

Reçu le 06/03/2021

Publié le 03/06/2021

**Enseignement-apprentissage de la lecture en cycle primaire en Algérie
Cas des élèves de troisième année
Quelles difficultés et quelles remédiations ?**

**Teaching-learning of reading in primary school in Algeria
The case of third grade students
What difficulties and what remedies?**

Wafa BEDJAOU¹*, Fatiha BOUAZRI¹

¹ Université 'Alger2, Algérie

Résumé

Par cette contribution, nous ambitionnons de présenter les résultats d'une recherche menée dans le cadre de la didactique de la lecture en contexte FLE. L'objectif étant d'observer les pratiques enseignantes quand il s'agit d'enseigner la lecture à des élèves algériens de l'âge de 8 ans. Pour répondre à notre problématique formulée ainsi : Comment des apprenants algériens du cycle primaire apprennent-ils à lire à l'école publique ? L'objectif est de recenser les difficultés liées à l'apprentissage de la lecture en L2/L3 afin de proposer des remédiations didactiques et pédagogiques.

Nous prendrons comme appui épistémologique les différentes théories en didactique du FLE relatives à la lecture et à son apprentissage. En ce qui concerne notre démarche méthodologique, nous allons mener une enquête par questionnaire et par observation des cours de français pour dégager quelques éléments de réponses.

Mots-clés : didactique, contexte FLE, lecture, apprentissage, élève

Abstract

With the aim of conducting a research situated in the Algerian school context, we have opted for a topic that deals with reading in an FLE context. Our article focuses on the learning of reading in a third grade primary school class in order to answer our questions about the learning methods adopted by the teacher, and to study closely the difficulties faced by the pupils in the selected sample.

We will take as epistemological support the different theories in the didactics of French as a foreign language relating to reading and its learning. As far as our methodological approach is

*Auteur correspondant : bedjaoui79@gmail.com

concerned, we will carry out a survey by questionnaire and by observation of French lessons in order to find some answers.

Reading and interpreting the results of this survey shows that teachers do not attach too much importance to reading in class sessions, although it is a skill to be acquired that is essential to any teaching.

Keywords : didactics, FLE context, reading, learning, student

Introduction

Dans l'objectif de mener une recherche située en contexte scolaire algérien, nous avons opté pour un sujet qui traite de la lecture en contexte de FLE. Notre article s'articule autour de l'apprentissage de la lecture dans une classe de primaire de troisième année afin de répondre à notre questionnement relatif aux méthodes d'apprentissages adoptées par l'enseignant, et pour étudier de près les difficultés auxquelles font face les élèves de l'échantillon sélectionné.

Nous prendrons comme appui épistémologique les différentes théories en didactique du FLE relatives à la lecture et à son apprentissage. En ce qui concerne notre démarche méthodologique, nous allons mener une enquête par questionnaire et par observation des cours de français pour dégager quelques éléments de réponses.

Etat de l'art de la question

A vrai dire, beaucoup de travaux ont été menés en Algérie autour de cette question. Vient d'être soutenu un mémoire de master, ²intitulé « *Les pratiques enseignantes de la compréhension de l'écrit en 5^e année primaire* » réalisé par Boumaiza Soumaya et dirigée par le Pr. Amokrane Saliha. D'autres recherches sur tout le territoire national ont porté sur l'analyse des manuels, sur les élèves et sur les difficultés rencontrées dans leur activité d'apprentissage³. Nous prendrons donc appui de tout ce qui a été déjà dit pour mener notre enquête sachant que les contextes dans lesquels ont été effectuées les différentes recherches sont dissemblables. Et les résultats des enquêtes sur la lecture diffèrent d'une année à une autre, d'un cycle à un autre, d'une ville à une autre, d'une commune à une autre et d'une école à une autre, voire d'une classe à une autre (s'il s'agit d'une même commune).

1- Socle théorique

Selon les différentes théories de l'apprentissage⁴, la connaissance se construit tout au long du processus d'apprentissage. L'objectif principal de ces théories est de comprendre comment l'apprenant peut apprendre et comment peut-il retenir ce qu'il apprend. Nous allons nous focaliser sur un point bien précis qui est formulé dans la problématique suivante :

² Au département de français de l'Université d'Alger 2, février 2016.

³ Consultez : <http://virtuelcampus.univ-msila.dz/faculte-ll/index.php/fr/la-bibliotheque/theses-et-memoires/memoire-master-francais-2015>

⁴ Trois théories sont à retenir à cet effet, à savoir le Behéviourisme (Pavlov, Waston, Skinner, Tolman), le Gestalisme(Wertheimer, Koffka, Kohler) et le Cognitivism (Piaget, Vygotsky, Bruner).

Comment des apprenants algériens du cycle primaire apprennent-ils à lire à l'école publique ? L'objectif est de recenser les difficultés liées à l'apprentissage de la lecture en L2/3 afin de proposer des remédiations didactiques et pédagogiques.

Rappelons que l'élève algérien apprend le français en tant que L3 car sa langue L1 ou est soit l'arabe dialectal et le tamazight (avec toutes leurs variantes) et en L2 l'arabe standard.

L'observatoire français de lecture définit la lecture comme suit : « *Apprendre à lire c'est développer des habiletés dans deux domaines : l'identification des mots écrits et le traitement du sens pour la compréhension des textes* » (Feyfant & Gausse 2007, 1)

Décodage (composante de traitement de bas niveau) et compréhension (composante de traitement de haut niveau) sont au centre des débats scientifiques sur l'apprentissage de la lecture et les modèles, voire les méthodes à appliquer dans l'enseignement de cette habileté durant les premières étapes d'apprentissage. Or, l'objectif de cet article ne consiste pas à se positionner par rapport à ces débats, mais plutôt d'étudier de près « l'habileté de l'identification des mots », et d'observer par quelle méthode est-elle enseignée ?

Pour que l'élève puisse arriver au stade du décodage, il doit maîtriser ce que Fayol et Morais (2004) appellent « *le lexique orthographique* » acquis grâce au « *principe alphabétique* ». Selon Fayol et Morais, le principe alphabétique est : «le fait que les lettres codent des sons et non des significations, ce qui n'est pas évident pour des enfants). Celui-ci permet la maîtrise progressive des différentes correspondances graphème-phonème (lettre/son), caractéristique du système alphabétique dans lequel se fait l'apprentissage (Fayol & Morais 2004, 26).

Or, l'apprentissage du système orthographique de toute langue présente des difficultés et des obstacles inhérents aux différentes langues. Dans ce cas de figure, la langue française se caractérise par un bon nombre d'irrégularités grapho-phoniques pour les élèves de troisième année primaire qui les « bloquent » au moment de l'identification des mots.

Force est de signaler que ces élèves ont précédemment développé des stratégies de lecture depuis déjà trois ans avec les matières de « langue arabe »⁵. Il est vrai que le système phonographique de l'arabe est complètement différent de la langue française, mais ne serait-il pas un prérequis sur lequel nous pouvons nous appuyer pour aider les apprenants en langue de Molière ?

Notre recherche à visée interventionniste prend appui de la théorie des modèles développementaux à stades ((e.g. Frith, 1985 ; Harris & Coltheart, 1986 ; Marsh, Friedman, Welch & Delberg, 1981) qui préconisent la séquentialité des processus de lecture (phases d'apprentissage) ainsi que la théorie du modèle implicite de l'apprentissage⁶. Selon cette théorie, il faut tirer profit des connaissances antérieures de l'enfant que les modèles développementaux ignorent.

« Avant même l'apprentissage de la lecture, l'enfant dispose d'un système capable de traiter le langage oral qui servira de base à l'élaboration du système de traitement de

⁵ Mathématiques, éducation islamique, éducation civique, technologie sont des matières dispensées en langue arabe

⁶ Pour une présentation des théories de l'apprentissage implicite, voir Nicolas, 2003 ; Nicolas & Perruchet, 1998

l'écrit. Ce système comprend quatre processeurs : un processeur pictural traiterait l'information visuelle, un processeur phonologique traiterait l'information linguistique auditivement perçue, un processeur sémantique assurerait l'attribution des significations, un processeur contextuel prendrait en compte l'information externe au percept visuel et/ou mot en cours de traitement » (Desmond & Gombert 2004, 251).

Selon cette théorie, l'enfant peut recourir « inconsciemment » à l'inférence pour le traitement des mots non familiers ; et ce en ayant recours à des connaissances acquises implicitement. Ce qui lui permettra de développer des automatismes de lecture même hors classe. La plasticité cérébrale de l'enfant doit constituer un outil d'aide à la remédiation des difficultés de lecture chez les jeunes apprenants algériens.

2- Processus et phases d'apprentissage de la lecture

Notre intérêt est surtout porté sur les processus métacognitifs spécifiques étant donné que notre corpus est constitué de lecteurs novices en FLE. Il s'agit donc d'étudier le processus d'identification des mots écrits (logographique, alphabétique, orthographique et morphographique).

Les modèles développementaux (Desmond & Gombert ,2004) relatifs à lecture mettent en exergue la succession des stades de la lecture. Ces modèles sont tous unanimes quant à l'existence de trois procédures d'identification des mots : procédure logographique, procédure phonologique, procédure orthographique.

Nous entendons par logographique l'identification globale du mot grâce à la « stratégie visuelle » qui aide l'apprenant à mémoriser des mots écrits à partir d'indices frappants. « *Les mots seraient pris comme des logogrammes arbitraires et dont l'enfant a appris par cœur la signification* » (Demont & Gombert 2004, 5). Il s'agit plutôt d'un traitement pictural dans lequel est associé un mot à une image.

Les trois stades de l'apprentissage de la lecture

Il s'agit d'étapes cognitives que l'on peut présenter schématiquement de la façon suivante :

-le stade logogrammique ici au début d'un apprentissage en langue (3AP) dans cette optique l'élève reconnaît le mot globalement, à sa silhouette, comme on reconnaît un logo de marque.

A ce stade le mot *maman* sera lu *maman* (mot repéré et entendu)

-le stade alphabétique ou assemblage ici l'élève met en situation graphème et phonème qu'il assemble, afin de déchiffrer syllabe et mots.

Il peut déchiffrer des mots inconnus surtout s'ils sont réguliers : ex « *salades confiture ...* ».

Mais hors contexte, le mot *femme* risque d'être lu (*feume*).

-Quant au stade orthographique l'élève met des automatismes en place, il reconnaît des syllabes, des morphèmes, des mots-outils, des mots connus orthographiquement ... qu'il a stocké en mémoire.

La deuxième procédure appelée également « *procédure alphabétique* » (Desmond & Gombert 2004, 5) consiste à décoder les lettres alphabétiques qui sont reconnues par les correspondances graphophonologiques. Il s'agit de segmenter les mots en unités de sons inférieurs. Cette façon de faire est appelée « *voie d'assemblage phonologique* » pour permettre l'accès au lexique. Cependant, certains mots présentent des irrégularités comme les lettres muettes par exemple. C'est pourquoi le lecteur doit passer par une autre procédure, la procédure orthographique nommée également « *procédure directe* » ou *d'adressage* qui lui permet l'abandon le passage par les sons pour constituer son propre dictionnaire mental dans lequel chaque forme orthographique de chaque mot avec son sens est enregistrée dans la boîte noire cérébrale.

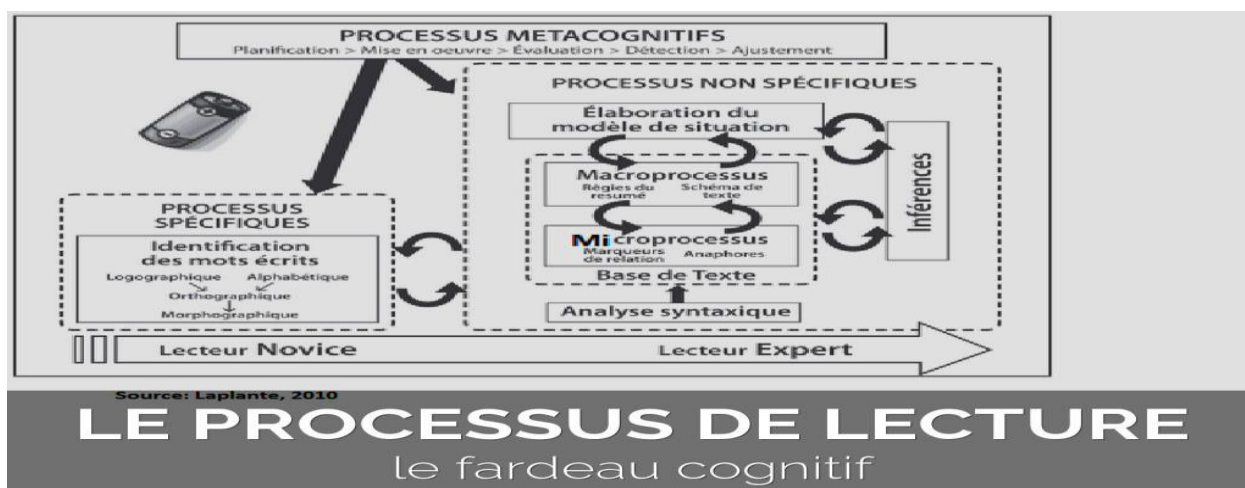
Elle :

« consiste à reconnaître les mots par un traitement des configurations orthographiques visuelles sans recours systématique à la conversion phono-logique. Au cours de cette troisième et dernière étape, les représentations lexicales des mots familiers deviennent directement accessibles. L'enfant a stocké en mémoire à long terme des informations spécifiques sur les caractéristiques orthographiques des différents mots de la langue rencontrés jusque-là. Grâce à ces informations, il va retrouver directement les mots en mémoire sur la base de leurs segments orthographiques. » (Desmond & Gombert 2004, 249)

Notons à cet effet que l'élève doit posséder les compétences suivantes pour pouvoir évoluer dans « sa façon de lire » :

- Être conscient que le mot est constitué d'unités décomposables (chaque unité orthographique correspond à une unité phonologique)⁷, ce qui lui permettra de « *réussir son décodage* »
- Etre capable de stocker le plus grand nombre de mots pour parvenir à une lecture aisée et rapide.

Le schéma suivant illustre parfaitement le processus de lecture.



Figure⁸ N°1

3- Modèles d'apprentissage de la lecture

⁷ Appelée aussi « conscience phonémique »

⁸ <https://www.haikudeck.com/educ-823-education-presentation-rjL7wwHlIu>, consulté le 12-04-2016

Le tableau suivant schématise les différentes méthodes de lecture :

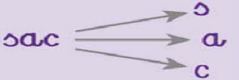
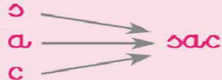
Les différentes méthodes anglaises d'apprentissage de la lecture			
Méthodes	NON PHONIQUES	PHONIQUES	
	whole words	analytic phonics	synthetic phonics
Équivalent en français	Méthode globale	Méthode mixte	Méthode syllabique
Principe de fonctionnement	Apprentissage de mots entiers	Point de départ : mots entiers appris par cœur puis analysés et découpés en sons	Point de départ : sons assemblés pour former des mots
Exemples	sac chat maison		

Figure 2⁹

Trois méthodes sont à retenir à savoir, la méthode syllabique, la méthode globale et la méthode mixte.

4- Outils d'investigation

Pour atteindre notre objectif nous aurons recours aux outils d'investigation propres aux méthodes empirico-inductives et aux méthodes hypothético-déductives à savoir le questionnaire et l'observation participante externe.

Dans un premier temps, le questionnaire, qui est essentiellement destiné aux enseignants, nous permettra de dégager leurs représentations de leurs pratiques enseignantes de la lecture ainsi que leur façon de concevoir et de mettre en application leur savoir-faire didactique en matière d'enseignement-apprentissage d'une habileté indispensable à l'épanouissement de l'enfant sur le plan des connaissances et valeurs.

« Malgré tous les défauts que l'on peut trouver à cette méthode d'enquête, si elle continue à être souvent utilisée c'est parce qu'elle fournit de grandes tendances et permet bien souvent de débroussailler le terrain pour la mise en place d'autres modes d'observations permettant une connaissance plus fine des phénomènes » (Maurer 1999, 182)

Dans un deuxième temps, l'observation participante externe servira d'outil permettant de dégager les difficultés auxquelles font face les apprenants durant le processus d'apprentissage de la lecture. Il s'agit d'une démarche inductive qui vise à découvrir par l'observation ce qui organise les rapports sociaux, les pratiques et les représentations des acteurs du terrain étudiés. Elle a été définie par Platt (1983) comme une technique de recherche dans laquelle le sociologue observe une collectivité sociale dont il fait lui-même partie. L'observation participante implique de la part du chercheur une immersion active dans son terrain. Elle lui permet d'avoir accès à des informations peu accessibles et mieux comprendre certains fonctionnements difficilement appréhendables par quiconque est extérieur au terrain.

⁹ http://www.soseducation.org/colloque/actes_colloque_04.php?PHPSESSID=t8uref9m1a895beo4krmqmiae3

Cette phase de l'enquête est également un moyen qui pourrait nous aider à suivre le cheminement du « processus » qui relève principalement de la cognition. A vrai dire, la lecture est envisagée, dans ce cas de figure, sous deux aspects, à savoir lecture comme processus (comment le lecteur apprenti procède pour lire ?) et lecture comme produit. Nous entendons par produit, l'aboutissement et le résultat du processus de lecture.

5- Méthodologie et présentation du corpus

Notre corpus est constitué de dix questionnaires contenant 23 questions. Les trois premières questions sont des questions d'identification pour avoir le profil des enseignants enquêtés. Les autres questions sont des questions qui portent sur les différentes méthodes de lecture, les objectifs de l'enseignement de cette habileté et le processus de décodage. Les questions 1, 2, 4, 6, 11, 13, 16, 18 et 21 sont des questions fermées de « fait ». Les questions 3, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 23 sont des questions semi-fermées « d'opinion » et de « fait ».

L'enquête s'est déroulée dans des quartiers d'Alger Ouest, à Ain Bénian/ Staouéli/Cjérage, dans plusieurs écoles primaires car les enseignants de français sont au maximum de trois par école quand ce n'est pas le cas où seul enseignant dispense cette matière.

5-1 Description de l'échantillon

Tableau 1 : Sexe de l'échantillon

SEXE	F		SR	SR	SR	F	F	F	F	F
		F								
Echantillon	L1p	L2p	L3p	L4p	L5p	L6p	L7p	L8p	L9p	L10p

Tableau 2: Diplômes et formation

Echantillon	L1p	L2p	L3p	L4p	L5p	L6p	L7p	L8p	L9p	L10p
Diplôme	Licence	SR	SR	SR	Interprétariat	LLF	LLF	LLF	LLE	LC

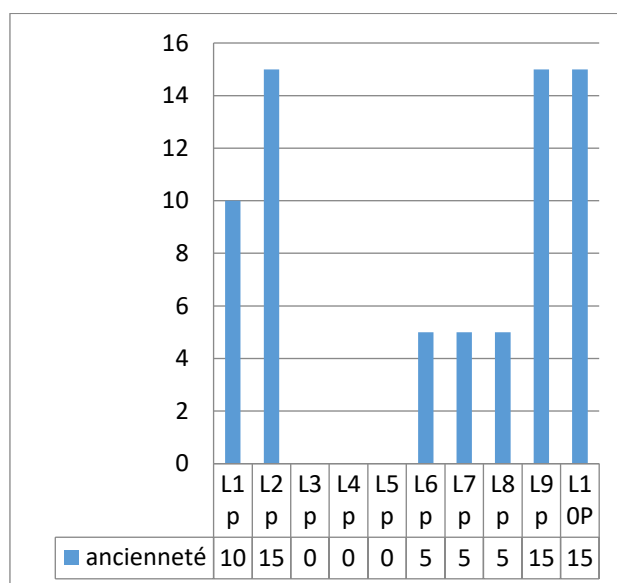


Figure 1 : Ancienneté

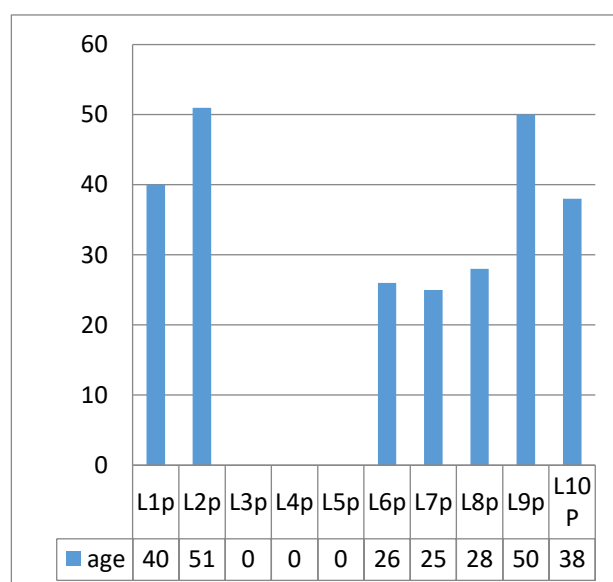


Figure 2 : Age

Les légendes et les tableaux ci-dessus nous donnent une description détaillée de notre corpus. Les informateurs sont pour la plupart de sexe féminin. L'âge des enquêtées varie entre 26 et 51 ans, ce qui nous emmène à dire (à l'exception de trois informatrices n'ayant pas répondu à cette question)

6- Analyse du questionnaire

Le dépouillement du questionnaire nous a permis de constater que les enquêtées connaissent tous (à l'exception d'une seule enseignante qui n'a pas répondu à la question) les stades d'acquisition de lecture (réponses à la question N°2).

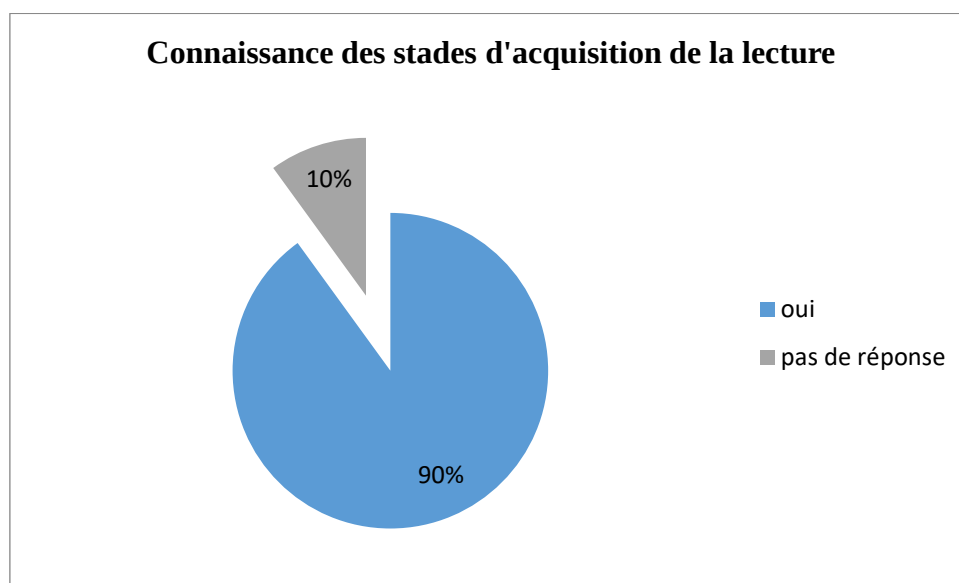


Figure 3 : Connaissances des stades d'acquisition de la lecture

A la question N°2 portant sur la connaissance des stades d'acquisition de la lecture nous avons eu 90% de OUI contre 10% de Non. Or, nous avons pu observer que les réponses à la question N°3 sont hétérogènes ; puisque chacun des interlocuteurs donne sa propre typologie des stades d'acquisition. Le tableau ci-après nous conduira à dégager les ressemblances et les différences détectées dans les réponses fournies.

Tableau 3 : Ressemblances et différences

	Stade 1	Stade 2	Stade 3	Stade 4	Stade 5
L1p	Lecture émergente	Lecture débutante	Lecture courante		
L2p	Passage de l'oral à la lecture ou lecture émergente	La prise de conscience des différentes combinaisons entre les lettres, les sons, le sens des mots et leur organisation dans la phrase ou lecture débutante	L'autonomie dans la lecture et l'enrichissement du vocabulaire		
L3p	Extraction des sons : il s'agit d'extraire les graphèmes et les sons de langue en se basant sur des mots clés	La combinatoire : c'est l'étude des syllabes	La lecture proprement dite : ça se fait en 3 ^{ème} AP	La lecture compréhension : c'est l'étude du texte en posant des questions de compréhension et en faisant des activités de lecture ; l'élève doit lire le texte en réalisant une bonne prononciation.	

L4p	Le stade préparatoire	La découverte de la lecture	Maîtrise de la lecture courante	Consolidation des acquis et d'inculcation du goût pour la lecture	Consolider et affiner les compétences en matière de lecture
L5p	Méthode classique : le déchiffrement littéral des lettres : ba- ab	Méthode globale : la maîtrise du sens avant la connaissance des lettres			
L6p	Eveil de l'intérêt	Image du texte	Globale	Fragmentaire	Activité de lecture
L7p	Pas de réponse	Pas de réponse	Pas de réponse	Pas de réponse	Pas de réponse
L8p	Image du texte	Des questions	Activités de lecture		
L9p	Pas de réponse	Pas de réponse	Pas de réponse	Pas de réponse	Pas de réponse
L10p	Les apprentissages premiers : La maîtrise du code et du décodage, et l'encouragement de l'expression orale	L'approfondissement des apprentissages : automatisation des sons et confirmation ou infirmation d'hypothèses de sens	Consolidation des apprentissages : Lecture fluide, compréhension du texte, résumer l'essentiel, partager avec les autres ses idées....		

Afin d'appréhender de près le processus d'enseignement de la lecture, nous avons interrogé les informateurs sur les méthodes d'enseignement de cette habileté. 80% ont répondu avoir une méthode contre 20%. Pour plus de précision, nous leur avons demandé de citer la méthode adoptée. Cependant, nous avons constaté que les informateurs confondent entre méthodes et phases d'acquisition à l'instar de l'informatrice L5p qui donne des réponses identiques pour les questions 2 et 3, alors qu'il s'agit de stades d'acquisition dans la première et de méthode de lecture dans la deuxième.

R3L5p : Méthode classique : le déchiffrement littéral des lettres : b a- ab

R5L5p : La méthode b a- ab repérage et prononciation accompagné d'explication du sens

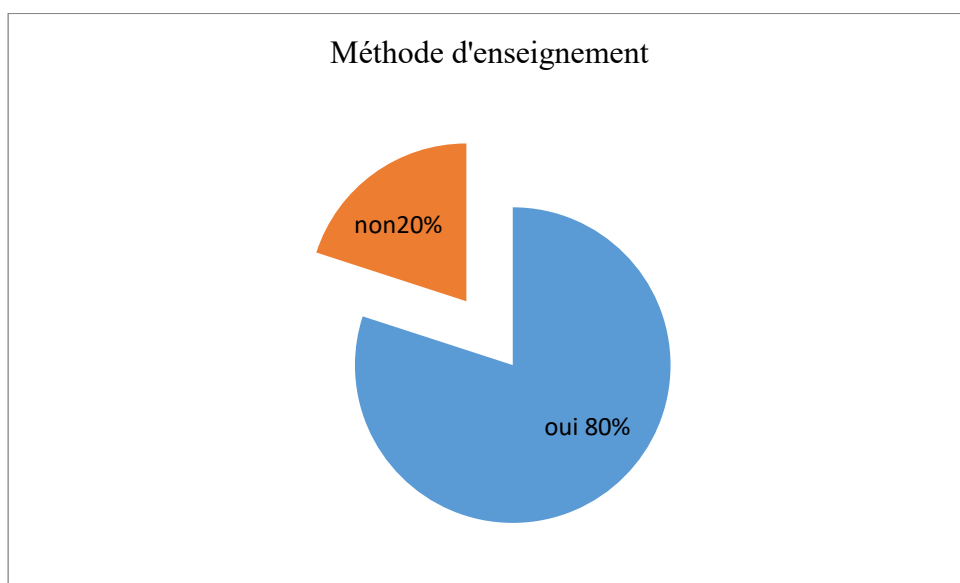


Figure 4 : Avez- vous une méthode d’enseignement de lecture

En ce qui concerne la méthode adoptée dans l’enseignement de la lecture, les informateurs ayant répondu par « Oui », avancent les réponses suivantes :

Echantillon	Réponse de l’échantillon : « Avez-vous une méthode d’enseignement de la lecture ?
L1p	Non
L2p	Méthode syllabique
L3p	La lecture du para-texte, lecture silencieuse, découper les mots difficiles syllabiquement, la compréhension du texte, la lecture individuelle.
L4p	La lecture du para-texte, la lecture silencieuse, la compréhension du texte
L5p	Non
L6p	Découper le texte en trois parties, poser les questions avant de lire chaque partie, chercher les réponses.
L7p	Non
L8p	Découper le texte et poser des questions dans le sujet avant la lecture.
L9p	Si vous faites allusion à la lecture sonore, la méthode c’est la méthode syllabique. A partir du mot, on le découpe et on arrive à la lettre ; si c’est la lecture compréhension, c’est à partir de questions ; c’est la méthode appliquée actuellement : efficace.
L10p	La méthode mixte (semi-globale)

L’observation de ces réponses fait montre d’une confusion entre « méthode » et « phases à suivre en cours ». Ce sont essentiellement les nouvelles recrues qui ne maîtrisent pas le domaine

de la lecture en FLE. Il suffit de voir les réponses de L8p, L6p, L5p (la réponse est juste, mais elle ne nomme pas la méthode).

En réponse à la question relative aux objectifs de la lecture, nous avons obtenu la légende suivante :

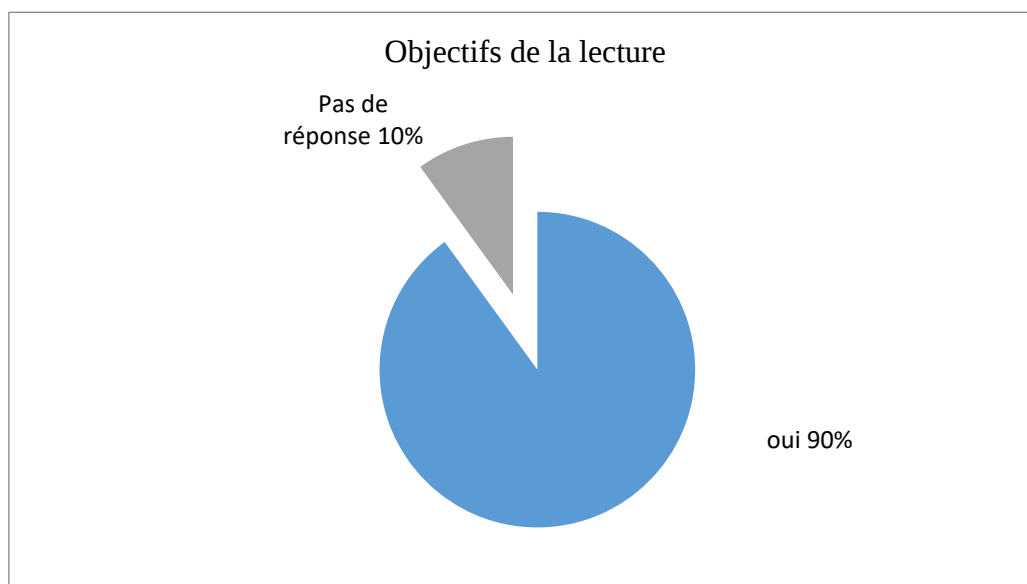


Figure4 : Connaissez-vous les trois objectifs de la lecture ?

90% de nos informatrices ont répondu connaître les objectifs de la lecture ; or la lecture des réponses nous permet de déduire que les réponses des enquêtées L1p, L2p, L3p, L5p, L10p nomment lesdits objectifs différemment des enquêtées L6p, L7p. En ce qui concerne l'informatrice L8p, nous n'avons pas eu de réponses. Deux groupes de réponses sont dégagés à savoir :

Les trois objectifs de la lecture selon le G1	Les trois objectifs de la lecture selon le G2
La fluidité	Bâtir les hypothèses de sens
La compréhension	Trouver ou construire le sens
La motivation	

Il ressort des réponses formulées par les enquêtées que les informatrices ayant plus de dix ans d'expérience maîtrisent les trois objectifs de la lecture (L1p, L2p, L3p, L5p, Lp10). Cependant, une généralisation ne peut se faire car L9p, malgré ses 15 ans d'ancienneté et son diplôme universitaire (licence d'espagnol), a une autre conception des objectifs de la lecture à savoir :

- Apprendre la langue
- Comprendre un texte
- Enrichir ses connaissances

Les réponses données par notre interlocutrice s'inscrivent dans les objectifs de tout apprentissage d'une langue en général. Cette méconnaissance des trois objectifs de la lecture s'explique, à notre avis, par le manque de formation et d'auto-formation.

L'analyse d'autres graphes nous permettra de comprendre les représentations qu'ont les enseignants de leur enseignement de la lecture au primaire et comment ils la pratiquent. Nous nous sommes intéressées, à cet effet, à l'apprentissage de la stratégie qui les conduira à coder/décoder tout message écrit : la conscience phonémique.

La conscience phonémique, qui est la compréhension des correspondances entre les lettres et les sons, jouent davantage sur la réussite des élèves aux premiers stades de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe ainsi que leur niveau d'intelligence globale leur degré de maturité ou leur compréhension auditive (National Reading Panel, 2000). En d'autres termes, elle est la capacité à manipuler les phonèmes d'un mot parlé (Bara, Gentaz, Colé, 2004). Il s'agit, dans ce cas de figure, d'éduquer l'enfant à la prise de conscience que **le langage parlé est composé de sons élémentaires, les phonèmes**, qui sont les plus petites unités de la parole (infra).

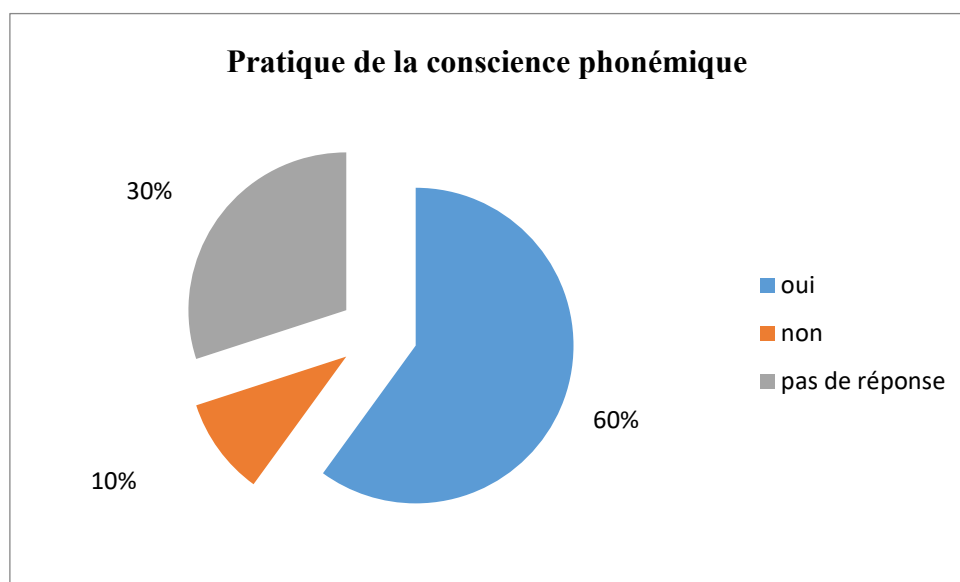


Figure 5 : Pratique de la conscience phonémique avec les élèves.

60% ont répondu « OUI » contre 30% « Non », et 10% de « pas de réponse ». Les réponses des informatrices sur le « comment » et le « pourquoi » de cette pratique nous permettent de dégager des représentations différentes de la conscience phonémique. Elles s'accordent presque toutes sur le principe « graphie-phonie ». A l'exception de L2p dont la réponse n'est pas expliquée, L5p, L9p, L10p s'accordent pour associer à cette activité les paramètres suivants :

- Apprentissage par monème
- Apprentissage syllabique
- Apprentissage par phonème

L5p et L10p nous citent les outils de travail qui sont : poèmes, comptines, chansons, mots éclatés, vidéos et jeux de mots.

Pour pouvoir récolter un maximum d'éléments de réponses à notre problématique de départ, nous avons demandé aux enquêtées si elles font la lecture à leurs élèves. Nous avons obtenu la légende suivante :

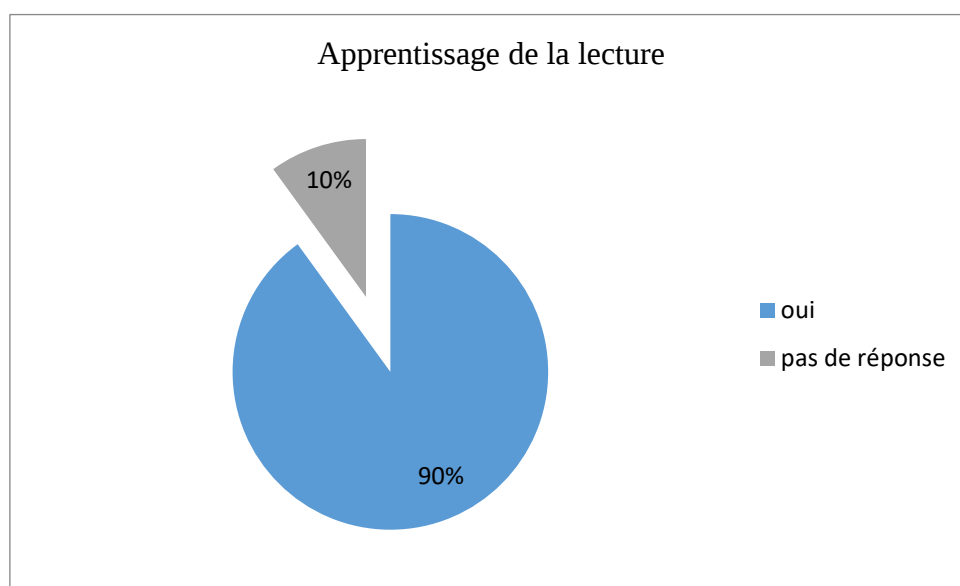


Figure 6 : Apprentissage de la lecture

La quasi-totalité des informatrices ont répondu OUI à cette question. Or, l'importance de cette réponse ne réside pas dans le pourcentage, elle se trouve dans la réponse à la question N°14 « Si oui, laquelle et comment ? ». Sur les 9 enseignantes qui ont positivement répondu à la précédente question, 3 d'entre elles n'ont pas précisé comment elles pratiquent la lecture. Nous avons pu constater que les séances de lecture sont peu nombreuses voire rares : L2p « Lecture de textes et de contes lorsque le temps le permet ». Nous avons également remarqué que les informatrices accordent plus de temps à la compréhension orale dans la mesure où elles s'attardent aux éléments extratextuels : L9p « Je fais d la lecture compréhension du sens à partir de question, ensuite je passe à la lecture ». Cependant, nous n'avons pas de détails sur le processus de lecture. Quant aux informatrices L5p, L4p, L1p, elles donnent la typologie de la lecture que nous avons regroupée sous ces trois points :

- Lecture magistrale/haute voix
- Lecture systématique : consolidation des sons étudiés
- Lecture compréhension

Il semble donc que les réponses à ces questions sont hétérogènes, puisque, pour chaque question, différentes réponses sont formulées. Cela peut s'expliquer par la formation et l'ancienneté. Or, la réponse de l'enquêtée L10p, qui a plus de 15 ans d'expérience, permet de remarquer une non-conformité aux réponses des interlocutrices précédentes : « *Lecture d'un texte qui dépend l'objectif du projet= (3 séquences= 3 textes) :c'est peu ; lecture suivie et dirigée. Prélecture, lecture silencieuse contrôlée, lecture individualisée contrôlée, exploitation du texte, compréhension générale* ».

Nous déduisons que la lecture est pratiquée, mais par des moyens et selon des stratégies différentes.

S'agissant des difficultés liées à la lecture, 70% de nos informatrices ont répondu OUI contre 20% NON et 10% « pas de réponse ».

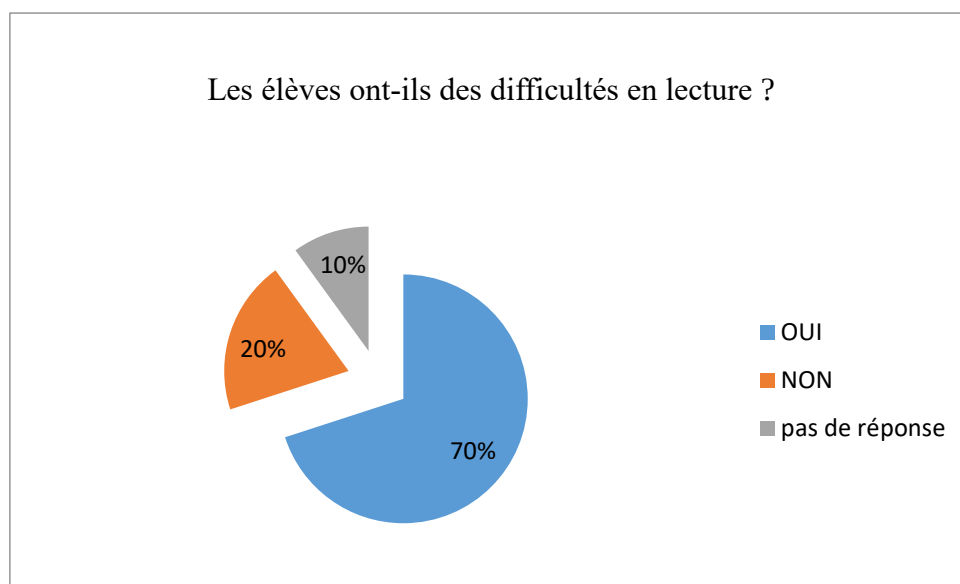


Figure 7 : Les élèves ont-ils des difficultés en lecture ?

Les réponses relatives aux précisions requises à la précédente question nous permettent de comprendre sur quel plan la difficulté est observée. Pour les informatrices L7p, L8p, L9p, L10, il s'agit plutôt de difficultés liées à la compréhension. Selon L8p : « Les difficultés de comprendre des mots et les sens des phrases ». Or, L7p ajoute une précision, qui est, à notre avis, importante, à savoir, «mais l'idée générale est accecible ». Pour les enquêtées L5p et L2p, L3p, la difficulté est au niveau du décodage et de la prononciation. Parfois, il s'agit de troubles de langage :

L5p « Difficultés de repérage, prononciation et concentration. Confond certains sons et lettres, problème visuel »

L2p « Articulation, prononciation de certains sons »

L3p « Difficultés liées à la pauvreté du vocabulaire, signes de dyslexie pour certains »

L'informatrice L10p résume toutes les réponses ainsi : « 3^{ème} année 15% ont des difficultés d décodage et de compréhension à cause de leur milieu socioculturel. 4^{ème} année 7% difficultés de décodage, compréhension/expression. »

Les réponses aux questions relatives à l'importance des connaissances antérieures comme atout de réussite ou non des élèves, nous ont permis d'obtenir 50% de réponses dont 40% de OUI contre 10% de NON. Les informatrices L5p, L2p, L3p, L10 sont unanimes quant à l'importance, voire à la nécessité de posséder des connaissances antérieures, puisque, selon L10p « l'élève qui a déjà un vécu linguistique a la motivation pour lire et développer sa lecture et de réfléchir net donner des conclusions en même temps, il n'a pas peur de s'exprimer et de

partager ses idées avec les autres. Aussi l'élève ne peut pas comprendre le message qu'à condition qu'il ait vécu des situations pareilles ou proches. »

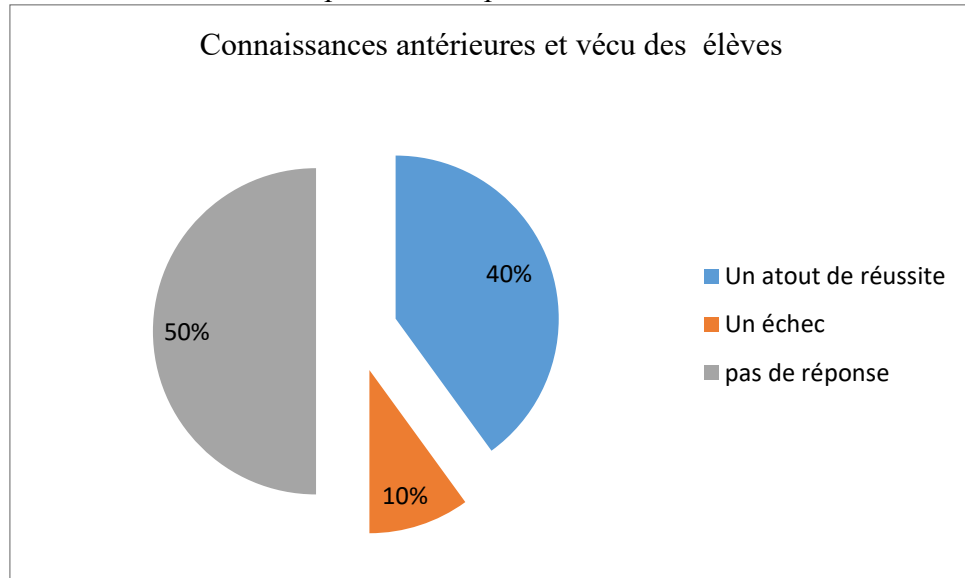


Figure 8 : Les connaissances antérieures et le vécu de vos élèves sont :

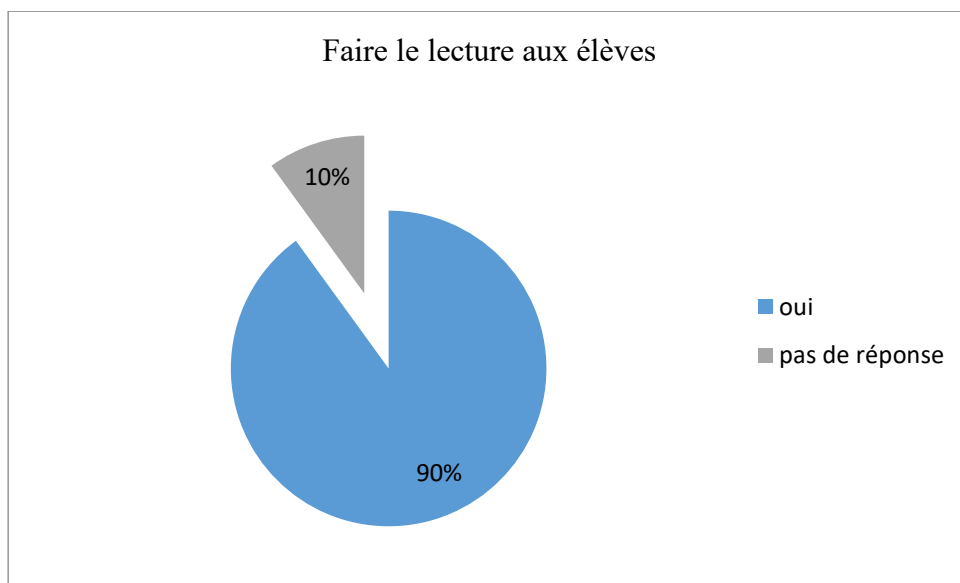


Figure 9 : Faire la lecture aux élèves

C'est pourquoi 90% des informatrices sont d'accord pour commencer la lecture à un âge précoce. Les informatrices avancent comme arguments : pour le développement des compétences relatives à l'apprentissage de la lecture, pour avoir un vocabulaire très riche en mots, pour préparer l'élève à cette langue une année d'avance.

Conclusion

Il ressort de la lecture et de l'interprétation des résultats de cette enquête que les enseignants n'accordent pas trop d'importance à la lecture lors des séances de cours bien qu'elle soit une habileté à acquérir indispensable à tout enseignement.

Afin d'assurer un enseignement-apprentissage efficace de la lecture en FLE au primaire notamment en troisième année primaire, nous proposons, à l'instar des informatrices L3p, L9p, L10p les suggestions suivantes :

-Impliquer les parents dans le processus de l'acquisition de la lecture

-Fournir le matériel didactique approprié

-enrichissement du vocabulaire d'enfant

Maîtriser la lecture syllabique en variant les activités de lecture

-Révisions/répétitions

-Encouragement de l'élève par différents moyens

- Volume horaire plus important

-Classes moins chargées

-Support parascolaire

Liste des tableaux et des figures

Tableaux			Figures		
N°	INTITULE	PAGE	N°	INTITULE	PAGE
1	Sexe de l'échantillon	6	1	Ancienneté	7
2	Diplômes et formation	6	2	Age	7
3	Ressemblances et différences		3	Stades d'acquisition de la lecture	8
4	Méthode d'enseignement	10	4	Objectifs de la lecture	11
			5	Pratique de la conscience phonémique	12
			6	Apprentissage de la lecture précoce	12
			7	Les élèves ont-ils des difficultés en lecture ?	13
			8	Les connaissances antérieures et le vécu des élèves.	13
			9	Faire la lecture aux élèves.	14

Bibliographie

BOUMAIZA S, 2016, *Les pratiques enseignantes de la compréhension de l'écrit en 5^e année primaire*. Mémoire de master. Université d'Alger 2.

DEMONT É, et GOMBERT J-É, 2004, « L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. », *Enfance*, V56, N°1, p 245-257.

FAYOL M, MORAIS J, 2004, *La lecture et son apprentissage, L'évolution de l'enseignement de la lecture en France*. Paris : ministère de l'Éducation nationale. 13–60.

MORAIS J, et ROBILLART G (dir.), 1998, « Apprendre à lire : Au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE), analyses, réflexions et propositions ». [en ligne], Paris: Odile Jacob. URL: www.cairn.info/revue-enfance-2004-3-page-245.htm. DOI: [10.3917/enf.563.0245](https://doi.org/10.3917/enf.563.0245). [1] disponible sur le : <http://vadeker.net/corpus/lapassade/ethngr1.htm#21>