mot avant, mot après, illustrations. On dit à l'élève: dans ce texte, tu fais comme le hibou, tu tournes la tête (en haut, en bas, à gauche, à droite) tu repères des indices dans le titre, dans le dessin, dans les mots).
	La stratégie Loupe: c'est la stratégie des indices grapho-phonétiques: examiner un mot inconnu pour y déceler les voyelles et les syllabes des mots déjà connus. On dit à l'élève: quand tu ne connais pas un mot, tu le regardes de plus près et tu le découpe en syllabes, en lettres pour le déchiffrer.
	La stratégie Masque: c'est la stratégie des indices morpho-syntaxiques: reconnaître les mots sous les déguisements des marques du genre et du nombre. On dit à l'élève: tu regardes les marques qui précisent le nombre comme le s et le genre des mots.

D'après ce tableau, chaque stratégie peut être représentée par un pictogramme. La stratégie de reconnaissance globale des mots est représentée par un appareil photographique, l'analyse des mots par une

loupe ou des ciseaux, l'utilisation des indices contextuels par un hibou qui tourne la tête en avant ou en arrière et les indices morphologiques par un masque. Concernant, les pictogrammes qui illustrent les stratégies servant à identifier les mots, nous allons les présenter dans cette figure:

Tableau n°3: les pictogrammes des stratégies pour identifier les mots.

	Je photographie le mot
	Je découpe le mot
	Je devine le mot

Tous ces pictogrammes doivent être affichés en classe et distribués aux enfants afin qu'ils puissent s'en servir lors d'une activité de lecture.

2.4.1.4.2 Modelage de la stratégie

Lors de cette phase, l'enseignant jouera son rôle de modèle et de lecteur expert. Après avoir choisi un texte intéressant du point de vue des difficultés et de la stratégie de lecture à enseigner, il doit afficher ce texte de manière à ce que tous les élèves puissent le voir et le lire. Ensuite il

procède à sa lecture d'une manière détaillée en explicitant comment utiliser la stratégie présentée afin d'accéder au sens du texte. Dans cette phase, l'enseignant pense à haute voix et se pose des questions sur la réussite de ses tentatives d'extraction du sens de ce texte afin que les élèves comprennent les processus cognitifs et métacognitifs aux quels il a recours.

2.4.1.4.3 Application de la stratégie par les apprenants avec l'aide de l'enseignant

Dans cette phase, tous les élèves participent à la lecture d'un autre texte choisi par l'enseignant. Chaque élève doit expliquer et justifier le choix de la stratégie en utilisant ses moyens et ses propres mots. Les autres élèves discutent de la pertinence de ce choix par rapport au résultat obtenu. L'enseignant confirme ou infirme les réponses en donnant des explications ou des clarifications sur l'utilisation de la stratégie par les élèves.

2.4.1.4.4 Application de la stratégie sans l'aide de l'enseignant

Dans cette phase, chaque élève sera amené à appliquer individuellement la stratégie à partir d'un texte choisi par l'enseignant suivant les critères des textes précédents. Durant cette séance, l'enseignant circule d'un élève à l'autre pour superviser la façon dont chacun s'y prend. Cette lecture individuelle peut être suivie d'une lecture collective où chaque élève est amené d'expliquer aux autres comment il a appliqué la stratégie et pourquoi il a réussi ou échoué à accéder au sens d'une partie d'une telle ou telle partie du texte.

2.4.1.4.5 Evaluation de la stratégie et rétroaction de l'enseignant

L'évaluation de la stratégie enseignée permet à l'enseigner de se renseigner sur le degré d'efficacité atteint par les élèves afin de savoir s'il peut ou non passer à l'enseignement d'une autre stratégie. Elle permet également à l'enseignant de donner à ses élèves une rétroaction sur le degré de maîtrise

de la stratégie. Le but de cette rétroaction est de consolider la motivation et de renforcer la confiance en soi. Le rôle de l'enseignant réside dans le fait qu'il doit convaincre l'élève que la réussite ou l'échec de l'activité de lecture sont attribuables à une bonne ou mauvaise application de la stratégie enseignée plutôt qu'à la capacité, l'intelligence ou l'habileté du lecteur. La rétroaction vise ainsi à maintenir l'effort chez l'apprenant jusqu'à ce qu'il parvienne à un degré d'automatisation de la stratégie assez satisfaisant. Quand la stratégie étudiée sera suffisamment acquise par l'ensemble de la classe, elle sera enseignée en interaction avec la nouvelle stratégie, jusqu'à ce que toutes les principales stratégies de lecture soient maîtrisées par les élèves.

2.5 Qu'est ce que l'apprentissage ?

Nous avons décrit les diverses facettes du rôle du maître. En quoi consiste à présent l'acte d'apprendre à lire?

2.5.1 Définition de l'apprentissage

L'individu est confronté dans sa vie à des situations d'apprentissage. Chaque jour, il accumule des connaissances et acquiert de nouvelles compétences c'est pourquoi la notion d'« apprentissage » recouvre des domaines et des phénomènes divers d'où l'intérêt qui a été accordé à cette notion.

Il a été souvent défini comme un processus de changement et de modification durable du comportement, selon GALISSON et COSTE [15] c'est « *un modelage ou réglage d'un comportement adaptatif conforme aux exigences d'une situation nouvelle ou aux modalités contraignantes d'une procédure. Autrement dit: acquisition et organisation de répertoires moteurs concrets ou symboliques non disponibles à la naissance* »

C'est ainsi que l'apprentissage consiste en premier lieu, à modifier et à changer certains comportements ou attitudes en réaction à une nouvelle situation; c'est-à-dire que l'acquisition des connaissances passe par une interaction entre l'apprenant et l'objet d'étude, d'où la forme d'adaptation aux

exigences de cette nouvelle situation. La notion d'apprentissage implique aussi« *l'idée d'un changement qui résulte d'un exercice ou d'une expérience vécue, et on peut parler d'apprentissage uniquement si ces changements sont dus à des exemples ou expériences* ». Le changement résulte soit d'un exercice où chaque répétition ou essai de la situation amène à une amélioration des performances ou bien d'un contact d'une expérience antérieure avec la situation en question.

Or, le fait que l'individu construit des nouvelles connaissances grâce à celles déjà acquises, prouve que l'apprentissage commence avant d'entrer à l'école. Donc dès sa naissance et dès qu'il commence à affronter son milieu, l'individu commence, en effet, à apprendre. C'est pour cette raison que HELOT, C [15] définit cette notion comme « *la capacité de modifier de façon plus ou moins stable le comportement sur la base de l'expérience. C'est l'aspect le plus plastique de l'adaptation de l'organisme humain aux variations du milieu* ».

Dans la théorie de la connaissance piagétienne (Piaget, 1979, cité par Gaona'ch, 1987, p.118), l'organisme possède des structures adaptatives, constituées de systèmes actifs de réponse et de réorganisation.

Un tel système tend :

- à se conserver, à intégrer tout nouvel objet ou toute nouvelle situation, par un mécanisme d'assimilation aux schèmes disponibles,
- et à s'adapter aux éventuelles stimulations du milieu, par un mécanisme d'accommodation, permettant de modifier les schèmes disponibles pour améliorer la maîtrise d'un nouvel objet ou d'une nouvelle institution.

Gaona'ch (1987, p.118) [16] souligne deux notions clés qui permettront de présenter la perspective piagétienne sur le langage : l'interactionnisme (qui le définit comme une interaction entre le sujet et le milieu) et le constructivisme (élaboration progressive des structures de connaissances, acquis d'un stade intégrés dans ceux du stade ultérieur).

En se référant à l'approche constructiviste, il note aussi que l'acquisition du langage utilise des structures opératoires générales de l'intelligence, et qu'elle n'est pas en cela, indépendante du reste du développement intellectuel.

2.5.2 On apprend à lire qu'une fois

Dalgalian, J (2000, p. 82) [17] précise que quelques soient les différences de codes entre la L1 et la langue cible; « on apprend à lire qu'une fois », c'est-à-dire qu'il s'agit de transférer cette aptitude à l'autre langue ou à la langue cible, avec les adaptations nécessaires et le passage à d'autres caractères par exemple ne sera en aucun cas signifiant d'un nouvel apprentissage fondamental. La première aptitude à « *associer de l'écrit à du sens (des mots à des idées, et les énoncés à une suite d'actions et de faits)* » est calquée sur la faculté de langage (*associer les signes sonores à des concepts*) ne s'apprend qu'une fois et par la suite le passage à l'écrit de la langue cible ne sera qu'un changement de code et non l'acquisition d'une technique de base ».

Il milite pour la démystification de la barrière des écritures en disant que « *savoir lire s'apprend qu'une seule fois et servira pour tous les codes écrits, appris ultérieurement* ».

Dans notre cas l'élève algérien a appris à lire en langue arabe, si les techniques de base sont déjà installées, il s'agit d'un transfert d'aptitudes d'une langue à l'autre.

2.5.3 Apprendre à lire en français

Afin de déceler les causes des erreurs commises par nos élèves lors du test d'oralisation que nous avons proposé dans la partie méthodologique, il nous fallait faire une comparaison entre le système graphique de la langue maternelle du public choisi qui est l'arabe et la langue étrangère le français. Nous verrons en quoi les deux langues se distinguent dans leurs différentes composantes : phonologie, grammaire, syntaxe.

2.5.3.1 Les spécificités de la lecture en français

D'abord, l'apprentissage du français écrit soulève deux problèmes. Le premier consiste en la nature abstraite des phonèmes (en particulier les consonnes) qui est commun à tous les systèmes alphabétiques. Les

consonnes ne peuvent être prononcés isolément, elles s'articulent avec les voyelles donc ce ne sont pas véritablement des sons isolables mais des phonèmes encodés de manière complexe dans un son. C'est ce qui fait que la représentation des phonèmes par des lettres n'est pas immédiatement comprise par le lecteur débutant. Le système alphabétique met en correspondance les unités abstraites de la langue orale: les phonèmes, environ 36 en français avec des unités graphiques (les graphèmes ou blocs de lettres comme ou; eau, etc.).

Le second problème est en relation avec les caractéristiques de la langue française écrite. Chaque langue possède un code orthographique spécifique où le noyau central est formé par l'ensemble des correspondances grapho-phonétiques considérées comme pertinentes pour la lecture et des correspondances phono-graphiques (pertinentes pour l'écriture). En français, il existe plusieurs types de difficultés concernant ces correspondances:

- la même lettre peut prendre des valeurs différentes en elle-même (valeur du x dans exemple et taxis), ou en combinaison avec d'autres lettres (c dans *ch*, s dans *ss*, a dans *bain*, i dans *in*).
- le même phonème peut être présenté par des lettres ou assemblages de lettres différentes comme: vin, vain, vainc, vingt, vint, vins. Ces différentes écritures s'expliquent par l'évolution de la langue, l'étymologie ou par les phénomènes de dérivations.
- de nombreuses lettres ne s'entendent pas et renvoient soit à des informations grammaticales comme le nombre et le genre soit à des notations étymologiques (vingt, vin). [18]

2.5.3.2 Qu'est ce que la graphophonologie?

Dans sa thèse, Rocher (2005 p.28-29) [19] définit la graphophonologie comme un nom composé qui comporte deux notions distinctes mais étroitement liées, le phonème et le graphème.

Le phonème est une unité linguistique de l'oral: un son de la langue non porteur de sens mais qui permet de distinguer entre elles les unités significantes encore appelées morphèmes. Les morphèmes sont les unités

signifiantes minimales construites au moyen d'unités plus petites, les phonèmes. Le mot « *mer* » par exemple contient trois phonèmes /m/ e/ r/. Ces phonèmes représentent les unités minimales de la deuxième articulation du langage. Le phonème est une unité segmentale et discrète se présentant dans chaque langue en nombre restreint et fini. Le graphème est défini comme le pendant graphique du phonème. « *mer* » contient trois graphèmes à savoir [m], [e] et [r], ici trois lettres mais on ne peut pas toujours assimiler le graphème à la lettre, ainsi dans le mot *phare*, la première syllabe, fait apparaître deux phonèmes [fa] et au phonème [f] correspond le graphème [ph] qui est lui-même composé de deux lettres. (Il fait référence à Ducart, Honvault, & Jaffrey, 1995).

La syllabe constitue une unité distinctive de la langue, elle a une réalité articulatoire dans la mesure où elle est un groupe de sons qui se prononce en une seule émission de voix. Sur le plan acoustique, la syllabe est facile à isoler car elle est signalée par des variations d'intensité. La syllabe peut être décomposée en deux unités intermédiaires: l'attaque et la rime (il cite Treiman, 1989). L'attaque (est connue aussi sous le nom d'amorce) est la partie consonantique initiale de la syllabe. C'est une consonne isolée ou un groupe de consonnes. La rime est constituée par la voyelle (pic) et les éventuelles consonnes qui la suivent (coda).

Pour lire dans un système alphabétique comme le français, toutes ces unités (graphème, phonème, lettre, syllabe) sont indispensables car le principe fondamental de la lecture consiste à coder les sons ou phonèmes des mots parlés à l'aide de symboles que sont les lettres ou graphèmes; comme le mot parlé [sak] se représente à l'écrit *sac*. Concernant l'apprenti lecteur, il doit comprendre le principe alphabétique, ce qui lui permet d'utiliser la procédure phonologique en lecture. Cette procédure consiste à traduire la séquence de lettres du mot lu en une séquence de sons correspondants ce qui conduit à activer le code phonologique du mot lu et ceci favorise l'activation du code sémantique, stocké dans son lexique oral. Au début de l'apprentissage, l'apprenti lecteur lit les mots à partir des connexions entre les deux codes phonologiques et sémantiques des mots déjà développés lors de l'acquisition du langage parlé. Rocher cite Share (1995) en ajoutant que cette procédure phonologique, utilisée systématiquement, fonctionne comme un mécanisme

d'auto apprentissage soutenant l'élaboration des codes orthographiques des mots.

Foucambert de sa part [20], (p.24, 2003) rejette la méthode phonographique en soutenant que «tous les apprentis lecteurs de quelque langue écrite que ce soit sont dans l'obligation d'effectuer un apprentissage linguistique, c'est-à-dire l'apprentissage d'une langue nouvelle en empruntant *le chemin qui va de la compréhension d'un message écrit à la découverte du fonctionnement du code dans lequel il fonctionne*». Et il ajoute que ce qui doit être imposé avec les premières relations grapho-phonologiques, c'est la construction du « principe » de lecture : « *prendre appui avec l'oeil sur ce qui sert d'appui pour l'oreille* ». L'enseignement de ce processus indirect (qu'on ne devrait identifier avec certitude comme processus de lecture que s'il se retrouvait dans la lecture de n'importe quelle langue écrite) invite, en rupture avec ce qu'on sait de tout apprentissage linguistique, à rencontrer le code à partir d'un autre code et non directement à partir des messages ; et pousse des enseignants, des rééducateurs ou des orthophonistes à supposer l'existence d'un code « grapho-phonologique » comme si l'écrit était une notation de l'oral...

2.5.3.3 Les spécificités de la langue arabe

Le système graphique de la langue arabe est reconnu comme système très différent. L'apprentissage des signes prend appui sur celui des sons, les deux étant d'égale d'importance. Ce système est à la fois commode et économique car les signes sont immédiatement identifiables.

Dans ce système, il existe un nombre important de consonnes difficiles à prononcer pour un lecteur non arabophone. Pour commencer, les graphèmes que seuls les points distinguent : soit 10 signe de base qui avec les jeux des points donnent lieu à 22 graphèmes différents , , , , , , , , , . Cette abondance de points engendre des confusions fréquentes, qui proviennent d'une difficulté de mémorisation-discrimination, par contre la graphie du français ne compte que quelques rares lettres à points comme: ė, ĩ, ĵ.

Cette langue est caractérisée par une consonantique riche et un vocalisme pauvre. Il n'existe que les voyelles longues (a, i et u). Un grand nombre de consonnes arabes n'existent pas en français et inversement, des consonnes françaises n'existent pas en arabe; c'est ce qui crée des difficultés concernant la prononciation que ce soit pour les arabophones ou les francophones. [21] (Nous présentons dans un tableau les différences entre les deux systèmes, voir appendice A)

Concernant l'orthographe de la langue arabe; il n'y a pas de problème car on écrit ce que l'on entend et à chaque son correspond une seule lettre.

En arabe, les mots sont formés à partir d'une racine de trois lettres; et par dérivation, à partir de la même racine on obtient différentes formes verbales ou nominales.

Cette langue utilise des phrases nominales, son système temporel est composé de trois temps: l'impératif, le passé et l'inaccompli (il correspond au présent, futur).

La langue arabe utilise des déclinaisons avec trois cas: la cas sujet, le cas direct et la cas indirect qui est indiqué par la voyelle finale. [22]

2.5.3.3.1 Grammaire de l'arabe:

La langue arabe est considérée comme [23]:

1. Une langue flexionnelle : c'est une langue dans laquelle les lemmes "les mots" changent de forme (soit le nombre des noms, soit le temps verbal) selon les rapports grammaticaux qu'ils entretiennent avec d'autres lemmes. Certains mots modifient leurs formes (sonore et/ou visuelle); ils subissent le jeu de la flexion. L'ensemble des formes différentes d'un même mot fléchi forme son paradigme.

Selon cette description, l'arabe se classe comme une langue à morphologie riche:

- Premièrement, le système dérivationnel se présente comme un jeu de construction basé sur le rôle sémantique de l'élément dérivé. L'ajout d'affixes à une racine permet d'engendrer des mots avec des significations différentes, mais qui peuvent être classés comme mot de la même famille du

dérivant. Par exemple, pour obtenir les dérivants du verbe "kasara" qui veut dire "casser", on double la consonne /s/, le verbe "kassara" qui veut dire casser en mille morceaux et on ajoute le préfixe /in/, le verbe inkasara "se casser".

Deuxièmement, le système flexionnel affiche un marquage diversifié.

L'arabe possède trois cas nominaux:

Le nominatif (NOM), qui est le cas par défaut. (Voir exemple 1)

L'accusatif (ACC) pour les compléments verbaux. (Voir exemple 2)

Le génitif (GEN) pour le dépendant d'une préposition. (Voir exemple 3)

Exemple1:

Akala al awlaad +u

(v) passé (N) +NOM

a mangé les enfants

"les enfants ont mangé"

Exemple2:

qaabala zajdun al awlaad +a

(v) passé (N) (N)+ACC

a rencontré zayd les enfants.

"Zayd a rencontré les enfants."

Exemple3:

sallama zajdun alaa al awlaad+i

(V) passé (N) PREP (N)+GEN

a salué zayd sur les enfants.

"Zayd a salué les enfants"

En arabe, la définitude est réalisée par un morphème, préfixé (-al) ou suffixé (-n) et non par des mots autonomes.

2 - C'est une langue qui affiche une tendance forte à la cliticisation. Des conjonctions de subordination, des conjonctions de coordination et des prépositions sont proclitiques et le pronom Complément d'objet est enclitique (remplacé par un pronom à la fin du verbe), comme l'illustre l'exemple suivant. Les éléments clitiques sont séparés en translittération par le symbole '#' : exemple 3:

wa#li#ja?kuluu#haa

(COORD)#(CONJONCTION)#(V)SUBJONCTIF#(PRO)

et#pour#mangent#elle

‘et pour la manger’ (وليأالوها).

A partir de cet exemple nous montrons la complexité morphologique de l'arabe. Il s'agit du verbe *jaʔ kuluu(manger)* employé au présent du subjonctif, 3^{ème} personne du masculin pluriel, la base verbale est /ʔakala/ et la racine /ʔkl/. Le pronom sujet n'est pas réalisé. En position proclitique, on utilise la conjonction de coordination *wa* et la conjonction *li*. En position enclitique, on utilise le pronom complément d'objet 3^{ème} personne du féminin singulier *haa* 'elle'.

3. Une langue à ordre des mots mixte : l'arabe obéit à des contraintes communicatives et syntaxiques. C'est pour cela qu'elle se classe comme une langue à ordre mixte, c'est à dire ni fixe, ni entièrement libre.

4. L'arabe moderne standard omet systématiquement la réalisation morphologique du pronom sujet. Le verbe s'accorde en personne, genre et nombre avec le pronom omis. (Voir l'exemple 4)

Exemple 4:

akaluu {humu}	vs	akalnna {hunna}
(V) passé.3 MAS.PL.		(V) passé.3 FEM.PL.
Ont mangé {ils}		ont mangé {elles}
"Ils ont mangé"		"elles ont mangé".

5. Une langue parataxique qui utilise la juxtaposition de phrases, sans mot de liaison explicitant le rapport qui les unit ; une conjonction de coordination ou de subordination alors il s'agit d'une asyndète ou une jonction asyndétique. Dans l'exemple suivant, la proposition [ja kulunna] {hummu} "ils mangent" remplit la fonction d'un coprédicat objet.

Exemple5:

raa	zajd+u+n	al+awlaad+a	ja kuluuna {humu}
(v) passé	(N)+NOM+INDEF	DEF+(N)+ACC	(V) présent.

A vu zayd les enfants mangent {ils}

Lit. Zayd a vu les enfants ils mangent.

"zayd a vu les enfants en train de manger".

La tête syntaxique de la proposition coprédictat objet est le verbe *ja kuluuna* employé dans une forme finie. Il n'est pas introduit par une conjonction de coordination ou une conjonction de subordination.

Dans ce cas le terme de jonction asyndétique est plus approprié que celui de juxtaposition, qui suppose l'existence d'une marque de ponctuation interphrastique. En plus, la juxtaposition fait penser qu'il est question uniquement de propositions autonomes, ce qui n'est pas le cas: les propositions asyndétiques constituent une phrase complexe.

5. La voix

Les valeurs de la catégorie voix s'obtiennent par le biais de trois procédures :

- a. La commutation des actants de la syntaxe profonde par rapport aux actants sémantiques, ce qui donne des voix *passives*.
- b. La suppression d'un actant syntaxique profond, ce qui donne des voix *suppressives*.
- c. L'identification référentielle des actants sémantiques, ce qui donne des voix *réfléchies*.

Conformément à ces procédures, la catégorie grammaticale voix possède au moins trois valeurs en arabe : actif, passif suppressif et passif non suppressif.

5.1. La voix active

Le sujet du verbe à la voix active correspond à son 1^{er} actant sémantique (généralement l'agent). Dans l'exemple suivant *zajd* est le sujet de *qabbala*, il correspond à l'agent :

(70) *qabbala zajd+u+n ʔamal+a+n*

(V) (N)+NOM+INDEF (N)+ACC+INDEF

a embrassé Zayd Amal

‘Zayd a embrassé Amal.’ (أَمَلًا زَيْدٌ قَبَّلَ)

5.2. La voix passive suppressive

Bien que la grammaire arabe présente plusieurs processus de passivation, elle n'utilise pas fréquemment la voix passive. Nous présentons ici la voix passive suppressive où le sujet grammatical du verbe passif correspond au second actant sémantique (généralement le patient). Se basant sur une distinction sémantique, la grammaire traditionnelle arabe fait la distinction entre le sujet grammatical du verbe passif, appelé *naaʔib faaʕil* (فاعل نائب 'le suppléant de l'agent'), et le sujet grammatical du verbe actif, appelé *faaʕil* (الفاعل 'l'agent'). Ce qui signifie que si l'agent n'est pas réalisé, il peut avoir un suppléant qui remplit une fonction syntaxique homologue dans la mesure où l'analyse classique souligne que la relation entre le verbe passif et son sujet grammatical respecte les mêmes règles que celles entre le verbe actif et son sujet grammatical. Qu'il s'agit d'un *faaʕil* ou *naaʔib faaʕil*, l'élément en question possède les mêmes propriétés syntaxiques (distributionnelles), ou presque, et porte la marque du nominatif. En plus, les raisons avancées pour justifier la non réalisation de l'agent sont plutôt liées à la situation de communication et ne défendent pas une distinction syntaxique. Voici des exemples rencontrés dans les grammaires de référence.

Une dernière remarque : contrairement au passif syntaxique français ou anglais, le passif arabe est de type morphologique :

1- l'agent n'est pas réalisé *car il est connu et il sera, par conséquent, redondant de le citer* :

wa#xuliqa al+ʔinsaan+u ɖaʕiif+a+n

(COORD)#(V)PASSIF.PASSE DEF+(N)+NOM (ADJ)+ACC+INDEF

et#fut crée l'Homme faible

‘L'Homme fut crée faible.’ (ضعيفاً الإنسانُ وُخِلِقَ)

2- l'agent n'est pas réalisé *car on l'ignore*:

surqat al+sajaarat+u

(V)PASSIF.PASSE DEF+(N)+NOM

a été volée la voiture

‘La voiture a été volée.’ (السيارةُ سُرِقَتْ)

3- l'agent n'est pas cité *car on a peur pour lui* :

ḍuriba al+laaʕib+u

(V)PASSIF.PASSE DEF+(N)+NOM

a été frappé le joueur

‘Le joueur a été frappé.’ (si on cite celui qui l’a frappé il sera puni) (ضُرِبَ) (اللاعبُ)

4- l'agent n'est pas cité *car on a peur de lui* :

siqat al+maaʕijat+u

(V)PASSIF.PASSE DEF+(N)+NOM

a été emmené le troupeau

‘Le troupeau a été emmené.’ (الماشيةُ سِيقَتْ)

En arabe le passif est appelé suppressif dans la mesure où l'agent n'est pas réalisé par un actant syntaxique du verbe, contrairement à des langues comme le français, où l'agent est réalisé à la voix passive par un complément d'agent. Dans l'exemple suivant le nom *ʔamal* est le sujet du verbe passif *qubbilat* :

(72) *qubbilat ʔamal+u+n*

(V)PASSIF.PASSE (N)+NOM+INDEF

a été embrassée Amal

‘Amal a été embrassé.’ (أَمِلَ قُبِّلَتْ)

5.3 La voix passive entièrement suppressive

Une voix passive est reconnue comme entièrement suppressive si le premier et le second actants sémantiques du verbe passif ne sont pas réalisés syntaxiquement et qu'aucun élément n'est promu sujet, comme dans les exemples (a) et (b), où le sujet grammatical n'est pas réalisé.

Contrairement à l'analyse traditionnelle, nous ne pensons pas que le constituant prépositionnel *bihindin* en (a) ou *min baʔsika* en (b) soient des sujets. Cela nous semble évident surtout dans l'exemple (a), où le verbe *murra* est au masculin singulier bien que le nom *hind* soit un nom féminin, ce qui prouve que le verbe ne s'est pas accordé en genre avec ce nom. Le verbe est plutôt à la voix passive entièrement suppressive. Un verbe

employé à cette voix gouverne obligatoirement un complément d'objet oblique :

a. *murra bi#hind+i+n*

(V)PASSIF.PASSE.**MASC** (PREP)#(N)+**GEN**+INDEF

a été passé par Hind

lit. il a été passé par Hind

'On a passé par Hind.' (بهند مر)

vs

**murrat bi#hind+i+n*

(V)PASSIF.PASSE.**FEM** (PREP)#(N)+**GEN**+INDEF

a été passée par Hind

b. *juḡaafu min baʔs+i#ka*

(V)PASSIF.PRSESENT.MASC (PREP) (N)+**GEN**#PRO

est craint de puissance#toi

'Il est craint de ta puissance.' ou 'On craint de ta puissance.' (بأسك من يُخاف)

5.4 La voix passive non suppressive

Ce type de passif est d'usage restreint dans l'arabe classique, il est de plus en plus fréquent dans la production écrite en arabe standard moderne (ASM). Ceci est dû à l'interaction avec des langues indo-européennes. Pour le définir nous dirons qu'il gouverne un complément d'agent. [23] Dans l'exemple suivant, le constituant prépositionnel *ʕ alaa jadi ṭaariq bin zijaad* est un complément d'agent du verbe *futiḥatu* :

futiḥatu al+ʔandalus+u [ʕ alaa jad+i] ṭaariq bin zijaad

(V)PASSIF.PASSE DEF+ (NP)+NOM [(PREP) (N)+GEN]_{PREP} (N)GEN

a été conquise l'Andalousie sur la main Tariq bin Ziyad

'L'Andalousie a été conquise par Tariq bin Ziyad.' (بن طارق يد على الاندلس فتحت)

(زياد)

5.5 la phrase interrogative

Ce type de phrase existe en ASM où elle est introduite par un référentiel interrogatif qui occupe la position initiale de la phrase. Il peut remplir la fonction d'un valent du verbe :

a. Un sujet :

man kataba ?

(INTER) (V)PASSE

qui a écrit

‘Qui a écrit ?’ (آتب من)

b. Un complément d’objet :

maaḍaa katabta {?anta} ? ?aju#humaa katabta {?anta} ?

(INTER) (V)PASSE (INTER)#(PRO).3.DUEL (V)PASSE

quoi as écrit {tu} quel#eux as écrit {tu}

‘Qu’est ce que tu as écrit ?’ (آتب ماذا) ‘Lequel des deux as-tu écrit ?’ (أيهما)

[24].(آتب)

Nous avons pensé indispensable de présenter ces différences syntaxiques entre le français et l'arabe, plus précisément au niveau de la phrase dans la mesure où dans le test de Khomsi 90, nous avons proposé à nos élèves des phrases à lire et à comprendre. Le type de phrase que nous avons proposé était à la voix passive : « La voiture est poussée par le camion.» car nous savions que cette différence peut entraîner certaines confusions chez l'enfant de cet âge même si la voix passive existe en arabe mais avec une certaine nuance puisque l'agent peut être supprimé afin d'éviter la redondance. L'enfant algérien qui a appris à lire en arabe, face à cette phrase ne sera pas en mesure de comprendre la fonction du groupe prépositionnel « par le camion» comme étant l'agent, celui qui a fait l'action. Il faut préciser que même en arabe, la voix passive est reconnue comme confuse chez certains élèves.

Concernant les autres types de phrases proposées, une phrase à la forme négative:« Le bol n'est pas cassé», deux phrases interrogatives« Qui est cette fille? « Mais où est le poisson que j'avais mis sur ce plat?» et une phrase déclarative : « Il y a des oiseaux dans les branches. J'en vois cinq».

3. Contexte social et apprentissage de la langue écrite

3.1 Le rôle de la famille : la littératie

Nous savons que la famille peut jouer un grand rôle dans l'apprentissage d'un élève. En particulier, les représentations des parents concernant les activités scolaires pouvant influencer positivement ou négativement sur l'activité des élèves en classe. Quand on évoque l'apprentissage de la lecture du point de vue social et culturel, la notion qui apparaît est celle de la littératie. Pour mieux comprendre cette notion, nous allons nous référer à l'article de Martine Joseph [24], intitulé «*La littératie chez les jeunes*».

Dans cet article, l'auteur précise que ce concept vient du terme anglais «*literacy*» qui est apparu afin d'évaluer les habiletés de lecture et d'écriture de la population en général. Ce terme a été souvent confondu avec celui d'alphabétisation. Pour définir la notion d'alphabétisation, M. Joseph prend en considération celle donnée dans le dictionnaire actuel en éducation (Legendre, 1993) en révélant que l'alphabétisation se limite à l'apprentissage fonctionnel de la lecture, de l'écriture et du calcul chez les adultes. Hors comme nous venons de le préciser, le concept de littératie comprend une dimension sociale et culturelle. Elle fait appel tant aux habiletés de base telles que le décodage et le vocabulaire qu'aux habiletés plus complexes de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture; ces dernières regroupent la compréhension de texte, la pensée critique et l'analyse.

Le terme de littératie se retrouve associé à différents contextes tels que: le contexte social, le contexte familial, le contexte scolaire et le contexte culturel. Pour enrichir cette idée, il fait références à plusieurs recherches; en commençant par celles de Heath (1982), Ogbu (1985), Taylor (1983) qui ont montré que le développement de la littératie prend diverses formes d'une culture à l'autre. Heath pour sa part a démontré que les pratiques de littératie des familles minoritaires se différencient de celles privilégiées à l'école et du milieu majoritaire dans le quel ils vivent.

Comme la littératie concerne différents aspects de la vie quotidienne, plusieurs recherches servent à étudier les habitudes de vie de différentes sociétés. D'après Scribnoer et Cole, les compétences en littératie permettent d'appliquer nos connaissances dans différents contextes.

Pour Barton (1994), il y a deux aspects pour analyser les activités sociales de littératie. Le premier aspect est défini comme les événements de littératie qu'on peut identifier en posant la question suivante: « *Quels genres d'activités d'écriture et de lecture sont utilisés dans le quotidien?* » cela concerne n'importe quelle activité en relation avec l'écrit : la lecture d'histoires aux enfants, lire un journal, une discussion sur un événement lu dans le journal, une liste d'épicerie). Le deuxième aspect est celui de la pratique de la littératie qui se définit comme étant la manière culturelle d'utiliser la littératie dans les activités. On pose alors la question suivante: « Comment l'activité est-elle pratiquée? » Cette question introduit une dimension culturelle; c'est-à-dire que c'est la manière de faire l'activité qui va être différente d'un groupe social à l'autre et d'un groupe ethnique à l'autre. Afin d'élaborer les questions d'entretien destiné à l'élève algérien, nous nous sommes basée sur ces notions théoriques, nous avons commencé par la notion de littératie afin de préciser le rôle de la famille algérienne dans l'apprentissage d'une telle compétence comme la lecture; la question que nous avons proposée: « *Qui est ce que tu connais qui lit en arabe? Et en français? Comment et quand cette personne lit-elle?* » Et pour approfondir la première hypothèse. La deuxième notion est l'habitus lectural, une notion importante d'où l'introduction de la question suivante dans l'entretien: « *Qui t'a appris à lire? En arabe et en français?* » Une telle question destinée à l'élève algérien est en mesure de nous donner des informations sur la qualité de l'habitus lectural primaire chez cet élève. Est-il pauvre ou inexistant? Si c'est le cas, l'accès à l'écrit sera problématique chez ces élèves, donc il s'agit d'un milieu défavorable. Si c'est le contraire, l'habitus lectural primaire est favorisant, l'élève sera apte à accéder à l'écrit que ce soit en langue maternelle ou étrangère.

3.1.2 L'habitus lectural

Ecalte [4] (2003; p 222) considère que le terme « lecture » renvoie à un double aspect, à la fois une activité cognitive complexe (cet aspect est explicité dans le premier chapitre) et une activité liée aux outils de communication et objets sociaux. Concernant le deuxième aspect, il évoque la notion d' « habitus lectural » qu'il explique et définit de la façon suivante : *« l'écrit et la lecture mettent en rapport des individus et s'inscrivent dans des contextes qui génèrent des attitudes, des positions et des pratiques »*. Cette notion, empruntée à la sociologie, constitue « *un ensemble de dispositions durables et transposables fonctionnant comme principes de génération et de structurations de pratiques et de représentations* » où l'individu élabore un « *monde pratique qui se constitue dans sa relation avec l'habitus comme système de structures cognitives et motivatrices* ».

Cet auteur cite Reuter (1986) en affirmant que l'habitus lectural est appelé « primaire » parce qu'il est élaboré lors de la prime éducation familiale alors que celui lié à l'école ou à la société est de type secondaire. Lorsque l'habitus lectural primaire est reconnu comme pauvre voire inexistant, les conditions d'accès à la langue écrite semblent problématiques c'est-à-dire que cela influence négativement l'apprentissage de l'écrit. Le rôle de l'école est de constituer un habitus lectural secondaire en favorisant l'accès aux livres et aux différents types d'écrit par les différentes activités de lecture proposées.

En se référant aux recherches de Prêteur et Rouquette (1992), Ecalte précise que les enfants qui ont des performances faibles aux épreuves de segmentation orale de mots, des savoirs et savoir-faire sur le livre et le texte imagé appartiennent aux milieux défavorisés alors que les enfants qui ont de bonnes performances sont issus de milieux favorisés c'est-à-dire qu'il existe une relation étroite entre les pratiques de la lecture au sein de la famille et l'acquisition des performances en lecture.

Concernant ce qu'on appelle « les interactions enfants/parents autour du livre », il distingue trois catégories de familles: celle où l'initiation aux livres est régulière, celle où elle est moyenne et celle où l'initiation est faible. Les pratiques de la lecture au sein de la famille touchent le choix, l'achat,

l'emprunt de livres, la lecture dialoguée, les jeux. Toutes ces pratiques ont un impact sur les connaissances de l'enfant sur la langue écrite.

Lorsque l'habitus lectural primaire est faible, le rôle de l'école est d'essayer de compenser cet état de fait en développant une pédagogie fonctionnelle dont l'objectif prioritaire est l'accès progressif à la langue écrite à partir des activités de lecture ou de contact avec l'écrit. Un coin de lecture en classe, une bibliothèque d'école, la quantité et la diversité de livres mis à la disposition des enfants, la variété des activités en rapport avec les livres et les formes d'animation peuvent développer un habitus lectural compensatoire. Mais la question à poser est la suivante: cela permet-il d'atteindre l'objectif visé ? En réponse à cette question, Prêteur et Rouquet (1992) affirment que la pédagogie fonctionnelle avantage encore plus les enfants de milieux favorisés, qui sont déjà familiers avec les livres.

Autrement dit, l'habitus lectural secondaire se développera mieux s'il est appuyé sur un habitus lectural primaire déjà stimulé. Concernant la situation interculturelle, Ecalle cite Carayon [4] (2003, p.227) qui souligne à son tour que « *l'action éducative n'a pas pu compenser totalement l'absence de stimulations parentales pour certains sujets en situation interculturelle* ».

Pour conclure, Ecalle ajoute que pour faire progresser les enfants, il faut des actions éducatives bien ciblées, structurées, avec des objectifs didactiques précis qui leur permettent de développer leur habitus lectural et par conséquent d'améliorer dans la plupart des cas leurs compétences en lecture. Une pédagogie fonctionnelle appuyée sur des conditions matérielles favorables mais dont on ne connaît pas précisément le contenu des activités lecturales –les livres sont présents mais ils restent peu «*intégrés comme supports diversifiés d'activités fonctionnelles impliquant une collaboration, des échanges et un véritable guidage didactique*» (Prêteur et Louvet-Schmauss, 1993) – développe un profit limité aux enfants de milieux favorisés dans la mesure où ils possèdent déjà un habitus lectural développé et pour lesquels, par conséquent, un environnement d'écrits n'est pas étranger.

3.1.3 Les représentations sociales enfantines sur la lecture

Avant d'évoquer les représentations sociales enfantines sur la lecture, nous allons définir ce qu'est une représentation? Comment se construisent-elles au sein de la société? Quelles représentations chez l'enfant concernant la lecture et son acquisition?

3.1.3.1 La construction de représentations sociales

Nous allons nous référer à la définition de Jodelet, 1984 [4] pour qui *«Les représentations sociales sont des instances intermédiaires entre concept et perception. Elles se situent à l'interface du psychologique et du social»*. Ce sont des formes de *connaissance, socialement élaborées et partagées, « ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. (Jodelet, Idem)*

D'après Ecalte, [4] un grand nombre de recherches ont démontré qu'il existe une relation entre l'appropriation des connaissances par les enfants et leur environnement social (Doise, 1989). Les enfants construisent leurs propres représentations lors de leurs interactions au sein de la société et par la suite cette base se développe. On peut considérer *«la théorie des représentations sociales comme une théorie sociale génétique»¹*.

Dans cette perspective, ces auteurs observent trois types de transformations:

- *la sociogenèse concerne la construction de représentations sociales d'un objet par un groupe;*
- *l'ontogenèse est un processus individuel qui permet à chaque sujet d'accéder aux représentations sociales présentes dans le groupe et donc de participer à la vie social;*
- *la microgenèse intervient dans toutes les interactions sociales à travers les processus identitaires qui permettent aux individus de se positionner dans les échanges sociaux.*

Les deux premières représentations sociales sont présentes dans l'environnement et les secondes des représentations demeurent

¹ D'après Duveen et Lloyd 1990, p.5 ; cette citation a été empruntée par Ecalte, p.227.

individuelles. *«Les deux genres de représentations rivalisent, bien entendu pendant toute une période de développement de l'enfant»²*. L'enfant intériorise progressivement tous les éléments présents dans son milieu [25]. Moscovici [25] va plus loin tout en trouvant un point convergent avec le point de vue de Vygotsky, en considérant que la construction d'une représentation sociale est le produit d'interaction ou de va et vient entre le social et l'individu en disant que *« ce qui était individuel se socialise, donc s'extériorise, et ce qui était social s'individualise donc s'intériorise. Les deux changements se croisent en produisant une représentation sociale où nous l'entendons aujourd'hui »³*.

3.1.3.2 La lecture et son acquisition: quelles représentations chez l'enfant?

Partant du fait que la lecture et son acquisition constituent un enjeu social, on peut faire l'hypothèse qu'elles sont l'objet d'un ensemble de représentations en cours de développement chez l'enfant, en particulier au moment de l'apprentissage de la lecture.

Plusieurs recherches ont été menées par Prêteur et Carayon (1986) et Ecale, (1997a) auprès d'apprentis lecteurs (enfants de 6 à 12 ans), ont permis d'analyser un certain nombre de représentations sociales de la lecture. Pour étudier le champ représentationnel lié à la lecture, ces chercheurs ont proposé ces types de questions aux apprentis lecteurs : *« Est-ce tu aimes lire? Tu sais lire? Tu veux apprendre à lire? Pourquoi? Pourquoi tu as envie d'apprendre à lire? À quoi ça va te servir? Qu'est ce que tu feras quand tu sauras lire? Comment lis-tu? (Représentation de la lecture) comment il faut faire pour apprendre à lire? (Représentation de l'apprentissage) »*. Les réponses recueillies montrent que la lecture est associée aux idées de plaisir, de techniques à acquérir, de travail scolaire, elle est le moyen d'accès à différents écrits, un moyen d'informations, de relations avec des adultes qui racontent des histoires, avec des adultes qui enseignent la lecture. Ils ont classé ces représentations en trois catégories:

²D'après Moscovici, 1995.p.17.

³Ibid, p.17.

1- Fonctionnelles : l'enfant a bien intégré la fonction de communication de l'écrit (pour lire des livres, des histoires à mon petit frère).

2- institutionnelles : pour l'enfant la lecture est une activité inscrite dans l'école (pour ne pas être sanctionné, pour ne pas redoubler, pour ne pas avoir de mauvaise note).

3- circulaires: l'enfant va apprendre à lire pour savoir lire et écrire.

Ces chercheurs affirment que si les réponses des élèves tournent au tour des deux derniers types de catégories, ils ont des difficultés d'apprentissage de la lecture.

Nous avons pris en considérations ces types de questions lors de l'entretien avec l'élève algérien, afin de déceler les représentations que se fait cet enfant vis-à-vis de la lecture au sein de sa famille.

Ce cadre théorique nous a permis de préciser des notions sur les quelles nous basons l'analyse de notre recueil de données; que ce soit au niveau des résultats des tests dans la mesure où nous avons proposé les différences qui existe entre la langue d'école de l'élève algérien qui est l'arabe et la langue cible, le français. Et au niveau des questions proposées lors de l'entretien qui vise à valider notre première hypothèse, qui à son tour révèle le rôle que peut jouer la famille algérienne dans l'apprentissage d'une telle compétence, la lecture en français et les représentations que se font ces élèves au sein de leurs familles vis-à-vis de la lecture en langue étrangère. Pour valider notre deuxième hypothèse, il nous a fallu présenter le rôle du maître dans l'apprentissage de la lecture, Que doit-il faire pour rendre son enseignement efficace, devrait-il enseigner le décodage? Ou la lecture oralisée? Ou devrait-il rendre son élève autonome en le guidant à utiliser ses propres stratégies pour découvrir le sens de l'écrit? Nous avons répondu à toutes ces questions et en revanche nous les avons prises en considération lors du questionnaire destiné à l'enseignant algérien afin de déceler la rupture existante entre les instructions ministérielles et les pratiques de la lecture en classe.

Nous allons donc à présent expliquer notre protocole de recherche qui a pour but d'identifier les difficultés en lecture des élèves de 4^{ème} AP.

CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE

La méthodologie de notre recherche sera maintenant élaborée en détails, nous commencerons par mettre en lumière la place qu'occupe le français en Algérie, ensuite le contexte situationnel de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie à partir duquel nous présenterons les ouvrages ressources, le programme, le document d'accompagnement et le manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire afin de mettre l'accent sur les différences qui existent entre ces ressources et enfin présenter l'élaboration de notre protocole de recherche, avec les résultats de l'enquête qui sera mise en place et les résultats des tests ainsi que leur analyses.

1 Enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) au niveau primaire : contexte linguistique et éducatif

1.1 La place du français en Algérie

Rabeh Sebaa dans son article [26] «*Culture et plurilinguisme en Algérie*» affirme, que «ceux», qui prétendent que la société algérienne est une société bilingue veulent nourrir une occultation dont l'objectif est de nier l'existence d'autres langues minoritaires ou régionales. Cette volonté de nier le multilinguisme et partant la multiculturalité de notre société, c'est rendre possible son homogénéisation linguistique par ce qu'on appelle la politique de l'arabisation.

Il ajoute que dans la société algérienne existe une configuration quadridimensionnelle qui se compose de l'arabe algérien, de l'arabe classique, de la langue française et de la langue amazighe où chacune de ces langues est utilisée dans un contexte précis: une langue majoritaire, officielle, l'enseignement scientifique et du savoir, et enfin l'usage naturel d'une partie de la population. Puis il affine ses propos en définissant la langue amazighe ou berbère comme étant une constellation de parlers et de langues locales ou régionales tel que le kabyle, le chaoiu, le m'zabi, le tergui.

Ainsi, il existe des rapports constants et incessants entre les langues minoritaires et dominantes en Algérie.

En d'autres termes, pour accéder à une culture quelconque, suffit-il d'acquérir une langue pour lui ouvrir les portes à la culture de celle-ci? Ou plus simplement «l'arabisation» officielle en Algérie pourra-t-elle induire une baisse de la présence et de l'usage de la langue française donc de la culture française afférente?

Afin de répondre à cette question, l'auteur s'est référé à l'anthropologie structurale, en citant Claude Lévi-Strauss qui considérait que *«le langage est à la fois comme le fait culturel par excellence et celui par l'intermédiaire duquel toutes les formes de la vie sociale s'établissent et se perpétuent»*.

A partir de cette citation il conclut que la situation linguistique en Algérie est critique dans la mesure où personne ne sait où s'arrête l'interculturalité et où commence l'acculturation.

D'une part, cet auteur affirme qu'il n'existe aucune frontière entre les langues qui existent en Algérie de sorte que la langue française persiste à prendre et reprendre place, au même titre que l'arabe algérien et les différentes variantes.

D'autre part, il ajoute que *« la langue française participe d'un imaginaire linguistique social en actes, qui mêle invariablement usages et systèmes linguistiques dans un foisonnement créatif qui ignore les frontières et les rigidités idiomatiques conventionnelles »*

Enfin il conclut que la relation entre la société algérienne et la langue française revêt une forme multicomplexe. La réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde

« Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue de façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif. Il est de notoriété publique que l'essentiel du travail dans les structures d'administration et de gestion centrale ou locale, s'effectue en langue française. Il est aussi évident que les langues algériennes de l'usage, arabe ou berbère, sont plus réceptives et

plus ouvertes à la langue française à cause de sa force de pénétration communicationnelle».

Après avoir mis la lumière sur la place qu'occupe le français dans la communauté algérienne, nous exposerons dans les parties qui suivent ce qui on est pour cette place dans le système scolaire algérien.

2 .Programmes et objectifs de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) au niveau primaire

En 2003, le système scolaire en Algérie a vu l'introduction et l'implantation des nouveaux programmes de français et d'arabe conçus, élaborés et réalisés par le GSD (Groupe Spécialisé de Discipline) relevant de la CNDP (Commission Nationale Des Programmes).

Ces programmes se veulent en rupture avec les anciens programmes qui ont assez «vécu». Nous allons d'abord donner un aperçu sur ces anciens programmes avant de présenter les nouveaux concernant la quatrième année primaire:

L'ancien programme est inspiré des méthodes stucturo-globales audio-visuelles (SGAV), qui préconisaient comme cadre d'intervention pédagogique le dossier de langue où les leçons sont réalisées séparément, sans enchaînement logique ou décloisonnement.

Concernant l'enseignement de la lecture, ces anciens programmes préconisaient de commencer par le code et ensuite de construire le sens. En 1995 et 1998 des tentatives de changements ont été opérées afin de pallier des insuffisances persistantes. Cependant la prise en charge de ces réaménagements n'a jamais été effectuée d'une manière efficace, ni par les enseignants ni par inspecteurs parce que ces réaménagements ne proposaient ni manuels, ni supports, ni progression sur lesquels les enseignants puissent se baser pour accomplir leurs tâche.

2.1 Les finalités et les buts de l'enseignement/apprentissage du français au primaire

La nouveauté de cette réforme réside dans le fait que l'enseignement/apprentissage du français sera organisé dans le cadre des

projets pédagogiques. D'après les nouveaux programmes, l'enseignement du français à l'école primaire a pour but de :

- 1- développer des compétences de communication chez le jeune apprenant pour lui permettre d'interagir à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.
- 2- former l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde.

Ces nouveaux programmes se structurent en compétences à installer à l'oral et à l'écrit. C'est pourquoi, nous allons présenter les objectifs de l'enseignement du français en 4^{ème} année primaire.

2.3 Les objectifs de l'enseignement du français en 4^{ème} année primaire

Ce programme a pour objectifs de consolider les apprentissages premiers déjà installés en 2^{ème} et 3^{ème} A chez l'apprenant de 9/10 ans [27].

D'après ce programme ces objectifs visent à:

**Consolider les apprentissages premiers pour mieux préparer l'apprenant à aborder la troisième année d'enseignement du français;*

**Renforcer les apprentissages linguistiques pour mieux installer les compétences de communication visées à l'oral et à l'écrit.*

Les choix méthodologiques s'articulent en:

- 1- L'approche par compétences qui met l'accent sur le développement personnel et social de l'élève d'où la perspective d'une appropriation durable et significative des connaissances (savoirs et savoirs faire).

Les compétences retenues couvrent les quatre domaines:oral/réception, oral/production, écrit/réception et écrit/production.

- 2- Des principes théoriques fondées sur le cognitivisme qui:

a- met l'élève au cœur des apprentissages, il participe à la construction de ses propres apprentissages.

b- propose des situations d'apprentissages permettant à l'élève de prendre conscience de ce qu'il apprend, de pourquoi il apprend, de comment il apprend et de pourquoi il réussit.

c- organise des temps d'interaction où l'élève en verbalisant ses productions parvient à faire progresser ses apprentissages.

d- tient compte de l'erreur et demande de l'exploiter afin de remédier aux difficultés de sorte que l'évaluation formative soit intégrée au processus d'apprentissage.

3- Des principes théoriques qui mettent l'accent sur:

a- un apprentissage de la lecture qui se fera au double plan de l'appropriation du signe et du sens, où la démarche s'appuie sur des stratégies convergentes pour l'appréhension simultanée du code et du sens.

b- les apprentissages linguistiques à partir des opérations de commutation, de permutation, de suppression, de mise en valeur et d'addition. Toutes ces opérations seront valables sur le texte et la phrase et permettent les manipulations linguistiques pour étudier le fonctionnement de la langue.

Concernant l'horaire consacré à l'enseignement du français pour la 4^{ème} AP, la durée est de cinq heures par semaine, les séances sont réparties suivant le tableau ci-dessous:

Tableau n°4: La programmation horaire

Jours	Horaires
Samedi	13 h: 00 – 15h : 00
Lundi	11 h : 00 - 12h : 30
Mercredi	09 h : 00 - 10 h : 30

Le profil de sortie

D'après ce programme, (cf. page 21) à l'écrit et à la fin de ce cursus l'élève sera en mesure de:

- *identifier la correspondance graphie/phonie irrégulière,*
- *maîtriser le para texte (éléments qui entourent le texte:titre, nom de l'auteur)*
- *maîtriser l'image du texte: sous-titre, paragraphe(s),*
- *utiliser la majuscule à bon escient,*
- *s'appuyer sur les mots connus en lecture pour comprendre un texte court,*
- *lire dans des graphies différentes: script, cursive, capitales,*

- lire à haute voix avec une bonne diction,
- lire différents types de textes (comptines, récits, BD,...) de manière expressive,
- produire de courtes phrases en utilisant la ponctuation appropriée.
- produire de courts textes (quelques phrases) pour raconter et/ou décrire.

Concernant la lecture, (cf. page28) les compétences à installer chez l'élève sont:

Tableau n°5: Compétences et objectifs d'apprentissage (Cf. programme de 4^{ème} AP).

Compétences	Objectifs d'apprentissage
<i>Connaître le système graphique du français</i>	-maîtriser la correspondance graphie/phonie régulière. -connaître la correspondance graphie/phonie irrégulières dans les mots usuels. -découvrir les graphèmes complexes de la langue. -lire à haute voix une phrase, un court énoncé dans différentes graphies (script, cursive, capitales).
<i>Construire le sens d'un texte écrit</i>	-distinguer différents documents (livre, dépliant, journal, affiche) en s'appuyant sur la présentation:couverture avec titre, table des matière, format,... -bâtir des hypothèses de sens à partir d'éléments visibles du texte:titre, nom de l'auteur, amorce de paragraphe, ponctuation et marques typographiques. -utiliser l'illustration pour comprendre le sens d'un court texte (ex: un texte documentaire) -repérer les indices textuels visibles (une date, un mot en gras, une formule récurrente comme"il était une fois", un nom de lieu un chiffre) pour identifier des éléments de situation de communication. -distinguer des unités de sens dans un texte écrit.

Après cet aperçu sur le contenu du programme, nous allons présenter le document d'accompagnement de ce programme ainsi que le manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire.

2-3 Le document d'accompagnement du programme de la 4 année primaire :

Avant de procéder à l'analyse de ce document et de voir ce qui est proposé pour la lecture, nous commencerons d'abord par le décrire et présenter son contenu :

Le document d'accompagnement de la langue française est une partie du document d'accompagnement du programme de la 4 année primaire ou chaque matière est appuyée par ce type de document afin d'aider l'enseignant.

Ce document est un auxiliaire au programme, il est considéré comme une source d'informations, de références théoriques, méthodologiques et pédagogiques. Il est considéré aussi comme support de formation puisqu'il permet à l'enseignant de mieux construire son enseignement.

Ce document est composé de plusieurs chapitres :

Le premier chapitre est consacré au français dans les trois cycles, ce premier chapitre est composé de trois sous-chapitres :

- 1- Profil de sortie pour le cursus.
- 2- Progression au primaire.
- 3- La 4^e année primaire.

Le deuxième chapitre est consacré aux démarches pédagogiques. On y expose des principes théoriques, le cheminement de l'apprentissage, la pédagogie du projet et l'évaluation des compétences.

Le troisième chapitre est consacré aux activités orales, écrites, aux apprentissages linguistiques et au questionnement pédagogique.

Le quatrième chapitre est une sorte d'annexe où l'on expose le processus d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage, l'outil méthodologique, la compétence lexicale, le glossaire (avec quelques définitions.)

Nous nous intéresserons maintenant à ce qui est proposé dans ce document au profit de l'enseignement de la lecture en français.

Tout d'abord, au cycle primaire l'élève doit être capable d'écouter/comprendre, lire, dire et écrire des énoncés simples adaptés à des situations de communication données mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux [28](page 30).

Concernant la 4^e année primaire et suivant la progression du primaire, l'objectif visé est de consolider les apprentissages premiers de l'élève à l'oral, en lecture, et à l'écrit.

Concernant les compétences en lecture, l'élève algérien devrait être en mesure de :

- 1- Lire couramment et d'une manière expressive.
- 2- Emettre des hypothèses de sens.
- 3- Confirmer ou infirmer des hypothèses de sens.
- 4- Lire un texte pour agir.
- 5- Identifier dans le récit après une lecture silencieuse les personnages, les événements, le cadre spatio-temporel.

Ces compétences se différencient en objectifs d'apprentissage :

A- Connaître le système graphique du français ou l'élève doit :

- Maîtriser la correspondance graphie/phonie régulière.
- Connaître la correspondance graphie/phonie irrégulière dans les mots usuels.
- Découvrir les graphèmes complexes de la langue.
- Lire à haute voix une phrase, un court énoncé dans différentes graphies (script, cursive, capitales).

B- Construire le sens d'un texte écrit où il doit :

- Distinguer différents documents (livre, dépliant, journal, affiche,...) en s'appuyant sur la présentation : couverture avec titre, table de matières, format, etc.
- Bâtir des hypothèses de sens à partir d'éléments visibles du texte : titre, nom de l'auteur, amorce de paragraphe, ponctuation et marques typographiques.
- Utiliser l'illustration pour comprendre le sens d'un court texte (ex : un texte documentaire).

- Repérer les indices textuels visibles (une date, un mot en gras, une formule récurrente comme « il était une fois », un nom de lieu, un chiffre...) pour identifier la situation de communication.
- Distinguer des unités de sens dans un texte écrit.

Pour ce faire, ce document s'appuie sur des principes théoriques où il déclare que l'écrit occupe une place aussi importante que l'oral.

Au niveau de la réception, l'écrit se réalise à travers l'activité de lecture/compréhension.

En lecture, la démarche consiste à renforcer les acquis antérieurs des élèves (connaissance du code et recherche du sens), à poursuivre et à approfondir les apprentissages de la lecture/compréhension par le renforcement des stratégies de lecture (lecture balayage, repérage, écrémage...).

Pour amener l'élève algérien à mobiliser ses compétences antérieures et choisir des stratégies pour parvenir à questionner un texte (il est confronté à cette activité en classe ou dans sa vie réelle), l'enseignant devrait examiner les caractéristiques de chaque type de texte proposé dans le manuel afin d'établir un bon questionnement, en variant les questions en allant des plus faciles aux complexes.

A la fin de cette partie, ce document incite l'enseignant à choisir soigneusement ses questions :

- Des questions pour chercher le sens.
- Des questions pour vérifier la compréhension.

La méthodologie employée pour enseigner la lecture est composée de trois moments :

- 1- un moment de découverte appelé aussi mise en situation où la prise de contact avec le texte écrit se fera autour des éléments périphériques (le para texte), à l'aide de questions et de formulations d'hypothèses sur la silhouette du texte, le nom de l'auteur, la source, le titre, les sous-titres....
- 2- Un moment d'observation méthodique : ce moment sera guidé par l'enseignant à partir d'un questionnement préparé avec grand soin

parce qu'il constitue un instrument d'analyse. Il commence d'abord par des questions qui visent à faire entrer l'élève dans le texte ce qui lui permet de questionner le texte, de le comprendre et le saisir.

C'est une phase de lecture individuelle qui permet à l'élève de chercher un sens au texte, il sera aidé par l'enseignant pour relever les premiers indices afin d'asseoir sa compréhension.

Cette variété de pistes mènera l'élève de la formulation d'hypothèses de sens au sens du texte. C'est une phase d'échanges entre les enfants où ils confrontent hypothèses et trouvailles, qu'ils vont justifier, vérifier en se servant des éléments (mots ; phrases) dans le texte (toutes les réponses données par les élèves sont à prendre en considération). Durant ce moment, l'enseignant jouera le rôle d'un guide ou d'un animateur qui va souligner les contradictions. Ces interactions favorisent l'apprentissage.

- 3- Un moment d'évaluation (pour faire le point) : L'évaluation sera définie par rapport aux objectifs visés et porte sur les compétences liées aux activités de lecture. Elle concerne la compréhension et la lecture oralisée (décodage, segmentation, liaisons, ton, vitesse de lecture, prononciation).

Afin de préciser cette méthodologie, ce document propose une exemplification à partir d'un texte narratif intitulé « Vacances avec ou sans mon lapin » (Document d'accompagnement, p. 45). C'est une fiche pédagogique comportant compétences, objectifs, démarche à suivre avec le questionnement des trois moments cités dessus. Elle permet à l'enseignant d'avoir une idée des étapes d'un cours de lecture mais nous pouvons nous interroger sur le choix d'un texte de type « narratif » alors que le contenu du manuel scolaire de la 4^e année primaire, montre que tous textes proposés sont de type documentaire, à l'exception d'un seul texte narratif intitulé « Souricette » (page 104) avec les textes de lecture plaisir.

Il nous aurait semblé plus pertinent de proposer la même diversité de types de textes que dans le manuel, y compris la bande dessinée absente des manuels scolaires du primaire.

2.4. Le manuel : description et analyse du point de vue de la lecture

Le manuel de la quatrième année primaire a été réalisé en fonction du programme officiel; la nouveauté réside dans le fait que:

- 1- toutes les séquences commencent par la lecture et non par l'oral comme auparavant dans les manuels de la 2^{ème} AP et 3^{ème} AP.
- 2- à l'oral, le point de départ n'est plus une comptine à écouter. Les supports sont variés. Nous avons par exemple: des images et des B.D. (Un support absent dans les anciens manuels).
- 3- L'enseignement des apprentissages linguistiques devient explicite. Il vise la mise en place d'une "conscience grammaticale" comme il est signalé dans le programme.
- 4- La conjugaison écrite est introduite pour la première fois.

Le manuel est un document grand format [29], de 159 pages, intitulé *Livre de français*. Le niveau est inscrit sur la couverture, cette dernière est en couleur et est illustrée. L'illustration est en relation avec le contenu du manuel. En effet elle représente les thèmes des projets à savoir les animaux, les voyages, les plantes et le sport. Les couleurs sont celles des projets : vert pour le P1, bleu pour le P2, jaune pour le P3 et rouge pour le P4. Nous y trouvons:

- Un avant - propos p.3.
- Une présentation du manuel ou plus exactement d'une séquence d'un projet, mais cette présentation est récurrente puisqu'elle est la même pour tous les projets, p. 4-5.
- Un sommaire: où l'on expose les projets (p.6).
- Les projets et leur déroulement de la p.7 à la p.150.
- Un lexique: qui est un prolongement des apprentissages, p.151.
- Un mémo qui est un rappel de tous les points de langues étudiés; il permettra à l'élève de faire ses révisions sans difficultés p.154.

- Un tableau de conjugaison qui regroupe les verbes être et avoir, un verbe du 1^{er} groupe : «chanter» et un verbe irrégulier: «aller» choisi pour sa fréquence d'emploi.
- Une table des matières qui fait ressortir le contenu et le découpage du manuel. Elle a été réalisée ainsi dans le but d'aider à comprendre la progression du manuel.

Après cette brève introduction, nous allons présenter les éléments que nous considérons comme utiles pour connaître ce manuel :

- 1- La démarche pédagogique.
- 2- Les situations d'enseignement/apprentissage
- 3- La structure du manuel : nous présenterons les projets déroulés, leur structure, les apprentissages linguistiques, l'évaluation, les thèmes et l'illustration, les exercices, la production écrite, le projet, et enfin les modes d'évaluation, sans oublier l'histoire longue et la récitation puis nous présenterons le projet 1.

2.4.1. La démarche pédagogique proposée par le manuel

La démarche privilégiée par le programme vise à rendre l'apprenant auteur de ses apprentissages. Partant toujours du principe que l'apprentissage est une construction et un processus, puisque construire c'est ajouter des connaissances à d'autres connaissances. Ce ne sera plus un simple empilement de notions mais une intégration de notions, d'où l'idée de processus qui n'est pas définitive : c'est une stabilité temporaire qui sera remise en question par de nouvelles connaissances.

La démarche pédagogique s'articule autour de trois moments:

- observation/ imprégnation.
- analyse/ appropriation.
- réemploi/ production personnelle.
- A l'oral : la démarche s'appuie sur la nécessité de travailler l'oral à partir d'un éventail de supports variés. C'est toujours dans l'interaction que s'établit l'échange.

- En lecture : la démarche est basée sur deux principes:
 - o l'accès au sens.
 - o l'accès au code.

Ces deux apprentissages sont donc menés de front depuis la 1ère année, en s'appuyant sur les acquis de l'apprenant pour renforcer ses compétences en lecture par la présentation d'une variété de textes (textes documentaires, B.D, règles de jeux..).

L'anticipation est favorisée par des questions «amorce à la lecture» et à l'aide des illustrations; l'analyse est précédée par un moment de découverte qui mène l'apprenant de la formulation d'hypothèses sur le sens au sens du texte.

- à l'écrit : l'apprenant est mis en situation d'écrit/ production dès que la lecture est achevée. Multiplier les moments d'écrit permet de ne pas imposer à l'apprenant la réalisation d'une rédaction qu'il voit plus comme une corvée que comme un lieu et un moment d'expression. Apprendre à écrire c'est aussi se doter d'outils méthodologiques, c'est ainsi que l'apprenant est amené à classer des mots dans un lexique, organiser une fiche technique, chercher dans le dictionnaire, repérer dans un mémoire.
- l'évaluation: elle est présente au cœur du manuel et soutient tous les apprentissages.

2.4.2. Situations d'apprentissage

Rappelons que le projet est le cadre dans lequel vont se mettre en place une série d'activités en fonction d'objectifs à atteindre et que les situations d'apprentissage sont des situations dans lesquelles :

- les élèves font des recherches.
- Les élèves analysent des données.
- Les élèves discutent et échangent entre eux,

C'est pourquoi il faut les mettre en *action* et en *interaction*.

2.4.3. La structure du manuel

L'organisation générale du manuel répond aux visées du programme pour être à la fois un outil de travail pour l'enseignant en lui fournissant un cadre de progression un support d'apprentissage et d'approfondissement pour les élèves.

Le manuel scolaire de la 4^{ème} AP [29] présente des contenus à enseigner dans quatre projets :

Projet 1: confectionner des cartes d'identité d'animaux à partir des documents pour les afficher dans la classe.

Projet 2: élaborer un lexique pour classer les mots appris.

Projet 3: réaliser une bande dessinée pour raconter l'histoire d'une plante.

Projet 4: réaliser un livret pour présenter un sport.

Il est à noter que chacun des projets propose un thème général qui invite à découvrir des mondes variés: le monde des animaux, le monde du voyage, celui des bandes dessinées, et enfin celui du sport. Il s'agit de l'environnement quotidien de l'élève, de thèmes déjà familiers que l'élève apprend à mieux connaître. Précisons que la mise en page obéit à un souci de cohérence pour assurer une grande lisibilité du manuel:

Chaque projet est constitué de quatre séquences où chaque séquence présente des activités, organisées en rubriques, à réaliser sur des doubles pages. L'élaboration de chaque double page obéit à la logique de la démarche d'apprentissage retenue. Ainsi, les textes de lecture et les questions qui les accompagnent sont présentés en vis-à-vis pour une meilleure cohésion. L'histoire longue est également sur une double page, accompagnée d'illustrations favorisant la compréhension. Les rubriques sont clairement signalées par des logos. Les notions à retenir sont mises en valeur dans des encadrés de couleurs et même les consignes sont identifiables (Elles sont de couleur violette).

Le manuel est abondamment illustré. Les images ont une fonction explicative indéniable. Porteuses d'informations, complémentaires aux textes, elles permettent l'anticipation et une meilleure compréhension.

De plus, les illustrations facilitent la mémorisation et sont par conséquent, un précieux auxiliaire pédagogique. On trouve :

- des photos d'animaux (cf. p.8, p.16, p.24, p.32)
- des documents authentiques: le carnet de santé des animaux, la carte d'identité nationale, la carte scolaire (cf.p34).

En ce qui concerne les apprentissages linguistiques, ils sont distribués de la manière suivante:

Séquence 1: étude du vocabulaire.

Séquence 2: étude de la grammaire.

Séquence3: étude de l'orthographe.

Séquence4: étude de la conjugaison.

D'après cette distribution, il est à noter que chaque séquence comporte un type d'activité de langue.

En 4^{ème} AP, l'enseignement du vocabulaire vise à renforcer le stock lexical de l'élève, à l'enrichir mais surtout à amener l'élève à le structurer afin de l'utiliser dans ses propres productions. Ainsi, il apprendra à ranger les mots appris par ordre alphabétique ou thématique dans un lexique (le projet 2 propose l'élaboration de ce lexique).il découvrira les champs lexicaux au niveau du projet 4. Il apprendra à utiliser des outils méthodologiques et de références comme le dictionnaire, le répertoire des mots.

En ce qui concerne la grammaire, l'enseignement se veut explicite contrairement à ce qui se faisait dans les années précédentes (2 et 3^{ème} AP). C'est en contexte et par des manipulations linguistiques (remplacement, déplacement, effacement, encadrement, et addition) que l'élève continuera à maîtriser le fonctionnement de la langue.

2.4.4 La lecture

Dans ce manuel [29], les textes proposés sont divers : textes documentaires, récits, bandes dessinées, règles de jeux, poésie; mais nous avons remarqué que le texte documentaire reste dominant dans la mesure où il est présent

dans le premier et le deuxième projet. (Voir appendice B un tableau synoptique de ce document). D'après le document d'accompagnement (cf. p 48) cette diversité est reconnue comme nécessaire dans la perspective de prolonger l'acte de lire en une production écrite réalisé par l'élève. Les textes proposés sont des textes d'auteurs, sélectionnés sur la base de leurs contenus informationnels et linguistiques.

D'après le programme (cf. p. 39), les thèmes retenus ont un rapport avec la vie familiale et scolaire, l'environnement et la nature, les costumes, les valeurs universelles: l'entraide, le courage, l'amitié ; les voyages, la communication: le téléphone, l'ordinateur ; Les jeux et les jouets, les métiers, les sports et la santé, le livre, la faune et la flore.

Dans ce manuel, la double page de la lecture est consacrée à la lecture compréhension. Le texte proposé en première page est précédé d'une amorce à la lecture dans le but d'éveiller l'intérêt et d'anticiper sur le contenu du texte. Prenons l'exemple d'une amorce à la page 44 du manuel « *A quoi le mot voyage te fait-il penser? Note sur ton ardoise un mot qui te le rappelle* ».

La page d'en face est consacrée aux questions qui visent la compréhension et l'analyse et permettent d'inférer le sens du texte.

Il faut préciser que l'illustration présente dans cette page devra être exploitée puisqu'elle permet une aide à la compréhension.

De ce fait, nous constatons que la lecture code n'est pas présente dans ce manuel pourtant le programme et le document d'accompagnement insistent sur le fait que l'apprentissage de la lecture se fera au double plan d'appropriation du signe et du code, contrairement à ce qui a été proposé dans les manuels précédents celui de la 2^{ème} et 3^{ème} AP où on trouve la lecture en double page, l'une est consacrée à la lecture compréhension et l'autre en face est consacré à la lecture code (voir appendice C qui représente une photocopie des textes de lectures du manuel de la 2^{ème} et 3^{ème} AP).

Rappelons qu'un certains nombres de graphèmes irréguliers n'ont pas été étudiés d'une manière explicite lors de la 2^{ème} et 3^{ème} année primaire, ce sont par exemple les graphèmes: *gu, gn, ion, ien, ail, ouille, eille*, le son [s] avec

ses différentes graphies, tous les sons composés. L'élève n'est pas en mesure de les connaître visuellement et les lire. Il procèdera ainsi: soit il essaiera de les rapprocher des graphèmes connus soit il se réfère aux sons de sa langue maternelle. Il faut préciser que ces graphèmes ne sont pas présents dans les manuels de la 2^{ème} et 3^{ème} AP d'où la nécessité de prévoir une séance de lecture combinatoire en parallèle avec la séance de lecture compréhension.

Alors on peut dire que dans le manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire, la lecture est abordée uniquement par la construction du sens et non par le décodage.

3- L'enseignement de la lecture en 4^e année primaire : état des lieux

3-1 Le public

Le public concerné par cette enquête est constitué de 40 élèves de la quatrième année primaire. Il faut préciser que les élèves concernés ont bénéficié de la réforme c'est-à-dire qu'ils ont eu la possibilité d'apprendre le français à partir de la deuxième année primaire.

Pourquoi la 4^{ème} AP ? la première raison est liée au fait que grâce à notre profession nous avons facilement accès à cette catégorie d'élèves, ensuite parce que leur niveau de lecture doit leur permettre après trois ans de français de:

- 1- connaître le système graphique du français.
- 2- lire d'une manière expressive.
- 3- émettre des hypothèses de sens.
- 4- lire un texte pour agir.
- 5- identifier dans le récit, après une lecture silencieuse, les personnages, les événements, le cadre spatio-temporel.

Précisons que nous avons le choix entre deux classes de la quatrième année, la première est composée de 35 élèves et la deuxième de 40 élèves. Pour notre enquête nous avons opté pour la deuxième classe parce que nous pensons que ce sont les classes surchargées qui correspondent à la réalité du système scolaire en Algérie.

Notre enquête a été menée dans l'école de Mohamed Brakni, située dans un quartier populaire appelé «19 juin» qui se trouve entre Ouled Yaich et Blida (une ville au pied de l'Atlas à 50 kilomètres au sud d'Alger). Les élèves sont des deux sexes : 19 filles et 21 garçons. Ils ont entre 8 et 12 ans. Les plus jeunes (8 ans) sont ceux qui ont bénéficié de la dérogation d'âge et les plus âgés (11- 12) ans sont des élèves qui ont redoublé.

Tableau n°6: Effectifs de la classe concernée

Ages	Filles	Garçons
08 ans	01	0
09 ans	03	05
10 ans	13	14
11 ans	02	01
12 ans	0	01

Ces élèves sont issus de milieux familiaux différents. La moitié des élèves ont des parents qui ne maîtrisent pas la langue française, 1/4 de la classe ont des parents illettrés, le 1/4 qui reste ont des parents instruits. Donc, dans cette classe existe trois types de milieux familiaux.

3.2. Protocole de recherche

Considérant que le processus d'apprentissage devrait être basé sur les représentations, les idées et les conceptions que l'élève algérien se fait du langage écrit et de la littéracie au sein de sa famille (surtout lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère comme le français), il nous a paru nécessaire de procéder de la façon suivante :

Nous avons utilisé un guide d'entretien semi directif pour voir la place qu'occupe l'écrit chez l'élève et au sein de sa famille, et examiner ses connaissances concernant les diverses formes de langage écrit, telles que les journaux, les lettres, les enveloppes, les dictionnaires, les livres de cuisines, les bandes dessinées, les histoires.

Ensuite, à partir d'une enquête menée au sein de l'école algérienne où nous visons la pratique pédagogique de la lecture en français langue étrangère en classe, nous avons proposé un questionnaire aux enseignants algériens et un entretien avec un inspecteur de primaire, représentant du ministère de l'éducation nationale afin de valider notre deuxième hypothèse, et essayer de cerner la rupture qui existe entre ces deux représentants de l'école algérienne.

Nous allons présenter notre protocole de recherche sous forme de tableau pour faciliter sa lecture:

Tableau n°7: Le protocole de recherche.

	Contenu	vérification
Constat de départ	Les élèves de la 4 ^{ème} AP éprouvent des difficultés d'apprentissage de la lecture en français.	A partir des tests (7 tests): Au niveau des mots (2). Au niveau des phrases (1). Au niveau du texte (4).
Hypothèse n° 1	Pratique de la lecture et représentations au sein de la famille algérienne vis-à-vis de la langue française.	A partir d'un entretien composé d'une dizaine de question destiné aux élèves.
Hypothèse n° 2	La rupture qui existe entre les pratiques de la lecture en classe et les instructions ministérielles	A partir : d'un questionnaire destiné aux enseignants (10). d'un entretien oral avec un inspecteur. L'analyse des documents: Le programme, le document d'accompagnement et le manuel de lecture de la 4 ^{ème} AP.

Après avoir élaboré notre protocole de recherche nous allons au fur et au mesure décrire les moyens de vérifications du constat de départ ainsi que les deux hypothèses, en commençant par l'évaluation des compétences des élèves

Pour vérifier notre constat initial, nous avons conçu sept tests différenciés (portant sur les processus de haut et bas niveau) et progressifs.

Au niveau des mots, nous avons conçu deux tests.

Le premier vise le décodage d'une trentaine de mots. Nous avons enregistré la passation au moyen de la vidéo. Le second vise la reconnaissance des mots à partir d'une image.

Au niveau des phrases, nous avons choisi le test de Khomsi 90, où l'élève est amené à apparier une phrase à l'une des quatre dessins proposés.

Au niveau du texte, nous avons choisi quatre types de texte:

Un texte extrait du manuel scolaire de la 3^{ème} AP accessible au niveau des élèves vu son lexique approprié.

Un texte documentaire extrait du manuel scolaire de la 4^{ème} AP page 52.

Un texte pour agir.

Un récit.

Nous allons maintenant présenter en détails chacun des tests en donnant sa description, son objectif et sa durée de passation.

3.3 Passation des tests

3.3.1 Tests portant sur la lecture des mots

Dans ce test, nous voulions juger la capacité de l'élève à reconnaître les mots ; pour ce faire nous avons préparé deux tests qui visent ces aspects :

Test 1: Le premier aspect concerne *le niveau d'automatisation des processus de lecture*. (Voir appendice D).

Cet aspect est évalué au moyen d'une lecture à haute voix d'une trentaine de mots avec prise en compte des erreurs d'oralisation. La durée de passation de ce test a été en fonction de la vitesse de lecture de chaque élève.

Test 2:Le second aspect vise *l'efficacité du décodage*.

L'épreuve choisie ne consiste pas à oraliser des mots mais à les reconnaître parmi trois choix avec l'aide d'un dessin (voir appendice D).

Nous avons choisi 11 dessins et présenté en regard ou en dessous de chacun des dessins trois mots qui commencent par la même syllabe. L'élève est amené à voir le dessin et à lui donner une représentation graphique.

Par exemple le premier dessin représente une souris, un mot connu de nos élèves. Nous avons proposé ces trois mots au choix :

- 1 un sourire
- 2 une souris
- 3 une soupe

Pourquoi choisir trois mots qui commencent par la même syllabe? Nous avons remarqué en séance de lecture que si nos élèves rencontrent un nouveau mot et qu'ils n'arrivent pas à déchiffrer, ils l'évitent.

Pour les obliger à lire le mot entier nous avons procédé ainsi (la syllabe « sou » est commune dans les trois mots proposés). La durée de passation de ce test était d'une demi heure.

3.3.2 Test portant sur la lecture/compréhension de phrases

Dans ce test, l'élève est amené à apparier une phrase écrite à l'un des quatre dessins proposés (KHOMSI, 1990).

Ce type de test nous a paru pertinent vu l'âge et le niveau de nos élèves. Nous avons choisi cinq phrases simples, pour les-quelles la réponse correcte peut être obtenue à partir d'une représentation imagée.

1. Description du test :

Dans ce test, (voir appendice D) les phrases que nous avons proposées sont les suivantes :

Phrase n 1 :« Le bol n'est pas cassé »

Phrase n 2 :« Qui est cette fille ? »

Phrase n 3 :« La voiture est poussée par le camion »

Phrase n 4 :« Mais où est le poisson que j'avais posé sur ce plat ? »

Phrase n 5 :« Il y a des oiseaux dans les branches des arbres. J'en vois cinq »

La première phrase est à la forme négative. Durant le trimestre passé les élèves ont vu en leçon de grammaire la forme affirmative et la forme négative ce qui veut dire qu'ils sont aptes à comprendre cette phrase et à en construire une représentation mentale.

La deuxième phrase est sous forme de question, la troisième phrase est à la voix passive. Les trois premières phrases sont plus accessibles que les deux dernières.

Le barème de correction pour ce test est simple : un point a été accordé par image bien identifiée, pour un total de cinq points. La durée de passation de ce test était de cinq minutes pour chaque phrase, en tout 25 minutes pour les cinq phrases.

3.3.3 Tests portants sur la lecture/compréhension de textes

Dans ces tests, il s'agit de constater quelle interprétation du texte a été construite par l'élève dans son interaction avec ce texte (Fayol, 1992). L'évaluation de cette compréhension est reconnue comme délicate dans la mesure où la réaction authentique de l'élève vis-à-vis de ce type de tâche est la suivante : soit il arrive à comprendre le texte mais il ne peut pas réussir à monter sa compréhension à travers les questions qu'on lui a posées, soit il n'arrive pas à réaliser la production qu'on lui demande.

Dans ces activités l'élève est appelé à utiliser une diversité de stratégies de lecture face à cette typologie de textes.

Pour prendre en compte les capacités de compréhension de l'élève et les attentes du programme de la 4^{ème} année primaire nous avons procédé ainsi : Nous avons proposé un texte qui a un bagage conceptuel proche de l'élève, c'est un texte extrait du manuel scolaire de la 3^{ème} année primaire (page 18) et qui décrit le premier jour de la rentrée scolaire, un événement connu de l'élève.

Concernant les attentes du programme de la 4^{ème} année primaire (citées à la page 28), nous avons proposé les tests suivants :

- 1- un texte extrait du manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire.
- 2- un texte pour agir.

3- un récit raconté par la maîtresse.

1. Description des tests

Au niveau de la compréhension des textes :

Le premier texte que nous avons proposé à nos élèves a un bagage linguistique et conceptuel proche de l'élève, il est extrait du manuel scolaire de la 3^e année primaire page 18 intitulé «Le premier jour de classe »(voir appendice D).

Dans ce test nous avons posé trois types de questions : des questions fermées, des questions vrai/faux, des questions ouvertes.

Concernant les questions fermées, nous avons proposé plusieurs choix de réponses, mesurant la disponibilité des connaissances puisque l'élève doit effectuer une recherche dans le texte à partir des indices contenus dans les choix de réponses, ces questions sont moins exigeantes cognitivement que les autres types de questions (ouvertes).

Concernant les questions à réponse vrai/faux, l'élève est appelé à lire la phrase et la comparer aux informations ou à sa propre interprétation du texte.

En dernier, une question ouverte à laquelle l'élève doit répondre dans ses propres mots.

Cette question permet de mesurer l'accessibilité des connaissances, la capacité de l'élève à aller chercher de telles connaissances dans la représentation mentale du texte qu'il s'est constitué.

Vu l'âge de nos élèves nous avons jugé que les questions posées devaient être explicites, c'est-à-dire qu'elles doivent faire appel à des connaissances inscrites telles quelles dans le texte.

Le deuxième texte extrait du manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire(voir appendice D) (page 52) où nous avons posé les mêmes types de questions : questions fermées, vrai/faux, ouvertes.

Avec ces deux textes nous avons suivi l'ordre du plus facile au complexe (en ordre croissant de difficultés).

Le troisième texte est «un texte pour agir». Comme nous l'avons signalé plus haut il est considéré comme l'une des attentes du programme (voir appendice D).

Ce texte est composé de trois consignes; l'élève est appelé à lire ces trois phrases et à les réaliser ; la consigne proposée incite à lire les phrases et à les réaliser en utilisant les crayons de couleurs :

- Dessine un lapin rose.
- Dessine une tortue verte à côté du lapin.
- Mets les deux dessins dans un cœur rouge.

Le quatrième texte est un récit raconté par la maîtresse; l'élève est amené à écouter les événements de l'histoire, il doit ensuite mettre en ordre une série d'images (voir appendice D).

Après avoir décrit les tests qui visent la vérification de compétences de lecture/compréhension, nous allons maintenant présenter les questions de l'entretien conçu à l'intention de l'élève algérien.

3.4. Vérification de l'hypothèse n° 1: entretien avec les élèves.

Cette vérification sera menée au moyen d'un entretien composé d'une dizaine de questions, cette modalité nous a semblé appropriée pour localiser les représentations et les idées que les élèves algériens au sein de leurs familles se font de la lecture et de la lecture en français.

Nous signalons que nous n'avons pas pu obtenir alors les moyens nécessaires pour enregistrer l'entretien. C'est pourquoi nous avons pris note le plus fidèlement possible des réponses données par les 40 élèves.

Il faut préciser que pour faciliter le contact et recueillir des réponses précises, nous nous sommes adressée à nos élèves en utilisant le dialecte algérien afin de recueillir des réponses précises, sauf pour de trois de nos élèves qui ont voulu répondre à nos questions en français parce qu'ils ont l'habitude de le faire au sein de leurs familles.

Ainsi nous allons présenter les questions de l'entretien:

3.4.1 Composition des questions de l'entretien

L'entretien est composé d'une dizaine de questions qui s'articulent au tour de la première hypothèse (voir appendice E). Il a pour objectif de mettre en lumière ce que pensent les élèves algériens de 9/10 ans de la lecture en français ainsi les représentations et les pratiques de cette activité au foyer familial.

La première question: *Aimes tu la lecture?* Elle a pour objectif de déceler le comportement et le sentiment de l'élève vis-à-vis de cette aptitude (la lecture).

La deuxième question : *Tu sais lire en arabe? Qu'aimes tu lire en arabe?(supports)* est composée de deux parties, son objectif est de savoir si l'élève est capable de lire en sa langue maternelle qui est l'arabe et de prouver qu'il le fait à partir des supports qu'il préfère lire.

La troisième question: *tu sais lire en français?* L'objectif de cette question n'était en aucun cas d'inquiéter ou de gêner nos élèves mais c'était de savoir comment ils agissent devant une telle question et surtout devant l'enseignante de la matière.

Les questions 4, 5, 6:

Tu veux apprendre à lire en français? Pourquoi?

Tu as envie d'apprendre à lire en français? Pourquoi?

Quand tu sauras lire en français, qu'est ce que tu pourras faire?

Ces questions visent à dégager les critères qui peuvent motiver les élèves algériens à vouloir ou non apprendre à lire en français. (Motivations internes ou externes)

Veulent-ils apprendre à lire en français parce que cette matière leur plaît, pour satisfaire l'un de leurs proches (parents ou enseignant) parce qu'ils pensent ou qu'on leur a dit que c'était utile (pour décrocher un travail plus tard), pour jouer à la maîtresse, avoir une bonne note en français ou ne pas redoubler.

Les questions 7 et 8 :

Qui est ce que tu connais qui lit en arabe? Et en français? Comment et quand cette personne lit-elle?

Qui t'as appris à lire en arabe? Et en français?

L'objectif de la septième question était d'avoir une idée sur l'entourage de l'élève : sa famille est-elle un milieu favorable pour que cet élève soit motivé et stimulé à lire que ce soit en langue arabe ou française ? car comme le dit Jacques Fijalkow : « *un enfant qui a grandi entouré de livres a plus de chances de devenir un bon lecteur* ». ⁴

Quand l'enfant grandit dans un entourage favorisant son éveil au langage écrit surtout en langue étrangère et qu'il est encadré d'adultes qui l'encouragent à faire ses premières tentatives et se montrent confiants; alors les résultats sont encourageants : l'enfant commence à comprendre que l'apprentissage de la lecture en une autre langue est inhérent à l'ouverture vers d'autres cultures.

Concernant la huitième question, son objectif était de savoir qui a encadré l'élève pour apprendre à lire en arabe et en français ; car nous pensons que l'école et la famille doivent être complémentaires pour la réussite de l'apprentissage de l'élève à cet âge.

Concernant la neuvième question: *tu sais ce que c'est? (Nous lui montrons chaque fois le support d'écrit correspondant ?) A quoi est ce que ça sert ?*

L'objectif de cette question était de savoir si l'élève est familiarisé avec des supports écrits comme le journal, le dictionnaire, l'enveloppe, la lettre, la bande dessinée, le livre de cuisine, les histoires, les livres, etc.

Nous leur avons demandé de reconnaître ces supports et d'en expliquer l'utilité.

Enfin la dernière question:

Qu'est ce que tu crois que je fais pour lire?

Son objectif est de savoir si l'élève arrive à identifier les mécanismes de la lecture. Pour nous en assurer nous avons lu devant lui un paragraphe à haute voix d'abord et ensuite silencieusement.

⁴ Fijalkow, J; «mauvais lecteurs pourquoi? .»
Presse universitaires de France, 1986.p.105.

Après avoir présenté les questions de l'entretien qui servait à valider notre première hypothèse, nous allons maintenant présenter le questionnaire conçu à l'intention des enseignants et de l'inspecteur afin de vérifier notre deuxième hypothèse.

3.5. Vérification de l'hypothèse n°2

Pour vérifier la deuxième hypothèse, nous avons mené notre enquête au moyen d'un questionnaire conçu à l'intention des enseignants et d'un entretien avec un inspecteur, afin de vérifier et localiser la rupture qui peut exister entre les pratiques de la lecture en classe et les instructions ministérielles sans oublier l'analyse des ouvrages ressources.

3.5.1 Choix du questionnaire écrit

Notre enquête a été menée au moyen d'un questionnaire qui nous a semblé approprié pour localiser la rupture qui existe entre les pratiques de la lecture en classe et les instructions ministérielles. Nous avons procédé ainsi en pensant que c'est la seule possibilité qui nous garantira la concrétisation de cette rupture. Notre questionnaire (voir appendice E) est au enseignant en charge des classes de la 4^{ème}AP. Il est constitué d'une vingtaine de questions sur l'enseignement de la lecture. Nous allons exposer en détails les items du questionnaire.

3.5.2 Composition des questionnaires

Le questionnaire destiné aux enseignants en charge des élèves de la 4^{ème} année primaire est composé d'une vingtaine de questions qui s'articulent autour du savoir lire et de la bonne méthode de lecture : Comment enseigne-t-on la lecture, comment se déroulent les pratiques de la lecture en classe?

Question 1: Pour vous qu'est ce que savoir lire?

Cette question vise la conception du savoir lire.

Question 2: *Pour vous qu'est ce qu'une bonne méthode de lecture?*

(Question 4: pour vous qu'est ce qu'une mauvaise méthode de lecture?

L'objectif du deuxième et du quatrième item est de permettre à l'enseignant de donner sa propre définition d'une bonne ou mauvaise

méthode de lecture c'est-à-dire quel chemin ou stratégie lui semble positifs pour arriver à lire et donner du sens à de l'écrit. Il devait aussi formuler ce qui de son point de vue est négatif.

Question 3, 5: *Pour vous qu'est ce qu'un bon lecteur? Pour vous qu'est ce qu'un mauvais lecteur?*

L'objectif du troisième et du cinquième item est de permettre à l'enseignant de décrire le bon et le mauvais lecteur et de voir ses capacités en lecture, ce qu'il sait faire mais aussi ses hésitations.

Question 6: *Avez-vous lu le document d'accompagnement du programme de la 4^{ème} AP?*

L'objectif du sixième item était de savoir si l'enseignant a une idée sur les apports de la réforme afin de s'adapter à la situation.

Question 7: *Que pensez vous de ce qui est proposé dans ce livre pour la lecture?*

Bien

Faisable

Efficace

Inadéquat

Autre.....

L'objectif du septième item était de voir l'avis concernant les nouveautés de cette réforme au profit de la lecture.

Question 8: *Suivez vous les mêmes étapes lors de votre cours de lecture? (Méthode proposée dans le document d'accompagnement).*

Oui

Non

Autre.....

L'objectif du huitième item était d'avoir une idée sur le comportement de l'enseignant vis-à-vis de l'apport du nouveau programme sur la lecture (s'accroche t-il ou non aux pratiques de lecture de l'ancien programme?).

Question 9: *Quelles sont les difficultés rencontrées lors de votre cours de lecture ?*

L'objectif du neuvième item était de déceler les problèmes et difficultés rencontrés lors d'une séance de lecture.

Question 10: *Combien de séances de lecture réalisez-vous dans une séquence ? 1, 2, 3 ? Davantage ?*

L'objectif du dixième item était de voir comment l'enseignant gère le déroulement d'une séquence au profit de la lecture.

Question 11: *Lors d'une séance de lecture comment procédez-vous pour vérifier la compréhension d'un texte par vos élèves ?*

L'objectif du onzième item était de vérifier si l'enseignant procède de la manière proposée dans le document d'accompagnement pour vérifier la compréhension de ses élèves (nous citons les trois moments préconisés: un moment de découverte, un moment d'observation méthodique et un moment d'évaluation cf. document d'accompagnement p.44).

Question 12: *Comment évaluez-vous la lecture de vos élèves ?*

L'objectif du douzième item était de savoir si l'enseignant fait le point après son cours de lecture en suivant les critères d'évaluation et les objectifs assignés.

Question 13: *Quand est-ce vous considérez qu'un élève sait lire ?*

L'objectif du treizième item était d'inciter l'enseignant à donner les caractéristiques d'un lecteur autonome.

Question 14: *Avez-vous remarqué si vos élèves arrivent à donner une interprétation d'une illustration, d'une gravure ou d'une image ?*

Oui facilement

Oui mais difficilement

Non

L'objectif du quatorzième item était de voir si l'enseignant exploite l'image pour faciliter la compréhension et comment l'élève procède pour interpréter sa compréhension à l'aide d'une image.

Question 15: *Pouvez-vous préciser le pourcentage de réussite :*

En langue maternelle

En français.

L'objectif du quinzième item était d'inciter l'enseignant à donner des pourcentages de réussite concernant l'interprétation des élèves à partir d'une image et en quelle langue ils peuvent le réaliser.

Question 16: *Vos élèves arrivent-ils à reconnaître un mot dans une phrase ? Oui, Non, Autre.....*

L'objectif du seizième item était de voir si l'élève a pu automatiser les processus de bas niveau car ils sont indispensables pour la lecture autonome.

Question 17: *Vos élèves arrivent-ils à lire une phrase facilement ?*

Oui

Non

Autre.....

L'objectif du dix septième item vise les capacités de lecture de l'élève au niveau de la phrase.

Question 18: *Quel est le pourcentage d'élèves qui arrivent à lire un texte court sans difficulté ?*

L'objectif du dix huitième item vise les capacités de l'élève algérien face à un texte composé de plusieurs phrases, c'est-à-dire vise à vérifier s'il pourra lui donner la bonne interprétation.

Question 19: *Selon vous quelles sont les principales difficultés de lecture que rencontrent vos élèves ?*

Au niveau du décodage ?

Au niveau de la compréhension?

L'objectif du dix neuvième item était de déceler la source des difficultés et du déficit en lecture et à quel niveau réside le problème. Nous avons proposé des choix afin de faciliter la réponse aux enseignants.

Question 20: *Comment remédiez-vous aux difficultés de lecture ?*

Au niveau du décodage ?.....

Au niveau de la compréhension ?.....

L'objectif du vingtième item était de voir comment l'enseignant fait face à ces difficultés. Est-ce qu'il est en mesure de prévoir une remédiation suivant le profil de lecteurs en difficultés dans sa classe?

3.6. Questions de l'entretien avec un inspecteur du primaire

L'objectif des questions est de voir les apports de ce représentant du MEN pour faciliter et expliciter les nouveaux programmes (voir appendice E).

Le premier et le deuxième item concernaient le thème des journées de formation proposé par l'inspecteur et la raison de ce choix: pourquoi la lecture?

L'objectif du troisième item visait à identifier les apports de l'inspecteur au profit de l'enseignement de la lecture.

L'objectif du quatrième item était de voir si le ministère a lancé des journées de formation pour présenter le nouveau programme au personnel enseignant.

L'objectif du cinquième item était de voir si l'inspecteur a lancé ce thème pour la formation continue des enseignants afin d'implanter les nouveaux programmes.

L'objectif du sixième et du septième item était d'approcher l'opinion du représentant du MEN concernant les nouveaux programmes et de voir comment ce représentant estime les apports des nouveaux programmes au profit de la lecture.

L'objectif du huitième item était de voir si le profil de sortie de l'élève du primaire algérien visé par le MEN est atteint au terme de son cursus d'apprentissage et celui concernant la lecture en français.

L'objectif du neuvième item devait permettre à l'inspecteur de qualifier l'horaire consacré à l'enseignement du français en Algérie.

L'objectif du dixième item était d'avoir une idée sur la formation de l'enseignant algérien du point de vue du représentant du MEN.

L'objectif du onzième item était de permettre à l'inspecteur d'évaluer la méthode d'enseignement de la lecture proposée dans le nouveau programme de la 4^{ème} AP, vu le statut du français en Algérie.

Après avoir présenté notre protocole de recherche, nous allons présenter les résultats des tests, de l'entretien et des questionnaires et les analyser afin de valider nos hypothèses.

4. Résultats et analyse des tests

Dans cette partie, nous exposerons le déroulement, les résultats de chaque test ainsi que leur analyse. Ensuite nous présenterons les réponses de l'entretien et des deux questionnaires.

4.1 Recueil de données

En tant qu'enseignante à l'école primaire, les tests que nous avons conçus avec un grand soin ont été passés dans de bonnes conditions. Nous allons au fur et à mesure exposer les conditions de passation, les résultats et l'analyse de chaque test.

1. Tests portant sur la lecture des mots:

Rappelons que ces tests visent deux aspects: le premier aspect concerne le niveau d'automatisation des processus de lecture et le deuxième aspect vise l'efficacité du décodage.

1.1. Conditions de réalisation du test1:

Dans ce test, l'élève est amené à oraliser une trentaine de mots, la durée de passation de ce test a été en fonction de la vitesse de lecture de chaque élève (40 élèves). Nous avons estimé nécessaire de passer ce test à la fin de l'année scolaire 2006-2007 durant tout un mois, nous l'avons enregistré sous vidéo et copié sur CD. De ce fait nous pouvons analyser les erreurs d'oralisation ultérieurement.

1.2 Résultats du test1:

Pour avoir ces taux de réussite, nous avons accordé un point à chaque mot bien lu, soit en tout 30 points pour évaluer chaque élève. Nous remarquons qu'aucun de ces élèves n'a pu avoir la totalité des points. Pour avoir le taux de réussite moyen des élèves du groupe (40.5%) nous avons additionné

toutes les bonnes réponses des 40 élèves, ensuite nous les avons divisées sur la totalité de bonnes réponses que nous sommes supposée avoir, c'est-à-dire 30 points multiplié par nombre des élèves (40) nous obtenons 1200 bonnes réponses.

Tableau n°8: Les résultats du test1

Elèves	Points	Taux %
1	28/30	2.5%
1	26/30	2.5%
1	24/30	2.5%
1	23/30	2.5%
3	22/30	7.5%
4	21/30	10%
1	19/30	2.5%
1	18/30	2.5%
1	17/30	2.5%
1	15/30	2.5%
2	14/30	5%
2	13/30	5%
1	12/30	2.5%
1	11/30	2.5%
2	9/30	5%
1	8/30	2.5%
1	7/30	2.5%
1	6/30	2.5%
5	5/30	12.5%
2	4/30	5%
4	3/30	10%
2	2/30	5%
1	1/30	2.5%
Total= 40	486/1200	100%
Taux de réussite	40.5%	

1.3 Commentaire1:

D'après ce tableau, nous constatons que le taux de réussite des élèves du groupe au niveau de l'oralisation des mots est de 40,5%, en sachant que les mots proposés sont connus par ces élèves.

Nous avons remarqué qu'ils éprouvent particulièrement des difficultés au niveau:

- 1- Des sons composés.
- 2- Des mots qui dépassent 3 et 4 syllabes (mots longs).
- 3- Des sons inexistants en langue maternelle.

Pour plus de précisions, nous avons classé les erreurs d'oralisation (c'est-à-dire les erreurs qui se répètent) dans le tableau suivant:

Mots	Erreurs d'oralisation	Stratégies	explication	Cause
Une cigogne	[sizô/sizôn] Relevé 7 fois	Assimilation à un son connu	-méconnaissance du son au correspondant au graphème (g) et au graphème (gn), l'élève procède par remplacement à l'aide d'un son connu : [z]..	- les sons inexistants en LA. Ecrite.
Une guitare	[zitar] Relevé 4fois	Assimilation à un son connu	-méconnaissance du graphème (gu), il le remplace par le son [z].	-le son [g] n'existe pas en LA. Ecrite.
Une montagne	[montaz] Relevé 7 fois	Assimilation à un son connu	-méconnaissance du graphème (gn).	-le son [gn] n'existe pas en LA. Ecrite.
Un avion/attention	[avwa] [atâswa] Relevé 3 fois	Inversion de voyelle	- méconnaissance du son composé [iô], l'élève ne tient pas compte de la lettre n et inverse les voyelles o,i.(lit comme <i>oi</i>	Le son [wa] existe en LA.
Une citronnade	[sitrô] Relevé 7 fois	Suppression de syllabe	-difficultés à lire des mots longs, l'élève ne lit pas la syllabe qu'il ne reconnaît pas.	
Une corbeille	[korbil] Relevé 5 fois	Assimilation à un son connu	-méconnaissance du phonème [eille], il le remplace par [l].	Le son [eille] n'existe pas en LA. Ecrite.
Une coccinelle	[kokinal/kokinél] Relevé 5 fois	Suppression de phonème	-méconnaissance du graphème (cci), il supprime le son [si].	-en LA, existe des mots qui contiennent la double consonne mais qui gardent le même phonème.

LA: langue arabe.

Tableau n°9: les erreurs d'oralisation

1.4 Analyse:

A partir de l'enregistrement du test d'oralisation des mots nous avons transcrit phonétiquement les mots oralisés afin d'analyser les erreurs commises par ces élèves.

Nous avons remarqué que ces élèves utilisent des stratégies pour essayer de résoudre les problèmes rencontrés lors de la lecture des mots difficiles ou nouveaux.

Pour le mot [cigogne], l'élève rencontre deux difficultés, la première réside dans le fait qu'il ne sait pas comment prononcer le graphème [g] devant la voyelle [o], il l'a remplacé par [zo]. La deuxième difficulté c'est le graphème (gn), constitué de deux phonèmes [g], [n], pour résoudre cette difficulté il le remplace par le phonème [õ] ou [n].

Pour le mot «montagne», face à ce mot l'élève ne reconnaît pas le graphème (gn) il le remplace par le son [z] car il le considère comme le phonème du graphème (g).

C'est le même problème rencontré lors de la lecture du mot «guitare», il ne reconnaît pas le graphème (gu), il le remplace par le phonème [z].

Dans sa langue maternelle (en arabe classique) ces sons n'existent pas, l'élève essaye de remplacer les graphèmes/sons non connus par d'autres afin de lire le mot.

Concernant les mots qui contiennent le graphème ion, [iõ] comme « avion, camion, attention », cette combinaison de sons n'existe pas en langue 1. Il l'identifie comme (oi), inverse les lettres i, o et prononce [wa] car ce son existe dans les deux langues.

Le mot « citronnade », qui contient quatre syllabes, constitue une grande difficulté ; en face d'une telle difficulté et pour la résoudre l'élève supprime les deux dernières syllabes [na/de]. (Troncation)

Concernant les mots « corbeille, coccinelle », l'élève supprime deux phonèmes pour lire ces deux mots dans la mesure où il ne les reconnaît pas. Pour le mot «corbeille» il ne reconnaît pas le phonème [eille] alors il le prononce [il].

Pour le mot « coccinelle », l'élève en rencontrant la double consonne (cci), supprime le son [si] et prononce le mot [kokinel] car en arabe il existe des mots qui contiennent une double consonne, mais qui gardent le même phonème.

Ces élèves éprouvent des difficultés lors de ce test au niveau des sons composés, des mots longs, des sons inexistantes en langue arabe.

2 Conditions de réalisation du test²:

Dans ce test l'élève est amené à voir le dessin et à lui attribuer une représentation graphique. La durée de passation de ce test était de 45 minutes. Le barème de correction est simple: un point a été accordé à une bonne réponse sauf pour le cas des mots considérés comme bien connus « une souris, un lapin » où nous avons accordé un demi point. Le total est de 10 points⁵.

2.1 Résultats du test²:

Concernant le deuxième test qui vise la reconnaissance des mots à l'aide d'une image, les résultats sont les suivants :

Tableau n°10: les résultats du test 2

Pour avoir ce tableau et ces taux, nous avons procédé ainsi : d'abord évaluer les 40 copies, ensuite regrouper les copies qui ont la même note, c'est-à-dire que s'il y a seulement 3 élèves parmi 40 qui ont pu reconnaître tous ces mots et décrocher la totalité des 10 points, nous avons donc 3 multiplié par 100 et le résultat divisé sur 40.

Elèves (40)	Points	Taux %	Elèves (40)	Points	Taux %
3	10/10	7.5 %	1	6/10	2.5%
1	9.5/10	2.5%	2	5/10	5%
2	9/10	5%	3	4.5/10	7.5%
1	8.5/10	2.5%	6	4/10	15%
9	8/10	22.5%	2	3/10	5%
1	7.5/10	2.5%	1	2.5/10	2.5%
4	7/10	10%	1	2/10	2.5%
2	6.5/10	5%	1	1/10	2.5%
Total	251.5/400	100%			
Taux de réussite	62.8%				

⁵ Nous avons réalisé ce test durant la séance du samedi 24 février 2007.

Concernant ce taux de réussite 62.8%, nous l'avons obtenu en faisant la moyenne des bonnes réponses données par les élèves c'est-à-dire que nous avons additionné toutes les notes des copies ensuite divisé par le nombre de bonnes réponses attendues, soit 40 fois 10 points qui est égal à 400 points.

Tableau n°11: les taux de réussite de chaque mot du test2.

Les mots du test 2	Taux de réussite
Mot 1:une souris	75%
Mot 2:un manteau	60%
Mot 3:une maison	62%
Mot 4:un éléphant	50%
Mot 5:une girafe	82%
Mot 6:un lapin	80%
Mot 7:une guitare	65%
Mot 8:un chameau	50%
Mot 9:un peigne	40%
Mot 10:une classe	65%
Mot 11:une fleur	60%

Pour avoir ces taux de réussite de chaque mot bien identifié, nous avons comptabilisé chaque bonne réponse donnée par les 40 élèves, prenons comme exemple le premier mot« Une souris», il y a seulement 30 élèves parmi 40 qui ont pu le reconnaître donc 30 multiplié fois 100 divisé sur 40 nous aurons 75%. Nous avons appliqué la même procédure pour les autres mots.

2.2 Commentaire2:

D'après ces résultats nous constatons que le taux moyen de réussite de la reconnaissance des mots avec l'aide d'un dessin est de 62.8%, taux qui est plus élevé que celui du test 1.

A partir du deuxième tableau, nous avons remarqué que le taux de réussite varie d'un mot à l'autre. Il varie de 40% à 82%. Le mot le plus reconnu par ces élèves est « une girafe »

Il faut préciser que nos élèves éprouvaient des difficultés au niveau de certains mots : « un peigne » parce qu'il contient le graphème [gn] que l'élève n'arrive pas à identifier dans la mesure où ce graphème contient à son tour deux lettres correspondant à deux phonèmes [g] et [n] que l'élève identifie mais séparément. Dans le cas du mot « un éléphant », l'élève rencontre le même problème. Concernant le mot « un chameau », l'élève ne reconnaît pas le son composé [eau] = [o] et de même pour le mot « une fleur ». Nous avons conçu un tableau qui comporte les réponses des élèves en détail. (Voir annexe F).

3. Test portant sur la compréhension de phrases:

Le test proposé est celui de KHOMSI (1990), l'élève est amené à appairer une phrase écrite à l'une des quatre images proposées.

3.1 Conditions de réalisation du test 3:

Nous avons estimé nécessaire de faire passer ce test durant le deuxième trimestre⁶, afin de permettre à l'élève de consolider ses acquis au niveau syntaxique.

La durée de passation du test était de cinq minutes pour chaque phrase, en tout 25 minutes. Le barème de correction est simple: un point a été accordé pour chaque image bien identifiée, le tout évalué sur 5 points.

3.2 Résultats du test 3:

Les résultats du test sont les suivants :

Tableau n°12: les points et pourcentages du test 3.

Elèves (40)	Points 5/5	pourcentages
13	0/5	32,5%
6	1/5	15%
12	2/5	30%
6	3/5	15%
2	4/5	5%
1	5/5	2,5%
Total=40	61/200	100%
Taux de réussite	30.5%	

⁶ Séance du samedi 07 avril

Concernant ces pourcentages, nous avons regroupé les notes obtenues par les élèves; c'est-à-dire 13 élèves ont obtenu 0/5 points où ils n'ont pas pu donner la bonne interprétation des 5 phrases proposées : 13 multiplié par 100 ensuite divisé par 40, nous obtiendrons 32.5%. C'est le pourcentage des élèves qui n'ont pas pu approprier la bonne image à la phrase correspondante. Pour le taux de réussite de ce test 30.5%, nous l'avons obtenu en faisant la moyenne des bonnes réponses données par les élèves c'est-à-dire 61 bonnes réponses divisé par la totalité des bonnes réponses attendues 200, le résultat est 30.5%.

Tableau n°13: le taux de réussite de la lecture des phrases.

Phrases	nombre d'élèves	Taux de réussite
Phrase1	13	32,5%
Phrase2	13	32,5%
Phrase3	8	20%
Phrase4	14	35%
Phrase5	13	32,5%

Pour obtenir ces pourcentages, nous avons procédé ainsi, nous avons pris en considération les bonnes réponses données par nos élèves; c'est-à-dire qu'il y a seulement 13 élèves qui ont pu approprier la bonne image à la première phrase « Le bol n'est pas cassé. », c'est-à-dire 13 multiplié par 100 ensuite divisé par 40 nous obtiendrons ce pourcentage 32.5%. C'est la même procédure pour toutes les phrases.

3.3 Commentaire 3 :

Précisons que nous avons considéré une seule bonne réponse pour arriver à ces taux de réussite. Pour analyser les résultats de ce test, nous avons élaboré trois tableaux:

A partir du premier tableau ci-dessus qui est destiné à montrer les taux de réussite, nous remarquons que le taux de réussite des élèves à ce test est de 30,5%, où 22,5% arrivent à avoir 3/5 points c'est-à-dire la moyenne. 32,5%

n'arrivent pas à donner une seule bonne réponse même si les phrases proposées ne sont pas coûteuses au niveau cognitif, parce qu'ils étaient amenés à appairer la phrase à l'une des images (sans inférence). Ce qui nous amène à déduire que ces élèves éprouvent des difficultés au niveau phrastique. (Relations syntaxiques des éléments de la phrase).

A partir du deuxième tableau, nous présentons le taux de réussite de chaque phrase afin de les comparer et d'essayer de déceler les causes des écarts. Nous constatons que les taux varient de 20% à 35%. Parmi ces phrases, la moins réussie est la phrase 3 « *la voiture est poussée par le camion* » qui représente 20%, et cela pour la seule raison que l'élève n'arrive pas à comprendre la fonction de la préposition « *par* » comme étant la marque de la voix passive pourtant ce type de phrase existe en langue arabe standard, enseigné en classe (voir le chapitre théorique qui évoque les types de phrases passives existantes en ASM et dans ce cas c'est la voix passive non suppressive).

La phrase la plus réussie est la phrase: « *Mais où est le poisson que j'avais posé sur le plat ?* » qui représente 35% probablement parce qu'elle contient un lexique simple et correspond à une phrase attendue.

4. Tests portants sur la compréhension de textes:

Rappelons que ces tests visent la compréhension au niveau du texte. L'élève est amené à lire différents types de textes et à répondre aux questions proposées : des questions à choix multiples, des questions vrai/faux; des questions ouvertes. Les textes proposés sont:

Texte 1: (test 4) texte extrait du manuel scolaire de la 3^{ème} AP, page18, intitulé « Le premier jour de classe », contenant un bagage conceptuel proche de l'élève.

Texte 2: (test 5) texte extrait du manuel scolaire de la 4^{ème} AP, p. 52. Précisons que l'élève a déjà lu ce texte une semaine avant la passation du test.

Texte 3 : (test 6) texte pour agir, contenant trois consignes à réaliser.

Texte 4: (test 7) récit, où l'élève est amené à écouter la lecture du récit intitulé « La tortue et les deux canards ».

4.1 Conditions de réalisation des tests:

Après avoir donné un aperçu des épreuves qui mesurent la compréhension au niveau des textes, nous allons présenter les conditions de passation de chaque test, les résultats et les commentaires.

Les tests ont été passés durant le deuxième trimestre sauf pour le cas du récit.

Le test 4 (texte intitulé « Le premier jour de classe») a été réalisé durant la séance du dimanche 25 février 2007.

Le test 5 (texte extrait du manuel scolaire de la 4^{ème} AP) a été réalisé durant la séance du lundi 26 février 2007.

Le test 6 (texte pour agir) a été réalisé durant la séance du samedi 10 mars 2007.

Le test 7(récit) a été réalisé durant la séance du 14 avril 2007.

La durée de passation de chacun de ces tests est de 30 minutes et le barème de correction est simple: un point a été accordé à une bonne réponse.

Nous allons présenter les résultats de chaque test.

4.2 Résultats du test4:

Dans ce test, nous avons proposé 4 questions, où un point a été accordé à chaque bonne réponse. Pour avoir ces taux nous avons évalué chaque copie ensuite relevé ces notes dans ce tableau et fait les pourcentages; c'est-à-dire qu'il y a 15 élèves parmi 40 qui ont décroché 0/4 points, soit 15 fois 100 divisé par 40; nous obtiendrons ce pourcentage de 37.5%.

Concernant le taux de réussite de ce test, nous avons fait la moyenne des points obtenus par ces élèves où nous avons additionné les points de la 1^{ère} colonne et la divisé par la totalité des bonnes réponses attendues de 160 points.

Tableau n°14: les points et les pourcentages du test 4.

Elèves (40)	points	Taux %
15	0/4	37.5%
8	1/4	20%
5	2/4	12.5%
9	3/4	22.5%
3	4/4	7.5%
total	57/160	100%
Taux de réussite	35.6%	

Tableau n°15 : les taux de réussite pour chaque type de questions.

Pour avoir ces taux, nous avons relevé toutes les bonnes réponses (points) à la première question, les avons multiplié par 100 et divisé par 40, nous obtenons 60%, nous avons procédé ainsi pour tous les types de questions proposés.

Types de questions	Nombre d'élèves	Taux de réussite
Q.C.M 1	24	60%
Q.C.M 2	16	40%
Questions Vrai/Faux	12	30%
Questions ouvertes	5	12,5%

4.3 Commentaire:

A partir des résultats du tableau ci-dessus, nous constatons que le taux de réussite des élèves est de 35,6% en sachant que ce texte a un bagage conceptuel proche de l'élève et qu'il est extrait du manuel scolaire de la 3^{ème} AP. Vu ce taux et les questions proposées qui sont explicites, questions que nous qualifions comme non coûteuses au niveau cognitif, nous pouvons déduire qu'il existe un écart important entre ces deux critères puisque nous nous attendions à un taux de réussite plus élevé.

D'après le deuxième tableau présentant les taux de réussite pour chaque type de questions, nous avons remarqué que la question la plus réussie est celle où l'on propose des choix c'est-à-dire de type Q.C.M L'élève est capable de lire et comparer les informations du texte avec les réponses proposées mais ceci lorsqu'il s'agit d'un seul mot comme «choisir le nom du petit garçon». Par contre quand il s'agit de choisir la bonne phrase, le taux de réussite diminue de 20%. Concernant la question vrai/faux, le taux de réussite est de 30%.

Le type de question le moins réussi est celui des questions ouvertes où l'élève est amené à répondre à la question en utilisant son propre lexique, il représente un taux de 12,5% prouvant que l'élève est incapable & la fois de lire et comprendre afin de répondre en utilisant son propre lexique.

4.4 Résultats du test 5:

Dans ce test, l'élève est amené à lire le texte extrait du manuel scolaire de la 4^{ème} AP et à répondre aux questions; les résultats sont les suivants:

Tableau n°16: les points et les pourcentages du test 5.

Elèves (40)	Points	Taux %
11	0/4	27.5%
16	$\frac{1}{4}$	40%
5	2/4	12.5%
6	$\frac{3}{4}$	15%
2	4/4	5%
Total	52/160	100%
taux de réussite	32.5%	

D'après ce tableau, nous remarquons que 11 élèves parmi 40 ont décroché 0/4 points. Pour avoir le taux 27.5%, nous avons procédé ainsi : nous avons multiplié 11 fois 100 et divisé sur 40. Concernant le taux de réussite de ce test, nous avons fait la moyenne où nous avons additionné les points décrochés par ces élèves et les avons divisés sur la totalité des points attendues 160 points.

Tableau n°17: les taux de réussite pour chaque type de questions.

Types de questions	Taux de réussite
Q.C.M1	52,5%
Q.C.M 2	37,5%
Questions vrai/faux	17,5%
Questions ouvertes	22,5%
Taux moyen	32,5%.

4.5 Commentaire:

D'après ces résultats nous pouvons constater qu'il existe une minorité d'élèves dans cette classe qui arrive à donner du sens à l'écrit car le taux de réussite est de 32,5%. Et pour plus de précision 67,5 % n'arrivent pas à avoir la moyenne c'est-à-dire qu'ils n'accèdent pas à la compréhension du texte proposé.

A partir du deuxième tableau, nous avons remarqué que le taux de réussite varie selon le type de question.

Le type de question le plus réussi est celui à choix multiples. Comparé au test précédent où la question vrai/faux était plus réussie que la question ouverte, dans ce test le taux de réussite de la question ouverte est plus élevé que celui de la question vrai/faux pour la seule raison que l'élève a déjà lu ce texte et a répondu à la même question c'est-à-dire qu'il a mémorisé les informations de la séance de lecture.

4.6 Résultats du test 6:

Dans ce test l'élève est amené à lire trois consignes et à les exécuter réaliser; les résultats sont les suivants:

Pour avoir ces taux, nous avons procédé ainsi, nous avons fait la moyenne des notes obtenues par nos élèves, c'est-à-dire la somme des notes de 40 élèves divisé par la totalité de notes attendues 120 points.

Tableau n°18: les résultats du test 6.

Elèves	Points	Taux %
21	0/3	52.5%
10	1/3	25%
8	2/3	20%
1	3/3	2.5%
Total= 40	29/120	100%
Taux de réussite	24%	

Tableau n°19: les taux de réussite de chaque consigne.

Consignes	Taux de réussite %
Consigne 1	50%
Consigne 2	22,5%
Consigne 3	2,5%

4.7 Commentaire:

A partir des résultats du premier tableau, nous pouvons remarquer que ce test est le moins réussi par rapport aux autres tests qui visent la compréhension au niveau d'un texte. Nous constatons que la majorité de nos élèves sont incapables de lire et comprendre des consignes.

Nous présentons le deuxième tableau qui montre le taux de réussite pour chaque consigne de ce test afin de les comparer et de déceler les difficultés. La consigne la plus réussie est la première consigne où l'élève est amené à dessiner un lapin rose : la moitié de la classe a pu réaliser cette consigne. Le taux de réussite de la deuxième consigne représente la moitié du taux de réussite de la première consigne c'est-à-dire 22,5% dans la mesure où l'élève n'a pas pu reconnaître les mots « tortue, verte, à côté ». La troisième consigne a été la moins réussie avec un taux de 2,5% c'est-à-dire qu'une seule élève* a pu la réaliser, les autres élèves n'ont pas pu reconnaître le mot « mets » ni le mot « coeur ».

4.8 Résultats du test 7:

Le dernier test n°7 se présentait sous forme de récit : l'élève est amené à écouter l'histoire (intitulée « La tortue et les deux canards ») et mettre en ordre une série d'images ; précisons que cette histoire était connue des élèves.

Tableau n°20: les points et les pourcentages du test 7.

Elèves (40)	Points	Taux %
22	0/4	55%
8	1/4	20%
3	2/4	7.5%
7	4/4	17.5%
Total =40	46/160	100%
Taux de réussite	28.7%	

* Nous présentons la copie de cette élève comme exemplification (voir annexe D avec le test n°6).

Pour obtenir ces pourcentages, nous avons fait la somme des points obtenus par nos élèves ensuite divisé par 160 points.

4.9 Commentaire:

A partir de ces résultats nous pouvons constater que la majorité des élèves n'arrivent pas à donner une bonne interprétation d'un récit raconté et illustré. Si nous comparons le taux de réussite de ce test avec les autres tests, il sera classé en deuxième position, précédé par celui du test 6 et suivi par celui du test 4 puis test 5.

Pour plus de précision nous avons classé tous ces résultats dans un tableau récapitulatif qui englobe l'ensemble de ces tests (Voir annexe H).

4.10 Profil d'élèves:

Après avoir donné les résultats des tests, nous allons essayer de présenter le profil des élèves de cette classe. Pour y parvenir nous avons classé dans le tableau (voir annexe H) les points obtenus par les élèves pour chacun des tests. D'une part pour faire une comparaison entre les résultats des tests dans le but de mettre en lumière la relation qui existe entre la maîtrise des processus de bas niveau et la compréhension. De ce fait nous avons réussi à montrer la relation qui existe entre ces processus de la lecture afin de la relier à la théorie de la surcharge cognitive.

Et d'autre part, nous voulions donner les types (le profil) de lecteurs en difficulté et pour le faire nous nous référons à la classification de Nicole VAN GRUNDERBEEK* qui définit le lecteur en difficulté comme celui qui utilise une ou deux stratégies sans vérifier ce qu'il lit. Elle détermine six types de lecteurs en difficulté:

- le lecteur centré sur le code (appelé aussi décodeur),
- le lecteur centré sur le sens (appelé aussi devineur),
- le lecteur centré soit sur le code soit sur le sens,

*Cette classification est citée p.4 dans *Lecture/écriture et difficultés au cycle 2* : Critères concernant les élèves en difficultés d'apprentissage ainsi que certains élèves DI et lecture au cycle 3.

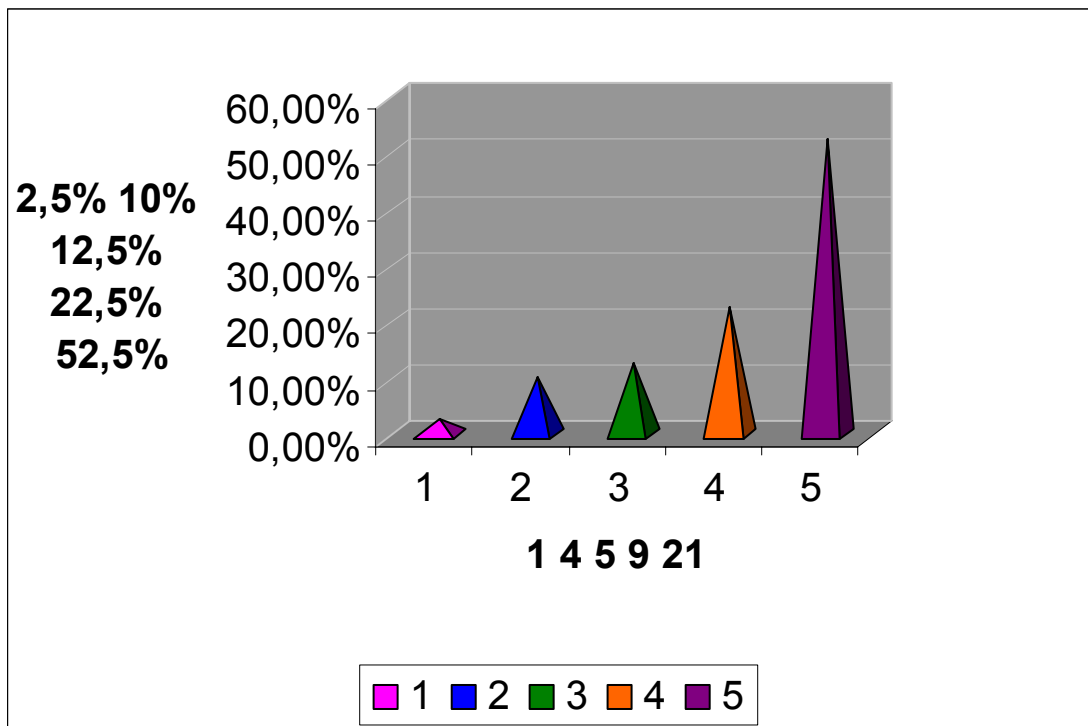
- le lecteur qui ne maîtrise ni le code ni le sens,
- le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale,
- le lecteur qui combine le code avec une partie du contexte.

Nous avons procédé ainsi dans le but de proposer des indications pédagogiques pour chaque type de lecteurs en difficulté car on ne peut pas proposer le même type de remédiation pour le devineur et le décodeur. De ce fait, nous pouvons donner les profils des lecteurs de cette classe que nous présentons dans le tableau suivant:

Nous avons pu dessiner le graphe suivant, présentant les profils des lecteurs de cette classe (voir figure n1).

Tableau n°21: le profil des lecteurs du groupe testé.

Portrait de lecteurs	Nombre d'élèves	pourcentage
Bons lecteurs (BI)	9	22,5%
Moyens lecteurs (ml)	5	12,5%
Lecteurs décodeurs (dc)	4	10%
Lecteurs devineurs (dv)	1	2,5%
Lecteurs ne maîtrisant ni le code ni la compréhension (N2c).	21	52,5%



Graphe n°1: profil des lecteurs en pourcentages

	Dv: lecteurs devineurs
	Dc: lecteurs décodeurs
	MI: lecteurs moyens
	BI: bons lecteurs
	N2c: lecteurs ne maîtrisant ni code ni compréhension

D'après ce graphe, la couleur rose représente le lecteur devineur dans cette classe, ce type de lecteur en difficulté est une minorité c'est-à-dire 2.5%.

La couleur bleue, représente le lecteur décodeur, celui centré sur le code, son pourcentage est de 10%, comparé au premier type, nous pouvons le considérer comme plus élevé.

La couleur verte et orange, représentent les lecteurs qui arrivent à combiner les deux processus de lecture avec une certaine aisance et que nous excluons des lecteurs en difficultés.

La couleur mauve, représente les lecteurs qui ne maîtrisent ni le code ni la compréhension, et ce type de lecteurs en difficulté est majoritaire, c'est-à-dire qu'il correspond à la moitié de cette classe 52.5%. Si les élèves ne maîtrisent pas les processus de bas niveau, il n'accéderont pas au haut niveau de lecture, c'est ce qui confirme la théorie de la surcharge cognitive.

A partir de ce tableau, nous constatons que plus de la moitié de la classe ne maîtrise ni le code ni la compréhension. Une minorité c'est-à-dire 10% arrive à décoder mais n'accède pas au sens et enfin 2,5% de la classe est qualifié de « lecteur devineur ». Nous ne nous intéressons pas aux bons et moyens lecteurs dans la mesure où nous visons les lecteurs en difficulté.

Nous avons conçu un autre tableau afin de pouvoir classer les résultats des tests de toute la classe suivant les notes obtenues par les élèves, nous utiliserons les appellations de niveau 1 jusqu'à 6.

Tableau n°22: le profil des élèves de cette classe.

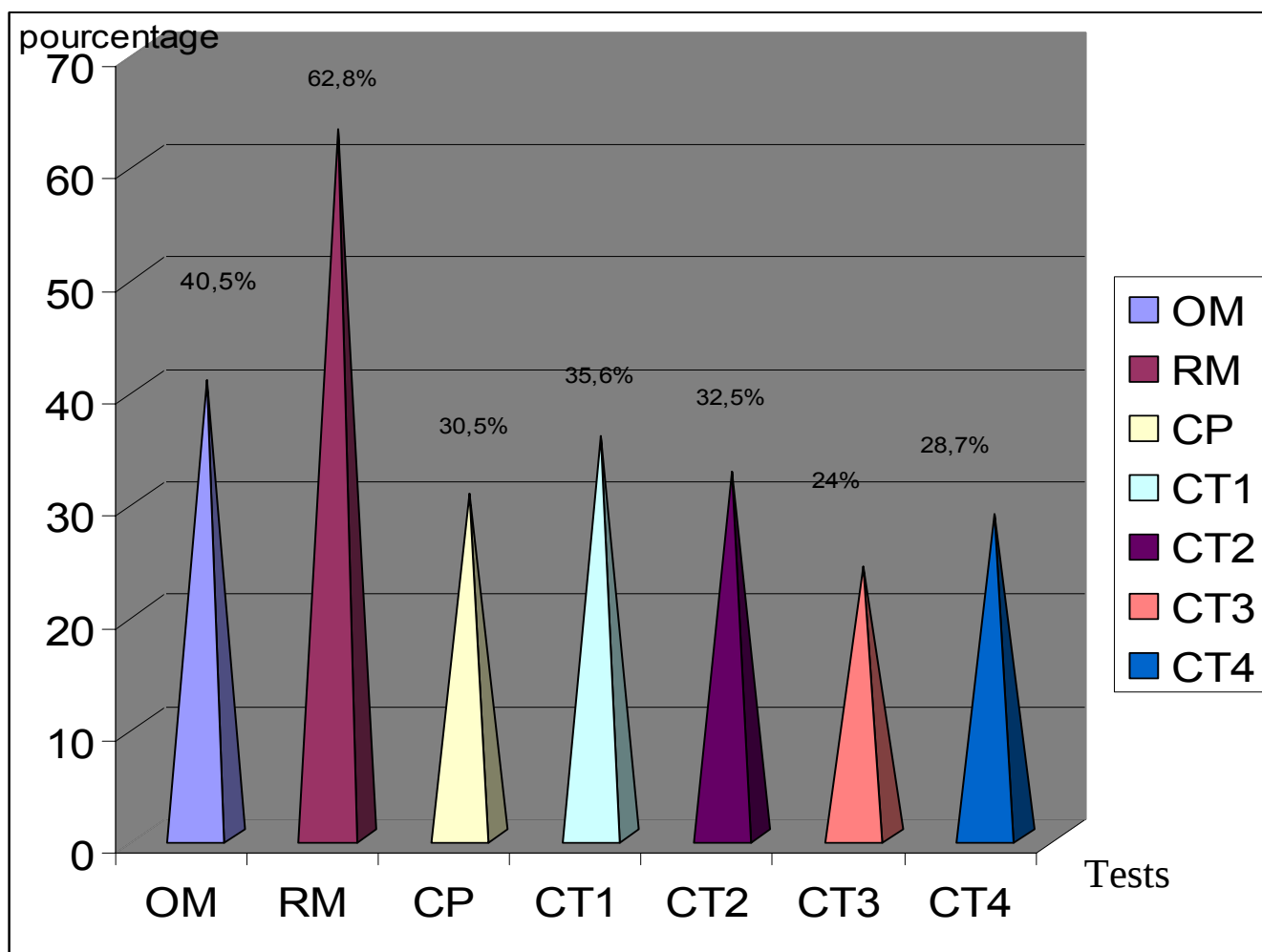
Niveaux	Nombre d'élèves	points	pourcentages
Niveau 1	2	Entre 51 et 60	5%
Niveau 2	3	Entre 41 et 50	7.5%
Niveau 3	9	Entre 31 et 40	22.5%
Niveau 4	6	Entre 21 et 30	15%
Niveau 5	8	Entre 11 et 20	20%
Niveau 6	12	Entre 0 et 10(10.5)	30%

4.11 Commentaire:

Les résultats de ce tableau montrent qu'il existe six niveaux dans cette classe, que 50% des élèves n'arrivent pas à avoir 1/3 des points accordés aux tests, que 37,5% arrivent à avoir 2/3 des points et que seuls 12,5% des élèves atteignent les niveaux 1 et 2 que nous pouvons qualifier comme correspondant au profil d'élèves attendus dans le programme de la 4^{ème} AP.

4.12. Commentaire général :

A partir des résultats des tests proposés à nos élèves nous avons remarqué que le taux de réussite varie d'une épreuve à l'autre (voir le graphe«figure2»), d'une manière décroissante. Au niveau des mots l'élève peut accéder au sens mais au niveau d'une phrase ou d'un texte il n'arrive pas à donner une interprétation de ce qu'il lit, et cela parce qu'il doit porter son attention sur l'oralisation de chaque mot, ce qui est très coûteux au niveau cognitif et l'empêche d'atteindre les opérations de haut niveau c'est-à-dire la compréhension. Pour valider notre constat nous avons remarqué que les élèves qui ont pu oraliser avec succès la trentaine de mots et qui sont arrivés à reconnaître les mots à partir d'une image sont ceux qui ont pu donner également une bonne interprétation des phrases et des types de textes proposés. Pour cette catégorie d'élèves le niveau seuil en langue étrangère est atteint tandis que les élèves qui n'arrivent pas à donner la bonne interprétation des phrases et des textes ont un déficit au niveau du décodage et de la reconnaissance de mots ce qui les obligent à se concentrer sur ces processus de bas niveau au détriment des processus de haut niveau (le sens).



Graphe n°2: les taux de réussites des tests proposés.

O.M : oralisation d'une trentaine de mots.

R.M : reconnaissance des mots à l'aide d'une image.

C.P : compréhension au niveau des phrases.

C.T 1: Compréhension d'un texte court intitulé : "le premier jour de classe".

C.T 2: Compréhension d'un texte extrait du manuel scolaire page 52.

C.T3: Compréhension d'un texte pour agir (réaliser des consignes).

C.T 4: Compréhension d'un récit lu par la maîtresse (intitulé:la tortue et les deux canards).

5. Vérification de l'hypothèse1

Après avoir validé notre constat de départ, nous allons maintenant tenter de vérifier nos deux hypothèses en commençant par les apports de l'entretien avec les élèves de la 4^{ème} AP puis nous poursuivrons avec les questionnaires et entretiens destinés aux enseignants du primaire et inspecteur.

5.1. L'entretien

Précisons d'emblée que nous nous sommes adressée à nos élèves en utilisant le dialecte algérien afin de recueillir des réponses précises de leur part, étant donné que leur niveau d'expression ne leur permet pas de s'exprimer couramment en français à l'exception de trois d'entre eux qui ont l'habitude de le faire chez eux. Nous présentons les résultats par items avec les pourcentages et les commentaires.

1. Item1

La première question de l'entretien était :

Aimes-tu la lecture ?

L'objectif de cette question était de déceler le comportement et le sentiment de l'élève vis-à-vis de cette aptitude qui pour beaucoup d'entre eux est une activité qui demeure liée à l'école et en regard d'autres activités scolaires.

Nous exposons les réponses de nos élèves dans ce tableau :

Tableau n°23: les résultats de l'item n°1.

	Elèves (40)	Pourcentage
Aime la lecture	15	37.5 %
N'aime pas la lecture	20	50%
Aucune réponse	5	12.5%

Commentaire1

Nous constatons que la moitié de la classe n'aime pas lire. Parce qu'ils considèrent la lecture comme une tâche scolaire ou parce qu'ils préfèrent d'autres tâches.

2. Item2

La deuxième question est composée de deux parties :

Tu sais lire en arabe ? Qu'aimes-tu lire en arabe ? (Supports).

L'objectif de cette question était de savoir si l'élève est apte à lire en arabe ; cette question introduisait naturellement une deuxième partie où nous incitons l'élève à prouver qu'il pratique cette activité en citant les supports qu'il préfère lire et donc quels sont leurs préférences concernant les supports écrits.

Tous les élèves ont répondu affirmativement à cette question.

Concernant la deuxième partie de la question, la majorité de nos élèves dit préférer lire des histoires. Pour en donner la preuve, ils nous ont proposé leurs supports (histoires) en disant « Tenez Madame si vous voulez lire ? ».

Nous présentons les résultats dans ce tableau :

Tableau n°24: les résultats de l'item n°2.

Thèmes/ élèves	élèves	pourcentage
Supports à thèmes Religieux	12	30%
Contes	10	25%
Magasine	7	17.5%
Fables	11	27.5%
Réponses	40	100%

Commentaire 2

Nous avons remarqué que même les élèves qui habituellement éprouvent peu d'intérêt pour la lecture nous ont offert leurs supports « histoires » probablement parce que leur conception de la lecture est liée à l'école et au manuel scolaire et se trouve sans aucune relation avec la lecture plaisir qui reste pour eux une activité hors du milieu scolaire.

Les histoires à thème religieux sont des supports qui parlent en général de prophètes et des fondements de la foi en dieu ; concernant les contes nous pouvons citer quelques titres comme : *Blanche neige et les sept nains, Le petit chaperon rouge, La belle au bois dormant.*

Nous avons remarqué lors de l'entretien que les filles préfèrent lire les contes et les magazines (comme « Fulla ») par rapport aux garçons qui préfèrent des histoires sur les animaux (les fables).

Pourtant le manuel scolaire de la quatrième année primaire offre une diversité de supports ; c'est pour cette raison que nous avons conçu un tableau qui englobe tous les types de textes proposé dans ce manuel [à voir dans les annexes].

3. Item3

L'objectif de la 3^e question « Tu sais lire en français ? » n'était en aucun cas d'inquiéter ou de gêner nos élèves mais de voir comment ils réagissent devant une telle question posée par l'enseignante de la matière.

Le tableau ci-dessous récapitule les réponses des élèves :

Tableau n°25: les résultats de l'item n°3.

	élèves	pourcentages
Oui, je sais lire	9	22,5%
Non, pas du tout	17	42,5%
Un peu	9	22,5%
Réponses tautologiques	5	12,5%
Réponses	40	100%

Commentaire3

D'après ces résultats, nous constatons que les élèves n'hésitent pas à reconnaître leurs difficultés en lecture ; en effet, ils ont déjà acquis des compétences de lecture en arabe, ils sont aptes à lire des histoires en arabe, alors pourquoi s'inquiéteraient-ils pour leurs difficultés à lire en langue française qui pour eux demeure une langue étrangère.

De plus, nos élèves savent que la langue française est une matière parmi une dizaine d'autres et que les notes obtenues en français ne vont pas beaucoup influencer leur moyenne générale.

Nous n'avons pas pris en considération les réponses tautologiques, comme celles données par 5 de nos élèves : *je saurai lire*.

4. Item 4 : les représentations d'apprentissage

Dans cet item nous exposons les questions 4, 5, 6 de l'entretien :

Tu veux apprendre à lire en français ? Pourquoi ?

Tu as envie d'apprendre à lire en français ? Pourquoi ?

Quand tu sauras lire en français, qu'est ce que tu pourras faire ?

Nous présentons leurs réponses dans ce tableau :

Tableau n°26: les représentations d'apprentissage.

Catégories de réponses.	élèves	pourcentage
Pas de désir d'apprendre à lire en français	7	17,5%
Ignorance de son utilité	3	7,5%
Influence de la famille, de l'entourage)	10	25%
Usage ludique (jouer la maîtresse)	4	10%
caractère institutionnel de la lecture.	4	10%
Caractère fonctionnel de la lecture	12	30%
Réponses	40	100%

Commentaire 4

D'après ces résultats, nous constatons que nos élèves veulent apprendre à lire en français, mais pour des raisons différentes:

- 12 élèves c'est-à-dire 30% ont relié leur volonté d'apprendre à lire au caractère fonctionnel de la lecture:« je veux apprendre à lire en français pour pouvoir lire plein de livre»; «pour avoir plus d'idées, pour lire des histoires à mon petit frère » car ils savent que c'est à partir de l'écrit qu'on accède aux savoirs, d'après Prêteur et Carayon (1986) et Ecalle (1997a) ces futurs lecteurs n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage de lecture.

- 7 élèves c'est à dire 17,5% ne désirent pas apprendre à lire parce qu'ils savent déjà lire en arabe, ils considèrent que c'est une activité « trop difficile » et qui nécessite l'aide des parents ou de la maîtresse. Il semblerait qu'ils ne peuvent pas s'imaginer en tant que lecteurs en deux langues arabe/français ; ils ne peuvent pas concevoir l'utilité de l'écrit en français. Pour eux l'utilité de cette compétence devrait se limiter à l'arabe sauf dans le cas d'un voyage à l'étranger (France) où ils doivent maîtriser l'oral pour communiquer, c'est ce que pensent les garçons de cette classe.

- 3 élèves c'est-à-dire 7,5% ne semblent pas comprendre en quoi la lecture en français leur serait utile ou bénéfique.

-4 élèves c'est-à-dire 10% relient l'apprentissage de la lecture au critère institutionnel, ils désirent apprendre à lire en disant : «pour ne pas être sanctionné ou puni par la maîtresse »,

« Pour ne pas avoir de mauvaises notes en lecture pratiquée en classe», «pour ne pas redoubler».

- Pour 4 élèves c'est-à-dire 10%, la lecture ne trouve son utilité que dans un usage ludique puisqu'elle est liée au jeu symbolique et aux rôles en disant : «pour jouer à la maîtresse»ou «pour jouer à l'école».

- pour 10 élèves c'est-à-dire 25%, l'apprentissage de la lecture en français est influencé par la famille, et l'entourage c'est-à-dire l'école; ils répondent à la question en disant:«pour que maman puisse voir que je sais lire», ou pour que ma maîtresse me dise bravo».

Nous pouvons considérer que les réponses précédentes recueillies des élèves, et qui représentent 70%(ce pourcentage est la somme des pourcentages précédents) des réponses recueillies fournissent des réponses qui tournent autour des catégories institutionnelles et circulaires de l'apprentissage de la lecture, d'après Prêteur et Carayon (1986) et Ecalle (1997a) éprouvent des difficultés d'apprentissage de la lecture.

Item5

Nous exposons maintenant la septième et la huitième question :

7- Qui est ce que tu connais qui lit en arabe ? Et en français ? Comment et quand cette personne lit-elle ?

8- Qui t'as appris à lire en arabe ? Et en français ?

L'objectif de la septième question était d'avoir une approche de l'entourage de l'élève : sa famille est-elle un milieu favorable au développement du goût de lire et des compétences de lecture que ce soit en langue arabe ou française ? Car comme le montre Jacques Fijalkow [2] (1986, p.105) « *un enfant qui a grandi entouré de livres a plus de chances de devenir un bon lecteur* », alors les résultats sont encourageants : l'enfant commence à comprendre que l'apprentissage de la lecture en une autre langue est inhérent à l'ouverture vers d'autres cultures. Concernant la huitième question, son objectif était de savoir qui a encadré l'élève lors de l'apprentissage de la lecture en arabe et en français, car l'école et la famille doivent être complémentaires pour la réussite de l'apprentissage des élèves de cet âge.

Nous exposons les résultats dans le tableau suivant :

Tableau n°27: le milieu familial.

milieu familial	Nombre d'élèves	pourcentage
Parents illettrés	10	25%
Parents maîtrisant la lecture en arabe	20	50%
Parents instruits	10	25%
total	40	100%

Commentaire 5

D'après ces résultats, nous constatons que le milieu de nos élèves est un milieu peu favorable à l'apprentissage de la lecture en langue française dans la mesure où :

- 1- 50% des parents d'élèves maîtrisent la lecture en arabe, ce qui signifie qu'ils sont incapables d'encadrer leurs enfants.
- 2- 25% des parents d'élèves maîtrisent le français, ce milieu est considéré comme favorable dans la mesure où l'habitus lectural primaire est favorable pour qu'un enfant apprenne à lire que ce soit en langue maternelle ou étrangère.
- 3- 25% des parents sont illettrés, c'est-à-dire qu'ils ne maîtrisent ni la lecture en langue maternelle ni en langue étrangère. Dans ce cas l'habitus lectural

primaire est inexistant. Ceci va influencer ses motivations pour apprendre à lire en langue maternelle ou étrangère.

4- Concernant les mécanismes de la lecture, tous les élèves différencient la lecture à haute voix et la lecture silencieuse.

Selon leur dire, ils ont l'habitude de le faire en séance de lecture en arabe et ont précisé qu'ils ont déjà vu l'un de leur parent pratiquer la lecture silencieuse. Ils ont essayé de décrire ceci en disant « mon papa ne lit pas le journal à haute voix, il le fait avec ses yeux ».

Et pour ce qui est de la troisième partie de la question : Quand est-ce que cette personne lit-elle ?

La réponse de nos élèves a été unanime : c'est le soir qu'ils ont l'habitude de voir leurs parents en train de lire soit un journal (papa), soit un livre de cuisine, une revue de mode, un magazine, une page d'horoscope (maman) avant le dîner.

Item 6

Nous exposons la neuvième question :

Tu sais ce que c'est ? (Nous lui montrons chaque fois le support d'écrit correspondant ?) A quoi est-ce que ça sert ?

L'objectif de cette question était de savoir si l'élève est familiarisé avec des supports du langage écrit comme le journal, le dictionnaire, l'enveloppe, la bande dessinée, le livre de cuisine, les histoires, les livres, une lettre.

Nous leur avons demandé de reconnaître ces supports et d'en expliquer l'utilité

Nous exposons les résultats dans ce tableau :

Tableau n°28 : reconnaissance des supports écrits.

Supports	reconnaître	pourcentages	Utilité	pourcentages
Journal	40	100%	30	75%
Dictionnaire	30	75%	20	50%
Enveloppe	40	100%	40	100%
Lettre	3	7,5%	3	7,5%
Bande dessinée	15	37,5%	10	25%
Livre de cuisine	40	100%	40	100%
Histoires	40	100%	40	100%
Livre	40	100%	40	100%

Commentaire6

Nous avons présenté dans ce tableau le nombre d'élèves qui arrive à reconnaître diverses versions de l'écrit avec leur pourcentage. Pour lire ce tableau nous allons prendre comme exemple:

- le journal : tous les élèves (40) c'est-à-dire 100% reconnaissent le journal mais seulement 30 parmi ces élèves c'est-à-dire 75% arrivent à avoir une idée sur son utilité.
- la lettre: 3 élèves arrivent à reconnaître ce support et avoir une idée sur son utilité.

L'entretien a permis de montrer que tous des élèves sont capables de reconnaître diverses versions du langage écrit.

Certaines difficultés ont été notées pour le dictionnaire, la bande dessinée, la lettre. Pourtant la bande dessinée est présente dans leur manuel scolaire, elle est présente dans les magazines et les supports qu'ils achètent. C'est pourquoi ce type de texte est identifié mais certains élèves n'arrivent pas à le nommer en français sous la forme « bande dessinée ».

Cependant, comme nous le pouvons le constater dans ce tableau, les explications données par nos élèves pour ce qui est de l'utilité des diverses versions du langage écrit, varient considérablement surtout pour les supports qu'ils ne reconnaissent pas comme le dictionnaire, la bande dessinée et la lettre.

Item 7

La dernière question que nous avons posée à nos élèves était la suivante :

Qu'est ce que tu crois que je fais pour lire ? (Comment je fais pour lire ?)

L'objectif de cette question était de savoir si cet élève arrive à reconnaître les mécanismes de la lecture ; pour cela nous avons lu devant eux paragraphe à haute voix ; ensuite nous l'avons lu silencieusement.

Commentaire 7

La majorité de nos élèves ont affirmé qu'ils reconnaissent les différents mécanismes de la lecture.

Pour qualifier la lecture oralisée ils ont employé cette phrase : « Madame, vous avez lu avec la bouche ».

Pour qualifier la lecture silencieuse, ils ont employé cette phrase : « Madame, vous avez lu avec les yeux ».

5.2 Recueil de données des résultats du questionnaire

Pour vérifier notre deuxième hypothèse concernant la rupture existante entre les pratiques des enseignants en lecture et les instructions ministérielles; nous avons conçu ce questionnaire à l'intention des enseignants, composé de 20 items. Nous avons recueilli une dizaine de questionnaires.

Item1

Pour vous qu'est ce que savoir lire?

Nous avons préféré classer les conceptions du savoir lire données par les enseignants dans un tableau afin de pouvoir les commenter. Ces conceptions correspondent aux regroupements de réponses.

Tableau n°29: les définitions du savoir lire données par les enseignants.

Conceptions	Savoir lire c'est:
Conception 1:	Maîtriser l'aspect graphique et phonique du français.
Conception 2:	Savoir déchiffrer les syllabes et pouvoir les lire d'un seul trait, ensuite pouvoir lire un ensemble de mots.
Conception 3:	Arriver à lire sans difficultés et comprendre ce qu'on lit.
Conception 4:	C'est lire et comprendre globalement un texte.
Conception 5:	Décoder et comprendre.
Conception 6:	Prononcer des sons et respecter la ponctuation et l'intonation.
Conception 7:	Déchiffrer un code écrit.
Conception 8:	Déchiffrer les signes linguistiques et prendre des informations.
Conception 9:	Maîtriser le système de la combinatoire.
Conception 10:	Déchiffrer un énoncé écrit.

Commentaire

D'après ces réponses, nous avons constaté que le concept de lecture est interprété de manière différente par les enseignants suivant une conviction personnelle, où chacun d'eux la mettra en rapport avec les pratiques du terrain.

Le traitement pédagogique de la lecture reposant sur une conception limitée de l'acte de lire se traduit sur le terrain par une gestion pédagogique de l'écrit totalement en décalage avec les apports du nouveau programme Cf. p 24 qui préconise que : « l'apprentissage de la lecture se fera par articulation entre décodage et compréhension dans une pédagogie de construction de sens. Cette pédagogie a recours à l'anticipation pour la formulation d'hypothèses.»

Item 2

La deuxième question était:

Pour vous qu'est ce qu'une bonne méthode de lecture?

Tableau n°30: les réponses données par les enseignants.

Bonne méthode de lecture	Nombres de réponses	pourcentage
Bien prononcer les mots	4	40%
Utiliser des stratégies pour accéder au sens	2	20%
Respecter l'intonation	1	10%
Compréhension linéaire	3	30%
total	10	100%

Commentaire

50% des enseignants ont affirmé qu'une bonne méthode de lecture consiste à savoir prononcer les mots en respectant les différents mécanismes qui régissent la lecture, en prononçant bien les mots et en respectant l'intonation".

D'après ces réponses, nous constatons que les enseignants assimilent la lecture à la lecture oralisée qui pourtant ne devrait représenter que l'une des formes de lecture. La lecture en classe est une activité fermée sur elle-même: on apprend à l'élève à lire pour lire. C'est à dire que l'acte de lecture n'est pas finalisé dans la

mesure où les formes de lecture pratiquées en classe favorisent la lecture oralisée, linéaire et le déchiffrement. On constate un décalage par rapport au contenu du nouveau programme qui favorise la diversification des stratégies de lecture: lecture balayage, survol, lecture sélective selon le projet de lecture retenu.

Item 3

La quatrième question était:

Pour vous Qu'est ce qu'un bon lecteur?

L'objectif de cette question était de décrire « le bon lecteur », ses capacités, ce qu'il sait faire, voire ses hésitations.

Les réponses montrent que pour tous les enseignants, le bon lecteur est celui qui « décode bien les mots », « qui respecte la ponctuation », « qui oralise les mots ou les phrases d'une manière fluide ».

La vitesse ou fluidité en lecture demeure un bon signe de la maîtrise de la lecture; pourtant il existe des lecteurs qui lisent lentement un texte mais qui arrivent à donner la bonne interprétation de ce qu'ils lisent.

Item 4

Pour vous qu'est ce qu'une mauvaise méthode de lecture?

L'objectif de cette question était d'inciter l'enseignant à différencier bonne et mauvaise méthode de lecture.

Commentaire

La mauvaise méthode de lecture consiste à « ne pas pouvoir décoder les mots », « ne pas faire la différence entre les sons », « une mauvaise prononciation des syllabes, des mots, des phrases ».

Nous avons remarqué que le concept "sens" n'a pas été introduit dans les items précédents par les enseignants, même pour ceux qui ont donné comme définition du savoir lire la fameuse équation déjà citée la haut

Item5

Pour vous qu'est ce qu'un mauvais lecteur?

Les réponses confirment celles données précédemment : le mauvais lecteur est « celui qui décode mal les mots », « qui ne respecte pas la ponctuation », « qui oralise lentement les mots ou les phrases ».

D'après ces réponses, nous constatons que le manque de fluidité en lecture demeure un déficit qui entrave l'acte de lire.

Item6

Avez-vous lu le document d'accompagnement du programme de la 4^{ème} année primaire?

L'objectif de cette question était de savoir si les enseignants connaissent les nouveautés de la réforme pour pouvoir s'y adapter.

6/10 des enseignants ont déclaré qu'ils ont lu le document d'accompagnement.

2/10 des enseignants n'ont pas répondu à cette question.

2/10 des enseignants ont répondu qu'ils n'ont pas lu le document d'accompagnement.

Or, ce document représente un appui et une source d'information pour aider l'enseignant à gérer son enseignement, c'est un support de formation qui par son aspect didactique renforce les compétences professionnelles puisqu'il permet à l'enseignant de mieux construire son enseignement dans un souci constant d'efficacité. Sans oublier de préciser que ce document apporte un éclairage permettant une utilisation optimale du matériel didactique.

Item 7

Que pensez vous de ce qui est proposé dans ce document pour la lecture?

Parmi les six réponses que nous avons recueillies:

4/6 ont opté pour le qualifiant " faisable".

2/6 ont opté pour le qualifiant "bien".

Cette question introduit la question suivante :

Item 8

Suivez- vous les mêmes étapes lors de votre cours de lecture?

L'objectif de cette question était d'avoir une idée sur le comportement des enseignants vis-à-vis de ce qui est proposé dans le nouveau programme au profit de la lecture: est-ce qu'ils tiennent toujours à l'ancien programme qui incite à commencer par le code ensuite la compréhension? Ou est ce qu'ils s'adaptent avec les apports du nouveau programme?

6/10 des enseignants ont répondu qu'ils suivent les mêmes étapes que celles proposées dans le guide du maître.

Nous aurions souhaité qu'ils répondent à cette question en donnant des précisions ou remarques; afin de pouvoir répondre à l'item suivant 9, car s'ils ont pu suivre ce qui est proposé dans le nouveau programme, ils sont à même de faire face aux difficultés rencontrées.

Item 9

Quelles sont les difficultés rencontrées lors de votre cours de lecture?

Les réponses données par les enseignants sont diverses et nous allons les présenter en détails:

Confusion des sons: 2/10 enseignants ont répondu que leurs élèves confondent les sons; ils ont même donné des exemples : *eil, euil, ouille, gne, tion, cc, s=z*, les différentes graphies du son [s].

Le manque de fluidité en lecture: 2/10 enseignants ont signalé que leurs élèves bloquent devant les mots inconnus, qu'ils hésitent; qu'ils n'arrivent pas à lire d'une manière expressive et courante.

Au niveau de la compréhension: 3/10 ces enseignants ont révélé que leurs élèves n'arrivent pas à donner du sens à de l'écrit.

2/10 enseignants ont déclaré que leurs élèves n'arrivent pas à retenir ce qu'ils apprennent en classe.

Nous présentons les résultats dans le tableau suivant:

Tableau n°31: les difficultés de lecture rencontrées en classe.

Difficultés	Nombre	Pourcentage
confusion des sons	2/10	20%
La non -reconnaissance des mots.	1/10	10%
Manque de fluidité.	2/10	20%
Au niveau de La compréhension.	3/10	30%
incapacité de mémoriser	2/10	20%

Commentaire

Nous constatons que les difficultés de lecture concernent tous les niveaux du processus de lecture ce qui nous amène à penser que les obstacles ne résident pas seulement chez l'élève algérien mais dans les pratiques de la lecture en classe et les conceptions de l'enseignant algérien vis-à-vis de cette activité complexe.

Item10

Combien de séances de lecture réalisez –vous dans une séquence?

L'objectif de cette question était de savoir si l'enseignant a programmé plusieurs séances de lecture dans une séquence afin d'habituer et d'entraîner l'élève à la lecture; ou plus précisément comment les enseignants gèrent l'emploi du temps d'une séquence au profit de la lecture.

Les réponses des enseignants sont les suivantes (questions à choix multiple):

Tableau n°32: les séances de lecture réalisées en classe.

séances	enseignants	Pourcentage
1	4	40%
2	2	20%
3	3	30%
Durant toutes les séances	1	10%
total	10	100%

Commentaire

Si nous comparons ces réponses avec les précédentes, où sont exprimées des difficultés variées rencontrées lors d'une séance de lecture, nous pouvons déduire qu'il existe un écart important entre le nombre de séances de lecture proposées par l'enseignant et l'étendue et la diversité des difficultés soulignées. Le déficit ne se trouve donc pas dans le nombre de séances mais dans l'enseignement/apprentissage lui-même et les conceptions qui le guident.

Item 11

Lors d'une séance de lecture, comment procédez vous pour vérifier la compréhension d'un texte par vos élèves?

L'objectif de cette question était de vérifier si les enseignants suivent les étapes recommandées d'une leçon de lecture, c'est à dire les trois moments proposés dans le document d'accompagnement à la page 44 : un moment de découverte, un moment d'observation méthodique et un moment d'évaluation.

Commentaire

9/10 des enseignants ont répondu à cet item en déclarant qu'ils vérifient la compréhension d'un texte à partir des questions pertinentes. Cependant, durant l'année scolaire 2006/2007 au mois de janvier, nous avons assisté à un cours « modèle » en lecture, dans le cadre d'une formation pédagogique. Nous avons constaté que ce cours présentait une explication linéaire d'un texte, en passant par l'explication des mots difficiles, ce qui est en contradiction avec les recommandations officielles.

Une enseignante sur les 10 a pu répondre à cet item en donnant les différents moments d'un cours de lecture.

Item12

Comment évaluez vous la lecture de vos élèves?

L'objectif de cet item était de savoir si l'enseignant fait le point après son cours de lecture suivant des critères d'évaluation et les objectifs assignés et comment il procède pour cela.

Commentaire

Nous constatons que 2/10 des enseignants, suivent les instructions ministérielles concernant les moments d'un cours de lecture (cités dans le document d'accompagnement page 44

Tableau n°33: l'évaluation de la lecture.

Evaluer la lecture	Nombre d'enseignants	pourcentage
poser des questions pertinentes	3	30%
Evaluer la lecture à haute voix	4	40%
Evaluer la compréhension et la lecture à haute voix	1	10%
La fluidité	2	20%
total	10	100%

D'après les résultats de ce tableau, nous remarquons que chacun des enseignants procède d'une manière différente pour évaluer la lecture de ses élèves. Il y a des enseignants qui préfèrent poser des questions pertinentes à la fin du cours, une sorte de récapitulation de ce qu'ils ont lu, tandis que d'autres qui préfèrent évaluer la compréhension et la lecture à haute voix; d'autres encore se contentent de la lecture oralisée et enfin il y a ceux qui optent pour la fluidité en lecture.

L'évaluation se limite au contrôle de la lecture et non à celui de la compréhension.

Or au moment de l'évaluation, il faut faire le point de la lecture en visant les deux axes:

Evaluer la compréhension et évaluer la lecture oralisée (décodage, segmentation, liaisons, ton, vitesse de lecture, prononciation).

Item 13

Quand est ce que vous considérez qu'un élève sait lire?

L'objectif de cette question était d'inciter l'enseignant à donner les caractéristiques d'un lecteur autonome.

Tableau n°34: les caractéristiques d'un bon lecteur recueilli par les enseignants.

Caractéristiques d'un bon lecteur	Nombre de réponses (enseignants)	pourcentage
Lire d'une manière fluide	5	50%
Accède à la compréhension	2	20%
Reconnaisse les mots rapidement	1	10%
Décoder et comprendre	4	40%
total	10	100%

Commentaire

D'après ce tableau, 50% des enseignants révèlent que le bon lecteur est celui qui lit d'une manière fluide et cela pour la seule raison qu'ils remarqué le manque de fluidité dans leurs classes. 40% pensent que le bon lecteur doit maîtriser les processus de bas niveau c'est-à-dire le décodage et ceux de haut niveau, c'est-à-dire la compréhension.

Item 14

Avez-vous remarqué si vos élèves arrivent à donner une interprétation d'une illustration, d'une gravure ou d'une image?

L'objectif de cette question était de voir si l'enseignant exploite l'image pour faciliter la compréhension et comment l'élève procède pour interpréter sa compréhension à l'aide d'une image.

Pour aider l'enseignant à répondre à cette question nous avons proposé trois choix:

Oui facilement.

Oui mais difficilement.

Non.

Pour présenter les réponses des enseignants à cette question, nous allons les classer dans un tableau avec les réponses de l'item suivant.

Item 15

Pouvez vous préciser le pourcentage de réussite:

En langue maternelle.

En français.

L'objectif de cette question nous permettra de savoir si l'élève est apte à produire son interprétation

Tableau n°35: les capacités de lecture des élèves.

	En Langue maternelle	En français
Oui facilement	3/10	3/10
Oui difficilement	/	4/10
Taux de réussite	30%	70%

Commentaire

D'après ces résultats, nous constatons que le recours de l'élève algérien à sa langue maternelle pour exprimer son interprétation d'une image demeure indéniable par les enseignants, pour la seule raison qu'il n'a pas l'outil linguistique pour s'exprimer en langue française, sauf pour le cas des quelques élèves qui arrivent à utiliser la langue française oralement.

Item16

Vos élèves arrivent ils à reconnaître un mot dans une phrase?

L'objectif de cet item est de voir si l'élève arrive à automatiser les processus de bas niveau c'est-à-dire le décodage et la reconnaissance des mots, car l'enseignement de la lecture débute au niveau des sons des syllabes et des mots. Pour répondre à cet item nous avons proposé des choix à l'enseignant:

Oui, non, autre.....

Afin de présenter les réponses des enseignants; nous préférons les classer dans un tableau avec les résultats des items suivants (17, 18).

L'item 16 introduit nécessairement les items suivants car si l'enfant algérien a pu automatiser les processus de bas niveau alors il sera apte à donner une interprétation à une phrase et bien sûr à un texte sans passer par l'intermédiaire de la voix orale de ces supports.

Item 17

Vos élèves arrivent ils à lire une phrase facilement?

L'objectif de cet item est de viser les capacités qu'a l'élève de cet âge face à une phrase Pourra t-il à partir de la structure de la phrase et arriver à lui donner la bonne interprétation?

Commentaire

D'après les réponses recueillies, la majorité des enseignants ont révélé que leurs élèves arrivent à accéder au sens d'une phrase mais à condition qu'il s'agisse d'une phrase assez simple c'est-à-dire que son lexique soit proche du stock lexical de l'élève.

Item18

Quel est le pourcentage d'élèves qui arrivent à lire un court texte sans difficultés?

L'objectif de cet item vise les capacités de l'élève algérien face à un texte composé de plusieurs phrases.

Tableau n°36: les taux de réussite proposés par les enseignants.

	Nombre	Taux de réussite
Reconnaître un mot	9/10	40%
Lire une phrase	10/10	30%
Lire un texte	10/10	20%

Commentaire

Pour faciliter la lecture de ce tableau, nous allons expliquer en détail notre démarche pour en arriver à ces pourcentages.

La première colonne présente les différents processus de lecture; la deuxième colonne représente les réponses recueillies auprès des enseignants. Concernant la reconnaissance des mots, il manque la réponse d'un enseignant qui n'a pas voulu répondre à cet item. La troisième colonne représente les taux de réussite pour chaque processus. Pour calculer ces pourcentages, nous avons calculé la moyenne des réponses proposées qui varient de 10% à 60%.

A partir de ces résultats, nous constatons que ce groupe d'élèves l'élève éprouve des difficultés au niveau de la compréhension de l'écrit et cela nous amène à poser l'item suivant.

Item 19

Selon vous quelles sont les principales difficultés de lecture que rencontrent vos élèves?

L'objectif de cet item est de déceler la source du déficit, à quel niveau réside le problème?

Afin de faciliter la réponse aux enseignants, nous avons proposé ces choix:

Au niveau du décodage?

Au niveau de la compréhension?

Nous avons préféré présenter les réponses des enseignants dans ce tableau:

Tableau n°37: les différentes difficultés signalées par les enseignants.

Difficultés	Nombre	Pourcentage
Au niveau du décodage	8/10	80%
Au niveau de la compréhension	2/10	20%

Commentaire

D'après les réponses des enseignants interrogés, nous avons pu relever les principales difficultés de lecture que rencontre l'élève et qui se situent dans les compétences de bas niveau, c'est-à-dire qu'il ne maîtrise pas le code de la langue française pour pouvoir accéder au sens de l'écrit. Si lors de son cursus, il a appris à oraliser des mots sans pouvoir les comprendre, cette mémorisation ne peut guère lui être utile. C'est pour cela que nous avons proposé l'item suivant où nous verrons comment les enseignants interrogés font face à ces difficultés.

Item20

Comment remédiez vous aux difficultés de lecture?

L'objectif de cet item était de voir comment l'enseignant fait face aux difficultés de lecture de ses élèves; que ce soit au niveau du décodage ou au niveau de la compréhension.

A partir des réponses des enseignants, nous avons constaté que les types de résolutions proposées ne sont en aucun cas suffisants pour remédier aux difficultés de lecture constatés chez l'élève algérien, nous présentons quelques propositions de ces enseignants interrogés.

Au niveau du décodage:

- 1- utiliser la dictée comme moyen pour réviser les sons, les syllabes et les mots.
- 2- La décomposition des mots en syllabes.

Au niveau de la compréhension:

- 1- Proposer à l'élève des questions pertinentes afin de faciliter la compréhension.

Commentaire

Il faut préciser que pour mener notre enquête, nous avons distribué notre questionnaire à des enseignants qui travaillent dans différentes circonscriptions d'Alger et de Blida centre afin de comparer des régions différentes.

Signalons cependant qu'au niveau de la formation des enseignants la situation reste critique dans la mesure où la majorité des enseignants que nous avons interrogés ont révélé qu'ils n'ont pas reçu les programmes et les documents d'accompagnement, d'autres ont signalé qu'ils n'ont pas été convoqués pour

assister aux journées pédagogiques ou journées de formation organisés par les inspecteurs pour présenter la nouvelle réforme.

Si l'enseignant n'a pas été formé pour enseigner dans ses classes, il ne saura jamais comment utiliser le manuel scolaire de la 4^{ème} AP puisqu'il est considéré comme un outil pédagogique important. Rappelons qu'il existe un écart entre ce qui est proposé dans le programme et ce qui figure dans ce manuel concernant la lecture (cf. notre description et analyse des différents outils pédagogiques, le manuel, le programme et le document d'accompagnement).

Ensuite, au vu des réponses données par les enseignants pour définir « le savoir lire », nous constatons qu'en classe ils enseignent à leurs élèves la lecture oralisée, ce qui peut avoir pour conséquence des difficultés pour les élèves au niveau de la compréhension de ce qu'ils lisent.

Le deuxième et le troisième item permettent de constater que les enseignants consultés ne font pas la différence entre « une bonne méthode de lecture » et « un bon lecteur » dans la mesure où dans leurs réponses ils ont donné la même définition pour les deux notions.

Avec l'item 12, nous constatons que l'enseignant présente son cours de lecture sous forme d'une explication linéaire en négligeant ce qui a été donné dans le programme de la 4^{ème} AP : l'élève doit gérer son propre apprentissage, l'enseignant doit guider l'élève pour qu'il acquiert des stratégies propres de lecture et d'écriture.

Nous avons remarqué également que malgré les efforts de l'enseignant qui essaye de gérer son enseignement en programmant plusieurs séances de lecture dans une séquence; des difficultés nombreuses et variées persistent en lecture aux différents niveaux des processus de lecture. L'enseignant essaye de remédier à ces difficultés mais sans succès dans la mesure où il ne procède pas en fonction des recommandations officielles. Enfin, les consignes de lecture sont beaucoup plus centrées sur une demande du « dire » que sur une demande du « faire ».

Concernant l'évaluation, les enseignants la limitent au contrôle de la lecture et non à celui de la compréhension.

5.3 Recueil de données de l'entretien avec un inspecteur du primaire :

L'objectif de cet entretien avec un inspecteur du primaire était de déceler la rupture existante entre l'enseignant et les instructions ministérielles. Nous avons choisi cet inspecteur parce qu'il a proposé pour venir en aide aux enseignants une séquence dédiée à la lecture conforme aux instructions ministérielles. Si nous comparons les réponses avec celles des enseignants cela confortera notre hypothèse concernant les pratiques de lecture en classe : elles restent fortement dépendantes des conceptions que se font les enseignants du savoir lire. Il importe donc de faire évoluer ces conceptions pour faire évoluer l'enseignement/apprentissage de la lecture.

Ce questionnaire est composé de 11 questions dont nous allons présenter les réponses en détail.

Item 1: l'objectif de la première question était d'avoir une idée sur le thème des journées de formation durant le premier trimestre programmé par l'inspecteur. La réponse donnée par l'inspecteur était le thème de la lecture.

Cet item introduisait le suivant;

Item 2:

L'objectif de la deuxième question était de donner la cause de ce choix? *Pourquoi avez-vous retenu ce thème?*

La lecture est liée à l'écriture (production écrite) quand on lit et qu'on accède à la compréhension on est en mesure d'analyser, de critiquer de donner son point de vue par écrit en utilisant notre propre bagage linguistique. C'est pour cela que le point de départ de la séquence d'apprentissage dans ces nouveaux programmes est un texte écrit ; et suivant ce modèle qu'on peut décortiquer afin de découvrir ces constituants (vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe) on est en mesure de pouvoir écrire un autre semblable, c'est-à-dire que le point d'arrivée devra être une production écrite.

Item 3:

Qu'avez-vous proposé pour la lecture?

La réponse à cet item était conforme aux apports des nouveaux programmes dans la mesure où il a évoqué les deux composantes de la lecture: lecture entraînement (le code) et la compréhension.

Il a proposé une grille de programmation, et une visualisation de la suite pédagogique selon la variante de l'emploi du temps hebdomadaire. (Voir annexe E)

Item 4:

La quatrième question est:

Avez-vous consacré des journées pédagogiques pour présenter le nouveau programme de la 4^{ème} AP au personnel enseignant? Quand était-ce ?

La réponse à cette question était affirmative de la part de cet inspecteur et il a affirmé que cela a duré deux jours durant le premier trimestre.

Item 5:

La cinquième question est:

Avez-vous relancé la formation continue des enseignants au profit de l'implantation des nouveaux programmes?

La réponse à cette question était affirmative mais sans aucun ajout ou commentaire de la part de cet inspecteur.

Item 6:

La sixième question est:

Comment estimez vous les nouveaux programmes destinés à l'enseignement/apprentissage du FLE pour l'élève algérien?

Comme réponse il a proposé une comparaison entre l'ancien et le nouveau programme en disant qu'il existe une différence et que l'ancien se présente avec entrée par les contenus tandis que le nouveau se présente avec entrée par les compétences.

Item 7:

La septième question est:

Comment estimez vous le programme d'enseignement/apprentissage de la lecture en FLE pour l'élève algérien?

L'inspecteur a qualifié ce nouveau programme comme étant bien structuré, cohérent et qui répond mieux aux besoins et attentes des apprenants.

Item 8:

La huitième question est:

Pensez-vous que les objectifs visés par le MEN concernant le profil de sortie de l'élève du primaire sont atteints? Et concernant la lecture en FLE?

La réponse était négative pour les deux questions celle concernant le profil de l'élève algérien visé par le MEN et celle concernant la lecture et cela malgré les efforts de l'institution au profit de l'enseignement/apprentissage du FLE au

primaire et l'implantation de nouveaux programmes qui étaient qualifiées par l'inspecteur comme y répondant aux besoins et attentes des apprenants.

Item9:

La neuvième question est:

Comment qualifiez vous l'horaire consacré à l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie ?

Suffisant ?

Insuffisant ?

L'horaire lui paraît suffisant pour les classes de 30 élèves et moins et insuffisant pour des classes surchargées (plus de 30 élèves).

Item10:

Que pensez vous de la formation des enseignants en Algérie? La formation lui paraît « insuffisante » et il propose pour résoudre ce déficit de créer des instituts régionaux pour la formation initiale et continue des enseignants.

Item11:

La dernière question que nous avons proposée touche au statut du français en Algérie:

Vu le statut du français en Algérie, la méthode d'enseignement/apprentissage de la lecture proposée dans le nouveau programme de la 4^{ème} AP est-elle la plus adéquate?

Comme réponse, Mr l'inspecteur a employé le mot « valable » et « correct » afin de qualifier la nouvelle méthode mais il a ajouté qu'il faut l'adapter au niveau des élèves.

Conclusion

Nous arrivons au terme de la présentation des résultats de notre recherche, où nous pensons avoir montré la validité de notre constat empirique d'enseignante, à savoir que les élèves de 9-10 ans ont de grandes difficultés à entrer dans la lecture en français.

Nous avons voulu appréhender quelques causes de leurs difficultés au plan scolaire et extrascolaire.

Notre protocole de recherche semble valider nos deux hypothèses, à savoir:

- que les élèves sont tributaires des représentations de leurs familles concernant les apprentissages et l'utilisation du français.
- qu'une rupture existe entre les instructions officielles et les pratiques de classe des enseignants, laquelle ne peut évoluer sans une modification des conceptions des enseignants concernant la lecture, le savoir lire et son apprentissage.

Cette double cause nous semble justifier le fait que les pratiques de classes doivent évoluer et que la formation des enseignants doit s'améliorer, c'est dans cette option que nous présentons dans la dernière section quelques pistes pédagogiques.

Chapitre 3

Propositions didactiques

Dans ce chapitre, nous proposons des pistes de travail issues des conclusions de nos analyses et de nos recherches qui pourront concourir à des pratiques de la lecture en français dans nos écoles.

Au primaire, nombreux sont les élèves qui se méprennent sur les procédures à mobiliser en lecture et sur la nature même de cette activité. Nos propositions didactiques à l'intention de l'élève algérien, visent explicitement à ne pas laisser s'installer ces malentendus qui sont le plus souvent la conséquence de pratiques didactiques traditionnelles, lesquelles :

- accentuent la dichotomie entre identification des mots et compréhension de texte.

- privilégient la compréhension littérale des segments de textes au détriment de la compréhension fine.
- ne permettent pas aux élèves de développer un contrôle interne de leur propre compréhension.

Avant d'exposer nos propositions, il faut préciser qu'elles ont été élaborées en fonction du profil des lecteurs de 4^e année primaire car selon OUZOULIAS [30]: *« Vous vous tromperez de diagnostique si vous proposez une remédiation générale en lecture ». Les difficultés sont dues souvent « à un trop grand éloignement entre le texte donné et lui (l'élève) au point de vue du sens, elle n'est pas à proprement parler une difficulté générale de la lecture. Il faut donc adapter la remédiation aux origines de ces difficultés spécifiques (faire reprendre confiance à l'élève avec des textes adaptés à son niveau de connaissances linguistiques).*

A partir de cette citation et de ce qui a été exposé dans le chapitre précédent où nous avons pu élaborer une classification du profil des lecteurs dans cette classe, nous allons donc spécifier la remédiation adéquate ou adapté au lecteur en difficulté.

A- Le lecteur décodeur : ce lecteur est centré sur le code, il connaît peu de mots, lit lentement, décompose, ne se corrige pas. Il se concentre sur les aspects phon-graphiques et pas sur la recherche de sens.

Pour aider ce lecteur en difficultés, nous lui proposons des situations d'écriture, des exercices de clôture⁷ [31] et pour l'aider à construire une image mentale de ce qu'il lit, nous lui faciliterons la tâche en lui proposant des textes d'action où il est amené à réaliser un projet, un dessin, une recette après sa lecture. (Comme celui proposé dans le chapitre précédent, test n°6).

Voici à titre d'exemple des exercices de clôture:

Dans le 1^{er} exercice nous proposons des phrases.

Consigne 1: remplace dans ces phrases les lacunes par ces mots:

(Frère, l'anniversaire, une tarte).

⁷ (Cette technique a été utilisée d'abord par Taylor (1953) comme instrument de mesure de la lisibilité d'un texte. Depuis, elle a été adaptée et appliquée à diverses autres situations. Le principe de cette technique est de choisir un texte qui correspond au niveau de lecture des élèves ensuite enlever un mot chaque neuf ou dix mots et comme consigne demander aux élèves de remplacer ces lacunes avec des mots que vous proposerez. Ce type de technique sert à : 1- observer les stratégies de lecture des élèves ;2- habituer les élèves à se servir d'une entrée qu'ils n'ont pas le réflexe d'utiliser ; 3- vérifier l'acquisition de vocabulaire et de structures spécifiques à un sujet.

Maman a préparé pour fêter..... de mon petit.....

(Tableau, les exercices, la classe).

Dansil y a un grand.....vert où on corrige.....

On peut proposer des phases sans leur offrir une liste de mots parmi lesquels les élèves choisiront les réponses, c'est-à-dire qu'ils doivent trouver les bonnes réponses à partir de leur stock lexical. (Voir l'exercice suivant)

Consigne: remplace dans ce texte les lacunes par des mots que tu connais.

Anis joue au ballon avec sa petiteMira dans.....

En voulant faire....., il glisse et tombe. Mira profite et marque

Anis se relève en colère, car il n'aime pas perdre.

Dans le 2^{ème} exercice nous proposons des textes:

Consigne 2: remplace dans ce texte les lacunes par ces mots : malin, maison, chou, chemin, lapin.

Notre lapin

Chaque matin notre..... se sauve de son abri ; il prend le..... du jardin ; là il croque le, la laitue fraîche et d'autres légumes. Quand on le voit, on le chasse ; il rentre vivement dans sa

Mais le..... ne tarde pas à revenir. Gare à toi, petit coquin de lapin !

Consigne 3 : relie par une flèche, chaque mot encadré au dessin correspondant.

Je me promenais avec mon chien Sultan dans la forêt.

Tout à coup, il s'arrêta et dressa l'oreille. Un lièvre sortit du buisson.

Aussitôt, Sultan se lança à la poursuite de l'animal. Je l'appelai mais en vain...

Il avait filé pour rattraper le lièvre.

Deux heures après, mon fidèle compagnon rentra à la maison tout essoufflé.



B- lecteur devineur : ce lecteur est centré sur le sens, il se sert de ses connaissances, des indices extralinguistiques. Il lit les mots qu'il connaît sinon il lit n'importe quoi, il ne vérifie pas ce qu'il lit ni même sa vraisemblance.

Pour aider ce lecteur, il faut le sensibiliser à des unités plus petites que le mot, rechercher des ressemblances orales (*ça commence comme, ça finit comme*). Il faut l'inciter à écrire car c'est un bon moyen de lui faire travailler une autre stratégie.

Nous proposons les consignes suivantes:

Consigne 1: remplace les lacunes par les lettres suivantes: p, b, d

Une ...orte, une ...anane, unomino, un ...é, des ...dattes, une ...ou...ée.

Une ro...e,

Consigne 2: remplace les lacunes par les syllabes suivantes: ba, ma, sa

Unelade, untelas, unerbe, unlle, unpin

Et pour l'inciter à écrire, nous lui proposerons ce type de consigne:

Consigne1: fais une phrase qui commence par:

J'ai vu.....

Consigne 2:fais une phrase avec le mot *chat*.

.....

Consigne 3: fais une phrase avec les mots suivants : *tarte, prépare, pommes*.

.....

-c lecteur ne maîtrisant ni le code ni la compréhension

Pour ce type de lecteur en difficultés, nous suggérons d'inciter l'élève à utiliser ses propres stratégies pour résoudre un problème quelconque, difficultés à lire des mots nouveaux, difficultés à accéder au sens d'une phrase, d'un texte; nos propositions visent les composantes de la lecture, en commençant par:

1. L'analyse graphophonétique et l'étude des mots

Partant du fait que le développement de la conscience phonologique chez l'apprenti lecteur joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture, sans pour autant réduire l'acte de lire à une activité passive « le décodage », les premières stratégies qui peuvent amener l'élève à devenir un lecteur se résument dans l'analyse graphophonétique et l'étude des mots dans la mesure où leur **enseignement peut se faire hors contexte, à condition qu'il soit ensuite mis en pratique à partir de textes variés, susceptibles d'intéresser les élèves.**

Enseigner cette analyse implique de faire le rapprochement entre la conscience phonémique des élèves et leur compréhension grandissante des correspondances entre les lettres et les sons, dans le but de les amener à décoder et à lire des mots; en commençant par les correspondances les plus répandues (faciles) ou identiques à celles de sa langue maternelle, puis sur les correspondances les plus complexes et qui sont différentes de sa langue maternelle. Le rôle de l'enseignant sera de planifier l'étude successive de ces correspondances de sorte que l'élève arrive à les apprendre, de s'exercer avec elles et enfin les assimiler.

L'enseignement de l'analyse graphophonétique ne se limite en aucun cas aux sons mais porte aussi sur la forme des lettres, ceci permet de renforcer la mémorisation des correspondances entre les lettres et les sons. Pour s'assurer que l'élève a saisi l'utilité de l'étude de la forme des lettres et de la phonétique il faut lui donner l'occasion de lire, voir et d'écrire les mots dans des contextes concrets qui l'attirent et bien sur le motivent. [32] (2003, p.27-28).

La deuxième étape consiste dans l'étude de mots. Elle donne à l'élève l'occasion de reconnaître les mots courants, de pouvoir les lire spontanément sans aucun effort (automatisation de la reconnaissance des mots) et d'acquérir des stratégies pour résoudre les problèmes face aux mots nouveaux (enrichir le vocabulaire visuel). Nous nous inspirons de l'article d'Abdelkébir El Bina, 2000 qui a souligné la nécessité d'utiliser la représentation iconique de la stratégie. Chaque stratégie est symbolisée par un pictogramme signifiant qui laisse transparaître la fonction de la stratégie afin d'utiliser un vocabulaire approprié au niveau et à l'âge de l'élève. Nous présentons ce tableau en guise d'exemple:

Tableau n°38: les stratégies de lecture à enseigner.

	<u>Stratégie «clie»</u> Tu reconnais au premier coup d’œil le mot car tu l’as déjà photographié dans ta tête. <u>Ex</u> : Françoise <u>est</u> couchée <u>dans</u> son <u>lit</u>. Très vite, tu reconnais ces mots.
	<u>Stratégie «hibou»</u> Dans un texte, tu fais comme le hibou, tu tournes la tête (en haut, en bas, à gauche, à droite), tu repères des indices dans le titre, dans le dessin, dans les mots. <u>Ex</u> : Dans le texte, tu vois plusieurs fois les mêmes mots écrits, il s’agit des mots importants : Françoise, lutins.
	<u>Stratégie «loupe»</u> Quand, tu ne connais pas un mot, tu le regardes de plus près et tu le découpes en syllabes, en lettres pour le déchiffrer. <u>Ex</u> : Ensemble, déjeuner sont des mots compliqués mais en les découpant, tu parviens à les lire : en/sem/ble - dé/jeu/ner.

L'étude des mots améliore les habiletés des élèves à reconnaître globalement des mots ce qui leur permet de lire d'une manière fluide et de comprendre. Pour appuyer cette étude l'enseignant doit aménager la salle de classe de manière à mettre en évidence des tableaux, comme le syllabaire (conçu comme un outil d'acquisition des mécanismes de lecture, il contient des syllabes à partir desquelles on forme des mots significatifs voir l'annexe G), des listes de mots, des « mur de mots » et d'autres ressources. Suivant les types d'activités proposées, notamment la recherche de mots difficiles, la reconnaissance de mots ou de parties de mots, de racines de mots et de mots composés, l'ajout de préfixes ou de suffixes, le recours de mots connus pour lire de mots nouveaux et le repérage d'éléments d'orthographe; les élèves peuvent étudier les mots tous ensemble ou en petits groupes ou individuellement.

2. La lecture aux élèves

Durant cette séance, l'enseignant est appelé à habituer les élèves à la lecture à haute voix des textes adaptés à leur niveau de compréhension et d'écoute, il peut s'adresser à un groupe d'élèves ou à la classe entière; ce type d'activité initie les élèves aux plaisirs de la lecture et de la littérature, les motive à lire de façon autonome et les familiarise avec divers types d'écrits. Cela permet d'enrichir leur vocabulaire, de les exposer à des textes de tous genre et d'appuyer le développement de leurs compétences langagières. Cette activité devrait faire partie intégrante de chaque journée d'enseignement surtout aux premiers stades de l'acquisition de la lecture, afin de développer chez les élèves le goût des livres et de la lecture. [32] (2003, p.28-29).

3. La lecture partagée

Lors de la lecture partagée, l'enseignant peut s'adresser à un groupe d'élèves ou à la classe entière, il va animer la lecture d'un texte visible par tous en prenant par exemple un grand livre, un transparent projeté, un tableau ou une affiche. La lecture de ce texte peut se faire à plusieurs reprises, d'abord lue aux élèves puis lue par les élèves.

Cette activité est considérée comme plaisante et motivante puisqu'elle suppose de la part des élèves et de l'enseignant une participation active et un fort degré d'interaction. Il faut cependant structurer cette activité selon, d'une part la difficulté du texte et d'autre part les connaissances et les expériences personnelles des élèves. Concernant l'enseignant, cette activité est l'occasion réelle de donner l'exemple d'une bonne lecture; car elle lui permet aussi de développer l'écoute chez les élèves, d'enrichir le vocabulaire, de renforcer les concepts de l'écrit, les notions liées aux correspondances entre les lettres et les sons, sans oublier de développer les connaissances de base dans des domaines variés.

La lecture partagée est un moyen de transition vers la lecture guidée, en début d'apprentissage il faut la pratiquer chaque jour et moins souvent par la suite. [32] (2003, p.29).

4. La lecture guidée

Lors de la lecture guidée; l'enseignant dirige la lecture de petits groupes d'élèves, après avoir sélectionné des livres adaptés à leur niveau de lecture.

L'enseignant aide chaque groupe au fur et à mesure qu'il lit le texte, en parle et réfléchit avec le groupe au sens du texte.

L'enseignant effectue le groupement des élèves selon les niveaux de développement ou selon les objectifs pédagogiques précis.

Cette activité permet d'intégrer, dans le cadre de la lecture, les connaissances croissantes des élèves en matière de concepts associés à l'écrit comme les correspondances entre les lettres et les sons et d'autres habiletés de base.

La lecture guidée est un excellent moyen d'améliorer et d'enrichir le vocabulaire des élèves, de développer leurs connaissances et de les amener à utiliser des stratégies de compréhension.

Elle permet à l'enseignant d'observer la manière dont les élèves lisent et de déceler leurs lacunes, tout en leur offrant une possibilité de devenir des lecteurs autonomes et confiants, au fur et à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience en lecture.

La lecture guidée est un moyen de transition vers la lecture autonome qui aide l'élève à développer les habiletés supérieures de la pensée. [32](2003, p.29-30).

5. La compréhension guidée

Lors de la compréhension guidée, l'élève est amené à lire différents types de textes, divers niveaux de difficultés ce qui lui permet d'acquérir des habiletés de compréhension.

Cette activité met l'accent sur l'enseignement dirigé, sur la mise en pratique et la réflexion de l'élève.

Pour enseigner les habiletés de compréhension, il faut faire un survol préliminaire, faciliter l'auto questionnement et la recherche de rapprochements entre le contenu du texte et les expériences personnelles de l'élève mais aussi d'autres connaissances comme la visualisation, la reconnaissance de mots à l'aide

d'indices graphophonétiques, syntaxiques et sémantiques, l'observation, la synthèse et enfin l'évaluation.

Ensuite, en petits groupes aidés par l'enseignant, les élèves mettent en œuvre des stratégies à l'aide d'activités qui incitent à la compréhension, telles que les cercles de lecture, le questionnement de l'auteur ou encore l'enseignement réciproque.[32](2003,p.30).

En guise de conclusion, il faut rappeler que les propositions didactiques ci-dessus représentent une exemplification pour remédier aux difficultés de lecture rencontrées dans une classe, l'enseignant algérien est en mesure de choisir ou de trouver l'adéquate solution pour tel problème en lecture, dans la mesure où il connaît chacun de ses élèves, de cerner leurs lacunes et capacités. Nous avons pu présenter ces propositions après une fine évaluation des capacités de lecture des élèves de cette classe et suivant les besoins de chaque lecteur en difficultés.

Conclusion

Une véritable compréhension des problèmes de lecture suppose que l'on s'intéresse à l'élève dans son milieu social et scolaire. De ce fait, nous supposons que ces problèmes sont dus; d'une part aux représentations que se fait l'élève algérien (le cas de la 4^{ème} AP, âgé de 9/10 ans) au sein de sa famille vis-à-vis de la lecture en français, d'autre part à la rupture existante entre les pratiques en lecture au sein de l'école algérienne **et les instructions ministérielles.**

Le chapitre théorique de notre recherche est constitué de trois sections, la première section intitulée « aspect cognitif »; car il est nécessaire de définir l'acte de lecture et préciser en quoi consiste la complexité de cet acte en langue maternelle et en langue étrangère et de présenter les différents modèles de lecture existants.

Dans le cas d'enfants, la compétence en lecture est en développement, nous sommes face à une construction inachevée, en cours d'évolution. L'apprentissage

de la lecture ne prend pas la forme d'un développement linéaire où nous pourrions repérer une suite de capacités parfaitement hiérarchisées. Au contraire, il semble que nous ayons affaire à une évolution où sont à l'œuvre des interactions réciproques entre capacités. Mais des obstacles cognitifs peuvent apparaître et freiner le processus.

Dans la deuxième section intitulée « aspect didactique » nous avons présenté les étapes de l'enseignement de la lecture en commençant par différencier entre décodage et reconnaissance de mots, préciser en quoi consiste le paradoxe de l'enseignement du décodage et enfin l'enseignement des stratégies de lecture. Enfin nous avons dû parler d'apprentissage et faire la différence entre les deux codes auxquels l'élève est confronté de sorte que ces éléments nous soient utiles pour analyser les tests proposés dans le chapitre méthodologique.

La troisième section intitulée « contexte social et apprentissage de la langue écrite » dans la quelle nous avons évoqué la corrélation existante entre l'apprentissage d'une telle aptitude et le contexte familial, ce qui nous a permis d'aborder certaines notions comme la « littératie », « l'habitus lectural » et les représentations enfantines sur la lecture.

Le second chapitre a été consacré à la méthodologie ainsi qu'au protocole de recherche que nous avons mis en place. Nous avons aussi décrit nos démarches visant les élèves de la 4^{ème} AP, les enseignants, un inspecteur et faire l'analyse du programme, du document d'accompagnement et du manuel scolaire de la 4^{ème} AP. Nous avons analysé les résultats des tests proposés à ce public et pu ainsi confirmer notre constat de départ ainsi que nos deux hypothèses dans la mesure où les problèmes de lecture rencontrés chez les enfants de cet âge ont une relation étroite avec leurs milieux sociaux et scolaires.

D'après ces résultats, nous constatons que les élèves qui ont tendance à lier leur volonté d'apprendre à lire en français à des motivations familiales ou scolaires telles que « jouer à la maîtresse, pour satisfaire mes parents, pour que ma maîtresse me dise bravo, pour ne pas redoubler ou passer en 5 AP » éprouvent des difficultés d'apprentissage. En tant que lecteurs apprenants nous ne pourrions en aucun cas les isoler de leurs milieux familiaux où ils reçoivent les premiers acquis, les premières rencontres avec la culture de l'écrit, ceci a une corrélation avec l'habitus lectural primaire car dans le cas où cet habitus est pauvre voire

inexistant, ceci influence négativement l'apprentissage de la lecture , c'est le cas de la majorité des élèves de cette classe dans la mesure où 50% des élèves de cette classe ne maîtrisent pas le code et n'accèdent pas à la compréhension d'un message écrit que ce soit au niveau d'une phrase ou d'un texte. De ce fait notre première hypothèse est validée.

Concernant notre deuxième hypothèse qui pose que les pratiques en classe sont loin d'être en accord avec le programme officiel, nous constatons dans notre recueil de données que chacun des enseignants a une conviction personnelle du savoir lire, suivant laquelle il régit son cours de lecture où les consignes de lecture sont beaucoup plus centrées sur une demande du «dire» que sur une demande du «faire».

L'analyse des tests proposés à ces élèves a joué un rôle essentiel dans l'élaboration des activités de remédiation que nous avons présentées dans le dernier chapitre intitulé « propositions didactiques ».

Toutes ces activités peuvent être pratiquées en classe ou au sein de la famille. Elles sont conçues en rapport au type de problèmes rencontrés chez l'enfant puisque comme nous l'avons vu avec VAN GRUNDERBEEK, il existe six types de lecteurs en difficultés nous ne pouvons généraliser les problèmes de lecture en un seul problème et il importe de construire un profil de lecteurs dans notre classe.

A l'issue de ce mémoire, nous avons conscience que nous ne maîtrisons pas toutes les variables et que de nombreuses questions nous restent posées. Nous n'avons pas voulu artificiellement simplifier une réalité complexe. Cette complexité est d'autant plus grande que dans le cadre d'une remédiation en lecture, le comportement de lecteur ne peut être isolé de la globalité du sujet apprenant. Il nous a fallu situer l'élève dans son milieu social et scolaire. Nous avons gardé à l'esprit qu'en aucun cas, nous aidons à l'acquisition de la lecture mais que nous aidons un élève qui lit ou qui apprend à lire.

Nous espérons pourtant avoir atteint un objectif plus modeste : déceler deux variables susceptibles d'améliorer ou de freiner les capacités de lecture des élèves algériens.

REFERENCES

1. COURBON, B:«Concours de Professeur des Ecoles, l'épreuve de français», vuibert, 1996.
2. FIJALKOW, J:« Mauvais lecteur, pourquoi ?», Presses universitaires de France, 1986.
3. GALISSON, R & COSTE, D:« Dictionnaire de didactiques des langues », Hachette, Paris, 1976, p.359.
4. ECALLE, J & MAGNAN, A:«L'apprentissage de la lecture Fonctionnement et développement cognitifs». Armand colin.PARIS, 2003.
5. FAYOL, M, La lecture au cycle 2 et 3, page 32; dans «*lecture: un cheminement complexe*». Propos recueillis par Laurence Chartier, Observatoire National de La lecture. <http://www.onl.inrp.fr>
6. FOUCOMBERT, J:« La manière d'être lecteur ». Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au cm2. Sermap, PARIS 1976.
7. LEFRANCOIS.P thèse de doctorat:«Capacités métalinguistiques en langue maternelle et seconde dans l'apprentissage de la lecture en français chez les hispanophones», page 19, Pascale Lefrançois, février 2000.in http://www.nlc-bnc.ca/obj/su/f2/dsk1/tape3/PQDD_0019/NQ53299.pdf.
8. FAYOL, M : « *à propos de la compréhension* » Observatoire de la lecture, la lecture et ses apprentissages, MEN, 1996. In <http://www.psych.univ-bpclermont.fr/lapsco/membres/articles/fayol96.ONL.pdf>.
9. JOULIA, D: «*la lecture en langue étrangère: approche cognitive et logiciels hypermédias*» dans *lenguaje* n°34, novembre 2006.
10. CORNAIRE, C & GERMAIN, C: « L e point sur la lecture » CLE International, 1999. PARIS.
11. MOIRAND, S : «Situations d'écrit.» Cle international, Paris, 1979.

12. GAONA'CH, D; «*les composantes cognitives de la lecture*»
Dans le français dans le monde n. °225, 1993.
13. GIASSEN, J : « La compréhension en lecture».
De Boeck, Canada.1990.
14. EL BINA, A:« stratégies de lecture en classe d'accueil», 2000. In
<http://www.er.uqam.ca/nobel/lire/textes/strategielec.pdf>.
15. HELOT, C:«*Théories de l'apprentissage*», (DLADL: cours de CAPES)
8 février 2001.in <http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/coursapes2apprentissage.html>.
16. GAONA'CH, D ; «Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère».
HATIER, 1987.
17. DALGALIAN, G : «Enfances plurilingues; témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue».
Préface de Harald Weinrich.
Ed L'harmattan, 2000.
18. L'apprentissage de la lecture à l'école primaire
Observatoire national de la lecture
Rapport 2005-123, novembre 2005.in <http://www.onl.inrp.fr/garde/rapport>.
19. ROCHER, A, S, Thèse de doctorat : «Régularités graphophonologiques, orthographiques et morphologiques: apprentissage implicite et impact précoce sur la lecture».Université de Haute-Bretagnes-Rennes 2.
13 septembre 2005.in <http://tel.archives-ouvertes.fr/aut/Rocher/>.
20. FOUCAMBERT, J : «*Sur quels objets apprendre à lire*», Les actes de lecture n° 82, 2003.in <http://www.lecture.org/productions/revue/AL/Al82/page23.PDF>.
21. revue midad. In <http://www.dilap.com>
22. Entrées, bulletin d'échanges pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants de voyages.
Avril 2004-02-23. In <http://www.colloq.cre.univ-st.etienne.fr>
23. EL KASSAS, D:Thèse intitulé:«une étude contrastive de l'arabe et du français dans une perspective de génération multilingue», décembre, 2005.

Université Paris7- DENIS DIDEROT. UFR linguistique.
In <http://www.olst.Umontreal.ca/pdf/phDELKassas2005.pdf>.

24. MARTINE, J:«*La littérature chez les jeunes*» in <http://www.bctf.ca>

25. MOSCOVICI (1995), VYGOTSKY
Le grand robert et la cyber-représentation.
Cahiers internationaux de psychologie sociale.28, 15,21.

26. RABEH SEBAA: Culture et plurilinguisme en Algérie. In: TRANS. Internet-
Zeitschrift für Kulturwissenschaften. N° 13/2002.
WWW: <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>.

27. Programme de français 4^{ème} année primaire.

28. Document d'accompagnement du programme de français 4^{ème} année primaire.

29. Manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire.

30. lecture/écriture et difficultés au cycle 2:
Critère concernant les élèves en difficultés d'apprentissage ainsi que certains
élèves DI et lecture au cycle3.
In <http://www.ac-amiens.fr>

31. la technique de closure in <http://www.sasked.gov.sk.ca>

32. stratégie de lecture au primaire.
Rapport de la table ronde des experts en lecture. (2003, p.27-28-29-30).
In: <http://www.edu.gov.on.ca>.

Annexes:

Appendice: A

Les différences entre les codes (français/arabe)

Phonèmes/graphème	arabe	français
[b]	+	+
[s]/ c	+	+
[d]	+	+
[f]	+	+
[ʒ]/ g	+	+
[h]	-	+
[j]	+	+
[k]	+	+
[m]	+	+
[n]	+	+
[p]	-	+
[r]	-	+
[t]	+	+
[v]	-	+
[ã] / an	-	+
[nj]/ gn	-	+
[õ] / on	-	+
[a] / a	+	+
[i]	+	+
[u] /ou	+	+
[y]/ u	-	+
[e]	-	+
[ch]	+	+
[z] / z	+	+
[w]	+	+
[ks] /x	-	+

	Projets	Compréhension de l'écrit : supports	Vocabulaire	Grammaire	Orthographe	conjugaison	Ecrit	Lecture plaisir	Récitation
Projet 1	-confectionner des cartes d'identités d'animaux à partir de documents pour les afficher dans la classe	S1 : le lapin, le dauphin p8 S2 : le chien, la chouette p16 S3 : le lynx, chasseur solitaire p 24 S4 : le renard p 32	-Les familles des mots	-Les constituants de la phrase simple	-les lettres muettes -les sons : br-dr-cr-fr-gr-bl-cl-fl-gl-pl	-Oral : être, avoir au présent. -Ecrit : le verbe, infinitif, groupes et terminaisons.	* informer/expliquer. -compléter un texte documentaire. -Ecrire une fiche technique.	-Support : les trois chèvres rusées p 40.	-Support : on dort ! p 42.
Projet 2	-Elaborer un lexique pour classer les mots appris	S1 : à la gare p 44 S2 : le train p 52 S3 : navires et bateaux, Le paquebot p 62 S4 : les bus et les cars p 68	-la définition d'un mot	-le groupe nominal	-les accents -sons :euil/euille – ouil/ouille Ail/aïlle –eil/eille-ille	-Oral : les verbes usuels au présent de l'indicatif. -Ecrit : la division du temps.	*Raconter/décrire. -Ecrire une légende. -Ecrire un petit récit. avec : hier....aujourd'huidemain.	-Support : le petit nuage curieux p76.	-Support : Voyage p 77.
Projet 3	-Réaliser une bande dessinée pour raconter l'histoire d'une plante	S1 : bande dessinée ; boule et bull L'avis des bêtes p 80 S2 :l'olivier p 88 S3 : la vie des fleurs p 96 S4 :souricette p104	-Les différents sens d'un mot	-la forme affirmative -la forme négative	-la formation du féminin des noms -sons : elle –esse –erre –ette- S=s –ss –c-ç-t(ion)	-Oral : verbes du 1 groupe au présent, au futur de l'indicatif. -Ecrit : verbes : être et avoir au présent de l'indicatif.	*Raconter/décrire. -Remplir les bulles d'une B.D. -Ecrire une B.D.	-Support : le héros p 112.	-Support : il était...trois petits sapins p113.
Projet 4	-Réaliser un livret pour présenter un sport	S1 : le football p 116 S2 : la mer, un mot magique ? p 124 S3 : le pilote de course, Le journaliste p 132 S4 : la marche ,la natation,l'athlétisme,le football,le tennis de table P 132	-Les homonymes -Le champ lexical	-la phrase interrogative	-le pluriel des noms -sons : oin / ion Ier/ien	-Oral : verbes usuels à l'impératif présent. -Ecrit : verbes du 1 groupe au présent de l'indicatif.	*Questionner -Compléter une interview. -Ecrire un petit dialogue.	-Support : Mon cerf volant P 150.	-Support : mon cerf volant p150.

APPENDICE B: la grille synoptique du manuel scolaire de la 4^{ème} AP.

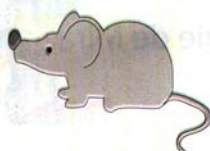


j'apprends le code



J'observe

m / n
a / i



J'écoute et je répète

la banane

un animal

un canari

une image

un ananas

un lit

Mira

Mimi

Lina

Anis



Je découvre les sons

âme

marine

rat

pâle

am

ma

ra

pa

m

m

a

a

âne

narine

rit

pile

an

na

ri

pi

n

n

i

i

J'apprends le code

SÉQUENCE 1

Je combine les sons

m a

ma

l'image

n a

na

Lina

m i

mi

mimi

n i

ni

Anis

a m

am

l'ami

a n

an

l'âne

i m

im

l'image

i n

in

Lina



Je lis les mots



Mamie



les amies



la banane



Anis



m a m i e

a m i e s



Je lis.

Premier jour de classe

C'est la rentrée des classes. Les élèves saluent le drapeau.
Fodil est content. Il a un beau cartable.



Voici Fodil

Fodil
fodil
fo
o



Voici Dina

Dina
dina
di
d

Fodil a un beau cartable.



cartable
ta
t

d $\begin{cases} a - da \\ i - di \\ o - do \end{cases}$

d $\begin{cases} a - da \\ i - di \\ o - do \end{cases}$

t $\begin{cases} a - ta \\ i - ti \\ o - to \end{cases}$

t $\begin{cases} a - ta \\ i - ti \\ o - to \end{cases}$

d - t - o
da - di - do
ta - ti - to

d - t - o
da - di - do
ta - ti - to

une date

un dinar

un ordinateur

un drapeau

une école

une trousse

C'est la rentrée.



Je découvre.

Premier jour de classe

Les vacances sont finies. Aujourd'hui, petit Fodil s'est levé de bon matin. C'est la rentrée des classes.

Il va à l'école, le cartable à la main. Il va retrouver ses petits camarades. Il est très content d'entrer en 3^{ème} année primaire. Dans la cour, tout le monde est là !

- Bonjour **Samy** ! Bonjour **Dina** !

- Bonjour **Yacine** ! dit **Fodil**

La cloche sonne. Voici la maîtresse.

Les élèves saluent le drapeau.



Je comprends.

- 1- Fodil s'est levé de bon matin, pourquoi ?
- 2- Regarde l'illustration et dis où sont les enfants.
- 3- Fodil porte son cartable : au dos ? à la main ? sous le bras ?
- 4- Qui rencontre-t-il dans la cour ?
- 5- Est-il content d'entrer en 3^{ème} année ?

Appendice D: les tests.

Test n° 1: lis ces mots à haute voix.

Epreuve :	Rép. :	R	E
1- il			
2- elle			
3- un lapin			
4- une maison			
5- une tortue			
6-une clé			
7- un fil			
8- un citron			
9- neuf			
10- une cigogne			
11-une girafe			
12- une guitare			
13- un cartable			
14- un éléphant			
15- un chameau			
16- une oie			
17- une montagne			
18- une locomotive			
20- un avion			
21- un train			
22- un camion			
23- une bague			
24- une chatte			
25- une corbeille			
26- attention			
27- un maçon			
28- une tresse			
29- une mallette			
30- une citronnade			

Test:2

Nom: Date:.....

Prénom:.....

Classe:.....

Test2 : relie l'image au mot qu'il lui convient :



- 1-un sourire
 - 2-une souris
 - 3-une soupe
-



- 1- un marteau
 - 2- un manteau
 - 3- un marchand
-



- 1-une maille
 - 2-un maigre
 - 3- une maison
-



- 1- un élément
 - 2- un éléphant
 - 3-un élevage
-



- 1- un girofle
- 2- une girafe
- 3- une girolle



- 1- une lampe
- 2- un lapin
- 3- une langue



- 1- une guitoune
- 2- une guitare
- 3- une guêpe



- 1- un château
- 2- un chameau
- 3- un chaton



- 1- une peine
- 2- un peigne
- 3- un peintre



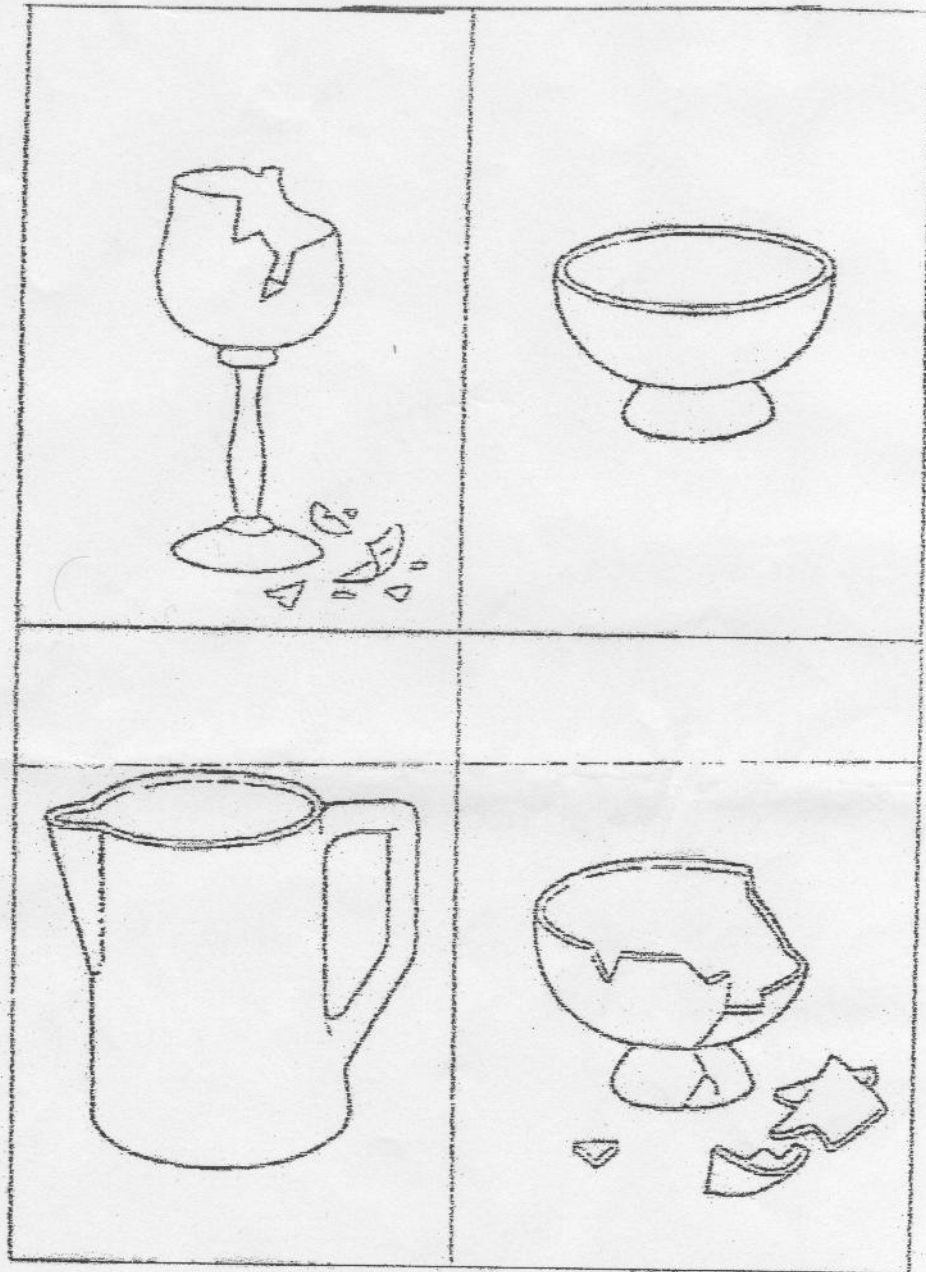
- 1- une clarine
- 2- une classe
- 3- une claque



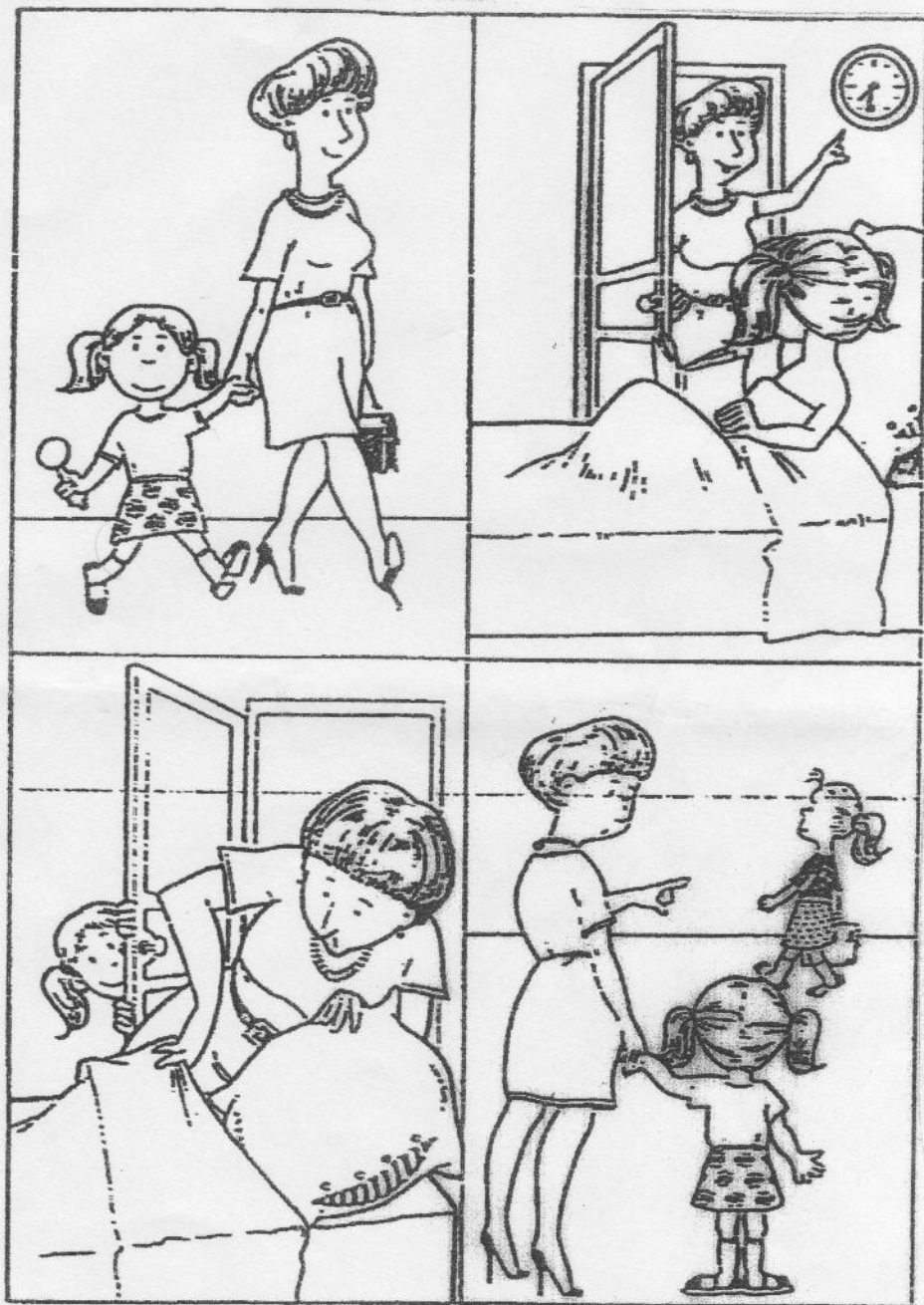
- 1- un fleuve
- 2- une flèche
- 3- une fleur

Test n°3: le test de Khomsi 1990.

Test 1 : lis la phrase et relie la avec l'image qui lui convient :

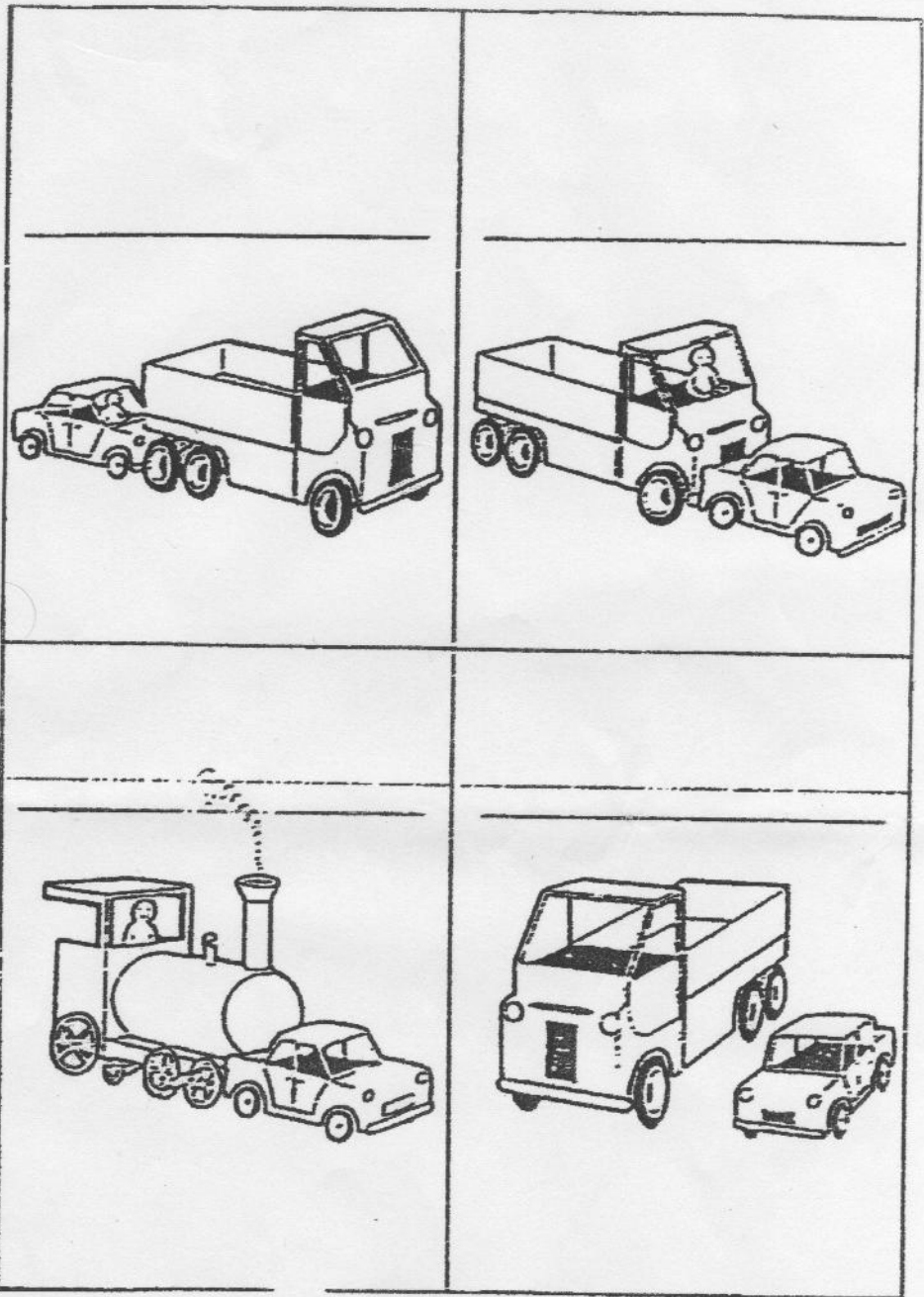


Le bol n'est pas cassé.

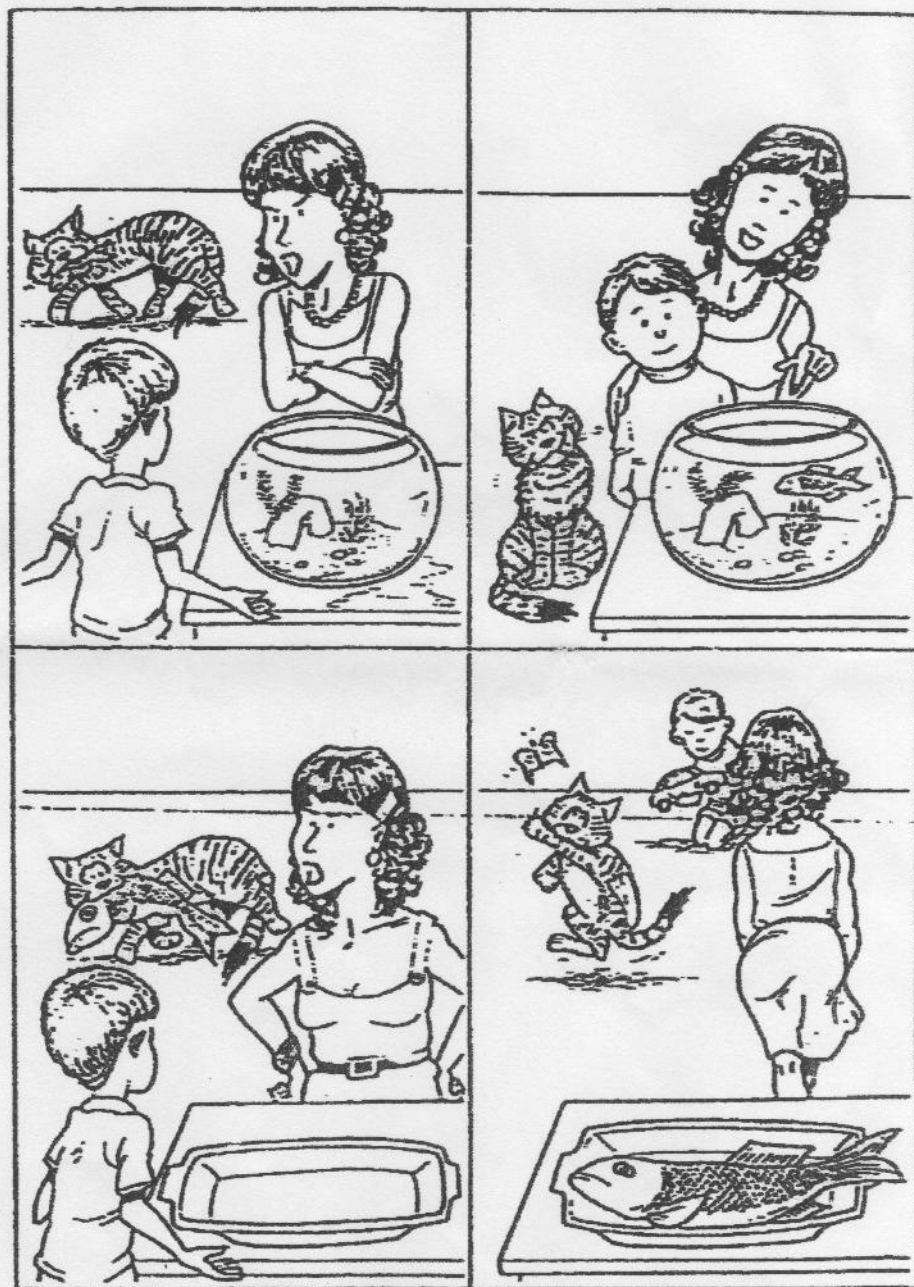


Qui est cette fille?

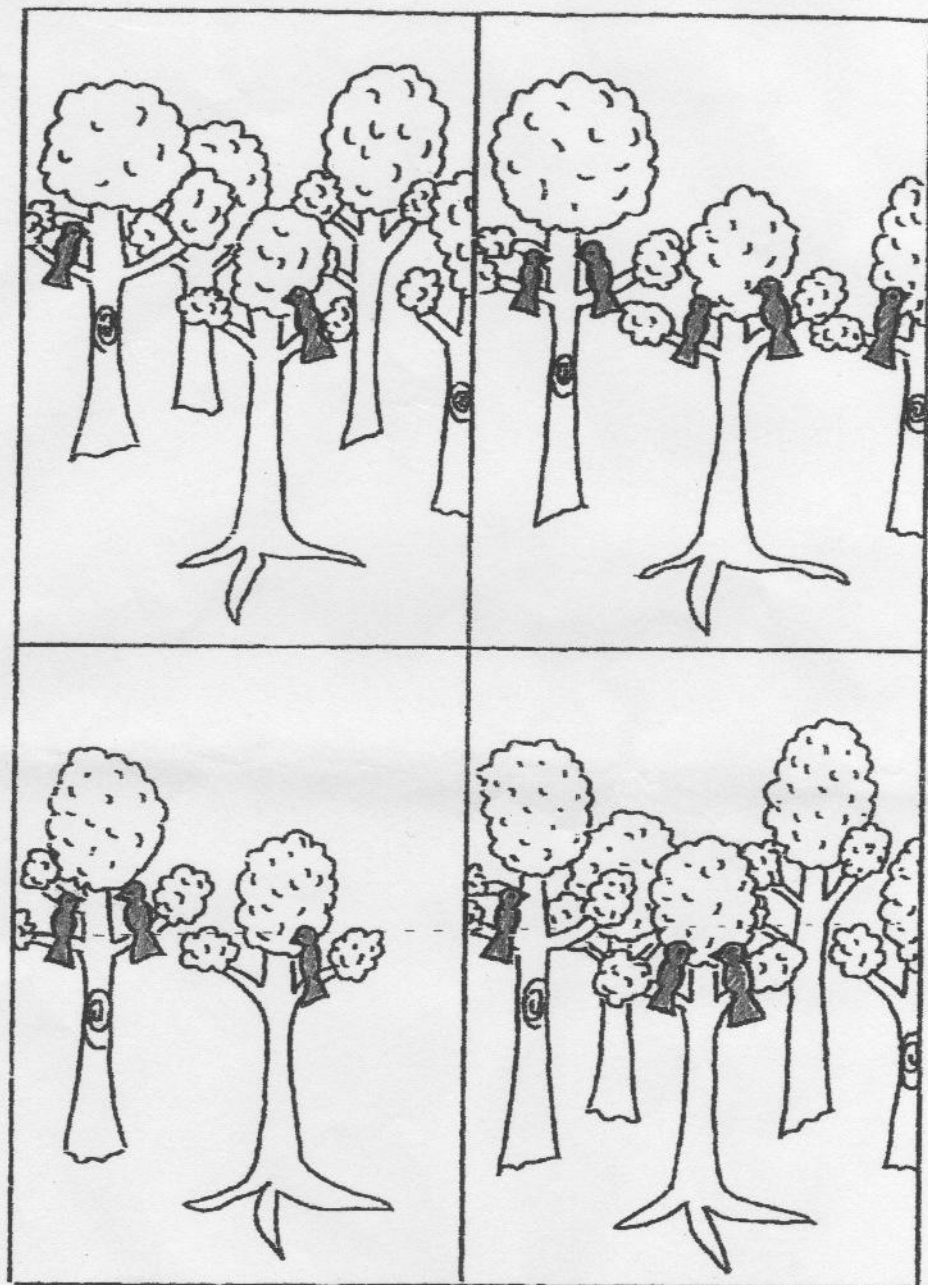
Test 1 : lis la phrase et relie la avec l'image qui lui convient :



La voiture est poussée par le camion.



Mais où est le poisson que j'avais posé sur ce plat?



Il y a des oiseaux dans les branches des arbres. J'en vois cinq.

Test n 4 : lis le texte et répond aux questions :

Date :

Nom:.....

Prénom:.....

Classe:.....

Premier jour de classe

Les vacances sont finies. Aujourd'hui, petit Fodil s'est levé de bon matin. C'est la rentrée des classes. Il va à l'école, le cartable à la main. Il va retrouver ses petits camarades.

A- Choisis la bonne réponse :

1-Le petit garçon s'appelle :

a- Fouad

b- Farid

c- Fodil

2-Il s'est levé de bon matin :

a- Pour aller au cinéma

b- Pour aller à l'école

c- Pour aller au marché

B- Répond par « vrai » ou « faux » :

- Fodil porte son cartable au dos.

C-Réponds par une phrase simple :

- Qui va-t-il retrouver à l'école ?

.....

Test 5 : lis le texte et réponds aux questions.

Date:.....

Nom:.....

Prénom:.....

Classe:.....

Dans certains pays, le chemin de fer est concurrencé par la voiture, le camion, le car et l'avion. Mais le chemin de fer transporte de grandes quantités de marchandises et de nombreux voyageurs, car c'est moins cher sur de longues distances.

Du train à vapeur, on est passé au train électrique plus rapide et plus propre. Beaucoup de trains ont des restaurants, des salons et des wagons-lits pour le confort des passagers.

Il y a toutes sortes de wagons. Certains sont fermés ; d'autres à ciel ouvert, d'autres encore sont chauffés, d'autres enfin réfrigérés. Généralement, les wagons sont groupés en trains de voyageurs et en trains de marchandises.

D'après les éditions Casterman.

A- choisis la bonne réponse :

1- on parle dans ce texte de :

- a- voiture
- b- bateau
- c- train

2- le chemin de fer peut transporter :

- b- des passagers
- c- des marchandises
- d- Des passagers et des marchandises

B- Réponds par « vrai » ou « faux » :

Le wagon-lit est un wagon où le voyageur peut manger.

C- Donne un titre au texte :

.....

Test 6: un texte pour agir

Date:.....

..

Nom:.....

Prénom:.....

Classe:.....

Consigne: lis ces phrases et réalise les en utilisant les crayons de couleurs:

- 1- Dessine un lapin rose.
- 2- Dessine une tortue verte à coté du lapin.
- 3- Mets les deux dessins dans un cœur rouge.

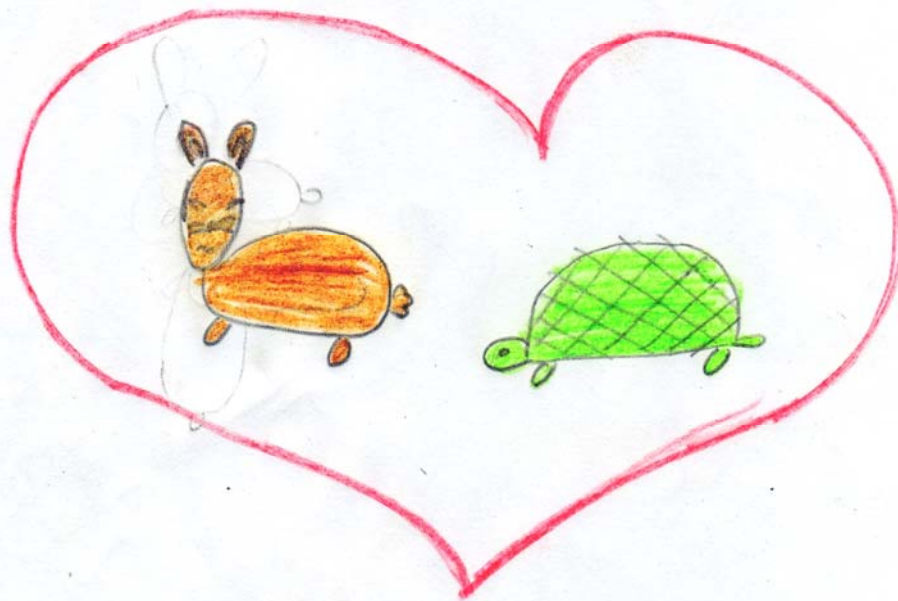
Nom : HADJAL
Prénom : SARA
Classe : 4^{ème} B

Date : 20 Mars 2021

Test4 : un texte pour agir.

Lis ces phrases et réalise les en utilisant les crayons de couleurs :

- 1- Dessine un lapin rose.
- 2- Dessine une tortue verte à coté du lapin.
- 3- Met les deux dessins dans un cœur rouge.



Test 7:

Récit: l'histoire de la tortue et des deux canards

Il était une fois, une tortue qui vivait dans une forêt lointaine, elle s'en lassait de sa vie tranquille, de sa maison et de son entourage, elle voulait changer tout cela, voir le monde, visiter d'autres lieux.

Un jour, elle rencontra deux canards qui lui racontent leurs aventures. La tortue écouta avec une grande curiosité, elle disait tout le temps: «Oh, si j'avais des ails, j'aurai pu avoir des aventures et rencontrer d'autres gens».

Les deux canards voulaient satisfaire à tout prix leur nouvelle amie, ils pensaient à une ruse pour l'aider, alors ils lui suggèrent de serrer avec sa bouche un bâton qui vont prendre leurs deux extrémités; mais à une seule condition, ils lui ont interdit de parler ou d'ouvrir la bouche pour ne pas tomber du ciel. En effet, les deux canards ont pu transporter leur amie durant un long chemin. Durant ce temps là, les animaux de la forêt surpris d'avoir vu une tortue qui volait avec deux canards. Ils commencent à la traiter ainsi: «regardez là haut, c'est la reine des tortues!».

La tortue, en entendant ces paroles, voulait répondre en oubliant les conseils des canards. Hélas, elle répondit en disant: «je suis vraiment la reine des tortues!», car en ouvrant sa bouche, elle lâcha le bâton et tombe du ciel.

Enfin, elle perdit sa vie à cause de son indiscretion.

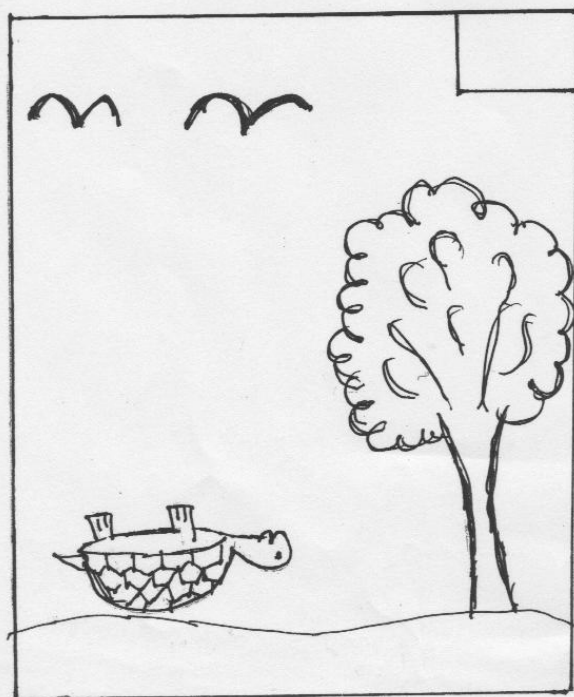
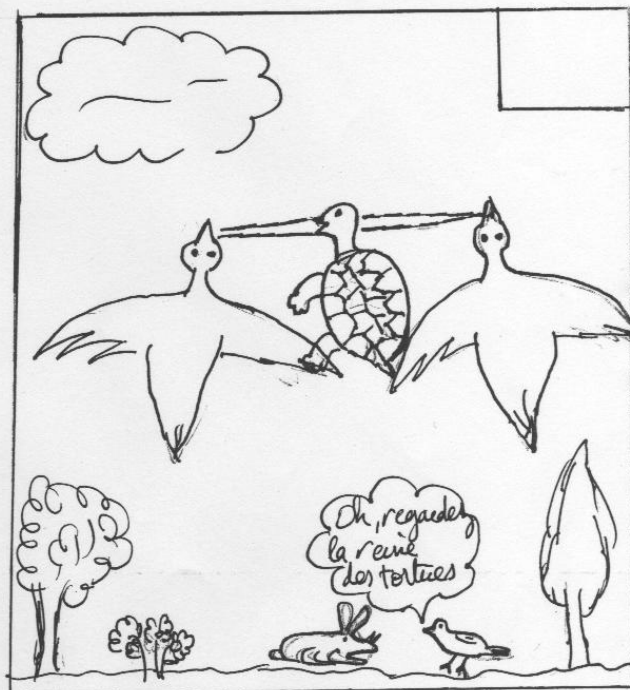
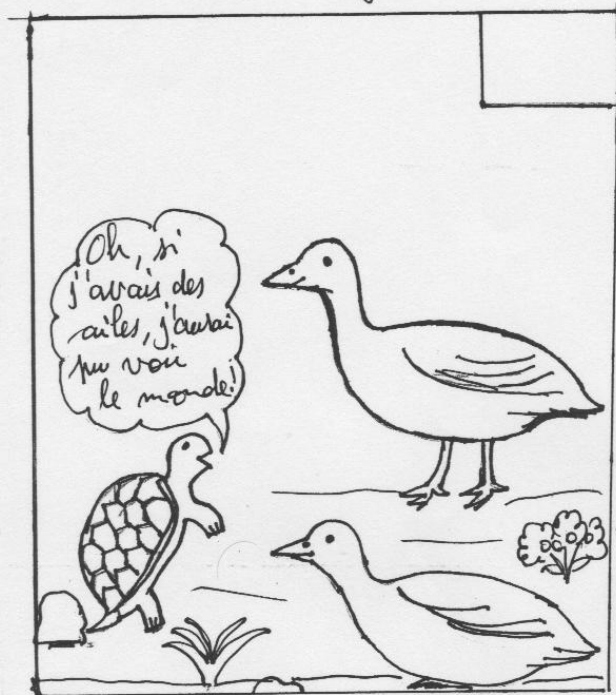
Nom :

Date :

Prénom :

Classe :

Consigne : Écoute cette histoire puis mets en ordre ces images.



Annexe E: 1-les questions de l'entretien avec les élèves.
2-le questionnaire destiné aux enseignants.
3-Les questions de l'entretien destiné à l'inspecteur.

Questions : entretien avec les élèves pour vérifier notre 1 hypothèse :

1- Aimes-tu la lecture ?

2-Tu sais lire en arabe ? Qu'aimes-tu lire en arabe ? (Supports)

3-Tu sais lire en français ?

4-Tu veux apprendre à lire en français ? Pourquoi ?

5-Tu as envie d'apprendre à lire en français ?pourquoi ?

6- Quand tu sauras lire en français, qu'est ce que tu pourras faire ?

7- Qui est-ce que tu connais qui lit en arabe ? Et en français ? Comment cette personne lit ?

8- Qui t'as appris à lire en arabe ? Et en français ?

9- Tu sais ce que c'est ? (Nous lui montrons chaque fois le support d'écrit correspondant?).A quoi est-ce que ça sert ?

- un journal
- une lettre
- une enveloppe
- un dictionnaire
- un livre de cuisine
- une bande dessinée
- une histoire

10- Qu'est –ce que tu crois que je fais pour lire ? (Comment je fais pour lire ?) .

Questionnaire destiné aux enseignants en charge des élèves de 4^{ème} année primaire.

Lieu d'exercice :.....
Diplôme :.....
Expérience :.....
Nombre de classes de 4^{ème} année.....
Nombre d'élèves.....

1. Pour vous qu'est-ce que savoir lire ?

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

2. Pour vous qu'est-ce qu'une bonne méthode de lecture ?

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

3. Pour vous qu'est-ce qu'un bon lecteur ?

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

4. Pour vous qu'est-ce qu'une mauvaise méthode de lecture ?

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

5. Pour vous qu'est-ce qu'un mauvais lecteur ?

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

6. Avez-vous lu le document d'accompagnement du programme de le 4^{ème} année primaire ?

Oui

Non

7. Que pensez-vous de ce qui est proposé dans ce livre pour la lecture ?

Bien

Faisable

Efficace

Inadéquat

Autre

8. Suivez-vous les mêmes étapes lors de votre cours de lecture ? (Méthode proposée dans le document d'accompagnement).

Oui

Non

Autre

9. Quelles sont les difficultés rencontrées lors de votre cours de lecture ?

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

10. Combien de séances de lecture réalisez-vous dans une séquence ?

1

2

3

Davantage.....

11. Lors d'une séance de lecture comment procédez-vous pour vérifier la compréhension d'un texte par vos élèves ?

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

12. Comment évaluez-vous la lecture de vos élèves ?

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

13. Quand est-ce vous considérez qu'un élève sait lire ?

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

14. Avez-vous remarqué si vos élèves arrivent à donner une interprétation d'une illustration, d'une gravure ou d'une image ?

Oui facilement

Oui mais difficilement

Non

15. Pouvez-vous préciser le pourcentage de réussite :

En langue maternelle

En français.

16. Vos élèves arrivent-ils à reconnaître un mot dans une phrase ?

Oui

Non

Autre.....

17. Vos élèves arrivent-ils à lire une phrase facilement ?

Oui

Non

Autre.....

18. Quel est le pourcentage d'élèves qui arrivent à lire un texte court sans difficulté ?

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

19. Selon vous quelles sont les principales difficultés de lecture que rencontrent vos élèves ?

Au niveau du décodage ?

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

Au niveau de la compréhension ?

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

20. Comment remédiez-vous aux difficultés de lecture ?

Au niveau du décodage ?

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

Au niveau de la compréhension ?

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

ANNEXE F:

Tableau présentant les résultats de l'ensemble des tests

Elèves	Test1 : o.m	Test2 : R.m	Test3 : C.P	Test4 : C.t1	Test5 : C.t2	Test6 : C.t3	Test7 : C.r	Total: Pts/60	profi l
Hafsa	13/30	8/10	5/5	1/4	0/4	0/3	1/4	28/60	dc
Must	22/30	8/10	4/5	2/4	1/4	2/3	1/4	40/60	BI
Fadia	23/30	10/10	4/5	3/4	3/4	2/3	4/4	49/60	BI
Attef	26/30	8/10	3/5	4/4	4/4	2/3	4/4	51/60	BI
Walid	21/30	8/10	3/5	2/4	2/4	2/3	2/4	40/60	BI
Zaki	13/30	9.5/10	3/5	4/4	3/4	2/3	4/4	38.5/60	dv
Sara	22/30	10/10	3/5	¾	3/4	3/3	4/4	48/60	BI
Mustg	1/30	4/10	3/5	0/4	0/4	0/3	0/4	8/60	N2c
Imène	19/30	7/10	2/5	0/4	2/4	0/3	1/4	31/60	dc
Houss	17/30	7/10	2/5	¾	1/4	0/3	0/4	30/60	dc
youcf	9/30	4/10	2/5	0/4	0/4	0/3	0/4	15/60	N2c
Khadij	7/30	6.5/10	2/5	0/4	1/4	0/3	0/4	16.5/60	N2c
Rania	8/30	6.5/10	2/5	0/4	1/4	0/3	0/4	17.5/60	N2c
Nadir	14/30	7.5/10	2/5	2/4	1/4	1/3	2/4	29.5/60	m.l
assia	18/30	8/10	2/5	¼	2/4	1/3	1/4	33/60	m.l
Walidm	15/30	8/10	2/5	¾	2/4	1/3	0/4	31/60	m.l
Roumaissa	28/30	9/10	2/5	¾	3/4	2/3	4/4	51/60	BI
razan	3/30	4/10	2/5	0/4	0/4	0/3	0/4	9/60	N2c
Noufel	5/30	8/10	2/5	0/4	0/4	0/3	0/4	15/60	N2c
ishak	11/30	8/10	2/5	¾	1/4	1/3	2/4	28/60	m.l
Azzedin	22/30	8.5/10	2/5	¾	3/4	2/3	0/4	40.5/60	BI

		0						0	
medd	3/30	2/10	1/5	¼	2/4	0/3	0/4	9/60	N2c
A.E.K	5/30	4.5/1 0	1/5	0/4	0/4	0/3	0/4	10.5/6 0	N2c
A.rahm	21/30	10/10	1/5	¼	1/4	0/3	1/4	35/60	m.l
watik	6/30	4/10	1/5	0/4	1/4	0/3	0/4	12/60	N2c
Ibrahim	9/30	7/10	1/5	2/4	1/4	1/3	1/4	22/60	N2c
medz	5/30	2.5/1 0	1/5	0/4	1/4	0/3	0/4	9.5/60	N2c
karim	21/30	9/10	0/5	4/4	4/4	2/3	0/4	40/60	BI
Soumaia	5/30	4/10	0/5	¼	1/4	1/3	0/4	12/60	N2c
Mérim	2/30	6/10	0/5	0/4	1/4	0/3	0/4	9/60	N2c
Nihad	12/30	7/10	0/5	0/4	0/4	0/3	1/4	20/60	N2c
Younès	4/30	1/10	0/5	0/4	0/4	0/3	0/4	5/60	N2c
Ayoub	4/30	5/10	0/5	¼	0/4	0/3	0/4	10/60	N2c
Roufaida	21/30	4.5/1 0	0/5	0/4	1/4	0/3	4/4	30.5/6 0	dc
Yasmine	24/30	8/10	0/5	¾	¾	2/3	4/4	44/60	BI
Amina	14/30	3/10	0/5	2/4	1/4	1/3	1/4	22/60	N2c
Amira	3/30	4.5/1 0	0/5	0/4	1/4	0/3	0/4	8.5/60	N2c
Houlida	5/30	3/10	0/5	0/4	0/4	0/3	0/4	8/60	N2c
Asmaa	2/30	5/10	0/5	¼	0/4	0/3	0/4	8/60	N2c
Mézoura	3/30	4/10	0/5	¼	1/4	1/3	0/4	10/60	N2c

Légende:BI:bon lecteur

ml:moyen lecteur

dc:décodeur(lecteur centré en priorité sur le code).

N2c:lecteur ne maîtrisant ni le code ni la compréhension.

dv: devineur(lecteur centré sur le sens).

 Bon résultat au niveau du décodage et reconnaissance de mots.

 Bon résultat au niveau de la compréhension.

 Mauvais résultat au niveau du décodage et reconnaissance de mots.

 Mauvais résultats au niveau de la compréhension.

La couleur rose est accordée aux élèves qui maîtrisent les processus de bas niveau, ces même élèves arrivent à donner une bonne interprétation des

textes proposés c'est-à-dire qu'ils maîtrisent aussi les processus de haut niveau (couleur rouge pour présenter le sens).

La couleur verte est accordée aux élèves qui ne maîtrisent pas les processus de bas niveau en lecture de ce fait ils n'arrivent pas à atteindre les processus de haut niveau (couleur marron pour présenter le sens).

De ce fait nous avons réussi à montrer la relation qui existe entre ces processus de la lecture afin de la relier à la théorie de la surcharge cognitive.

Tableau présentant le relevé d'oralisation des mots de tout le groupe

	Attef	Karim	Yasmine	Fadia	Mustapha	Roumaissa
Il	+	+	+	+	+	+
Elle	+	+	+	+	+	+
Un lapin	+	+	+	+	+	+
Une maison	+	+	+	+	+	+
Une tortue	+	+	+	+	+	+
Une clé	+	+	+	+	+	+
Un fil	+	+	+	Fi	+	+
Un citron	+	+	+	+	+	+
Neuf	+	+	+	+	+	+
Une cigogne	Sijone	Kijone	-	Sijone	Sigone	-
Une girafe	+	+	+	+	+	+
Une guitare	+	+	+	+	Juitare	+
Un cartable	+	+	+	+	+	+
Un éléphant	-	+	+	+	+	+
Un chameau	+	+	Chame	+	+	+
Une oie	OI	Wo	Wi	+	+	+
Une montagne	+	Montane	Manto	Mouton	+	+
Une locomotive	+	+	+	+	+	+
Un avion	+	+	+	+	+	+
Un train	+	+	+	+	Traine	+
Un camion	+	+	+	+	+	+
Une bague	+	+	+	+	Bago	+
Une chatte	+	Cha	+	Cha	Chato	Chato
Une corbeille	+	Corbil	-	+	Corbile	+
Attention	+	+	+	+	+	+
Un maçon	+	+	+	Massion	+	+
Une tresse	Tré	Tré	Trousse	+	Trousse	+
Une mallette	+	Mélette	+	Mé	Malle	+

Une citronnade	+	Sitronde	+	Sitron	+	+
Une coccinelle	+	Kokinel	+	+	Kokinale	+
points	26/30	21/30	24/30	23/30	22/30	28/30

	Hafsa	Azzeddine	Sara	Amina	Imène	Ishak
Il	+	+	+	+	+	+
Elle	Il	+	+	+	+	+
Un lapin	+	+	+	+	+	+
Une maison	+	+	+	+	+	Masson
Une tortue	Trotu	+	+	+	Teurtu	Trou
Une clé	+	+	+	-	+	+
Un fil	+	+	+	-	+	-
Un citron	Kito	+	+	+	+	Kitron
Neuf	Nof	+	+	-	Neu	Nou
Une cigogne	Kijo	Sigone	Sigaro	-	Sijon	-
Une girafe	+	+	+	+	-	+
Une guitare	Jitare	+	Jitope	Jutare	+	Jitron
Un cartable	+	+	+	+	+	Karté
Un éléphant	+	+	+	-	+	-
Un chameau	+	+	Chomo	-	+	Cham
Une oie	O	+	+	-	+	O
Une montagne	Montou	Montaje	Montojo	Moto	Montaje	Montaje
Une locomotive	+	+	+	+	+	+
Un avion	Avoi	+	+	+	+	+
Un train	+	+	+	+	+	+
Un camion	Kamoi	+	+	-	+	+
Une bague	Baje	Bago	+	Bijo	+	-
Une chatte	Chatton	Chato	+	-	Chaton	Chaton
Une corbeille	Corbile	Corbile	Korlé	Korlé	Korbile	Kordon
Attention	Attensoi	+	+	+	Attenténoi	-
Un maçon	Mécon	+	+	+	+	+
Une tresse	Tros	+	Tré	Ta	tersa	-

Une mallette	Malot	Malate	+	Moloto	+	+
Une citronnade	+	Sitrondade	Sitrone	Sitro	Sitron	Sitron
Une coccinelle	+	Kokine	Kokile	Kit	Kokinale	Konal
points	13/30	22/30	22/30	14/30	19/30	11/30

	Rania	Nihad	Assia	roufaida	ibrahim	A.rahmane
Il	+	+	+	+	+	+
Elle	+	+	+	+	+	+
Un lapin	+	+	+	+	+	+
Une maison	Masson	-	+	+	+	+
Une tortue	+	+	+	+	+	+
Une clé	+	Li	+	+	+	+
Un fil	Fé	Fli	+	Fi	Fi	+
Un citron	-	+	-	+	+	kitar
Neuf	-	Nouvo	-	+	-	Nou
Une cigogne	-	-	-	Sikone	-	Sikogo
Une girafe	-	-	+	+	-	+
Une guitare	-	+	-	Jitare	+	+
Un cartable	-	+	+	+	+	+
Un éléphant	-	+	+	+	-	+
Un chameau	-	+	+	Chamon	-	+
Une oie	-	+	+	Wi	-	Ou
Une montagne	-	Moto	Monto	+	Montaje	Montaje
Une locomotive	+	+	+	+	-	+
Un avion	A	Avoi	+	+	-	+
Un train	Tra	-	+	+	-	+
Un camion	+	+	+	+	-	+
Une bague	Pajo	Pajo	-	Baje	Ba	Bèje
Une chatte	-	Chaton	-	Cha	-	+
Une corbeille	Ko	Korbilion	-	Korpi	kov	+
Attention	-	Atétoi	+	+	-	+
Un maçon	+	Ma	Mézon	+	-	+
Une tresse	-	-	Tasse	Trou	Trousse	+
Une	Malété	-	+	+	-	Mal

mallette						
Une citronnade	-	Sitron	-	+	-	Kitron
Une coccinelle	Ko	Koki	Sitoniél	+	-	Kokinal
points	8/30	12/30	18/30	21/30	9/30	21/30

	W.aissa	Nadir	Houssem	Khadidja	Walid	Mézoura
Il	+	+	+	+	+	+
Elle	+	+	+	+	+	+
Un lapin	+	+	+	+	+	+
Une maison	+	+	+	+	+	-
Une tortue	+	+	+	Tourtou	+	-
Une clé	+	+	+	Si	Sal	-
Un fil	+	Fille	+	-	+	-
Un citron	+	+	+	+	+	-
Neuf	-	Nouf	-	-	+	-
Une cigogne	Sijon	Sijone	Sigo	Sijo	-	-
Une girafe	+	+	+	Ji	+	-
Une guitare	+	Jitron	+	Jito	Jitare	-
Un cartable	+	+	+	Sato	-	-
Un éléphant	Elépa	Epa	+	Epo	-	-
Un chameau	+	Chamon	Cha	Chameu	+	-
Une oie	-	OI	-	OI	-	-
Une montagne	Montaje	Mouton	+	Mon	Moto	-
Une locomotive	+	+	+	Komotive	Lo	-
Un avion	+	+	+	+	Vion	-
Un train	+	+	+	T	-	-
Un camion	+	+	+	-	+	-
Une	Ba	Boujon	Bagon	Pijou	Bouje	-

bague						
Une chatte	+	Chétin	Cha	-	+	-
Une corbeille	Kov	+	Kon	-	Kor	-
Attention	+	Aten	-	Aten	Aten	-
Un maçon	+	Nasson	-	+	+	-
Une tresse	Trousse	Trason	-	Tortu	Treuse	-
Une mallette	-	Malton	-	Motu	+	-
Une citronnade	+	Sitrone	-	Sitron	Sitron	-
Une coccinelle	+	kokine	-	ko	+	-
points	21/30	14/30	17/30	7/30	15/30	3/30

	Zaki	Med z	Watik	Asmaa	AEK	Soumaia
Il	+	+	+	Ni	+	+
Elle	+	+	+	+	+	+
Un lapin	+	+	+	+	+	+
Une maison	+	+	+	Masson	+	+
Une tortue	+	+	+	Teurtu	+	+
Une clé	+	-	-	-	-	-
Un fil	Fi	-	Fi	-	Fille	-
Un citron	+	-	Si	-	-	-
Neuf	-	-	-	-	-	-
Une cigogne	-	-	-	-	-	-
Une girafe	-	-	+	-	-	-
Une guitare	Guitoune	-	-	-	-	-
Un cartable	-	-	Karta	-	-	-
Un éléphant	+	-	-	-	-	-
Un chameau	+	-	Cha	-	-	-
Une oie	-	-	-	-	-	-
Une montagne	Moto	-	Mézon	-	-	-
Une locomotive	Lakamotive	-	Lavoi	-	-	-
Un avion	Vo	-	Avi	-	-	-

Un train	+	-	Tur	-	-	-
Un camion	+	-	Ka	-	-	-
Une bague	Bago	-	-	-	-	-
Une chatte	Chato	-	-	-	-	-
Une corbeille	-	-	-	-	-	-
Attention	Atente	-	-	-	-	-
Un maçon	-	-	-	-	-	-
Une tresse	Treize	-	-	-	-	-
Une mallette	+	-	-	-	-	-
Une citronnade	+	-	-	-	-	-
Une coccinelle	Kokine	-	-	-	-	-
points	13/30	5/30	6/30	2/30	5/30	5/30

	Amira	Houlida	Youcef	Younès	Razane	Ayoub
Il	+	+	+	+	+	+
Elle	+	+	+	+	+	+
Un lapin	+	+	+	+	+	+
Une maison	-	+	+	Ma	Moto	-
Une tortue	-	+	+	To	Torto	+
Une clé	-	-	Ché	Salé	Solo	-
Un fil	-	-	Fi	-	Fé	-
Un citron	-	-	+	+	Ko	-
Neuf	-		+	-	-	-
Une cigogne	-	-	+	-	-	-
Une girafe	-	-	+	-	-	-
Une guitare	-	-	Jitare	-	-	-
Un cartable	-	-	-	-	-	-
Un éléphant	-	-	-	-	-	-
Un chameau	-	-	-	-	-	-
Une oie	-	-	-	-	-	-
Une	-	-	-	-	-	-

montagne						
Une locomotive	-	-	-	-	-	-
Un avion	-	-	-	-	-	-
Un train	-	-	-	-	-	-
Un camion	-	-	-	-	-	-
Une bague	-	-	-	-	-	-
Une chatte	-	-	-	-	-	-
Une corbeille	-	-	-	-	-	-
Attention	-	-	-	-	-	-
Un maçon	-	-	-	-	-	-
Une tresse	-	-	-	-	-	-
Une mallette	-	-	-	-	-	-
Une citronnade	-	-	-	-	-	-
Une coccinelle	-	-	-	-	-	-
points	3/30	5/30	9/30	4/30	3/30	4/30

	Moh Da	Mériem	noufel	Must g
Il	+	+	+	+
Elle	+	+	+	-
Un lapin	+	-	+	-
Une maison	-	-	+	-
Une tortue	-	-	+	-
Une clé	-	-	-	-
Un fil	-	-	-	-
Un citron	-	-	-	-
Neuf	-	-	-	-
Une cigogne	-	-	-	-
Une girafe	-	-	-	-
Une guitare	-	-	-	-
Un cartable	-	-	-	-
Un éléphant	-	-	-	-
Un	-	-	-	-

chameau				
Une oie	-	-	-	-
Une montagne	-	-	-	-
Une locomotive	-	-	-	-
Un avion	-	-	-	-
Un train	-	-	-	-
Un camion	--	-	-	-
Une bague	-	-	-	-
Une chatte	--	-	-	-
Une corbeille	-	-	-	-
Attention	-	-	-	-
Un maçon	-	-	-	-
Une tresse	-	-	-	-
Une mallette	-	-	-	-
Une citronnade	-	-	-	-
Une coccinelle	-	-	-	-
points	3/30	2/30	5/30	1/30

+: mot bien lu

-: aucune réponse

Annexe G:

	a	o	i	u	e	é	ar	or	ir	ur	ai	oi	il	ul	el	ec	oc	ic	uc	ec	au	eau	ou	our	eu	eur	ieu
t d	t d	t a	t a	t a	t d	t	t d	t d	t d	t d	t				t d	t d	t d	t d	t d	t	t	t d	t d	t	d	t d	
tr dr	tr dr	tr dr	tr	tr	tr dr	tr					tr					tr		tr		b	tr		tr				
p b	p b	p b	p b	p b	p b	p b	p b	p b			p b	p b			p b											p	
pr br	pr br	pr br	pr br	pr br	pr																						
pl bl	pl bl	pl bl	pl	pl bl	bl																pl	bl	bl	pl bl	pl	m	
m n	m n	m n	m n	m n	m n	m n	m n	m n	m n	m	m n	m	m	n	n						m n	m n	m n	m	m n	m	
f v	p v	v	f v	f v	f v	f v	f v	f v	f v	f	f v	v	f v	v					v	f v	f v	f v	f v	f v	f v	v	
fr vr	fr vr	fr vr		fr vr	fr vr						vr					vr		fr			fr	vr		fr	fr		
fl	fl	fl	fl	fl	fl													fl						fl	fl		
c	c	c	c	c		c	c	c			c	c															
g	g	g	g	g		g	g	g			g	c															
cr gr	cr gr	cr gr	cr gr	cr gr	cr gr						gr							d	gr								
cl	cl	cl	cl	cl	cl	cl	cl													cl							
gl	gl	gl	gl	gl	gl	gl																					
ch j	ch j	ch j	ch j	ch j	ch j	ch j	ch j		ch																ch		
s z	s z	s z	s z	s z	s z	s z	s	s						s	s	s			s	s	ch	s	s	s			
r l	r l	r l	r l	r l	r l	l	l	l			r				l	r						r l	r l	l	r l	l	
c=s	s	c	s	c	c							c									c				c	c	
g=j	ge	g		g	g									g											g		
gu=g		gu		gu	gu				gu																gu		
gn	gn	gn		gn	gn	gn				gn	gn										gn						

[illegible]