

UNIVERSITE KASDI MERBAH OUARGLA
Faculté des lettres et des Langues
Département des Lettres et des Langues Étrangères
École Doctorale de Français
Antenne de l'Université de Ouargla



Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Magistère
Filière : Français
Option : Didactique

Thème

POUR LE PLAISIR D'APPRENDRE A LIRE
EN FLE AU COLLEGE :
DE LA LECTURE A L'ACCES AU SENS
DE LA LANGUE ECRITE
Cas des apprenants de la première année moyenne
du collège Elhassane Elbasserie à Sidi Ameer – M'sila

Dirigé par : P^F DAKHIA Abdelouahab

Présenté par : GHEZAL Nadra

Année universitaire : 2012 / 2013

UNIVERSITE KASDI MERBAH OUARGLA
Faculté des lettres et des Langues
Département des Lettres et des Langues Étrangères
École Doctorale de Français
Antenne de l'Université de Ouargla



Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Magistère
Filière : Français
Option : Didactique

Thème

POUR LE PLAISIR D'APPRENDRE A LIRE
EN FLE AU COLLEGE :
DE LA LECTURE A L'ACCES AU SENS
DE LA LANGUE ECRITE
Cas des apprenants de la première année moyenne
du collège Elhassane Elbasserie à Sidi Ameer – M'sila

Dirigé par : P^F DAKHIA Abdelouahab

Présenté par : GHEZAL Nadra

Année universitaire : 2012 / 2013

Remerciements

- J'exprime mes vifs remerciements, ma profonde gratitude et ma reconnaissance pour mon enseignant le professeur M. DAKHIA Abdalouahab, qui a dirigé ce mémoire. Sa bonté et sa confiance m'ont permis de progresser régulièrement. Je tiens à le remercier pour ses conseils avisés, ses valeurs uniques ainsi que sa patience avec laquelle il a accompagné mon travail.
- Le grand humanisme, la simplicité et la sagesse de notre professeur M. DAHOU Foudil demeureront pour nous un modèle. Je tiens à le remercier pour son soutien et ses encouragements qui m'ont été utiles.
- Je remercie très sincèrement, les membres de jury d'avoir bien voulu accepter de faire partie de la commission d'examineur. J'espère surtout qu'ils ont éprouvé du plaisir à lire ce travail.
- Je tiens à remercier tout particulièrement, mon enseignant le professeur M. KHADRAOUI Saïd qui n'a cessé d'être pour moi un exemple de persévérance, de courage et de générosité. Je le remercie infiniment pour ses encouragements et sa pleine confiance qu'il m'a accordée.
- Mes remerciements vont également à tous les enseignants de l'école doctorale et les enseignants de l'université Kasdi Merbah (Ouargla) qui ont contribué à notre formation.
- Toute ma reconnaissance aux enseignants qui ont assuré mon enseignement - apprentissage durant toutes ces années.
- Mes remerciements les plus doux et chaleureux s'adressent bien entendu à tous mes élèves.
- Je remercie également tous mes collègues pour leur soutien moral.
- Je souhaite adresser pareillement, mes plus vifs remerciements à ma sœur pour son aide et l'effort fourni pour la saisie de ce mémoire. Je tiens à lui dire qu'elle grandit de jour en jour à mes yeux.
- Pour conclure, ma profonde reconnaissance va bien évidemment à ma famille.
- Et enfin je veux remercier tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin dans l'élaboration et la finalisation de ce travail.

Résumé :

Notre projet de recherche a été motivé au départ, par un certain nombre d'observations sur le terrain. Nous avons constaté qu'actuellement, bon nombre d'apprenants arrivent au collège et peinent à lire en FLE, ne pouvant accéder au sens de la langue écrite. Pour nous en tant qu'adultes bons lecteurs, lire est conçu comme une activité simple voire automatique et mécanique n'exigeant pas d'effort. De ce fait, nous jugeons qu'il est facile pour l'enfant de l'acquérir. Cependant, nous ne pouvons nier la réalité qui dévoile le taux important d'apprenants ne pouvant toujours pas lire malgré, plusieurs d'années d'apprentissage. L'acte de lire ne consiste plus comme on le croyait autrefois, à percevoir des symboles imprimés et à leur attribuer des sons. Mais, Lire est cette activité complexe qui tend à transformer les unités de sons en unités de pensées et à reconnaître immédiatement ces groupes d'unités conservées dans la mémoire. En maîtrisant un ensemble de mécanismes et de stratégies de lecture, l'enfant parviendra à lire. Or, pour apprendre il faut pouvoir et vouloir. C'est pourquoi notre travail tente de mettre en exergue comment susciter le plaisir d'apprendre à lire en FLE aux apprenants de la première année moyenne. Les plus récentes recherches ont conclu que la motivation est une condition au plaisir d'apprendre. Les perceptions de l'apprenant, sa compétence de même que celle de son enseignant et sa passion d'enseigner sont des éléments jugés incontournables pour le plaisir d'apprendre à lire en FLE au collège.

Les mots clés : Lire en FLE, accéder au sens, apprendre à lire, le plaisir, la motivation.

Summary

Our research project was motivated by some observations in the field. We have noticed that currently, a great many learners get to the middle school and strive to read in French as a Foreign Language, failing to get access to the meaning of written language. For us as adult, good readers, reading is conceived as a simple activity, say automatic and mechanical requiring no efforts. For this reason, we consider it easy for the child to acquire it. Yet, we can never deny the reality that uncovers a high rate of learners still unable to read, in spite of several years of learning. The act of reading, as we had been formerly thinking, no longer consists of peceiving printed symbols and attributing sounds to them. But reading is that complex activity which aims at transforming units of sounds into units of ideas and immediatly recognizing these groups of units, kept in memory. By mastering a set of mechanisms and strategies of reading, the child gets to read. But to learn there must be ability and willpower. That's why, our work aims at bringing out ways to incite the pleasure of learning to read in FFL in the middle school first form learners. Recent researches have concluded that motivation is a condition to the pleasure of learning. The learner's perceptions, her competence, as well as her teacher's and the latter's passion to teach are considered imperative elements for the pleasure of learning in FFL in the middle school.

Key words : Read in FFL, get to the meaning, learn to read, pleasure, motivation.

المخلص :

كان الدافع وراء بحثنا في البداية مستوحى من بعض الملاحظات في الميدان. لاحظنا في الوقت الراهن، أن هناك العديد من التلاميذ يصلون الى المتوسط بصعوبات في قراءة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية مع استحالة الوصول إلى معنى اللغة المكتوبة. بالنسبة لنا كبالغين و قراء جيدين، تعتبر القراءة كنشاط بسيط ميكانيكي و آلي لا يتطلب أي جهد. و لذلك، فإننا نعتقد أنه من الأسهل بالنسبة للطفل اكتساب هذا النشاط.

و مع ذلك، لا يمكننا أن ننكر حقيقة ارتفاع معدل المتعلمين الذين لا يستطيعون القراءة حتى الآن، على الرغم من السنوات العديدة من التعلم حيث ان القراءة لم تعد كما كنا نعتقد سابقا، و المتمثلة في رؤية الرموز المطبوعة و تحديد الأصوات. ولكن هذا النشاط يميل إلى تحويل وحدات معقدة الى وحدات من الأصوات والأفكار يجب تحديدها على الفور و تخزينها في الذاكرة. مع ضرورة اتقان مجموعة من ميكانزمات واستراتيجيات القراءة، أين ينجح الطفل في القراءة. ومع ذلك، لكي تتعلم يجب القدرة وتوفر الإرادة اللازمة لذلك. و لهذا حاولنا تسليط الضوء على كيفية خلق متعة التعلم في القراءة للمتمدرسين في السنة الأولى متوسط .

خلص بحث أجري مؤخرا على أن الدافع هو شرط أساسي لمتعة التعلم. تصورات المتعلم والكفاءة وكذلك من أستاذه و حبه للمهنة هي العناصر التي تعتبر أساسية لتعلم القراءة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

الكلمات المفتاح : القراءة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية - الوصول الى المعنى - تعلم القراءة - المتعة - الدافع.

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|----|
| Table des matières | |
| Introduction générale | 01 |
| PREMIER CHAPITRE : | |
| <i>DIDACTIQUE DE LA LECTURE : « L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE »</i> | |
| Introduction | 07 |
| 1.1- Qu'est-ce que lire ? Qu'est-ce qu'apprendre à lire ? | 08 |
| 1.1.1. Selon les dictionnaires encyclopédiques..... | 08 |
| 1.1.1.1. Le petit robert..... | 08 |
| 1.1.1.2. Le petit Larousse..... | 08 |
| 1.1.1.3. Wikipédia..... | 08 |
| 1.1.2. Selon les approches didactiques..... | 09 |
| 1.1.1.1. La lecture dans les approches traditionnelles..... | 09 |
| 1.1.1.2. La lecture dans l'approche structuro-globale audio-visuelle..... | 09 |
| 1.1.1.4. La lecture dans l'approche communicative..... | 09 |
| 1.1.3. Selon la psychologie cognitive..... | 10 |
| 1.2- Pourquoi apprend-on à lire ? | 10 |
| 1.2.1. Apprendre à lire pour savoir lire et pour le plaisir..... | 10 |
| 1.2.2. Apprendre à lire pour mieux comprendre et pour apprendre à écrire. | 11 |
| 1.2.3. Lire pour communiquer | 11 |
| 1.3- « Lecture-Survol » sur les mécanismes d'apprentissage de la lecture | 11 |
| 1.3.1. Les méthodes d'enseignement apprentissage de la lecture. | 12 |
| 1.3.1.1. La méthode syllabique, synthétique ou alphabétique..... | 13 |
| 1.3.1.2. La méthode globale ou analytique..... | 13 |
| 1.3.1.3. La méthode mixte ou semi-globale..... | 13 |
| 1.3.1.4. La méthode naturelle ou la méthode sans livre..... | 13 |

| | |
|---|-----------|
| 1.3.2. Les modèles de la lecture..... | 16 |
| 1.3.2.1. Le modèle sémasiologique ou le modèle du bas vers le haut : Lire c'est décode | 16 |
| 1.3.2.2. Le modèle onomasiologique ou modèle du haut vers le bas : Lire c'est comprendre | 17 |
| 1.3.2.3. Le modèle interactif : Interaction entre le lecteur et le texte . | 17 |
| 1.3.3. Apprentissage de la lecture et les processus cognitifs..... | 18 |
| 1.3.3.1. Le processus de la vision ou la perception visuelle..... | 18 |
| 1.3.3.2. Les processus mentaux : Fonctionnement de la mémoire.... | 18 |
| 1.3.4. Les deux voies de lecture et la reconnaissance des mots..... | 19 |
| 1.3.4.1. La voie phonologique, indirecte ou lecture par assemblage | 20 |
| 1.3.4.2. La voie lexicale, directe ou lecture par adressage..... | 20 |
| 1.3.5. Les différents stades d'acquisition de la lecture..... | 22 |
| 1.3.5.1. La phase logographique | 22 |
| 1.3.5.2. La phase alphabétique..... | 22 |
| 1.3.5.3. La phase orthographique..... | 23 |
| 1.4- La lecture en FLE au collège..... | 25 |
| 1.4.1. La place de la lecture dans les programmes officiels au collège... | 25 |
| 1.4.2. Objectifs et compétences..... | 26 |
| 1.4.3. La compréhension de l'écrit..... | 26 |
| 1.4.3.1. L'apprentissage de la compréhension..... | 27 |
| 1.4.3.2. Enseigner la compréhension : Stratégies de lecture, stratégies de compréhension ou modalités de lecture..... | 35 |
| 1.4.3.3. L'évaluation du savoir – lire et des stratégies de lecture..... | 38 |
| Conclusion | 41 |

DEUXIEME CHAPITRE :

VERS UNE PRATIQUE DE LA LECTURE EN FLE : « ENTRE LE POUVOIR ET LE VOULOIR ACCEDER AU SENS DE LA LANGUE ECRITE »

| | |
|--|----|
| Introduction | 43 |
| 2.1- La lecture entre maîtrise et difficultés | 44 |
| 2.1.1. Le savoir-lire et les qualités d'une bonne lecture..... | 44 |
| 2.1.1.1. Les qualités d'une bonne lecture..... | 45 |
| 2.1.1.2. Les caractéristiques d'un lecteur habile..... | 45 |
| 2.1.2. La lecture en langue étrangère..... | 48 |
| 2.1.2.1. Les spécificités de la lecture en langue étrangère..... | 49 |
| 2.1.2.2. Les sources de difficultés d'apprentissage de la lecture... | 49 |
| 2.1.2.3. Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture..... | 50 |
| 2.1.4.4. Les différents profils d'un lecteur en difficulté..... | 53 |
| 2.2- La rééducation des apprenants en difficulté de lecture | 55 |
| 2.2.1. Intervenir selon le profil des apprenants en difficulté de lecture.. | 55 |
| 2.2.1.1. L'élève surcodeur..... | 55 |
| 2.2.1.2. L'élève surdevineur..... | 55 |
| 2.2.1.3. Le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale..... | 55 |
| 2.2.1.4. Le lecteur centré en priorité sur le code..... | 56 |
| 2.2.1.5. Le lecteur centré soit sur le code, soit sur le sens..... | 56 |
| 2.2.1.6. Le lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire vérification..... | 56 |
| 2.2.2. La rééducation à partir de l'écriture..... | 56 |
| 2.2.3. Améliorer la lecture orale..... | 56 |
| 2.3- La lecture et la motivation en contexte scolaire | 59 |
| 2.3.1. La mission de l'école..... | 59 |
| 2.3.2. L'importance de la motivation dans l'apprentissage de la lecture. | 59 |
| 2.3.3. La motivation en contexte scolaire..... | 60 |
| 2.3.3.1. Les facteurs influant sur la dynamique motivationnelle des apprenants..... | 62 |
| 2.3.3.2. Les portes d'entrées qui suscitent le plaisir d'apprendre | |

| | |
|--|----|
| à lire..... | 64 |
| 2.3.3.3. Les facteurs qui peuvent entraîner la démotivation..... | 68 |
| 2.3.3.4. Développer et maintenir sa motivation..... | 68 |
| Conclusion | 71 |

TROISIEME CHAPITRE :

POUR LE PLAISIR D'APPRENDRE A LIRE EN CLASSE DE FLE

| | |
|---|-----|
| Introduction | 74 |
| 3.1- Méthodologie | 75 |
| 3.1.1 Accès au lieu de l'expérimentation..... | 75 |
| 3.1.2. Le choix de cet établissement d'enseignement..... | 75 |
| 3.1.3. L'échantillonnage | 75 |
| 3.1.3.1. Bref aperçu sur le contenu du nouveau manuel scolaire de la première année..... | 76 |
| 3.1.3.2. Présentation des projets de lecture | 78 |
| 3.2- Procédure et description de l'expérimentation | 80 |
| 3.3- Déroulement de l'enseignement – apprentissage de la lecture en FLE au collège | 80 |
| 3.3.1. Activité : Compréhension de l'écrit..... | 82 |
| 3.3.2. Activité : Lecture-entraînement..... | 85 |
| 3.4- Description et analyse des questionnaires | 86 |
| 3.4.1. Présentation et analyse du questionnaire des apprenants..... | 87 |
| 3.4.1.1. Analyse et interprétation des résultats..... | 88 |
| 3.4.2. Présentation et analyse du questionnaire des enseignants..... | 99 |
| 3.4.2.1. Analyse et interprétation des résultats..... | 100 |
| Conclusion | 113 |
| Conclusion générale | 115 |
| Bibliographie | 119 |
| Annexes | 127 |

Table des figures

| | |
|--|----|
| 1.1- Les différentes méthodes d'apprentissage de la lecture selon F.Marchand | 15 |
| 1.2- Les différentes méthodes d'apprentissage de la lecture selon CH. Garin | 15 |
| 1.3- Les deux voies de la lecture | 21 |
| 1.4- Les phases d'apprentissage de la lecture..... | 24 |
| 1.5- Modèle contemporain de la compréhension en lecture..... | 30 |
| 1.6- Les composants de la variable lecteur..... | 31 |
| 2.1- Les objectifs à atteindre par un bon lecteur..... | 48 |
| 2.2- La dynamique motivationnelle qui anime un apprenant en classe..... | 62 |
| 2.3- Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève..... | 65 |
| 3.1- Les étapes d'une situation pédagogique (d'enseignement, d'apprentissage) | 81 |

Table des tableaux

| | |
|--|----|
| 1.1- Les processus de lecture et leurs composants..... | 32 |
| 1.2- Les stratégies utilisées par les lecteurs plus compétents et les lecteurs moins compétents..... | 36 |
| 1.3- Tableau comparatif, évaluatif des stratégies de lecture lors de l'épreuve de lecture | 40 |
| 2.1- Pourquoi certains apprenants sont motivés pour apprendre à lire alors que d'autres ne le sont pas ? | 64 |
| 3.1- De la compétence globale aux niveaux de compétences de 1AM..... | 77 |
| 3.2- Répartition des activités de lecture en fonction des séquences..... | 78 |
| 3.3- Les différents objectifs d'élaboration du questionnaire des apprenants.... | 87 |
| 3.4- Objectifs des questions posées aux enseignants..... | 99 |

INTRODUCTION GENERALE

Introduction générale

Ln didactique des langues, plusieurs recherches sont entreprises. Elles ont pour but ultime de faciliter l'acte de l'enseignement apprentissage et de favoriser la réussite scolaire. Dans un monde où la connaissance et le savoir priment, la situation de l'enseignement - apprentissage en Algérie se révèle inquiétante.

Malgré, les tentatives de réformes et les innovations introduites dans le système éducatif pour faire face au défi du présent et de l'avenir, « *l'école algérienne n'avance pas* »¹, selon D.Messaoudi. La réalité du terrain en est la preuve. En effet, nous ne pouvons nier qu'actuellement, le système algérien est en crise. La baisse de niveau qui ne cesse de prendre de l'ampleur d'une année à l'autre se traduit surtout par la faiblesse des résultats obtenus en langues étrangères notamment le français.

Partant d'un constat alarmant, qui se manifeste par l'échec scolaire, nos enfants ont tendance à fuguer l'école. Ils n'éprouvent certainement plus ce désir d'apprendre, ni cette curiosité de savoir. On entend le plus souvent les enseignants protester dans la salle des professeurs : « Tous ces élèves qui arrivent et qui ne savent toujours pas encore, bien lire ! » Dès lors, l'apprentissage du français langue étrangère et plus particulièrement celui de la lecture a toujours été la grande affaire de l'école et le souci majeur des professeurs de langue.

L'enseignement / apprentissage des langues étrangères permet « *aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures, (...)* »². Il est clair que l'apprentissage d'une langue étrangère est désormais obligatoire pour les scolaires et devient une nécessité pour chacun. Difficile d'y échapper dans un monde curieux, ouvert sur les autres cultures !

Certes, apprendre une langue étrangère n'est pas si simple. Il est donc, important de donner une place à l'apprentissage de la lecture car lire nous aide à bien parler et à mieux écrire. Lire nous permet alors de communiquer, de savoir agir, de prendre une décision. Lire nous permet aussi d'élargir, d'approfondir notre réflexion et d'enrichir notre culture. Désormais, lire n'est plus qu'un devoir scolaire mais devient une nécessité, un réel plaisir et une pratique socioculturelle.

En effet, la lecture et son apprentissage sont au centre des préoccupations de nombreux ouvrages et articles, depuis plusieurs années. Dès lors, apprendre à lire est devenu l'affaire de tout le monde, chercheurs, enseignants, parents et apprenants. Avec l'aide et le soutien de ces

¹ <http://www.lesoirdalgerie>, article : « *Les raisons de l'échec* » Par D. Messaoudi, PES syndiqué au Cnapest

² Nouveau programme de la première année moyenne 2010, In www.oasisfle.com ; p.02

personnes lettrées, l'enfant arrivera à accéder à la lecture et sera par conséquent, dans la possibilité de le faire tout seul. Il deviendra un lecteur autonome actif capable de guider à son tour un autre plus jeune que lui. Une tâche qui semble difficile mais, non impossible !

Apprendre à lire est donc une activité complexe qui sollicite un effort important de plusieurs années qui se succèdent. Un travail en continuité du primaire allant jusqu'au collège. Lire comme l'affirment les psycholinguistes est « *tout d'abord la mise en œuvre des différents processus perceptifs et cognitifs de traitement de lettres qui permettent au lecteur d'accéder à l'identification du mot écrit* »³. Lire n'est donc pas seulement « *associer à un graphisme une émission sonore [...]* ; lire c'est être capable de dégager la signification d'un texte écrit : il ne peut y avoir de lecture sans compréhension »⁴. Autrement dit : Lire c'est comprendre.

Lire est alors un ensemble de mécanismes que l'apprenti lecteur met en œuvre pour pouvoir apprendre à lire et parvenir à comprendre un texte. Accéder et donner sens à l'écrit telle est la finalité de la lecture au collège. Or, partant d'une réalité amère qui dévoile un taux important d'apprenants ne pouvant toujours pas lire, malgré plusieurs années d'apprentissage. Est-ce une question, de pouvoir ou de vouloir ?

Selon Du Saussois, l'enfant « *ne peut rien apprendre, s'il n'a ni le désir, ni le goût. La volonté d'apprendre en dépend* »⁵. Et qu'en est-il de son entourage et de son environnement ?

- COMMENT SUSCITER LE PLAISIR D'APPRENDRE A LIRE EN FLE AUX APPRENANTS?

Telle est la principale question à laquelle nous souhaitons répondre, à travers notre recherche. Elle sera élucidée au travers des questions secondaires suivantes :

- Pour quelle démarche d'enseignement apprentissage de la lecture-compréhension faut-il opter?
- Comment peut-on offrir au collégien apprenti lecteur un environnement scolaire stimulant, sécurisant et coopérant pour mieux apprendre à lire en FLE ?
- Quels sont les facteurs qui peuvent motiver les apprenants en situation d'apprentissage de la lecture en FLE ?

Ou tout simplement répondre à la question : comment entretenir la motivation des apprenants en situation d'apprentissage de la lecture ?

³ Brigitte Marin, Denis Legros, Psycholinguistique cognitive: « *Lecture, compréhension et production de texte* », Ed De Boeck Université, Paris, p.28.

⁴ Lucien Adjadji, Pierre Du Saussois, « *Adapter l'école à l'enfant* », Nathan 1977, p.08

⁵ Ibid, p.127.

C'est dans ces constats et ces inquiétudes que résident les raisons de notre choix du sujet. Pour répondre à notre problématique, nous nous joignons aux propos de Marie-Claude Duval Vasseur dans son ouvrage « L'apprentissage de la lecture et de l'écriture ». Elle soutient que : « *La réussite de l'apprentissage relève de la compétence de l'enseignant, de son choix didactique, de la prise en compte de ses élèves et surtout de sa passion à enseigner* »⁶. C'est-à-dire que le choix et la diversité des activités pour un enseignement - apprentissage de la lecture le rend plus aisé. En outre, le pouvoir de motiver ses apprenants offre à l'enseignant le privilège de rendre la lecture plus amusante afin d'assurer une bonne compréhension. Par conséquent, les apprenants réaliseront que la lecture est un plaisir plus qu'une obligation.

Les termes plaisir et désir sont des notions intimement liées à la motivation. La motivation est « *le désir pour combler un manque, ou atteindre un plaisir, de façon plus générale obtenir satisfaction* »⁷. Raison pour laquelle et pour répondre à notre problématique, nous nous référons également à R. Viau, qui s'est intéressé à la motivation. A ce titre, il définit la dynamique motivationnelle comme « *un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce dans le but d'apprendre* »⁸. (Viau, 2009 ; 1999)

En d'autres termes, les facteurs pouvant susciter le plaisir d'apprendre à lire sont les perceptions que l'apprenant a de lui – même et de ceux qui l'entourent. De plus, celles qu'il entretient face à la valeur de l'activité, par le choix de l'activité, par sa compétence dans l'accomplissement de l'activité et au degré de contrôle qu'il peut exercer sur l'activité. Il en est à dire, que l'échec des apprenants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en lecture est dû à la non maîtrise des mécanismes de lecture, au manque d'habiletés, à l'utilisation des stratégies inappropriées, aux activités de lecture, à l'enseignant lui-même. Tous ces facteurs engendrent la démotivation. Pour cela, nous avons opté pour les apprenants de la première année moyenne.

⁶ Marie – Claude Duval -Vasseur, « *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture enjeux, démarches, supports et activités à privilégier* », Ed Magnard-Librairie Des Ecoles Casablanca, 14 avril – Rabat, 17avril 2010, <http://www.magnard.fr>

⁷ André Quinton, « *Psychologie d'apprentissage : les motivations* », DU de pédagogie 05/11/2007, In www.crame.u-bordeaux2.fr/pdf/motivations.pdf, p.02.

⁸ Roland Viau, « *La motivation dans l'apprentissage du français* », Université de Sherbrooke, Québec, novembre 2010 p.01.

Notre objectif premier de ce présent travail est de savoir comment peut-on susciter le plaisir d'apprendre à lire en FLE au collège. En outre, d'améliorer notre pratique en tant que pédagogues, spécialistes et parents. De plus, nous inciter à réfléchir non seulement sur les causes et aussi comment réaliser une bonne compréhension d'un fait pédagogique et développer son savoir professionnel.

Pour traiter notre problématique, nous avons organisé notre travail en trois chapitres :

- Le premier chapitre, sera consacré à la didactique de la lecture pour cerner quelques données théoriques sur le thème de la lecture et de jeter un regard sur les différents mécanismes de la lecture pour enfin entamer la lecture au collège.
- Dans le deuxième, nous exposerons les difficultés de lecture rencontrées chez nos jeunes apprenants. Le long de ce chapitre, nous nous référons à Nicole *Van Grunderbeeck* pour présenter les différents profils des apprenants en difficultés d'apprentissage de la lecture afin d'y remédier et faire part d'une expérience vécue par les professeurs de la SEGPA comme une entrée vers la motivation.
- En complément au précédent, ce troisième chapitre présentera explicitement l'expérimentation. Il comportera deux sections. La première abordera la description du déroulement de la séance de lecture – compréhension, dans le but de décrire les facteurs qui motivent les apprenants en situation d'apprentissage.

Et la seconde, sera le fruit de notre enquête menée auprès des apprenants de la 1^{ère} année moyenne du collège Elhassane Elbasserie de la ville Sidi Ameer, ainsi que les enseignants assurant l'enseignement du même niveau.

A ce titre, deux questionnaires seront proposés l'un aux apprenants et l'autre aux enseignants qui visent à faire de la lecture un véritable plaisir.

« Lorsqu'un enfant échoue dans un apprentissage ou se trouve comme on dit "en une situation d'échec", le maître s'interroge-t-il toujours suffisamment pour savoir si les conditions – toutes les conditions – de la réussite ont bien été réunies ? »

ADJADJI Lucien, DU SAUSSOIS Pierre, « Adapter l'école à l'enfant », p.24

PREMIER CHAPITRE

DIDACTIQUE DE LA LECTURE :

« L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE »

Introduction



l'heure actuelle, on s'inquiète beaucoup du nombre d'apprenants qui arrivent au collège sans avoir le pouvoir de lire. L'enseignement apprentissage de la lecture a toujours été une source d'inquiétude pour les enseignants voire même pour les parents : « *la lecture n'est pas seulement un domaine réservé aux seuls pédagogues, mais elle est devenue une préoccupation largement partagée par les médias, la classe politique, les chercheurs et les parents.* »⁹

Vu son importance, la lecture est au cœur des vifs débats de nombreux spécialistes qui ont animé les séminaires et les colloques internationaux sans oublier les journées pédagogiques. Selon Jean Jaurès « *Savoir lire est la clé de tout* »¹⁰. Elle est ainsi devenue l'objet d'étude de plusieurs recherches dans différentes disciplines didactique, linguistique, psychologique et même en sociologie.

Pour faciliter l'acte d'enseignement apprentissage de la lecture « La Didactique de La Lecture » qui est au cœur des préoccupations des enseignants, tente de répondre à tout questionnement :

- Qu'est-ce que lire ?
- Pourquoi et comment apprend-on à lire ?
- Quelles sont les bonnes méthodes pour un enseignement efficace de la lecture compréhension en français langue étrangère, au collège?

Ces questions sont l'objet de notre premier chapitre.

⁹ Bentolila, Chevalier, Falcoz-Vigne, « *La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement* », Ed Nathan, Paris, 1991 p.01

¹⁰ Ulrike Brummert, « *L'Universel et le particulier dans la pensée de Jean Jaurès : fondements théoriques et analyse politique du fait occitan* », 1990, p.236.

1.1 Qu'est-ce que lire ? Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?

De nos jours, plusieurs chercheurs parviennent à donner de nombreuses définitions à la lecture qui était vue autrefois, comme un moyen passif, réceptif d'un message.

1.1.1 Selon les dictionnaires encyclopédiques

1.1.1.1. Le petit robert définit l'acte de lire comme « *1. Action matérielle de lire, de déchiffrer ce qui est écrit. 2. Action de lire, de prendre connaissance du contenu d'un écrit* »¹¹. Les deux définitions se complètent car, lire est une activité complexe qui associe déchiffrement et extraction du contenu d'un champ texte.

1.1.1.2. Le petit Larousse, lire c'est « *reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens* »¹². Lire n'est donc pas seulement parcourir des yeux les lettres mais, « *lire est de prévoir l'avenir en interprétant des signes qu'on croit significatifs* »¹³. Lire est un amalgame de conduites bien différentes celles de connaître les lettres et savoir les assembler ; dire des suites de syllabes ou de mots ; prononcer un texte écrit et de prendre connaissance du contenu d'un message écrit¹⁴.

1.1.1.3. Wikipédia donne un sens plus large à la lecture comme étant « *l'activité de compréhension d'une information écrite. Cette information est en général une représentation du langage sous forme de symboles identifiables par la vue, ou par le toucher (Braille)* »¹⁵. C'est-à-dire, nous ne pouvons pas parler de la lecture sans parler de décodage et de la compréhension.

Par ailleurs, le professeur Mialaret, dans un article intitulé « les difficultés de lecture »¹⁶ estime que l'acte de lire réside dans le savoir lire. Autrement dit, c'est être capable de transformer un message écrit en message sonore suivant certaines lois bien précises. C'est aussi, comprendre le contenu du message écrit, être capable de juger et d'en apprécier la valeur esthétique.

¹¹ Dictionnaire Le Petit Robert, Paris, 1996

¹² Dictionnaire Le Petit Larousse, 1998

¹³ Ibid

¹⁴ Dictionnaire Le Petit Larousse, Ed 1980

¹⁵ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Lecture>

¹⁶ Jean Paul Martinez, « *les difficultés de lecture* », in www.er.uqam.ca/nobel/lire/nostextes/difficullect.pdf

Pour mieux comprendre l'acte de lire, un bref retour sur les approches didactiques qui ont le plus marqué l'enseignement apprentissage des langues, nous permet de déceler quelques définitions de la lecture, bien expliquées par C. Cornaire et C.Germain, dans leur ouvrage « Le point sur la lecture »¹⁷.

1.1.2 Selon les approches didactiques

1.1.2.1. La lecture dans les approches traditionnelles

Dans les courants de type traditionnel, l'enseignement apprentissage d'une langue est centré sur l'écrit. Cet écrit qu'on ne cesse de lire. Lire est conçu comme un moyen pour apprendre à écrire. Pour cette approche lire consiste à établir des liens entre la langue maternelle et la langue étrangère par l'intermédiaire de la traduction. C'est ainsi qu'elle devient le moyen d'accès à la langue écrite et un entraînement à la traduction. Par conséquent, l'apprenant va acquérir un solide bagage lexical et de bonnes connaissances grammaticales.

1.1.2.2. La lecture dans l'approche structuro-globale audio-visuelle

Inspiré de la psychologie béhavioriste et de la linguistique structurale, l'apprentissage d'une langue est considéré comme un processus mécanique dans lequel l'apprenant acquiert des structures simples de la langue courante. De ce fait, l'apprenant est appelé à maîtriser le système phonétique de la langue cible ne lisant que ce qu'il a appris oralement. Lire à haute voix est une activité et par excellence visant essentiellement la bonne prononciation et l'intonation suivie par un ensemble de questions de compréhension du texte auxquelles on répondait oralement.

1.1.2.3. La lecture dans l'approche communicative

La lecture a été définie objectivement avec l'avènement de cette approche par le fait qu'elle « *s'inscrit dans un processus de communication au cours duquel le lecteur reconstruit un message à partir de ses propres objectifs de communication* »¹⁸. C'est-à dire que l'apprenant met en jeu ses connaissances, ses compétences et ses stratégies pour accéder à la compréhension du message. Pour conclure, dans son avant-propos, l'orthophoniste Sylviane Valdois membre de L'ONL, présente une définition plus explicite de l'apprentissage de la lecture qui sollicite le développement de deux compétences : « *La capacité à identifier les mots écrits et le traitement du sens pour la compréhension du texte* »¹⁹.

¹⁷ C. Cornaire et C.Germain dans leur ouvrage « *Le point sur la lecture* », Ed paris, 1999, p03.

¹⁸ Ibid, p.08.

¹⁹ S.Valdois, « *Les élèves en difficultés d'apprentissage de la lecture* », In www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/valdois.pdf

1.1.3 Selon la psychologie cognitive

La lecture est une fonction cognitive complexe qui exige un mouvement oculaire pendant la lecture. Dans son ouvrage « Psychologie cognitive », J.Y Baudouin définit la lecture comme une activité cognitive qui vise à traiter l'information écrite pour en construire sa signification. Il estime que l'enfant avant qu'il apprenne à lire, doit être doté d'un grand nombre de mots dans leurs formes vocales. Il ajoute que « *l'apprentissage de la lecture consiste à identifier les formes écrites de ces mots parlés et à comprendre le principe qui sous-tend la conversion de la forme écrite en forme orale* »²⁰. L'objectif serait de comprendre ce qui est lu.

La lecture est une activité complexe à travers laquelle, le lecteur recourt aux processus d'identification des mots, accède à leurs formes phonologique et orthographique ainsi qu'à leur sens. Pour accéder au sens, le savoir-lire ne suffit pas, il faut aimer lire pour inciter le vouloir et le plaisir de lire.

1.2 Pourquoi apprend- on à lire ?

L'école est le lieu où l'enfant vient pour apprendre. Il apprend à se situer, à se construire, à découvrir et à se découvrir. Lorsque l'enfant apprend à lire il apprend à mieux se connaître. Il apprend à faire et aussi à être.

1.2.1 Apprendre à lire pour savoir lire et pour le plaisir

J. Jaurès disait aux instituteurs qu'ils doivent apprendre aux enfants à lire, avec une facilité absolue et sans hésitation, parce que lire est la clef de tout²¹. Il ajoute que le maître est jugé par rapport à la lecture de ses apprenants car apprendre à lire c'est là où réside la véritable difficulté de tout enseignement. Savoir lire n'est pas seulement connaître les lettres, les assembler et les traduire en sons mais aussi, explorer d'un coup d'œil la phrase entière. Par conséquent, le savoir lire incite le goût et le plaisir de la lecture. C'est pourquoi, il convient de bien apprendre à lire aux enfants.

1.2.2 Apprendre à lire pour mieux comprendre et pour apprendre à écrire

Les deux spécialistes du terrain, P.Guilbert et M. Verdelhan²² se penchent sur la manière dont on apprend à écrire. Ils s'interrogent sur la façon de familiariser l'enfant avec l'écrit. Ils estiment qu'apprendre à lire contribue au développement de la compétence générale de

²⁰ Jean-Yves Baudouin, Guy Tiberghien, « *Psychologie cognitive : Tome 1, L'adulte* », Paris : Bréal 2007, p.111.

²¹ J. Jaurès cité par Pierre Erny, « *L'enseignement au Rwanda après l'indépendance: (1962-1980)* », L'Harmattan 2003, p.291.

²² P.Guilbert et M. Verdelhan cités par Claudine Garcias, « *Didactique de la lecture regards croisés* », Ed Presses universitaires du Mirail, Toulouse 1996, p.46.

l'apprenant aux niveaux textuel, grammatical et lexical. Les deux didacticiens affirment que l'apprentissage de la rédaction va de pair avec la pédagogie de la lecture.

En effet, le but de la lecture comme le souligne l'inspectrice Mlle Mezeix ²³, est la compréhension des textes. Le lecteur dispose un bagage lexical et syntaxique afin qu'il parvienne à donner sens à ce qu'il lit. En ce sens, Sophie L'Heude ajoute : « *La réussite de l'acte de compréhension dépend de la capacité à passer du linéaire segmenté au global cohérent* »²⁴. Pour passer du décryptage des signes graphiques (lettres, syllabes, mots,...) à la production du sens et au traitement de l'information, le lecteur adopte un comportement stratégique c'est-à-dire, que lors de la lecture, l'apprenant met en œuvre une stratégie de lecture dans le but de comprendre.

1.2.3 Lire pour communiquer

Comme le démontre S.Moirand ²⁵, la lecture est une activité communicative à travers laquelle les composantes de la compétence de communication sont en jeu. Lire permet d'accéder directement à la mémoire, à la pensée de l'autre, à connaître l'autre, le respecter, l'identifier et s'identifier. C'est pourquoi, l'école algérienne s'est fixée comme finalité l'enseignement des langues étrangères qui permet l'accès direct aux connaissances universelles et l'ouverture à d'autres cultures²⁶.

En outre, Lire contribue à l'épanouissement de la personnalité. Il est donc nécessaire d'inciter, d'encourager, de développer en eux l'intérêt pour la lecture et cette habitude de bien vouloir lire chez nos apprenants.

²³ Mlle Mezeix, cité par William S.Gray, « *L'enseignement de la lecture et de l'écriture* », Unesco 1956, Genève, p.19.

²⁴ Sylvie L'Heude, « *Formation et illettrisme un possible apprentissage* », Ed L'Hamarttan, 2008, p.85.

²⁵ S.Moirand, « *Situations d'écrit* »,CLE international 1979, Paris, p.09

²⁶ Nouveau programme de la première année moyenne 2010, In www.oasisfle.com ; p.02

1.3- « Lecture-Survol »²⁷ sur les mécanismes d'apprentissage de la lecture

Pour Monique Touzin, « *Il faut s'appuyer sur les modèles théoriques pour comprendre quels sont les mécanismes en jeu dans l'apprentissage de la lecture* »²⁸.

Notons tout d'abord, que l'échec scolaire est généralement dû à l'échec des premiers apprentissages. Raison pour laquelle, il convient de penser au devenir de nos enfants, dès le début de leur carrière scolaire et de bien les prendre en charge : « *L'école doit réussir en matière d'apprentissage, parents et enseignants ont le même objectif, la réussite des élèves* »²⁹.

L'enseignement apprentissage d'une langue étrangère notamment le français, n'est pas chose aisée. Pour pouvoir accéder à la langue de l'autre, il faut pouvoir la lire, apprendre à la lire. Cela nous incite à poser la question suivante :

- Choisir quelle méthode pour apprendre à lire ?

Les débats et les querelles sur les méthodes de lecture, continuent et ne peuvent mettre terme à cette problématique.

Les didacticiens sûrs de leurs théories, alors que les gestionnaires du système éducatif ne parviennent jusqu'à maintenant, pas à faire le choix, vu que « *les enfants sont trop différents les uns des autres pour qu'une même méthode soit la meilleure pour tous ; mais pour tous, les pires méthodes sont celles qui découragent le désir de lire* »³⁰. C'est pourquoi, ils donnent la liberté aux enseignants chargés de responsabilités et d'expériences pour cerner les démarches appropriées et de choisir ce qui convient le mieux pour leurs enfants³¹. Peu importe la méthode tant que cet enseignement apporte son fruit.

1.3.1- Les méthodes d'enseignement apprentissage de la lecture

Avant d'entamer les différentes étapes d'enseignement apprentissage de la lecture, il est important de définir ce qu'est "une méthode".

Une recherche au dictionnaire didactique des langues (Galisson et Coste Hachette F), nous apprend que « méthode » est : « *l'ensemble des principes et des règles propres à faciliter*

²⁷ Notion citée par F.Circurel, « *Lectures interactives en langues étrangères* », Hachette FLE 1991, Paris, p16.

²⁸ M.Touzin, « *Lecture et dyslexie* », In www.lepontet.ien.84.ac-aix-marseille.fr ; AVS Carpentras 28/03/2007, p.07.

²⁹ Inspection académique Dordogne « *Communiquer avec les parents* », Equipe pédagogique départementale des formateurs du 1^{er} degré 2006/2007, In www.ac-bordeaux.fr ; 02/07/ 2007, p.04

³⁰ Maisonneuve, Luc, « *Apprentissage de la lecture : méthodes et manuels.* » Tome 1, L'Harmattan, 2003, p.360

³¹ A.Souché, « *Nouvelle Pédagogie Pratique* », F. Nathan, 1962, p.73.

l'apprentissage progressif d'une matière » ou la « somme de démarches raisonnées basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques répondant à un objectif déterminé. »³²

Pour expliquer les principes sur lesquels reposent ces méthodes nous nous sommes inspirés des expériences de M.l'inspecteur A.Souché, relatées dans son ouvrage « Nouvelle Pédagogie Pratique »³³.

1.3.1.1- La méthode syllabique, synthétique ou alphabétique

Pour cette méthode, l'enseignement de la lecture part de la plus petite unité linguistique qu'est la lettre ou le son, plus exactement la lettre-son, de la correspondance graphème-phonème. Une fois que l'enfant maîtrise son alphabet, il tente d'aller vers la syllabe, puis vers le mot, puis vers la phrase. Autrement dit, « *l'esprit va des signes graphiques au déchiffrement des mots et de la phrase c'est-à-dire de la partie au tout ; il procède par synthèse* »³⁴.

Notons que la plupart des apprenants apprennent à lire par cette méthode. Cependant, l'enfant risque d'ignorer le sens et la joie de la lecture.

1.3.1.2- La méthode globale ou analytique

Cette méthode remonte aux années soixante. Contrairement à celle qui la précède, l'apprenant part du complexe au plus simple élément graphique ; il procède par analyse.

C'est-à-dire, qu'il part de l'ensemble (l'énoncé, la phrase) d'un message écrit qui est observé, analysé, mémorisé pour ensuite, passer à l'analyse en syllabes. Il découvre ainsi, les syllabes dans les mots et les lettres dans les syllabes. Cette méthode permet à l'enfant de développer sa mémoire visuelle ainsi son attention. Néanmoins, l'enfant peut deviner les mots qu'il rencontre sans savoir les déchiffrer.

1.3.1.3- La méthode mixte ou semi-globale

La plus pratiquée.³⁵ Comme son nom l'indique, cette méthode tente de réconcilier les deux précédentes. Elle va du texte vers la lettre, « *de la lecture de la phrase et du mot à l'analyse des éléments* »³⁶. C'est pourquoi, elle est considérée comme une méthode analytique. L'enfant reconnaît directement les mots, voire des phrases qu'il a photographiées et mémorisées. Par

³² Daniel Coste et Robert Galisson , *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Hachette 1976, p. 18.

³³ A.Souché, Op.cit, p. 69 - 73.

³⁴ Ibid, p.70.

³⁵ In www.mondeeducation.com ; « *Le Monde de l'éducation, Numéros 206 à 210* », Paris S.A.R.L Le Monde 1993, P.135.

³⁶ A.Souché, Op.cit, p.74.

conséquent, sa vitesse de lecture augmente. Autrement dit, il travaille simultanément le déchiffrage et le sens avec les proportions de l'un et de l'autre selon les méthodes.

1.3.1.4-La méthode naturelle ou la méthode sans livre

Créée en 1925, par Célestin Freinet. Cette méthode permet à l'enfant de mettre en œuvre toutes les méthodes qui lui sont nécessaires. Elle prend comme support les écrits des enfants qui sont signifiants à leurs yeux et peuvent ainsi aisément accéder aux sens de leur propre texte. Cette méthode permet à l'enfant de remarquer ses progrès de façon significative et d'oublier l'effort d'apprendre. Elle lui procure ainsi, le plaisir d'apprendre à lire car, il étudie la langue de sa langue. Raison pour laquelle, elle est dite "naturelle".

Ce que nous venons d'avancer est résumé dans le schéma suivant, présenté par A.Amir dans son ouvrage « Diagrammes pour la lecture » sur les différentes méthodes d'apprentissage de la lecture ».

- Le premier schéma (schéma : 01) suggéré par F.Marchand³⁷ représente une classification d'après un point de départ (oral ou écrit) et l'unité de base (lettre, son, syllabe, phrase, discours).
- Dans le deuxième schéma (schéma : 02), Ch.Garin³⁸ explique des méthodes d'apprentissage de la lecture aux parents.

³⁷ F.Marchand cité par Abdelkader Amir, « *Diagrammes pour la lecture* », O.N.P.S, Alger 1995, p.21.

³⁸ Ch.Garin cité par A.Amir, Op.cit, p.22.

Schéma : 01 Les Différentes méthodes d'apprentissage de la lecture selon F.Marchand

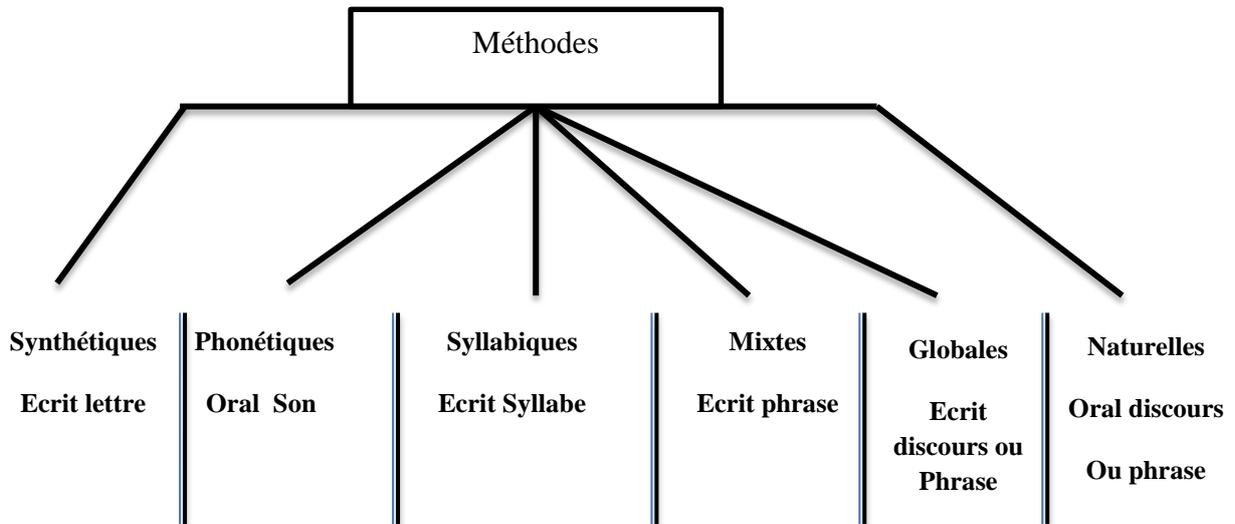
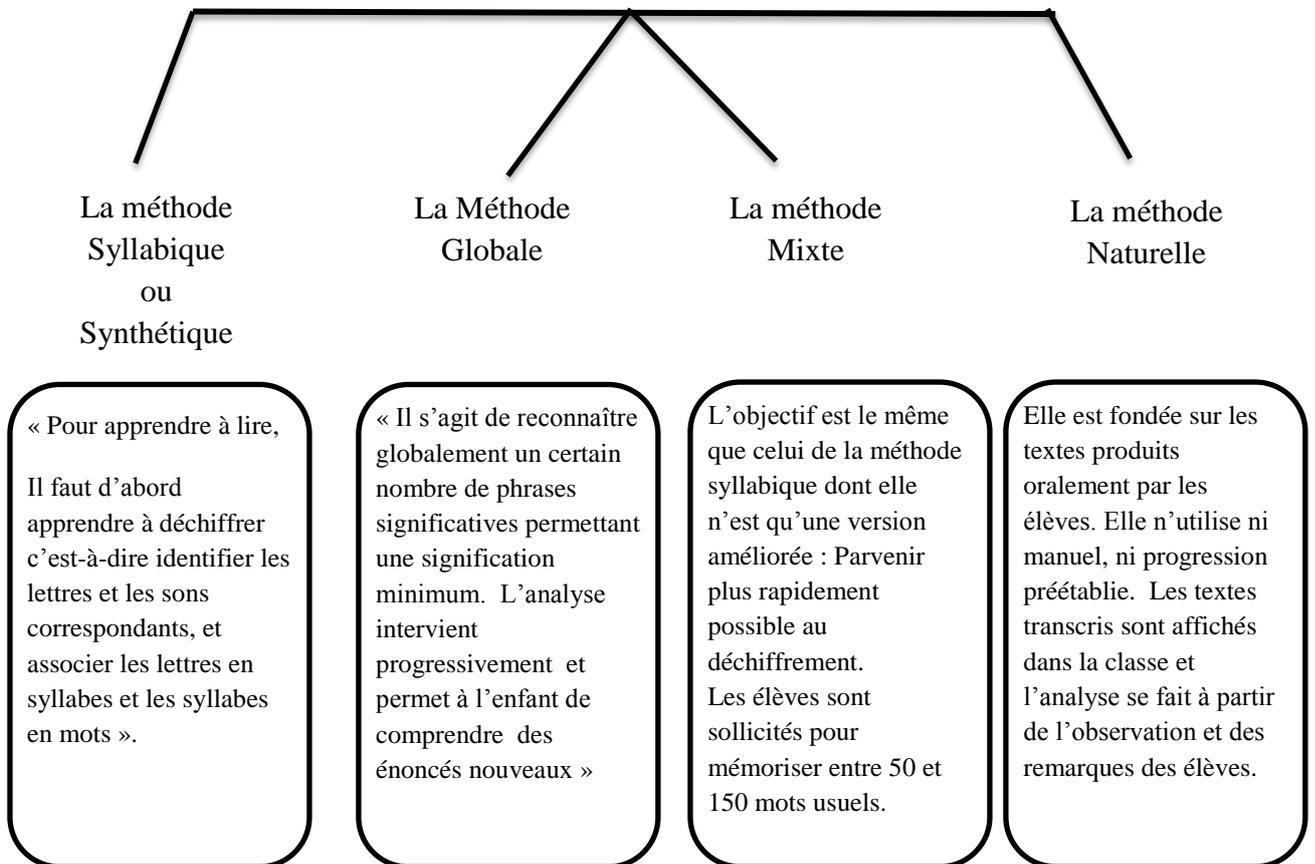


Schéma: 02 Les Différentes méthodes d'apprentissage de la lecture selon Ch. Garin

Dans le monde de l'éducation n°117 de juin 1985.Ch Garin explique 4 méthodes aux parents



1.3.2- Les modèles de la lecture

En effet, comme nous l'avons préalablement défini, « lire » ne repose pas seulement sur l'identification. "Lire" est aussi une quête vers la construction d'un sens. Durant les années 1960 – 1970, de nombreuses recherches ont été élaborées, dans le but d'assurer une compréhension plus claire. Il est impératif, de signaler que les informations portant sur les mécanismes de la lecture proviennent surtout des études faites en langues maternelles notamment l'Anglais et furent adaptées sur les modèles interactifs en langue seconde³⁹. Ces études ont donné naissance à trois grands types de modèles que nous allons traiter par la suite.

1.3.2.1- Le modèle sémasiologique ou le modèle du bas vers le haut : Lire c'est décoder

Nommé en Anglais « bottom-up ». Ce type de modèle dit ascendant représente une conception linéaire du processus de compréhension, qui part du texte et remonte vers le système cognitif du lecteur. Ce modèle est mieux adapté pour un lecteur inexpérimenté. Il s'appuie sur le principe que la construction du sens d'un texte qui se fait à partir de l'encodage d'unités de base. En d'autres termes, l'apprenant – lecteur doit reconnaître les lettres, les syllabes, les mots jusqu'à lire une phrase.

J. P Cuq résume le processus de compréhension, qui met en jeu quatre grandes opérations:⁴⁰

- Une phase de discrimination qui porte sur l'identification des sons ou la reconnaissance des signes graphiques.
- Une phase de segmentation qui concerne la délimitation de mots, de groupes de mots ou de phrases.
- Une phase d'interprétation qui autorise l'attribution d'un sens à ces mots, groupes de mots ou phrases.
- Et enfin, une phase de synthèse qui consiste en une construction du sens global du message par addition des sens des mots ou groupes de mots ou phrases.

³⁹ C.Cornaire, C.Germain, « *Le point sur la lecture* », Ed CLE International, Paris 1999, p.31.

⁴⁰ Jean-Pierre Cuq, « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* » Clé international, Paris, 2003, p.152.

1.3.2.2-Le modèle onomasiologique ou modèle du haut vers le bas : Lire c'est comprendre

Connu sous le nom de « top down ». Ce modèle dit descendant, se base sur le principe que la compréhension se fait par l'émission et la vérification des hypothèses de sens. Ce type de modèle exige du lecteur expérimenté, de formuler des hypothèses au début de sa lecture pour donner un sens au texte. C'est-à-dire que, le lecteur anticipe et donne une idée générale du texte, en fonction de ses connaissances antérieures. Après une lecture silencieuse, il relève un certain nombre d'indices graphiques qui lui permettent de vérifier son hypothèse, la confirmer ou la rejeter. Dans cette perspective, la compréhension précède l'identification des mots.

Pour Liliane Sprenger-Charolles, « lire, c'est à la fois pouvoir décoder et comprendre un texte écrit »⁴¹. C'est par la conjugaison de ces deux modèles, que le lecteur parvient à accéder au sens du texte écrit en sa langue maternelle, voire même une langue étrangère. La lecture commence généralement par la saisie des formes graphiques suivie par l'émission des hypothèses de sens.

1.3.2.3- Le modèle interactif : Interaction entre le lecteur et le texte

Le débat sur la lecture s'est déroulé plusieurs années, notamment sur les différents mécanismes d'apprentissage de la lecture. Opposant le bas en haut à celui du haut en bas, un nouveau modèle a émergé. Ce type de mécanisme comme nous venons de l'annoncer, tente de réconcilier les deux modèles précédemment cités. Les postulats de base de ce modèle sont la coexistence et l'interactivité de nombreuses sources d'informations graphémiques, morphologiques, syntaxiques, « Un va et vient permanent entre des conduites grapho-phonologiques de décodage et des opérations conceptuelles et sémantico-conceptuelles »⁴².

Dans cette démarche, le lecteur fait appel aux différentes stratégies de lecture selon la situation. Ce modèle convient « à la description des mécanismes de lecture des apprenants en cours d'apprentissage d'une langue seconde, car le modèle interactif met l'accent sur certaines habilités qu'il est important d'acquérir pour devenir un bon lecteur »⁴³.

⁴¹ L.Sprenger-Charolles citée par Jean-Charles Rafoni, « Apprendre à lire en français langue seconde », l'Harmattan, Paris 2007, p.143.

⁴² idem.

⁴³ C.Cornaire, C.Germain, Op, cit, p.31.

1.3.3- Apprentissage de la lecture et les processus cognitifs

La psycholinguistique, branche de la psychologie cognitive s'est intéressée aux différents processus des activités langagières, notamment la lecture et la compréhension des textes. La psycholinguistique cognitive étudie les processus cognitifs mis en jeu au cours de la lecture. Il est connu que l'objectif de l'apprentissage de la lecture est l'accès au sens de la langue écrite. La question que l'on se pose est :

- Quels sont les processus cognitifs qui interviennent et rendent cet accès au sens possible ?

1.3.3.1- Le processus de la vision ou la perception visuelle

La perception visuelle tout comme la perception auditive est sélective, multi sensorielle et dépend des facteurs physiologiques. Cependant, il est utile de savoir comment fonctionne t-elle physiologiquement. Le mérite revient à Javal qui au début du 20^{ème} siècle, décrit la lecture après un important travail effectué dans son laboratoire, en collaboration avec M.Lamarre, « *Il a été démontré que, loin d'être continu, le mouvement horizontal des yeux pendant la lecture se fait par saccades. Le lecteur divise la ligne en un certain nombre de sections d'environ 10 lettres, qui sont vues grâce à des temps de repos rythmés ; le passage d'une section à la suivante se fait par saccade très vive, pendant laquelle la vision ne s'exerce pas* »⁴⁴.

En d'autres termes, le lecteur procède par fixations successives séparées par des saccades extrêmement rapides. Le champ de vision est bien limité. Une fois le mot fixé, il est ensuite traité. Les recherches menées vers la fin des années 1970, montrent qu'un lecteur adulte fait environ quatre fixations par secondes dont chacune couvre huit et vingt caractères avec la vitesse de 200 à 1000 mots à la minute. La moyenne est 1,2 mot par fixation⁴⁵. La rapidité dépend de l'habilité du lecteur.

1.3.3.2- Les processus mentaux : Fonctionnement de la mémoire

Les travaux menés en psychologie cognitive, ont permis de mieux comprendre les processus mentaux qui entrent en jeu, durant l'activité de lecture.

Les psychologues parviennent à élucider le mode d'organisation de la mémoire et son fonctionnement dans le traitement de l'information en particuliers, durant la lecture.

Le psychologue Smith⁴⁶ a distingué trois niveaux de mémoires : la réserve sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme

⁴⁴ M.Lamarre cité par C.Cornaire, C.Germain, Op.cit. p13.

⁴⁵ Ibid, p.14.

⁴⁶ Smith cité par C.Cornaire, C.Germain, p.19.

a. La réserve sensorielle

Appelée mémoire sensorielle visuelle ou iconique et auditive, comme son nom l'indique, elle capte les informations sensorielles telles que la perception des images et des sons. Explicitement parlant : « *Elle capte les premières impressions visuelles sous la forme d'images de mots, qu'elle retient pendant environ un quart de seconde. Après une première sélection, ces informations sont acheminées vers la mémoire à court terme, qui leur attribue un sens qui sera conservé et éventuellement enrichi lors des fixations suivantes. La capacité de la mémoire à court terme est en moyenne de sept éléments d'information, le temps de conservation ne dépassant pas vingt à trente secondes* »⁴⁷. Après ce laps de temps, les informations passent dans la mémoire à long terme, sinon elles s'effacent.

b. La mémoire à court terme ou appelé l'empan mnémonique (MCT)

Elle conserve comme nous venons de le dire, les informations pendant vingt secondes. Puis, elle assure leur transfert à la mémoire à long terme de crainte de les perdre, vu qu'elle possède une capacité limitée. Cette capacité s'appelle " l'empan mnésique ". Selon Miller⁴⁸, la capacité de la mémoire à court terme serait limitée à 7 éléments (7 lettres, 7 syllabes, 7 mots). Alan Baddeley propose un modèle fonctionnel de la mémoire à court terme appelé : Mémoire de travail. (7 mots, 7 syllabes)

c. La mémoire à long terme ou MLT

Le passage de la mémoire à court terme ou la mémoire de travail à la mémoire à long terme est actif et s'opère quand l'encodage est approfondi et que l'information est répétée ou qu'elle a une valeur pesante pour le sujet⁴⁹. Elle garde les informations sous forme d'un résumé, retenant le sens global du texte. Selon les cognitivistes, elle n'est limitée ni en capacité, ni en temps.

Nous avons précédemment dit que la lecture est résultante de deux habiletés : celle d'identifier, de reconnaître les mots écrits et celle de pouvoir les comprendre.

1.3.4- Les deux voies de lecture et la reconnaissance des mots⁵⁰

Les travaux neuropsychologiques ont montré qu'il existe deux façons de lire un mot écrit, deux voies de lecture qui coexistent et se complètent :

⁴⁷ Marguerite Hardy, « *La lecture en langue seconde* », Atelier B - 7, Lire et écrire ? Avec plaisir, Education Québec, Colloque du 23 mai 2003, p.03.

⁴⁸ Miller cité par : <http://fr.wikipedia.org> ; Mémoire à court terme.

⁴⁹ Jean-Pierre Rassi, « *La psychologie de la mémoire* », De Boeck et Larcier, Bruxelles 2006, p.24.

⁵⁰ J-L.Roulin, « *Psychologie cognitive* », Ed Bréal août 2006, p.384.

1.3.4.1- La voie phonologique, indirecte ou lecture par assemblage

Utilisée surtout, lorsque les lecteurs enfants et adultes face à des mots rarement trouvés voire des néologismes ou des mots dont l'orthographe est irrégulière comme femme. Mais, qui par convention se prononcent différemment de leur graphie. Elle s'appuie sur la prononciation en déchiffrant les mots par convention graphème-phonème. Cette voie consiste donc à établir les liens entre les lettres et les sons, à segmenter les mots en petites unités. Puis, à assembler la graphie et la phonie. L'apprenti lecteur décrypte les lettres et en déduit une prononciation puis tente d'accéder au sens.

1.3.4.2- La voie lexicale, directe ou lecture par adressage

Cette voie est empruntée, lorsque le lecteur expert s'adresse directement aux mots stockés dans le lexique orthographique. Il récupère la forme visuelle et le sens du mot en mémoire sans le recours à un déchiffrage, sans passer par l'assemblage. Cette voie est dite adressage.

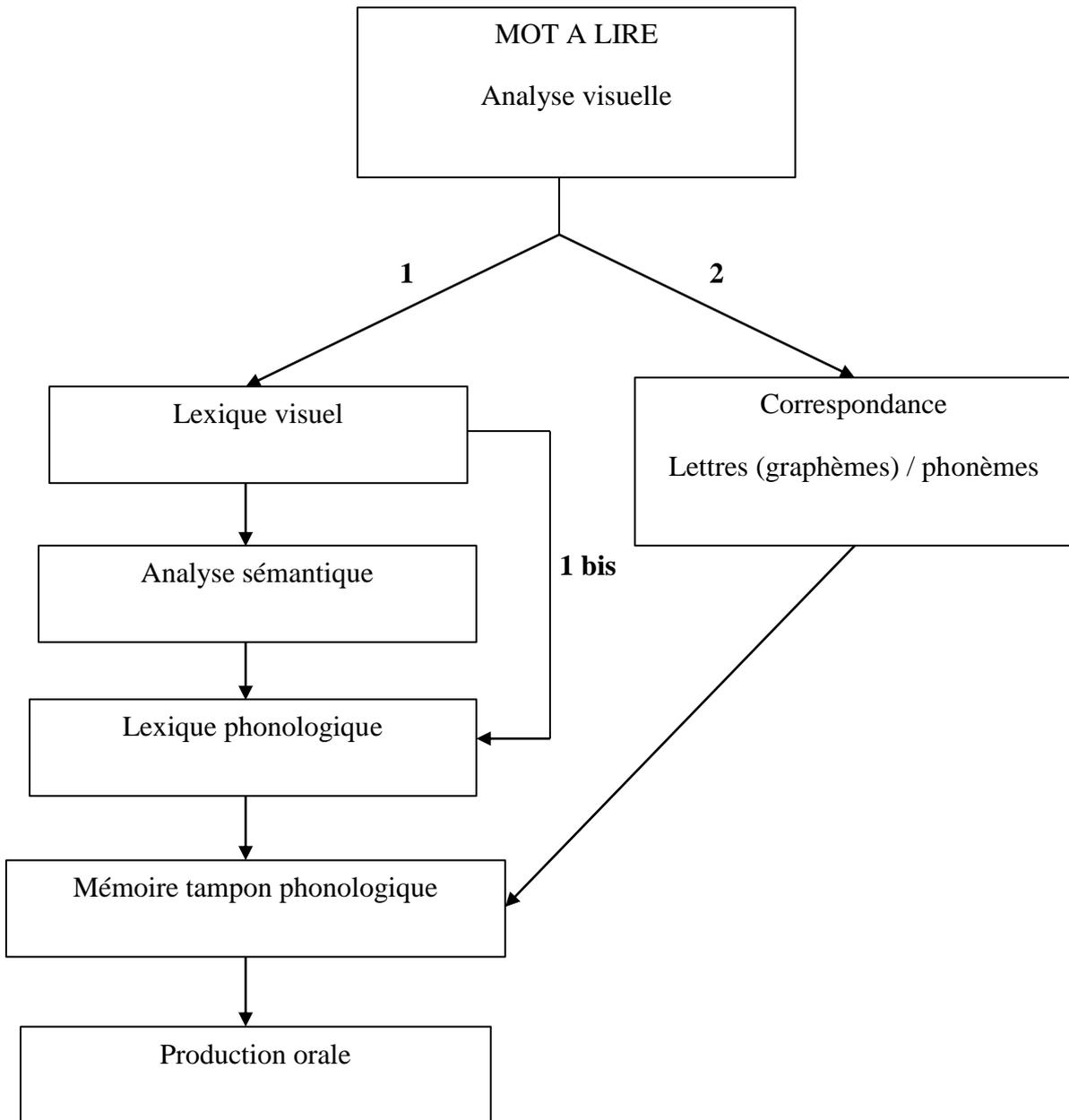
Quand la phase alphabétique et la voie de l'assemblage ne sont pas maîtrisées par l'enfant, il aura par conséquent, du mal à automatiser le code alphabétique et du coup, il accède avec difficulté à la phase orthographique et à la voie de l'adressage⁵¹.

Ces deux voies peuvent être utilisées, simultanément ou successivement par l'apprenti lecteur habile. Toutefois, il est possible d'utiliser l'une des deux voies, selon la situation de lecture.

Pour une meilleure compréhension, les deux voies sont bien illustrées, dans le schéma ci-dessous :

⁵¹ Laurence Vaivre-Dounet et Anne Tursz, « *Les troubles d'apprentissage chez l'enfant* », In www.hcsp.fr ; Paris adsp n° 26, mars 1999, p33.

Schéma : 03 « Les deux voies de la lecture »



« Les deux voies de lecture » ⁵²:

1 et 1bis : fondée sur le lexique.

2 : fondée sur la prononciation

(Conversion des lettres en sons).

⁵² Laurence Vaivre-Dounet et Anne Tursz, « Les troubles d'apprentissage chez l'enfant », In www.hcsp.fr ; Paris adsp n° 26, mars 1999, p33.

Selon les recherches effectuées par L'ONL 2005, l'enfant en situation d'apprentissage de la lecture, met en relation trois types d'informations ⁵³:

- a- Une information relative à la forme écrite du mot (dimension orthographique).
- b- Une information relative à la forme sonore (dimension phonologique).
- c- Une information relative au sens du mot (dimension sémantique).

Il est important de souligner que, l'apprentissage de la lecture consiste essentiellement à mémoriser les formes orthographiques nouvelles, à les correspondre aux formes sonores présentes dans la mémoire et à leur sens. Tout d'abord, l'enfant doit être capable de segmenter le mot (composé d'unités graphémiques) en unités phonologiques (syllabes ou phonèmes).

Pour mieux comprendre, il est essentiel de mettre en lumière les phases d'acquisition de la lecture par lesquelles passe l'enfant pour apprendre à lire. Nous nous référons aux études faites par l'ONL, qui démontrent les étapes de l'apprentissage de la lecture qui se succèdent ou coexistent.

1.3.5- Les différents stades d'acquisition de la lecture ⁵⁴

1.3.5.1- La phase logographique

Il s'agit d'une phase de pré-lecture. L'enfant en contact avec l'écrit, tente d'identifier les mots globalement et visuellement. Les mots ne lui sont qu'illustrations non figuratives, que des traces graphiques symboliques, qu'une image identifiable par l'œil. La lecture se fait par « la perception visuelle ». Il reconnaît le mot selon la forme des lettres, la couleur, l'aspect général du mot et sa longueur. A ce stade, l'apprenant ne sait pas encore lire. Mais, il est capable de reconnaître certains mots uniquement par des indices extérieurs. Il les apprend par cœur et les stocke dans sa mémoire. Le traitement est donc global et visuel. Jusque là, il n'y a pas encore de lecture proprement dite.

1.3.5.2- La phase alphabétique

L'enfant prend conscience de la langue écrite. Il apprend à reconnaître les graphèmes qui forment les mots écrits et des unités phonémiques qui forment les mots parlés. Les mots qu'il rencontre souvent seront directement décodés. Il établit le lien entre la forme visuelle et

⁵³ In onl.inrp.fr/ONL : « *Les troubles de l'apprentissage de la lecture* », ONL février 2005, l'intervention de Sylviane Vallois, p.65.

⁵⁴ Jean-Charles Rafoni, Op, cit,p. 144.

leur correspondant sonore. Les phonèmes seront assemblés en syllabes. Puis, en mots, de façon à obtenir une forme phonologique globale du mot et d'en évoquer le sens. Dans un premier temps, la lecture de l'apprenant est lente et analytique étant donné qu'il se concentre sur le traitement des lettres qui forment les mots, en vue de les décoder sans erreur. A ce stade, il est capable de lire des mots nouveaux. C'est ainsi qu'il développe ses capacités d'auto-apprentissage et devient de plus en plus autonome dans sa lecture.

1.3.5.3- La phase orthographique

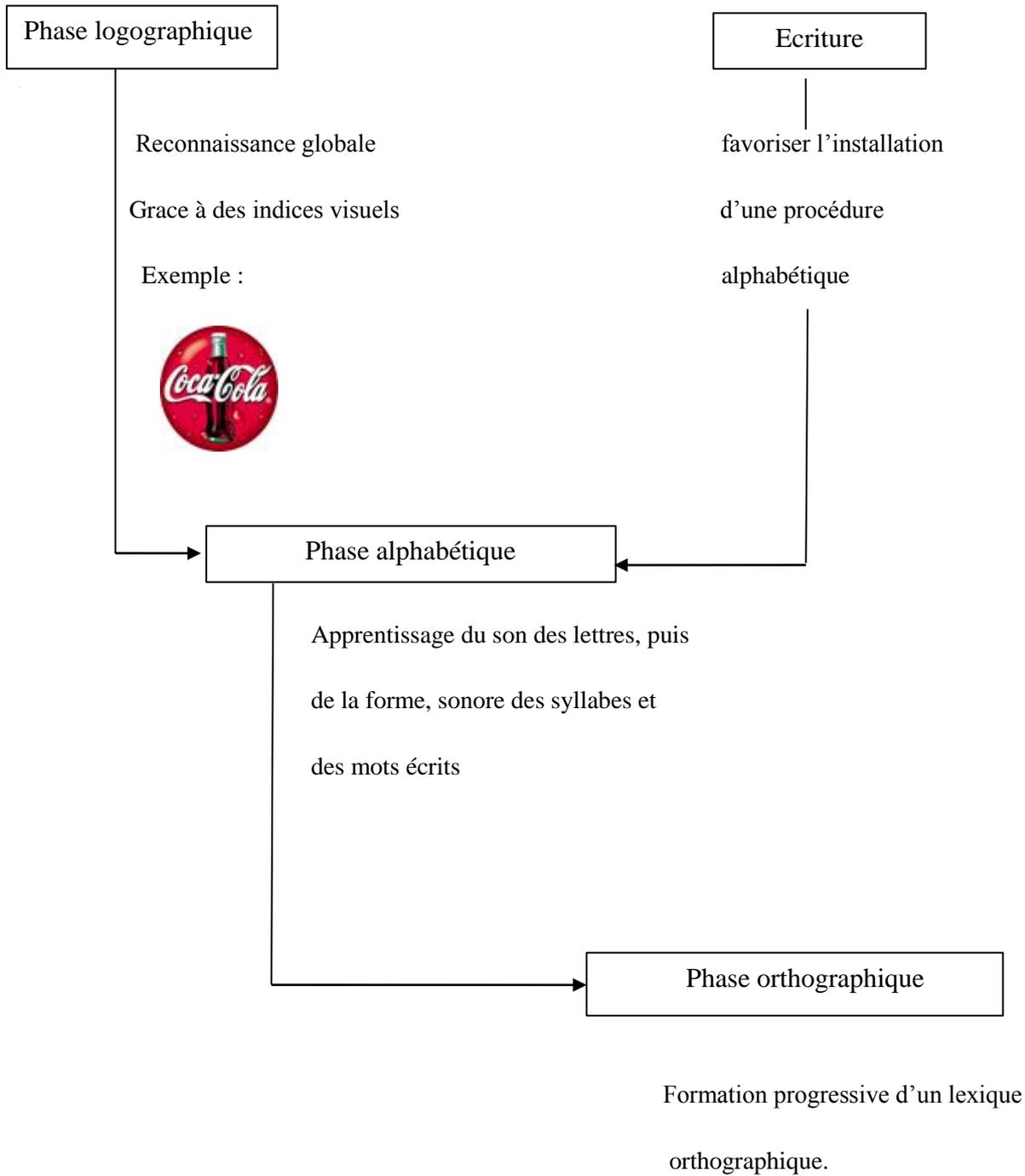
L'enfant mémorise les formes orthographiques des mots qu'il rencontre très souvent, les correspond à leur forme phonologique. L'enfant faisant référence à son dictionnaire mental qui renferme tout un lexique orthographique, peut rapidement et directement identifier le mot puis accéder immédiatement au sens. C'est le stade ultime de l'acquisition de la lecture.

Pour A.Bentolila, le but de l'apprentissage de la lecture « *est de permettre à l'élève de se constituer progressivement un dictionnaire mental dans lequel l'orthographe de chaque mot écrit sera reliée au sens qui lui correspond.* »⁵⁵

Les trois phases de l'apprentissage de la lecture sont illustrées dans le schéma suivant (modèle de Uta Frith en 1985).

⁵⁵ A.Bentolila, « *Apprendre à lire* », In www.bienlire.education.fr ; mars 2006, p.03.

Schéma: 04 « Les phases d'apprentissage de la lecture (Modèle d'Uta Frith en 1985) ⁵⁶ ».



⁵⁶ www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/IMG/totereau.pdf

1.4- La lecture en FLE au collège

1.4.1- La place de la lecture dans les programmes officiels au collège

La maîtrise de la langue et plus particulièrement le français, a toujours été l'affaire de l'école. L'école algérienne qui « assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification » doit notamment « permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères »-Chapitre II, art. 4.⁵⁷

Pour atteindre ces objectifs, la lecture s'avère le moyen adéquat qui permet à la fois l'ouverture, l'accès direct et l'échange avec l'autre culture. Le contact avec l'écrit par le support texte, lui permet une lecture des modes de vie, une compréhension du monde, de l'autre. Il contribue ainsi, au développement de soi et lui apprend la tolérance, la solidarité, la reconnaissance des valeurs.

L'apprentissage de la lecture est un processus continu, qui est loin d'être achevé à l'issue de l'école primaire. A ce titre, l'enseignement du français au collège permet à l'apprenant de la première année moyenne de renforcer les compétences acquises au primaire, par la mobilisation des actes de parole, dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de type informatif. De ce fait, l'apprentissage de la lecture en FLE incite l'apprenant à développer ses idées et ses sentiments à travers les différents types de discours, d'une part. Et de construire progressivement la langue afin de l'utiliser pour des fins communicatives, d'une autre part. Il ne s'agit pas d'enseigner le français, mais d'enseigner à communiquer en français.

Pour l'apprentissage de la première année moyenne, l'apprentissage du français langue étrangère consiste à maîtriser cette langue, à pouvoir comprendre et produire en situation scolaire et en situation autonome car « savoir lire, c'est d'abord posséder un instrument utile de communication. L'homme qui sait lire peut comprendre le sens d'une affiche, d'une lettre, prendre connaissance des nouvelles, des informations diffusées par un journal ».⁵⁸

C'est pourquoi, « aujourd'hui, lire est un impératif vital »⁵⁹ comme l'affirme Jack Lang. Elle demeure la priorité éducative institutionnelle car, « l'accès à une bonne maîtrise de

⁵⁷ Nouveau programme de la première année moyenne 2010, In www.oasisfle.com ; p.02.

⁵⁸ H.Boyer, M.Butgach, M.Pendany, « La didactique du FLE, hier et aujourd'hui », in La didactique au quotidien le français dans le monde, « numéro spécial », Ed Hachette, Paris juillet 1995.

⁵⁹ Lang Jack, (préface à) « La maîtrise de la langue à l'école », Ministère de l'éducation nationale et de la culture, direction des écoles, Paris, CNDP savoir livre, p.04

la langue et de la culture écrite est une condition essentielle à la réussite scolaire et au-delà, à la réussite sociale ». ⁶⁰

1.4.2- Objectifs et compétences

L'apprentissage de la lecture⁶¹ se prépare avant l'entrée au collège, au primaire. Cet apprentissage s'effectue par l'introduction initiale d'un ensemble de mots dans le but d'acquérir un bagage linguistique. Il s'agit de donner aux apprenants un vaste registre lexical. Et certainement, par l'apprentissage du système alphabétique des lettres et de leur écriture, l'enfant apprend à prendre conscience de la composition phonique des mots.

Les exercices d'entraînement à la lecture et à l'écriture des syllabes et des sons qui forment le mot, à dire la phrase, lui permettront d'améliorer et de renforcer l'opération du décodage.

L'orthographe des mots, des phrases mises en mémoire permet à l'enfant de construire et de former un lexique orthographique mental qui se développe progressivement et permet par conséquent, l'automatisation de la reconnaissance des mots. L'effort est alors fait à l'école primaire. Mais, il faut avancer et faire travailler le sens.

A l'entrée au collège, de nombreuses compétences sont encore en cours d'acquisition. L'apprenant n'a désormais pas encore atteint l'autonomie. Les connaissances dont dispose le collégien sont en général suffisantes pour comprendre et produire des énoncés oraux ou écrits. Le collégien, bon décodeur puise son effort d'attention et de concentration et d'activité mentale pour la compréhension. Désormais, l'objectif de la lecture au collège est la compréhension.

1.4.3- La compréhension de l'écrit

Comme nous venons de l'annoncer, la lecture au cycle moyen est intimement liée à la compréhension de l'écrit. L'objectif premier, comme le démontre le Document d'Accompagnement du Cycle Central : « *susciter chez l'enfant le goût, l'envie et le plaisir de lire, et de lui faire prendre conscience qu'il peut comprendre plus qu'il ne le pense, donc de lui donner confiance* »⁶². Il s'agira tout d'abord, de mettre les apprenants en contact avec l'écrit par le biais des documents authentiques ou adaptés et le mener vers l'autonomie.

Comprendre exige la mise à jour d'un ensemble de processus cognitifs. Il est nécessaire de faire travailler progressivement la compréhension. Cela permet à l'enfant

⁶⁰ Ibid, p.06

⁶¹ Inspection générale de l'éducation nationale – Groupe de l'enseignement primaire, « *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire* », L'ONL, Rapport n°2005-123,11/2005, p.13

⁶² Marie Miller, La compréhension écrite, In www.alsace.iufm.fr ; p.08.

d'échapper à toute compréhension superficielle. C'est pourquoi, il est appelé à s'entraîner, à perfectionner ses habiletés dans le but de faciliter son accès à l'écrit, d'améliorer et de gérer sa compréhension. Rappelons que, la maîtrise du code demeure un passage obligatoire. L'automatisme engendre une bonne compréhension à l'apprenant.

Ajoutons, que la compréhension est une activité qui fait recours à des capacités de traitements du lexique, de la syntaxe de phrase et celle des textes. Elle mobilise les connaissances du lecteur afin de rendre l'implicite explicite. De ce fait, l'apprenti lecteur construit et produit ce qui a été écrit. Notons que, « *l'enfant n'acquiert le goût de lire que s'il est capable de comprendre ce qu'il lit. Plus une pédagogie facilite l'accès au sens, plus elle a de chance d'être attirante pour le lecteur* »⁶³.

La pratique de la compréhension au cours de la lecture permet l'accroissement du lexique. Plus l'apprenant maîtrise la lecture, plus son lexique augmente et assure ainsi une meilleure compréhension du texte. Plus son lexique s'accroît et plus il a la capacité de lire plus vite et de mieux traiter les textes. Or, cette influence réciproque manifeste des différences interindividuelles entre les apprenants.

1.4.3.1- L'apprentissage de la compréhension

L'étude de la compétence de compréhension écrite a évolué durant ces dernières décennies. Comprendre s'apprend, notamment comprendre des textes écrits⁶⁴. Apprendre à comprendre un texte écrit en langue étrangère signifie d'abord, être doté d'une compétence de lecture. Pour S.Moirand, la compétence de lecture est « *la capacité de trouver dans un texte l'information que l'on y cherche, capacité d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, capacité de comprendre et d'interpréter les documents de manière autonome* »⁶⁵.

Elle ajoute que le lecteur est muni d'une triple compétence : une compétence linguistique qui relève des modèles syntactico-sémantiques de la langue ; une compétence discursive qui repose sur la connaissance des types d'écrits et de leurs dimensions pragmatiques et enfin, une connaissance des références extra-linguistiques des textes.

Dans les années 1950, comprendre un texte littéraire consistait à traduire les mots difficiles. Aujourd'hui, la lecture fait partie de notre vie quotidienne. Nous lisons tous genres de documents, dans le but d'obtenir des informations précises, pour comprendre le monde et la culture de l'autre ou tout simplement pour notre plaisir. C'est pourquoi, l'école algérienne

⁶³ Ghislaine Wettstein-Badour, « *Apprentissage de la lecture* », Rapport de synthèse méthodologie conclusions de travaux, avril 2001, In www.enseignementliberte.org/aplect1.htm

⁶⁴ Marie Miller, Op, cit, p.01.

⁶⁵ S.Moirand, « *Situations d'écrit* », CLE international, Paris 1979, p.22.

s'est tracée comme finalité la formation d'un citoyen attaché aux valeurs du peuple algérien mais, « *capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur les civilisations universelles* ». -Chapitre I, art. 2.⁶⁶

L'étude de la compétence de compréhension écrite ne donne pas seulement la possibilité à l'apprenant d'apprendre à lire mais, aussi d'apprendre pour comprendre, pour partager, respecter, échanger et coopérer avec les autres. Tel paraît l'esprit de la pédagogie du projet de l'enseignant et de l'enseigné, fondée sur la motivation de ces derniers.

La compréhension de l'écrit renferme donc trois objectifs fondamentaux : ceux de la communication, des objectifs culturels, ainsi que des objectifs linguistiques. Néanmoins, l'objectif global de la compréhension de l'écrit, comme le précise Yvonne Cossu ⁶⁷ réside dans l'acquisition de bonnes méthodes de lecture et de bonnes habitudes en vue d'atteindre l'automatisme pour un accès rapide au sens.

Il convient de réfléchir à la nature des supports pédagogiques proposés, utilisés en classe. La compréhension des textes offre à l'apprenant « *un domaine de connaissances partagées qui englobent la connaissance de la langue, le sujet traité, les expériences de vie, les attitudes, les croyances, les valeurs et les traditions* »⁶⁸.

a- Un modèle d'enseignement de la compréhension de l'écrit

Certes, l'écrit est un outil de communication qui a toujours été plus facile à décrire que l'oral, vu qu'il est plus facile à cerner, à recueillir et à conserver.

Il est donc important, de mettre en exergue les notions : situation de communication écrite et objets de lecture offerts aux apprenants en langue étrangère.

Sophie Moirand a défini la situation d'écrit comme une situation de communication écrite « *ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques* »⁶⁹. C'est pourquoi, le lecteur s'engage dans sa lecture à déceler le schéma de communication. Lors de l'interprétation de son document, il tente de trouver des réponses aux questions de types : Qui écrit ? A qui ? Pour qui ? A propos de quoi ? Pour quoi (faire) ? Pourquoi ? Où ? Quand ? Une situation de communication écrite est une situation de lecture.

⁶⁶ Nouveau programme de la première année moyenne 2010, Op,cit, p.02.

⁶⁷ Yvonne Cossu cité par M.Miller, Op, cit, p.01.

⁶⁸ Ibid, p.02.

⁶⁹ S.Moirand, « *Situations d'écrit* », CLE international, Paris 1979, p.09.

❖ La situation de lecture

Les recherches menées récemment sur la lecture la définissent comme « *un processus interactif de construction de sens* »⁷⁰. C'est-à-dire que, le lecteur établit un dialogue interprétatif avec l'auteur du texte porteur de sens. Pour la conception contemporaine, le lecteur parvient à trouver un sens au texte en se référant à ses connaissances antérieures, à son statut, ses attitudes, son histoire, à son vécu et à la réalité⁷¹.

L'apprenant est au centre de son apprentissage, il ne représente plus cette page vierge qui ne dispose d'aucun savoir antérieur. Il se retrouve comme récepteur actif capable de construire son savoir par lui-même.

La lecture se base essentiellement sur la compréhension d'un support écrit. Legendre considère cette activité complexe comme « *une opération dont les composantes principales sont le lecteur, le texte et le contexte, et dans lequel le lecteur crée du sens en interprétant le texte à partir de ses connaissances, de ses opinions, de ses sentiments, de sa personnalité et de son intuition de lecture* »⁷² et de ses intentions.

Dans ce sens, Jocelyne Giasson l'a bien montré dans sa citation, en disant que « la compréhension résulte de l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte (...). Pour favoriser la compréhension, il faut s'assurer que les trois variables sont adéquatement agencées.

- Le lecteur possède-t-il les connaissances nécessaires pour comprendre le texte ?
- Le texte présenté est-il adapté au niveau d'habileté du lecteur ?
- Le contexte psychologique, social ou physique favorise-t-il la compréhension ? »⁷³

Elle a schématisé comme suit la conception contemporaine de la compréhension en lecture, dans son ouvrage « La compréhension en lecture ».

⁷⁰ Hugues Hotier, « *Non-verbal et organisation* », l'Harmattan 06/2000, p.100.

⁷¹ S.Moirand, Op.cit, p.11.

⁷² R.Legendre, « *Dictionnaire actuel de l'éducation* », Guérin, Montréal 2005, p.262.

⁷³ Jocelyne Giasson, « *La compréhension en lecture* », Ed De Boeck université 2007, Bruxelles, p.24.

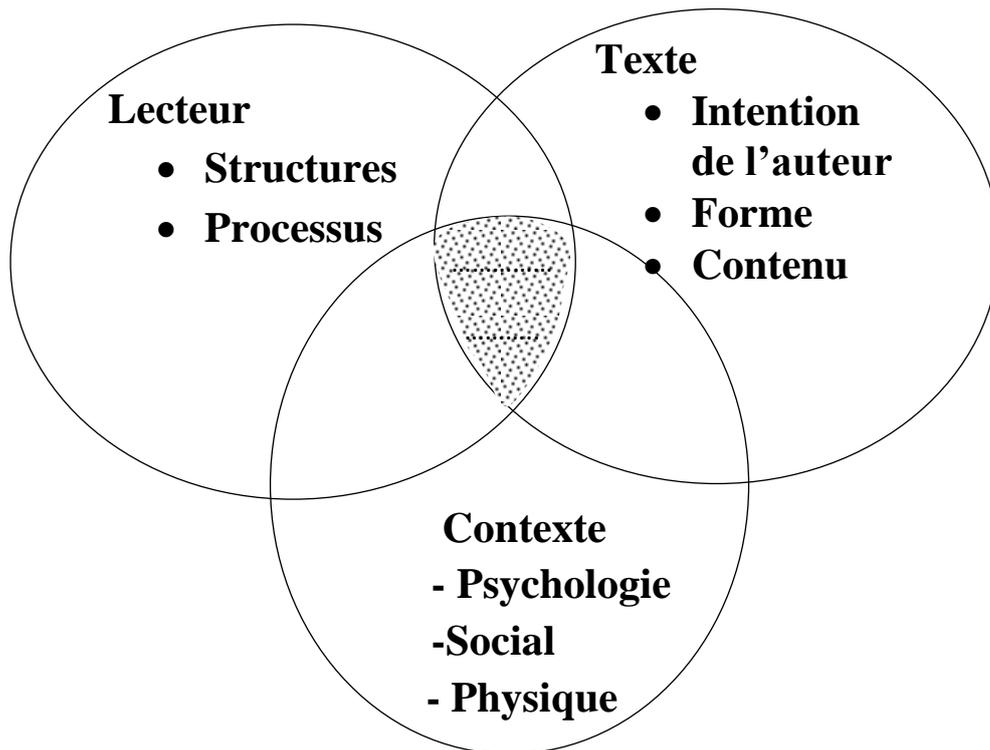


Schéma : 05 « **Modèle contemporain de compréhension en lecture** »⁷⁴

Le schéma ci-dessus met en valeur les trois composantes du modèle contemporain de compréhension en lecture :

- **La variable lecteur**

Elle représente la partie la plus complexe du modèle de compréhension. Selon Denhière ⁷⁵, cette partie lecteur comprend « les structures du sujet et les processus de lecture qu'il met en œuvre », c'est-à-dire que le lecteur en situation de lecture met en action ses structures cognitives (les connaissances sur la langue et sur le monde) et affectives (il s'agit de l'attitude générale de l'apprenant face à la lecture et de ses intérêts).

Le schéma suivant, renferme les composantes de la variable lecteur :

⁷⁴ J.Giasson, Op, cit. schéma p.07.

⁷⁵ Denhière cité par J.Giasson, Op.cit.p.06.

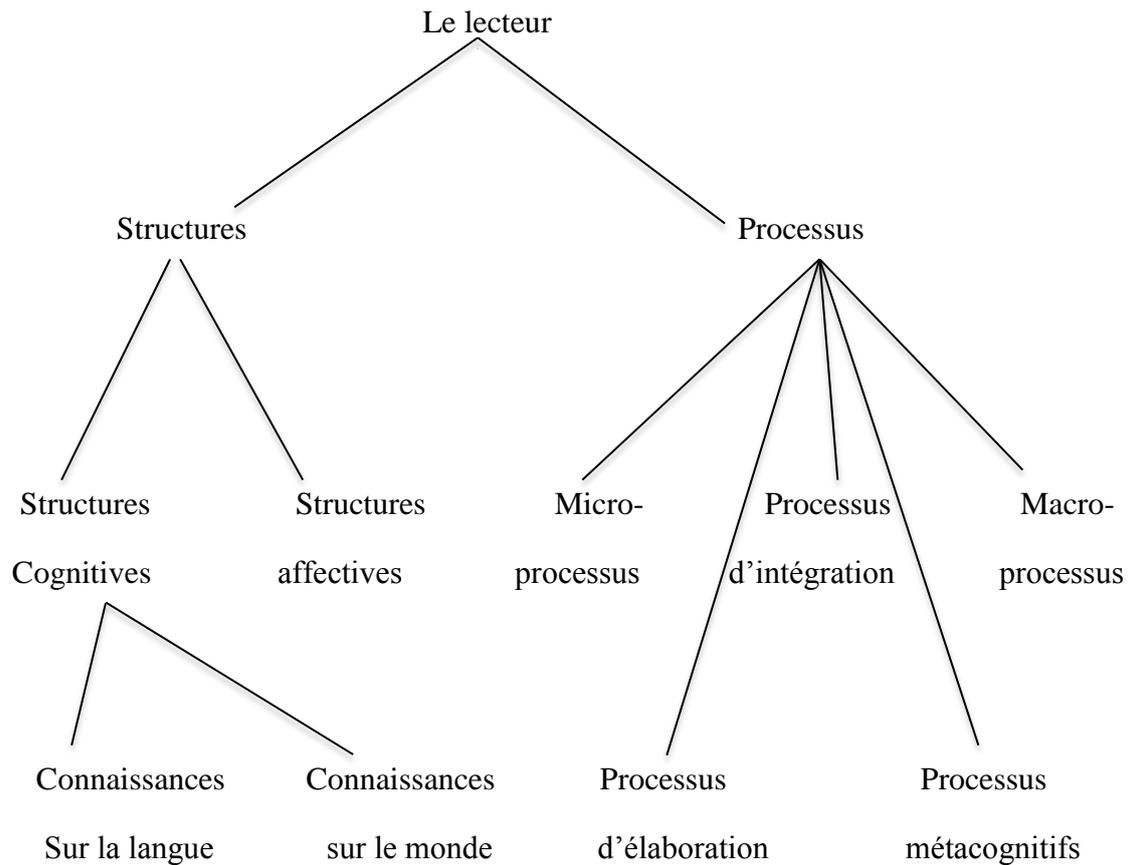


Schéma : 06 « Les composantes de la variable lecteur »⁷⁶

Les processus de lecture

Is représentent la mise en œuvre des habilités nécessaire pour entamer un texte. Sur ce sujet, Giasson déclare que « *il existe des processus orientés vers la compréhension des éléments de la phrase, d'autres vers la recherche de cohérence entre les phrases, d'autres encore ont comme fonction de construire un modèle mental du texte ou une vision d'ensemble qui permettra au lecteur d'en saisir les éléments essentiels et par la suite de faire des hypothèses, d'intégrer le texte à ses connaissances antérieures. D'autres processus, enfin, servent à gérer la compréhension* »⁷⁷.

Ces processus sont classés par Irwin (1986), ci-dessous en cinq catégories :

⁷⁶ J.Giasson, Op.cit. Schéma p. 09.

⁷⁷ Ibid, p.15.

| Processus | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Microprocessus | Processus d'intégration | Macro processus | Processus d'élaboration | Processus métacognitifs |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Reconnaissance des mots ● Lecture par groupes de mots ● Micro sélection | <ul style="list-style-type: none"> ● Utilisation des référents ● Utilisation des connecteurs ● Inférences fondées sur les schémas | <ul style="list-style-type: none"> ● Identification des idées principales ● Résumé ● Utilisation de la structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> ● Prédications ● Imagerie mentale ● Réponse affective ● Lien avec les connaissances ● Raisonnement | <ul style="list-style-type: none"> ● Identification de la perte de compréhension ● Réparation de la perte de compréhension |

Tableau : 01. « Les processus de lecture et leurs composantes »⁷⁸

Les microprocessus : servent à comprendre l'information contenue dans une phrase.

Les processus d'intégration : ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases, qui assurent en partie la cohésion du texte.

Les macroprocessus : sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte, un tout cohérent.

Les processus d'élaboration : permettent au lecteur de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur (par l'émission des hypothèses de sens).

⁷⁸ Ibid, p.16.

Les processus métacognitifs : gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation.

- **La variable texte**⁷⁹

Elle concerne le matériel à lire. Elle touche l'intention de l'auteur, le contenant et le contenu du texte. Le contenant, la forme ou la structure du texte, renvoie à la manière dont l'auteur a entamé ses idées. Le contenu renvoie au thème et aux concepts trouvés dans le texte.

Quant à l'intention de l'auteur, elle détermine le type de texte à lire (informer, convaincre, décrire, ...).

Marshall propose trois intentions de communication :

- Agir sur les émotions du lecteur ;
- Agir sur les comportements du lecteur ;
- Agir sur les connaissances du lecteur.

- **La variable contexte**⁸⁰

Elle renferme toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur lorsqu'il entre en contact avec le texte. Ces conditions sont en nombre de trois :

- **Le contexte psychologique** : Il concerne les conditions textuelles propres au lecteur, c'est-à-dire son intérêt pour le texte à lire, sa motivation et son intention de lecture.
- **Le contexte social** : Il concerne toutes les formes d'interaction entre l'enseignant et les apprentis lecteurs.
- **Le contexte physique** : Il concerne toutes les conditions matérielles, qui entourent le lecteur, telles que le bruit et la température.

Tous ces trois variables sont au service de l'accès au sens de la langue écrite.

❖ **Objets de lecture**

Le didacticien G.Vigner⁸¹ suggère une classification des situations de communication écrite, en fonction de la compétence de lecture que solliciterait la compréhension de ces textes. Il distingue ainsi :

⁷⁹ Ibid, p.19

⁸⁰ Ibid, p.22.

- **Des textes à dominante narrative :** (reportages, romans, souvenirs, comptes rendus, rapport d'enquête..) ;
- **Des textes à dominante descriptive :** (extrait de romans, souvenirs reportages, comptes rendus d'expérience, manuels, cours photocopiés, etc.)
- **Des textes à dominante expressive :** (poésies, romans, pièces de théâtre, bandes dessinées, lettres personnelles, etc.)
- **Des textes à dominante prescriptive :** (modes d'emploi, notices, documents administratifs, circulaires, notes de service, lettres fonctionnelles, etc.)

b- Approche globale des textes écrits

S.Moirand, nous propose une technique d'approche globale des textes écrits en FLE. Il ne s'agit plus de décoder, déchiffrer un texte mais surtout de développer chez l'apprenant les capacités de compréhension globale du sens d'un texte.

L'apprenti lecteur loin d'être passif émet des hypothèses globales sur le contenu du texte, renforcées par la forme du support. Ces hypothèses de départ sont élaborées à partir des éléments paratextuels (titres, illustrations, graphiques,...). Puis, au fur et à mesure de sa lecture, d'autres hypothèses plus profondes d'ordre sémantique interviennent pour reconstruire le sens du texte. La poursuite de sa lecture le mène à confirmer ou à infirmer ses hypothèses antérieures et l'incite à en formuler de nouvelles⁸².

Généralement, l'apprenant sait lire dans sa langue maternelle. Par transfert, il utilise ses propres stratégies de compréhension en sa langue maternelle et tente de les adapter à sa nouvelle situation de lecture en langue étrangère. Pour Moirand, « *il est nécessaire en effet de montrer aux apprenants débutants en langue que l'on peut comprendre un texte sans forcément être capable d'en saisir chaque détail et de traduire chacun de ses termes* »⁸³. Il serait préférable qu'ils prennent conscience des stratégies de compréhension qu'ils développent en langue maternelle et de faire transférer celles qui jugent adaptables pour la compréhension d'un texte écrit en FLE.

⁸¹ H.Boyer,B.Rivera et M.Pendanx, « *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Clé international, VUEF – 2001, p122-123

⁸² S.Moirand, Op, cit.p.21

⁸³ Ibid, p. 52

1.4.3.2- Enseigner la compréhension : Stratégies de lecture, stratégies de compréhension ou modalités de lecture⁸⁴

Tous les enseignants ont dans leur classe des enfants qui peuvent très bien lire à haute voix mais, qui ne parviennent pas à comprendre ce qu'ils lisent. C'est parce que ces enfants manquent de stratégies ou c'est parce que l'enseignant n'est pas parvenu à ses fins. De ce fait, son enseignement n'a pas été efficace.

Avant d'aborder les différentes stratégies de lecture, il convient de citer quelques définitions de 'stratégie'.

Le mot stratégie lié le plus souvent à l'habitude de diriger et de coordonner des actions pour aboutir à un objectif. Selon Legendre, la stratégie est « *la manière de procéder pour atteindre un but spécifique* »⁸⁵. A ce titre, plusieurs auteurs (Raynal, Rieunier et Deschênes) considère la stratégie comme « *un ensemble de méthodes, de moyens et de techniques qui sont organisés et planifiés pour arriver à un objectif* ». ⁸⁶

Quant à J. Giasson dans son ouvrage « la compréhension en lecture », voit que « *stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte* »⁸⁷. C'est-à dire, une série d'actions dont le but est de construire le sens du texte. En effet, l'enseignement explicite en lecture a pour objet les stratégies de compréhension.

Martinez, rajoute que stratégie est « *une suite d'opérations qui peuvent être mises à la conscience et expliquées sous un mode métacognitif* »⁸⁸. Il suggère pour renforcer sa définition un ensemble de stratégies utilisées par les bons et les mauvais lecteurs.

⁸⁴ Notion citée par C.Dévolotte (1990) qui a mis l'accent sur les stratégies individuelles sollicitées par des apprenants-lecteurs en FLE, dans « *Lire : un contrat de confiance* », In *Le français dans le monde*, n°253, p.50-54.

⁸⁵ R.Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin 1993, Montréal, p. 1184.

⁸⁶ A-J Dschênes, « *Les stratégies de lecture* » In *Les entretiens Nathan sur la lecture-acte1*, Nathan, Paris 1991, p.29-45

⁸⁷ J.Giasson, « *la compréhension en lecture* », Ed De Boeck Université 2007, Bruxelles, p80.

⁸⁸ Jean-Paul Martinez « *les difficultés en lectures* », In www.upaq.com. p.09.

| BON LECTEURS | MAUVAIS LECTEURS |
|------------------------------|------------------------------|
| Tous niveaux confondus | |
| Reconnaissance | Reconnaissance |
| Contexte et graphophonétique | Contexte et graphophonétique |
| Survol et reconnaissance | Survol et reconnaissance |
| Perceptuelle et syntaxique | Perceptuelle et syntaxique |
| Anticipation | Anticipation |
| Mot clé | Mot clé |
| Illustration | Illustration |
| Retour en arrière | Retour en arrière |
| Utilisation de l'intention | |
| Imagerie mentale | |
| Mot de relation | |
| Idée principale | |
| Prédiction | |
| Mot de substitution | |
| Contexte | |
| Analyse grammaticale | |

Source : Beauséjour (1998)

Tableau : 02. « Les stratégies utilisées par les lecteurs plus compétents et les lecteurs moins compétents »

Le lecteur face à une situation - problème doit être doté de stratégie(s) qui lui permet de résoudre et de manière objective à la difficulté.

Van Grunderbeeck, nous explique qu'il existe trois ensembles de stratégies :

« Le premier correspond aux stratégies qu'on peut utiliser lors de l'identification des mots ; le deuxième ensemble englobe les stratégies qu'on peut adapter lors de la compréhension d'un texte ; le troisième ensemble regroupe les stratégies auxquelles recourt le bon lecteur en fonction du but qu'il poursuit et qui indiquent qu'il adapte sa façon de lire à la situation »⁸⁹.

⁸⁹ Nicole Van Grunderbeeck, « *Les difficultés en lecture* », édition Gaëtan, Montréal, 1994, p16.

Toutes ces définitions sont d'accord sur le fait que les stratégies de lecture jouent un rôle incontournable dans la construction du sens : « *Comprendre un texte, c'est aussi mettre en place des stratégies performantes de haut niveau, pour vérifier l'état de sa compréhension et rectifier le tir si nécessaire* »⁹⁰.

En science cognitive, processus, stratégie et habilités sont des activités mentales mises en œuvre par le lecteur. Nous avons tendance à les confondre. Pour les distinguer M. Fayol⁹¹, les décrit comme opérations mentales qui peuvent être inconscientes et automatiques lorsqu'il s'agit de processus. Comme elles peuvent être conscientes, quand on parle de stratégie. Pour différencier stratégie d'habileté, J.Giasson montre que « *une habileté consiste à savoir comment faire, alors qu'une stratégie consiste à savoir non seulement comment savoir-faire mais, également quoi, pourquoi et quand le faire* »⁹².

De son côté F.Cicurel, « *apprendre à lire, c'est choisir soi-même sa stratégie selon la situation où l'on se trouve et les raisons pour lesquelles on a entrepris cette lecture* »⁹³, stratégie désigne « *la manière dont on lit un texte* ». Pour devenir un lecteur actif, elle propose ces quelques stratégies :

- **Une lecture studieuse :** C'est une lecture attentive. Le lecteur à l'aide d'un crayon à la main le plus souvent, afin de prendre des notes et souligner les passages qui l'ont marqué. Il tente de tirer le maximum d'informations et essaye de mémoriser des éléments du texte.
- **Lecture balayage :** Le lecteur ne veut saisir que l'essentiel. Il parcourt son texte par les yeux et de façon non linéaire pour repérer rapidement une information précise et élimine ce qui lui est inutile.
- **Stratégie de sélection :** Le lecteur cherche dans un texte la réponse à une question précise. Par conséquent, il va directement vers l'information recherchée. Il met en œuvre « *lecture-élimination qui intervient jusqu'à ce que l'élément recherché soit trouvé* »⁹⁴.
- **Une lecture - action :** Cette lecture est caractérisée par des mouvements de va-et-vient entre le texte et l'objet à réaliser elle est effectuée par la personne occupée à

⁹⁰ ONL, 2000, cité par S.Lucchini, 2002, p.38.

⁹¹ M. Fayol cité par N.Boubir dans « *Les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE chez les étudiants algériens* », Synergies Algérie n° 9 - 2010, p.181.

⁹² J.Giasson, Op.cité.p. 32

⁹³ F.Cicurel, « *Lectures interactives en langues étrangères* », Ed Hachette, 1991, Paris, p.17.

⁹⁴ Ibid, p.16.

réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes. Citons l'exemple du moment de la rédaction d'une lettre, où le sujet y répond à un autre point par point.

- **Lecture oralisée** : C'est tout simplement celle qui consiste à lire un texte à voix haute. Soit une lecture expressive lorsqu'il s'agit surtout, d'une histoire racontée à un enfant. Chaque mot renferme un sentiment de joie, de tristesse, de colère, de mélancolie, d'espoir ou de peur. Soit comme Foucambert le signale, le cas de l'orateur qui jette un coup d'œil sur son texte écrit.
- Par opposition à la lecture à voix haute, ajoutons **la lecture silencieuse**⁹⁵ réalisée le plus souvent au collège. La lecture idéo-visuelle est plus rapide. Raison pour laquelle, elle donne la possibilité de déchiffrer à grande vitesse et de tirer le maximum d'informations, dans un laps de temps.

Finalement, nous concluons que les stratégies facilitent l'accès au sens. Elles permettent de chercher, trouver, sélectionner et de relever des informations.

1.4.3.3- L'évaluation du savoir – lire et des stratégies de lecture

L'évaluation est devenue au cours de la dernière décennie l'une des préoccupations de la didactique des langues étrangères notamment du FLE. Elle consiste à porter un jugement de valeur (niveau, note, observation) sur le rendement des apprenants. Elle leur permet de tirer profit de leurs erreurs, de progresser et de développer leur savoir, et savoir-faire, d'une part.

D'une autre part, elle les motive ou dé motive, selon le cas. Tout apprenant scolarisé en classe passe par des épreuves destinées à évaluer son savoir-lire, son savoir-faire, et son savoir écrire.

Après avoir émis les hypothèses de sens globales, l'élève face à un support écrit accompagné d'un ensemble d'activités proposées, d'une sélection d'exercices au service de la lecture, tente en premier lieu, de bien lire le texte. L'exploitation du texte fait appel aux compétences préalablement citées. A chaque apprenti lecteur sa stratégie de lecture, pour pouvoir répondre aux questions d'évaluation (à choix multiple ou ouvertes).

Martine Rémond dans son article « Pour une pédagogie de la compréhension au cycle3 », confirme que lorsque les informations simples et littéralement données dans le texte sont bien comprises, elles conduisent à plus 80 % de réponses correctes⁹⁶. C'est pourquoi l'apprenant doit bien reconnaître les mots pour pouvoir comprendre le texte et veille à bien lire les consignes qu'il est appelé à appliquer avec rigueur.

⁹⁵ A.Leroy-Boussion, « *La lecture silencieuse* », I.N.P.C.N.R.S , Marseille 1966, In www.persee.fr

⁹⁶ Martine Rémond , « *Pour une pédagogie de la compréhension au cycle3* », In www.bienlire.fr , 11/ 2003.

Les stratégies de compréhension varient et diffèrent en fonction du support utilisé et du but recherché. Dès lors, une relation de complicité et d'échange vient s'installer entre le lecteur et le texte. Par la suite, l'évaluation de la performance des apprentis lecteurs est jugée nécessaire par la mise en œuvre des activités de lecture associant processus et connaissances. Dans cette perspective, les résultats de l'enquête PISA ⁹⁷ révèlent que même les élèves français témoignent d'une faiblesse face à l'écrit.

Le constat des comportements de lecture des apprenants révèle que peu sont ceux qui ont su explorer le texte. Généralement ce sont ceux qui ont des stratégies qui réussissent leurs épreuves. Le tableau suivant récapitule les stratégies utilisées par les bons ainsi que ceux qui éprouvent des difficultés, lors des trois étapes de lecture.

Tableau : 03 « Tableau comparatif, évaluatif des stratégies de lecture lors de l'épreuve de lecture ».⁹⁸

⁹⁷ Isabelle Robin, « *L'enquête PISA sur les compétences en lecture des élèves de 15 ans trois biais culturels en questions* », VEI Enjeux, n° 129, juin 2002, p.66.

⁹⁸ Claudine Lachapelle, « *Les stratégies de compréhension en lecture* », Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, In www.sasked.gov.sk.ca ; 22/03/2006.

| Le lecteur efficace | Le lecteur en difficulté |
|----------------------------|---------------------------------|
|----------------------------|---------------------------------|

Avant la lecture

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Sait que la lecture est une recherche du sens.• Choisit librement la lecture pour se distraire ou s'informer.• Est familier avec les structures de différents textes.• Utilise ses connaissances antérieures pour faire des prédictions sur le contenu et la structure du texte.• Sait dans quel but il va lire le texte.• Utilise l'index, la table des matières ou les illustrations pour repérer l'information désirée ou pour essayer de deviner ce qui va arriver dans le récit. | <ul style="list-style-type: none">• Considère que la lecture est le décodage d'une succession de mots.• Ne lit que s'il y est obligé.• Ne sait pas dans quel but il va lire le texte.• Ne cherche pas à rassembler ses connaissances antérieures sur le genre et le sujet avant d'aborder la lecture.• Ne cherche pas à faire des prédictions sur le contenu du texte et sur la forme sous laquelle celui-ci sera présenté.• Manque de confiance en lui quand il lit. |
|--|--|

Pendant la lecture

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Peut concentrer toute son attention sur sa lecture.• Peut reconnaître un grand nombre de mots instantanément.• Lit par longs groupes de mots en utilisant instinctivement les indices de syntaxe pour comprendre et relier les idées.• Utilise les marqueurs de relation pour noter l'articulation des idées.• Utilise ce qu'il sait de ce genre littéraire pour mieux comprendre la présentation des idées.• Lit attentivement seulement ce qui l'intéresse et n'a pas peur de sauter des lignes ou des pages.• Compare continuellement l'information du texte à ce qu'il sait déjà sur le sujet.• Vérifie constamment et automatiquement sa compréhension.• Ne s'arrête que sur ce qu'il ne comprend pas. | <ul style="list-style-type: none">• A de la difficulté à se concentrer.• Lit à voix basse.• Doit déchiffrer la plupart des mots qu'il rencontre.• N'utilise ni ses connaissances dans les autres modes linguistiques ni ses connaissances sur la structure du texte et le sujet pour décoder et comprendre.• N'utilise pas les indices de syntaxe (p. ex.: prononce un verbe finissant par «-ent» comme un adverbe).• Ne change pas de stratégie de lecture selon son intention de communication (lit chaque texte mot à mot).• Lit trop lentement pour retenir et donc comprendre les idées.• Ne sait pas s'il a compris ou pas.• Ne contrôle pas sa compréhension.• Ne s'arrête pas sur ce qu'il ne comprend pas. |
|---|--|

Après la lecture

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Décide s'il a atteint son but de lecture.• Évalue sa compréhension de ce qu'il a lu.• Résume les idées principales.• Réagit de façon critique et personnelle.• Cherche d'autres sources pour vérifier l'information. | <ul style="list-style-type: none">• Ne se souvient pas de ce qu'il a lu.• Ne s'autoévalue pas pour vérifier ses stratégies et ce qu'il a compris.• Ne peut pas exprimer de réaction.• Ne cherche pas d'autres informations sur le sujet. |
|--|---|

Conclusion



es travaux didactiques sur la lecture ne cessent de faire couler l'encre de plusieurs plumes. Le problème de la lecture comme sujet d'actualité est au cœur des discussions sur les rénovations de l'enseignement.

La lecture est donc devenue la préoccupation non seulement des chercheurs mais aussi des parents.

Dans ce premier chapitre nous avons tenté d'éclairer la notion de lecture, de mettre en évidence les processus de lecture et de mettre en lumière la façon d'apprendre à lire et la manière d'enseigner la lecture telles qu'elles sont conçues par les didacticiens.

Pour enfin clôturer le chapitre par une évaluation du savoir lire qui nous permettra de déceler les différents profils de lecteurs-apprenants et de mettre le doigt sur les difficultés rencontrées en lecture. Leur apporter des pistes de travail qui amélioreraient les résultats des apprenants en classe de FLE. Tel serait le fruit de notre recherche.

« L'enfant n'acquiert le goût de lire que s'il est capable de comprendre ce qu'il lit. Plus une pédagogie facilite l'accès au sens, plus elle a de chance d'être attirante pour le lecteur. »

Dr. WETTSTEIN-BADOUR Ghislaine, « *Apprentissage de la lecture* », in <http://www.enseignementliberte.org/aplect1.htm>

DEUXIEME CHAPITRE

***VERS UNE PRATIQUE DE LA LECTURE
EN FLE : « ENTRE LE POUVOIR ET LE
VOULOIR ACCEDER AU SENS DE LA
LANGUE ECRITE »***

Introduction

 lire est extraire d'une image graphique du langage le son et le sens qui lui correspondent. C'est pourquoi, dit-on que la lecture est une activité complexe qui met en œuvre différents processus. L'étude de ces processus et des mécanismes de lecture font de l'enfant un bon lecteur, muni d'un savoir – faire, d'un savoir – lire.

Le savoir – lire est le projet d'enseignement – apprentissage d'une langue maternelle ou étrangère. Pour avoir le goût de la lecture, il faut déjà savoir lire⁹⁹.

Il est important de signaler que les informations que nous disposons sur la lecture, ont été transmises plus particulièrement sur les langues maternelles. Certains chercheurs, soucieux de l'enseignement – apprentissage de la lecture, ont tenté de tirer profit des études faites et de les adapter au contexte des langues secondes, souvent nommées « étrangères ». C.Cornaire et C.Germain ont mis en exergue, divers points sur la lecture. Leur intervention nous livre les caractéristiques de la lecture en langue étrangère ou seconde et les difficultés qu'on y retrouve.

L'enfant qui se trouve en face des difficultés de lecture éprouve des difficultés à poursuivre.

➤ Comment réduire ces difficultés fréquemment rencontrées, chez les apprentis lecteurs ?

Question qui a fait l'objet, d'un nombre croissant d'études et de recherches.

Il n'est plus question, d'ignorer ces problèmes de lecture auxquels les apprenants sont confrontés.

Tous, chercheurs, spécialistes, pédagogues, enseignants, enseignés et parents s'entraident et tentent d'y remédier.

D'autres questionnements, nous reviennent à l'esprit :

- Comment l'enfant évolue t-il et continu t-il à persévérer?
- Comment inciter en lui non seulement le pouvoir mais, le vouloir d'apprendre à lire ?

Toutes ces inquiétudes, nous poussent à entreprendre ce présent chapitre.

⁹⁹ A. Souché, « Nouvelle pédagogie pratique », F Nathan, 1962, p.68.

2.1- La lecture entre maîtrise et difficultés

2.1.1- Le savoir-lire et les qualités d'une bonne lecture :

« Lire » demeure l'objectif premier de l'enseignement. Il convient donc de dire que « lire » est la base de toute éducation et de toute culture. Comme nous l'avons défini, lire n'est pas seulement attribuer à des formes écrites des équivalents vocaux. Cependant, comme le démontre G.Villars dans son manuel *Psycho-pédagogie pratique* :

« Savoir lire, c'est en même temps comprendre, c'est passer directement du signe écrit à la signification pensée ou exprimée oralement, selon la nécessité du moment. Savoir lire ce n'est pas non plus juxtaposer des éléments de pensée, des atomes de signification, qui se rattachent les uns aux autres tant bien que mal, et d'autant plus difficilement que l'attention est contrainte de se porter sur le déchiffrage du texte, ligne après ligne, mot après mot »¹⁰⁰.

Il rajoute que *« Savoir lire, c'est procéder à tout instant à une opération de synthèse, en intégrant dans un ensemble en cours d'organisation les apports nouveaux fournis par le texte en présence duquel on se trouve. Autrement dit, c'est avoir présent à l'esprit, simultanément, les faits ou les idées déjà groupés organiquement comme la pensée qu'ils expriment, et les idées ou faits nouveaux apportés par la lecture et qui s'ordonnent avec eux. »¹⁰¹*. Lire est donc un savoir-faire.

C'est pourquoi les chercheurs et les spécialistes qui forment « L'Association française pour la lecture » ont accordé la plus grande importance à déceler les facteurs qui peuvent faciliter cet apprentissage de la lecture. Ils ont mis en relief :¹⁰²

- L'importance de l'activité personnelle de l'élève : Plus l'apprenant s'impose et participe en classe et satisfaisants sont les résultats en lecture ;
- Le rôle de l'environnement et de la motivation : Plus les textes à lire sont adaptés au goût de l'enfant qui cherche à s'identifier dans les écrits et plus la lecture lui devient une activité intéressante, une lecture de plaisir.
- L'importance du niveau intellectuel de l'enfant et de son environnement socio-culturel : Par l'entraînement à recevoir des messages transmis dans divers langages, la lecture des affichages, les codes en usage de la vie quotidienne.

¹⁰⁰ G.Villars, « *Psycho-pédagogie pratique* », Librairie Istra 1973, p.298.

¹⁰¹ Ibid

¹⁰² Ibid, p.299.

2.1.1.1- Les qualités d'une bonne lecture

Apprendre à lire exige que l'enfant comprenne et qu'il maîtrise le code alphabétique à l'oral ainsi qu'à l'écrit. Selon G.Villars « *une bonne lecture est une lecture courante expressive en même temps que correcte* »¹⁰³. Afin d'assurer une bonne lecture d'autres éléments viennent s'ajouter¹⁰⁴ :

- Une bonne prononciation et accentuation sont nécessaires. Elles peuvent s'acquérir par des exercices suivis et des entraînements continus. L'émission claire et nette des lettres et des syllabes assure une bonne prononciation des mots.
- Une bonne articulation s'impose. Il convient alors d'éviter la lecture à débit trop rapide qui cause un problème d'articulation défectueuse. Pour une meilleure articulation, L.Dubroca¹⁰⁵, relève trois conditions : La première celle de la prononciation des lettres, la seconde l'énonciation des syllabes et la troisième celles des mots.
- Faire la liaison, quand la grammaire et le sens du fragment de phrase, nous exigent de le dire en une seule émission de voix. Il faut noter que la liaison contribue à la compréhension du texte.

En outre, la ponctuation. Car, les signes de ponctuation attirent l'attention des articulations de la pensée et donnent ainsi un certain débit à la phrase. Il en est de même pour la mélodie de la voix qui rend la lecture plus expressive.

- On ne peut nier les marques du silence et les arrêts imposés par le sens et les sentiments qu'il convient de les découvrir pour une meilleure lecture.
- Par le rythme et un débit régulier, ni haché, ni précipité, il est bon de faire saisir à l'enfant la valeur des silences et des arrêts qui accordent une certaine bonne allure à la parole.

2.1.1.2- Les caractéristiques d'un lecteur habile

A partir de ce que nous venons d'avancer, nous déduisons et de façon objective les caractéristiques d'un lecteur habile nommé souvent bon lecteur, lecteur compétent ou lecteur expérimenté, par certains auteurs.

Selon Smith¹⁰⁶ (1971), le lecteur habile est celui qui parvient à lire deux cents mots à la minute et arrive à donner sens à ce qu'il lit. Bernhardt¹⁰⁷ (1986) lui a montré par une simple expérience portant sur la comparaison des mouvements des yeux des lecteurs expérimentés en

¹⁰³ G.Villars, Op.cit. p.299.

¹⁰⁴ *ibid*, p.300.

¹⁰⁵ L.Dubroca, « *L'art de lire à haute voix* », A.Johanneau Libraire-éditeur, Paris 1825, p.30.

¹⁰⁶ C.Cornaire, C.Germain, « *Le point sur la lecture* », Ed CLE International 1999, Paris, p.14.

¹⁰⁷ *Ibid*, p.15

langue maternelle et en langue seconde, que leurs « *fixations sont moins nombreuses et plus courtes, du fait que l'information visuelle est traitée plus rapidement* ».

A ces propos McConkie et Zola¹⁰⁸ (1981) prouvent que « *les lecteurs habiles fixent pratiquement chaque mot du texte, les mots les plus prévisibles étant fixés aussi souvent que les autres, bien que moins longtemps* ». De plus, ces lecteurs peuvent détecter, inéluctablement les fautes d'orthographe aussi insignifiantes soient-elles.

Selon ces auteurs, la clé d'une bonne lecture dite rapide est en fonction de la vitesse de lecture. D'une autre part, certains chercheurs rajoutent, que la vitesse de lecture dépend des intentions du lecteur qui survole son texte. Citons, à titre d'exemple, la vitesse de lecture d'un roman qu'on lit pour son plaisir diffère de celle d'une page de journal. A cet égard, Claudette Cornaire et Claude Germain ont précisé que « *le bon lecteur est celui qui, à l'occasion et s'il en a besoin, sait lire vite, sans pour cela sauter les mots prévisibles* »¹⁰⁹.

D'autres chercheurs tels que le Dr. Keith Stanovich spécialiste de la lecture (1986) qui a décrit « l'effet de Matthieu » faisant référence à un passage de la bible : " *à celui qui a, il sera beaucoup donné et il vivra dans l'abondance, mais à celui qui n'a rien, il sera tout pris, même ce qu'il possédait.* " (Matthieu, XXV-28-29)¹¹⁰. Autrement dit, l'acquisition de plusieurs mots permet une bonne compréhension du texte et dans ce cas l'apprenant commence à apprendre les mots qu'il ignorait. En revanche ; celui qui possède un vocabulaire réduit ne peut bénéficier du contenu du texte. Le lecteur débutant devient lecteur expert tant que son expérience en lecture s'accroît.

Un bon lecteur doit donc reconnaître aisément les mots qu'il lit, sans y puiser son énergie et y réserver toute son attention pour traiter le sens du texte. Cette habilité s'acquiert par l'entraînement. Plus le jeune lecteur rencontre les mots qu'il mémorise leur prononciation, leurs significations et leur orthographe, plus son automatisme s'accroît et devient par conséquent, « bon lecteur ».

Dans son article « Lecteur et compétence de communication », Daniel Coste¹¹¹ nous cite en détail l'image du bon lecteur. D'après le linguiste et le didacticien français, un vrai lecteur ou « lecteur achevé » est celui :

¹⁰⁸ McConkie et Zola cité par, C.Cornaire, C.Germain, Op.cit.p.15.

¹⁰⁹ C.Cornaire, C.Germain, Op.cit.p.16.

¹¹⁰ Marie-Catherine St Pierre, « *Difficultés de Lecture et D'écriture: Prévention et évaluation Orthophonique auprès des jeunes*, Bibliothèque et archives », Canada 2010, p.22.

¹¹¹ Daniel Coste, « *Lecteur et compétence de communication* », FDLM, n°141, p.34.

- **a/** Qui se serait dégager des habitudes scolaires d'une lecture mot à mot (ou syllabe à syllabe) et jouerait à plein de la capacité perceptive qui doit lui permettre, par fixations successives, de saisir d'un coup des blocs graphiques plus importants.
- **b/** Qui serait à même d'anticiper morpho-syntaxiquement, lexicalement, sémantiquement et rhétoriquement sur ce qui va ou peut suivre dans le fil du texte ; qui aurait donc un pouvoir de prévision.
- **c/** Qui disposerait de stratégies de lecture permettant d'accélérer et d'améliorer le fonctionnement de l'axe lexical en jouant justement des possibilités d'anticipation et en ménageant des tensions et des détentes autorisant une meilleure prise d'information.
- **d/** Qui (dans les meilleurs des cas) saurait « délinéariser » sa lecture pour construire des hypothèses sur le sens à partir d'un balayage du texte, d'une exploration qui ne se ferait pas au fil des lignes mais permettrait une collecte d'indices à interpréter ; les hypothèses sémantiques pouvant ensuite être confrontées à d'autres éléments du texte pour confirmation, infirmation, ajustement, développement,...
- **e/** Qui, au bout du compte, jouerait d'un éventail de modes de lecture selon les textes qu'il pratique et les projets qui sont les siens ; le lecteur complet serait capable d'«embrayer » tel ou tel type de lecture et se caractériserait donc par la palette d'options dont il a le contrôle bien plus que par le recours constant à une « super lecture ».

Quant à A.Amir dans son « Diagrammes de lecture », il nous propose une taxonomie en onze objectifs atteints, par le bon lecteur. Le schéma ci-dessous, nous invite à les découvrir :



Schéma : 07 « Les objectifs à atteindre par un bon lecteur »¹¹²

2.1. 2- La lecture en langue étrangère

La plupart des études cognitives en matière de lecture, s'intéressent de manière particulière sur les processus mis en jeu lors de la lecture, en langue maternelle. Ce n'est qu'à la fin des années 1970, que les travaux sur la lecture en langue seconde qu'on nomme souvent langue étrangère se sont imposés, surtout avec l'avènement de la diversité des langues qui constitue aujourd'hui un domaine d'étude fécond.

Désormais, l'enseignement apprentissage de la lecture en langue étrangère subit un engouement particulier, de la part des chercheurs. Nombreux sont ceux qui ont adapté les

¹¹² A.Amir, « Diagrammes pour la lecture », O.N.P.S, Alger, 1995, p.115.

résultats tirés des expériences de la lecture en langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue seconde¹¹³.

2.1.2. 1- Les spécificités de la lecture en langue étrangère

Comme nous l'avons préalablement défini « *Lire, c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent* »¹¹⁴, c'est-à-dire que l'apprentissage de la lecture repose d'abord, sur l'apprentissage de l'identification des mots écrits pour parvenir à déceler ce qu'elle véhicule comme message.

C'est ainsi que la lecture est conçue comme une activité complexe qui met en mouvement un mécanisme d'opérations cognitives, d'où résulte la difficulté à pouvoir enseigner et apprendre à lire notamment en langue dite étrangère. En premier temps, nous mettons en surface les caractéristiques de la lecture en langue seconde¹¹⁵.

- **La lecture en langue seconde est jugée très lente**

La comparaison des lecteurs en langue maternelle et des lecteurs en langue seconde a montré que ces derniers font des fixations à longue durée et de nombreux retours en arrière. D'autres expériences empiriques ont révélé que « *le lecteur en langue seconde a tendance à subvocaliser très fréquemment, surtout s'il a des difficultés à comprendre ce qu'il lit* »¹¹⁶ (Hatch 1974). C'est ainsi que le temps de fixation, les retours en arrière et la subvocalisation freinent la vitesse de lecture.

- **La lecture en langue seconde est linéaire et fragmentaire**

En effet, le lecteur en langue seconde a tendance à lire les mots lettre par lettre et fournit de gros efforts pour reconnaître les graphèmes (Cziko 1980).¹¹⁷ Une surcharge d'informations sous forme de fragments isolés dans la mémoire à court terme qui ne peut accomplir sa tâche telle que l'établissement des liens entre les mots. C'est pourquoi cette lecture reste fragmentaire.

2.1.2.2- Les sources de difficultés d'apprentissage de la lecture¹¹⁸

- **Des connaissances linguistiques limitées**

Les apprenants de langue seconde éprouvent très souvent des difficultés en lecture. A ce titre des recherches ont été effectuées afin d'expliquer les origines de ces difficultés pour

¹¹³ C.Cornaire, C.Germain, Op.cit.Dans son avant-propos.

¹¹⁴ Y.Labbe, « *La difficulté scolaire: Une maladie de l'écolier* », l'Harmattan, Paris 2009, p.104.

¹¹⁵ C.Cornaire, C.Germain, Op.cit.p.47.

¹¹⁶ Ibid

¹¹⁷ C.Cornaire, C.Germain, Op.cit.p.48.

¹¹⁸ Ibid, p.48.

mieux intervenir. Le résultat de ces recherches a démontré que les compétences linguistiques dont dispose le lecteur influent sur son rendement. Doté d'une grammaire pauvre, d'un niveau de vocabulaire restreint et sensible aux contraintes orthographiques le lecteur ne peut lire ni comprendre convenablement un texte. Ces éléments ralentissent la vitesse de lecture et entravent le processus du traitement de l'information.

- **Un répertoire de stratégies limités ou inadéquat**

Un constat sur les classes montre que les lecteurs néophytes sont malhabiles vu qu'ils ne savent ni quand, ni comment, ni pourquoi utiliser les stratégies de lecture dont-ils disposent pour comprendre un texte. Il serait donc préférable d'enseigner ces stratégies de compréhension aux apprenants en langue seconde, les aider à surmonter les difficultés afin qu'ils puissent appréhender le sens d'un texte et faire d'eux de meilleurs lecteurs, indépendants et compétents, leur enseigner à devenir acteurs de leur propre compréhension.

- **Une lecture accompagnée d'inquiétude**

L'aspect psychologique et plus particulièrement le côté affectif joue un rôle crucial dans l'apprentissage d'une langue seconde. Le lecteur en langue seconde muni de connaissances linguistiques limitées ; maîtrisant mal l'aspect linguistique et grammatical d'un texte ; ayant un vocabulaire réduit et peu de stratégies compréhension, face à des textes étrangers ressent un manque de confiance en soi, une inquiétude, une nervosité d'approcher le texte. Il déchiffre difficilement ses phrases et s'attarde sur l'aspect cognitif du texte.

2.1.2.3- Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture

Un regard à l'intérieur de nos classes, nous amène à constater le niveau réel de nos enfants et les difficultés qu'ils éprouvent dans leurs apprentissages notamment en français langue étrangère et plus précisément en lecture. Désormais, les difficultés les plus rencontrées chez les apprenants du F.L.E sont de trois ordres :

a/ Problèmes liés au décodage

Certains apprenants peinent pour lire parce que les procédures de décodage sont insuffisamment automatisées. Une analyse plus objective et minutieuse des performances des apprenants en lecture, laisse apparaître les problèmes majeurs où le plus souvent non détectables par la lecture à haute voix. Un test de mesure de la vitesse de lecture des mots isolés nous révèle qu'un faible lecteur met 2,4secondes pour décoder un mot alors qu'un lecteur plus habile y met seulement 0,4secondes¹¹⁹.

¹¹⁹ S.Cèbe, R.Goigoux,S.Thomazet, « *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités* », p.2.In www.langages.crdp.ac-creteil.fr

Les expériences ont montré que la lecture lente diminue les chances de comprendre de comprendre et d'accéder au sens global du texte, car l'apprenant se force et s'efforce de déchiffrer lettre par lettre, mot par mot. C'est ainsi, qu'il perd le goût et l'envie de lire même si le texte est simple, court et facile à lire. Dans cette perspective, l'enseignant-chercheur Roland Goigoux, spécialiste des questions de l'enseignement de la lecture nous rappelle qu'« *Aucun apprenant aime lire, quand il lit aussi mal* »¹²⁰.

Il rajoute « *D'après nous, la motivation (ou le goût de lire) ne peut être tenue pour un pré-requis de l'activité : c'est l'effet de l'apprentissage au sens où elle ne précède pas les apprentissages scolaires mais leur succède. Il ne suffit donc pas d'amener les élèves à la bibliothèque, ni de leur lire des livres passionnants pour qu'ils aiment lire, il faut d'abord et avant tout les aider à automatiser les procédures de décodage* ».

b/ Problèmes liés à la compréhension

Après avoir réglé les problèmes de décodage linguistique, certains apprenants se retrouvent face à une autre difficulté celle de ne pas pouvoir donner sens à ce qu'ils lisent. L'identification des mots écrits n'assure donc pas seule une bonne compréhension du texte.

Perfetti et Coll (1996) ont pu relever six sources de difficultés en compréhension¹²¹: Des difficultés liées aux connaissances comme nous l'avons bien expliqué préalablement, du vocabulaire et des connaissances du domaine qui faciliteront l'interprétation du texte. Autrement dit, un enfant qui lit couramment peut être en difficulté dès qu'il est en contact d'un texte, qu'il domine mal en domaine de connaissance. Il est par conséquent, en quête de sa découverte.

Ces difficultés peuvent être dûes également aux connaissances des opérations cognitives ou des processus lexicaux. Nombreux sont les apprenants qui ne maîtrisent pas le code linguistique. C'est pourquoi, ils donnent une intention supplémentaire aux processus de bas niveaux, qu'aux processus de haut niveau. Ils mémorisent les informations traitées, dans la mémoire à court terme et apportent beaucoup plus d'intérêt aux formes linguistiques, qu'aux représentations sémantiques.

En outre, l'apprenant lors de sa lecture rencontre des mots qui lui sont rares et dont-il ignore leurs significations avec précision, vu que sa capacité de mémoire est limitée en informations. Celle-ci peut freiner et faire obstacle à son processus de compréhension.

¹²⁰ Ibid, p.2.

¹²¹ <http://siteeriff.free.fr/lacomprelecture.pdf>

De plus, les inférences qui permettent à l'enfant de deviner le non-dit, peuvent aussi affecter la compréhension du texte, les bons autant que les faibles compreneurs. Par conséquent, l'apprenant n'a pas la capacité de rendre l'implicite explicite.

Les deux pédagogues estiment que l'enfant en difficulté de compréhension face à un support écrit, ne parvient pas à choisir la stratégie qu'il doit appliquer au texte.

En d'autres termes, la manière de lire un texte pour comprendre diffère de celle de lire pour résoudre un problème ou de mémoriser un cours ou de faire un résumé de ce qui a été retenu.

L'enseignant peut détecter l'apprenant en difficulté de lecture, lorsqu'il lui demande de reformuler ce qu'il vient de lire, de façon autonome.

Selon eux, les deux dernières sources de difficultés permettent de distinguer les bons compreneurs des faibles compreneurs par la manière et la capacité de traiter et de répondre aux questions inférentielles.

c/ La dyslexie¹²²

La dyslexie est une maladie des troubles d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. Elle a été la source d'échec de plusieurs apprenants. Cette lecture se révèle lente, hésitante, difficile et pénible.

L'enfant dyslexique confond entre les lettres proches ou voisines, les syllabes et les sons : m, n, et u, p, b, d, q et g, s et ch, f et v, a et an, a et o, u et ou, on et o, un et u, in et i, les consonnes constrictives (s, ch, j, z, f, v) sont remplacées par les consonnes occlusives (t, k, p, d, g), les consonnes sonores (b, d, g, v, j, s) sont remplacées par les consonnes sourdes (p, t, k, f, ch, s). Il inverse l'ordre des lettres ("on" est lu "no", "bras" est lu "bar" ou "rab", "plat" est lu "pal" ou "lap", "aéroplane" devient "aréoplane"...), de certaines syllabes, de certains mots. Il omet certains sons : "fil" est lu "il", "bar" est lu "ba", "parapluie" devient "parapuie"...Il en ajoute d'autres : "poltron" est lu "polteron", "escapade" est lu "cascapade" .

Finalement, le sujet manque d'attention. Il comprend et se rappelle difficilement ce qu'il lit. Ces difficultés sont facilement détectables dès les premiers apprentissages quand l'enfant atteint ses six - huit ans, selon les neurologues. Plusieurs hypothèses ont été émises pour expliquer la dyslexie. Retenons la plus récente qui renvoie l'origine de cette anomalie aux malformations du corps calleux, cette partie du cerveau qui réunit les deux hémisphères droit et gauche, pourraient causer un trouble de communication entre les deux hémisphères.

¹²² http://www.doctissimo.fr/html/sante/encyclopedie/sa_1280_dyslexie.htm

Enfin, « *Ces difficultés non seulement interrompent sans cesse la lecture et la rendent très lente mais, parce qu'elles mobilisent presque entièrement l'attention de l'enfant, limitent considérablement la compréhension ou la rendent impossible* » (Lovett, 1987 : Olson et al., 1994 : Stanovich, 1993)¹²³.

L'analyse des difficultés de lecture a permis aux chercheurs de déterminer les profils des mauvais lecteurs.

2.1.2.4- Les différents profils d'un lecteur en difficulté

Les élèves en difficultés de lecture sont ceux, qui agissent passivement vis-à-vis du texte. C'est pourquoi, l'enseignant doit intervenir dans le but de faire acquérir à ses apprenants un certain nombre d'habiletés et les apprendre à les utiliser quand la situation l'exige. Ils forment un groupe hétérogène ayant des lacunes, un déficit généralisé en compréhension.

A cet égard plusieurs recherches tentent de dessiner des portraits de lecteurs faibles en lecture. Se référant aux études empiriques menées en classe, citons Aaron (1991) qui estime y avoir au moins trois groupes de mauvais lecteurs ¹²⁴:

- ceux qui ont des difficultés spécifiques en lecture présentant de faibles performances en décodage et en compréhension écrite ;
- Ceux qui ont de bonnes capacités de décodage mais ont des difficultés en compréhension écrite ;
- Finalement, ceux qui présentent des difficultés cognitives généralisées. Leurs faiblesses se situent autant en décodage qu'en compréhension écrite.

En résumé, nous nous joignons à Nicole Van Grunderbeek qui prévoit six profils de lecteurs en difficultés ¹²⁵:

Premier profil : Le « surdécodeur » ou le lecteur centré exclusivement sur le code

Ce lecteur oralise les mots, sans prendre la peine de chercher le sens. Il ignore que lire consiste à construire un sens. Il utilise la stratégie grapho-phonétique pour identifier les mots, sans qu'il la maîtrise. Il a tendance à confondre entre les lettres b, d, p, q et m, n et à les inverser. Le lecteur du premier profil est qualifié de « perroquet » ou de « phénicien ».

¹²³ J.E. Dumas, « *Psychopathologie de L'Enfant Et de L'Adolescent* », De Boeck, Bruxelles 2005, p.158.

¹²⁴ J.Grégoire, B.Piérart, « *Évaluer les troubles de la lecture: Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* », Ed De Boeck Université, Bruxelles 2003, p.178.

¹²⁵ N.Van Grunderbeek, « *Les difficultés en lecture*, » Ed Gaetan Morin, Montréal, 1994, p.98-99-100-101-102

Deuxième profil : Le « surdevineur » ou le lecteur centré exclusivement sur le sens

Ce lecteur s'appuie peu sur les indices graphiques et développe peu sa conscience phonique car, il porte toute son attention sur le contenu sémantique du texte. C'est pourquoi, il cherche à deviner le sens à partir des indices contextuels.

Raison pour laquelle, ce lecteur est nommé le devineur ou le chinois. Toutefois, il confond entre ce qui est écrit et ses connaissances et arrive à reconnaître globalement plusieurs mots et devine les mots voisins, ce qui le conduit parfois à l'erreur.

Troisième profil : le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale

Ce lecteur fait recours à la reconnaissance visuelle des mots sans se préoccuper du sens. Il identifie les mots qu'il connaît ou qu'il croit connaître mais qui ne correspondent pas toujours à ceux qui sont écrits. Une certaine ressemblance et confusion du mot prononcé avec le mot écrit (blouse/bleue) négligeant ainsi le sens (cheveux/chevaux). En d'autres termes, il utilise la voie d'accès directe au lexique mental (stratégie idéo-graphique) tout en ignorant la voie phonologique. Il n'a pas compris que lire, c'est chercher du sens.

Quatrième profil : le lecteur centré en priorité sur le code¹²⁶

Ce lecteur déchiffre le début des mots et devine la suite de ces mots, sans se soucier du sens du texte. Il utilise alors la stratégie grapho-phonétique pour prononcer la première syllabe d'un mot puis il devine la suite (papa travaille est lu papa tracteur). Il ne fait pas appel à son lexique mental, ni au contexte, ni à la syntaxe. Peu importe le sens que véhicule la phrase.

Cinquième profil : le lecteur centré soit sur le code, soit sur le sens

Pour reconnaître les mots d'un texte, le lecteur utilise les deux stratégies indépendamment l'une de l'autre. Tantôt, il devine le sens des mots et dans ce cas il s'appuie sur le sens, tantôt, il déchiffre sans donner importance au sens et dans ce cas il se base sur le code.

Sixième profil : le lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire de vérification

Ce lecteur possède de bonnes stratégies, mais ne vérifie pas ce qu'il a lu surtout si ce qu'il a lu semble avoir du sens, c'est-à-dire, il déchiffre le mot lui accorde un sens par rapport au contexte de la phrase et non du texte.

¹²⁶ J.P.Gâté, « *Prévenir l'illettrisme: comment la recherche peut-elle servir l'école ?* », l'Harmattan, Paris 2005, p116-120

2.2- La rééducation des apprenants en difficulté de lecture

Lire est l'une des activités mentales les plus complexes qui exigent à la fois l'acquisition d'un code et l'accès au sens. L'enfant découvre le principe alphabétique puis progressivement, il apprend à le maîtriser. Par conséquent, il apprend aisément à mieux lire. Ce qui n'est pas le cas pour tout le monde car, certains apprenants y retrouvent des difficultés. Comment y faire pour leur apporter de l'aide ? Comment y remédier ?

2.2.1- Intervenir selon le profil des apprenants en difficulté de lecture¹²⁷

2.2.1.1- L'élève surcodeur

Cet apprenti lecteur qui se sert à l'excès de la stratégie grapho-phonétique doit apprendre à utiliser la stratégie sémantico-contextuelle sans délaisser sa stratégie privilégiée. Le rééducateur a pour mission, de combler les lacunes de ses élèves et de leur faire saisir que lire est aussi comprendre. C'est pourquoi, il leur présente des petits textes. Une fois que l'enfant décode une phrase, il convient de l'inciter à réaliser une image mentale. C'est ainsi que l'enseignant guide et oriente son apprenant vers la compréhension et le conduit à vérifier ses hypothèses de sens.

2.2.1.2- L'élève surdevineur

C'est le cas des élèves qui devinent le contenu du texte à partir des éléments paratextuels (illustrations, le titre du texte, la source, ..). L'enfant reconnaît quelques mots puis, il prédit ceux qui suivent sans prendre la peine de vérifier ses prédictions. Dans ce cas, nous devons l'inciter tout d'abord, à développer sa conscience phonique. Comme l'explique clairement N.V Grunderbeek, « *il faut l'amener à utiliser la combinaison, la stratégie grapho-phonétique ou encore à découper les mots en unités plus petites et à vérifier ses hypothèses en se basant sur les indices graphique des mots.* »¹²⁸

2.2.1.3- Le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale

Cet utilisateur de la stratégie idéo-graphique recourt très souvent à son lexique mental. Il convient pour lui d'apprendre à utiliser la stratégie sémantico-contextuelle. Par conséquent, il prendra conscience que le texte est porteur de sens. Des exercices d'entraînement sur le découpage syllabique et sur les correspondances entre graphèmes et phonèmes sont strictement recommandés pour ce type de lecteur en difficulté.

¹²⁷ N.Van Grunderbeek, Op.cit.p.105.

¹²⁸ Ibid

2.2.1.4- Le lecteur centré en priorité sur le code

Pour ce type de lecteur, il est préférable de lui proposer des textes courts et l'inviter à chercher le sens par l'appui du contexte. En outre, l'inciter à la confirmation ou à l'infirmité de ses hypothèses soit par le contexte soit par les graphies.

2.2.1.5- Le lecteur centré soit sur le code, soit sur le sens

Cet apprenant est en moins grande difficulté que les autres. Lors des situations significatives de lecture, l'enseignant l'amène à faire interagir les connaissances et les stratégies qu'il possède. L'enfant est alors appelé à vérifier ses hypothèses par le biais de la stratégie qu'il n'a pas utilisé.

2.2.1.6- Le lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire vérification

Devant telle difficulté, il convient selon la professeure en science d'éducation d'entraîner l'élève à vérifier ses hypothèses dans un contexte plus large.

2.2.2- La rééducation à partir de l'écriture¹²⁹

Fijalkow prévoit que la meilleure façon de progresser en lecture est de placer l'apprenant dans des situations d'écriture. Ces situations lui permettent d'avancer dans leur acquisition de la langue écrite. Il rajoute que l'écriture exige à comprendre objectivement comment la langue écrite s'est constituée dans sa relation avec l'oral.

2.2.3- Améliorer la lecture orale

La lecture orale ou encore mieux nommée la communication orale d'un texte qui n'est désormais pas une nécessité quand on entreprend l'apprentissage de la lecture (CF :Foucambert). Mais, il est préférable de s'assurer que les élèves parviennent à déchiffrer un texte.

L'enseignant propose ainsi de vraies situations orales afin de préparer ses apprenants à la lecture à haute voix. Ce type de lecture touche l'intonation, le rythme de la phrase, le respect de la ponctuation, le respect des liaisons et du débit et le respect des marques morpho-syntaxiques et des lettres muettes.

Une relation d'aide de la part des enseignants avec leurs apprenants se révèle particulièrement efficace, dans le but d'orienter leur apprentissage vers une lecture à haute voix plus évidente. L'oralisation ou le mouvement des lèvres est donc indispensable pour reconnaître les mots. Une bonne articulation et une prononciation juste et correcte des lettres et des syllabes permettent de bien saisir les mots. C'est pourquoi, L.Dubroca conseille de soigner et d'ajuster le mouvement articuloire par un travail long et difficile mais, possible et

¹²⁹ N.Van Grunderbeek, Op.cit.p.116

exécutable surtout si l'apprenant veut à tout prix corriger ses vices. Une mauvaise articulation peut très bien altérer le sens.

Toutefois, si l'apprentissage se déroulait comme le prévoit le programme, il devrait y avoir au collège moins d'apprenants mauvais déchiffreurs, moins d'apprenants faibles compreneurs. La réponse à cette inquiétude ouvre une voie pour une étude plus approfondie.

R. Goigoux et S. Thomazet Maîtres de conférences à l'IUFM de Clermont, ont étudié durant une année « L'action des enseignements adaptés dans la prise en charge et le traitement des différents apprentissages des élèves de SEGPA-collège »¹³⁰ (1998). Leur expérience¹³¹ portait sur l'observation et l'analyse du travail des enseignants dans leurs classes, d'une part et des performances des apprenants en difficulté, d'une autre part. Ils ont montré que les élèves confrontés à des tâches répétitives lors de la lecture poseraient de sérieux problèmes de motivation.

Dans cette perspective, les recherches en sciences de l'éducation ont de longues dates prouvé que l'enseignant demeure l'élément moteur puissant pour la réussite scolaire de ses enfants notamment ceux qui éprouvent des difficultés. Cette réussite bien méritée relève du type de pratiques éducatives, d'encadrements et de soutien des apprenants.

La relation enseignant-apprenant portée sur les encouragements et la confiance qu'ils accordent aux élèves permet la régulation des difficultés rencontrées. Enseignants et enseignés travaillent tous en classe dans une ambiance vivante. Ils les encouragent, ils évitent de les accabler et leur simplifient les tâches afin d'obtenir des résultats satisfaisants pour qu'ils puissent reprendre confiance en soi.

Raison pour laquelle, les professeurs proposaient des textes courts, plus simples, plus accessibles et plus appropriés en fonction de leur niveau. Ces textes traitent des thèmes qui répondent aux intérêts des apprenants dans le but de les motiver. Le support textuel est accompagné d'un questionnaire écrit qui gère de près la compréhension des élèves. De plus, des activités de reformulation (paraphrases, résumé, traduction des idées du texte avec les mots propres de l'enfant,...) leur sont suggérées. Plus l'enfant éprouve des difficultés de compréhension et plus les questions sont littéralement posées afin de lui faciliter les réponses.

De nouvelles réformes (1995-1998) ont touché les programmes de la 6^{ème} année qui visent à assurer une compréhension logique des textes et le traitement de l'implicite.

¹³⁰ S.E.G.P.A : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

¹³¹ R.Goigoux, Thomazet, « *Pratiques et conceptions de l'enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté* », In <http://www.ac-grenoble.fr> ; publié le 24/10/200

Dorénavant, les professeurs de S.E.G.P.A ont pour ambition le développement des compétences de leurs apprenants pour un traitement global et inférentiel des textes.

Un projet difficilement réalisable !

Selon le discours de la majorité des enseignants, les problèmes de leurs apprenants ne relèvent pas du traitement didactique mais du traitement pédagogique.

Cinq types de difficultés ont été décelés ¹³²:

- **Un comportement d'élève inadéquat**

Certains professeurs reprochent à une partie d'adolescents de consacrer leurs efforts aux respects des règles de l'école sans se plier aux exigences du travail scolaire.

- **Un déficit d'expérience**

Les professeurs attribuent les difficultés des élèves aux manques de stimulations dans leur milieu social et familial. La solution serait donc de combler ce manque d'expérience par la multiplication des activités proposées.

- **Une insuffisante motivation**

Certains enseignants estiment que les difficultés de leurs élèves sont dues à un manque de motivation pour l'école et les apprentissages scolaires. Ils rajoutent que nous pouvons susciter l'intérêt et la motivation en variant les activités et les supports pédagogiques.

- **Un déficit cognitif**

La majorité des enseignants de l'S.E.G.P.A renvoie l'origine des difficultés des élèves à un manque de connaissances et à l'incapacité de traiter l'information, c'est-à-dire, que le problème réside au niveau de la mémoire à long terme, de la mémoire de travail ou aux manques d'attention ou de concentration.

- **Une faible estime de soi**

Les élèves se sentent très souvent découragés et ils se jugent inutiles. Face à ce constat, les professeurs répondent par une « pédagogie de la réussite ». A cet égard, ils leurs suggèrent des tâches accrocheuses en fonction de leur niveau.

¹³² R.Goigoux, Thomazet, Op.cit. In <http://www.ac-grenoble.fr>

2.3- La lecture et la motivation en contexte scolaire

2.3.1- La mission de l'école

Roch Chouinard (2003)¹³³ voit que l'école n'est pas seulement le lieu où s'effectuent les enseignements apprentissages mais aussi, un lieu d'évaluation. Elle est le reflet de l'enfant qui permet de lui donner une image de soi-même blessante soit-elle ou humiliante.

Toutefois, nous ne pouvons pas négliger qu'elle demeure désormais, le lieu privilégié d'apprentissages, de rencontres, de découvertes, d'affirmation de soi. Elle représente ainsi, un milieu riche et convivial où l'apprenant se sent à l'aise y trouve du plaisir d'apprendre pour réussir.

Désormais, les enseignants redécouvrent tous les jours, qu'apprendre est affaire de désir¹³⁴ comme nous le rappelle le chercheur spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, dans son article « nouvelles missions et nouveaux défis pour l'école et ses enseignants ». Le désir d'apprendre est donc le moteur de leurs apprentissages.

2.3.2- L'importance de la motivation dans l'apprentissage de la lecture

On associe très souvent la motivation à des notions telles que « la volonté d'avoir », « la curiosité de savoir », « le goût » ainsi « le désir, l'envie et le plaisir d'apprendre ».

Selon Lanchec, « *la motivation joue un rôle important dans l'enseignement et particulièrement, dans l'enseignement des langues* »¹³⁵.

Il faudra tout d'abord procurer ce désir d'apprendre à l'enfant et toute méthode lui sera bonne¹³⁶, éclaire Rousseau dans l'Emile. Raison pour laquelle certains enseignants justifient les difficultés rencontrées chez leurs apprenants par la faible motivation. Ils estiment que la motivation est l'élément clé de la réussite. Elle contribue ainsi, au succès du processus d'enseignement apprentissage, comme le souligne De Beni et Pazzalia¹³⁷.

Pierre Vianin¹³⁸ rajoute qu'elle représente le véritable moteur de tout apprentissage de telle façon à permettre de surmonter, tous les obstacles. Plus les apprenants sont motivés et plus ils réussissent à franchir leurs épreuves et avec succès. On apprend plus aisément quand

¹³³ N.V.Grunderbeeck, « *Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture* », conférence 2003, p.8, In www.bienlire.education

¹³⁴ Philippe Merieu, « *Nouvelles missions et nouveaux défis pour l'école et ses enseignants* », In www.meirieu.com/ARTICLES/nouvellesmissions.pdf ,p.4.

¹³⁵ J-Y.Lanchec, « *Psycholinguistique et pédagogie des langues* », Vendôme : Presse universitaires de France, 1976, p.55

¹³⁶ Jean-Jacques Rousseau, *Œuvres complètes*, tome1, Hachette, Paris, 1865, p 86

¹³⁷ . Ibid, p.90.

¹³⁸ P.Vianin, « *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre* », De Boeck Université, Bruxelles 2006, p.21

on aime ce qu'on apprend, comment et par qui on l'apprend. Plus leur motivation pour apprendre à lire est forte et plus ils apprennent mieux à lire.

C'est pourquoi on la définit comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche.

2.3.3- La motivation en contexte scolaire

La motivation a toujours été une ambiguïté. Derrière ce terme se cache les raisons qui incitent les personnes à agir, à réussir ou à échouer. Elle demeure un thème qui suscite l'intérêt de nombreux chercheurs spécialistes. Plusieurs, sont les théories psychologiques qui ont tenté de la définir, pour mieux la cerner.

Les behavioristes lient les comportements humains aux rapports stimulus/réponse. Selon cette théorie, la motivation consiste à récompenser l'apprenant lors de sa réussite ou à le sanctionner en cas d'échec créant ainsi chez l'enfant un renforcement positif ou négatif qui lui permet de refaire ou d'éviter le même comportement lorsqu'il se trouve dans une situation similaire.

Des expériences menées sur des enfants ont révélé que le renforcement négatif (le fait d'être réprimandé, ignoré ou d'avoir de mauvaises notes) provoque un sentiment d'échec et de dévalorisation.

Tandis que le renforcement positif (le fait d'être félicité, complimenté ou d'avoir de bonnes notes) mène à la valorisation de l'apprenant. C'est ainsi, que la conception behavioriste souligne l'importance des facteurs externes, pour susciter la motivation des élèves d'où la nomination de la motivation extrinsèque.

En revanche, une autre conception a vu le jour avec l'avènement de la psychologie humaine. Celle qui s'appuie sur les facteurs internes : le besoin, les intérêts et le plaisir que trouve l'apprenant dans la pratique de l'activité, sans attendre une récompense.

Partant de cette idée, les deux chercheurs A.Lieury et F.Fenouillet, jugent une activité essentiellement intéressante, si les apprenants la pratiquent uniquement pour le plaisir sans qu'ils aient une récompense, il s'agit d'une motivation intrinsèque.¹³⁹

Néanmoins, des études effectuées par de récentes recherches, menées dans le domaine de l'enseignement apprentissage estiment qu'il ne s'agit plus d'opposer ces deux notions mais, d'utiliser les deux et en tirer le meilleur profit. C'est pourquoi, on entend parler de la motivation autonome.

¹³⁹ A.Lieury et F.Fenouillet, « *Motivation et réussite scolaire* », Dunod, Paris 1997, p.57.

En effet, nous ne pouvons nier que l'apprenant peut manifester un autre comportement, où le sujet ne perçoit aucun intérêt, ni sens à la tâche ou à l'activité proposée. Ce type appelé « amotivation », liée étroitement au sentiment de manque de compétence ou manque d'intention à l'action.

D'autres auteurs estiment que le fait de se tracer des buts conduit à de meilleures performances. Ces buts sont hiérarchisés en fonction des intérêts personnels. Ils orientent l'action et déterminent l'effort fourni en vue de les atteindre. Ils augmentent ainsi la performance de l'apprenant. Par conséquent, les buts constituent un facteur de motivation dans l'apprentissage du français. Un sentiment de défi s'installe chez l'apprenant ayant comme but apprendre à mieux lire, en FLE.

Rappelons l'importance du but, dans la réalisation de tout acte par les propos de Nuttin, qui dit : « *en effet, le comportement étant une activité dirigée et non pas une réaction quelconque. C'est le but qui en grande partie, règle cette direction* »¹⁴⁰. En d'autres termes, toute action est dirigée par un but en vue de l'atteindre, à lui seul lui revient de décider la nature du comportement de la personne pour réaliser sa tâche. Le comportement d'un apprenant voulant apprendre à mieux lire diffère de celui qui veut apprendre à lire et de celui qui ne sait pas du tout lire.

A l'instar des autres apprentissages, l'apprentissage de la lecture exige de la part de l'apprenant un travail laborieux qui demande de la volonté, de la patience et de l'effort. L'enseignant veille à ce que son apprenant ait des objectifs et l'incite à fournir des efforts pour l'accomplissement et la réalisation de sa tâche. Par conséquent, la motivation est qualifiée positive. Dans ce cas le sujet tente de réaliser un résultat satisfaisant et de réussir enfin, à mieux lire.

Cependant, l'effort en classe est perçu comme une activité ennuyante, un engagement pénible. La motivation se révèle négative si bien que, l'apprenant exprime une crainte d'échec, un sentiment d'incapacité et le recours à des stratégies d'évitement.

Il convient alors pour lui, de se fixer un objectif à long terme pour que son apprentissage ait un sens afin d'apprécier et de développer en lui le goût de l'effort. A cet égard, Garon et Thehoret¹⁴¹ considèrent qu'une compétence qui a des effets à long terme, vise à donner aux jeunes la confiance en soi et le goût du dépassement de soi. Et c'est ainsi, que l'enfant peut accéder au plaisir après avoir fourni l'effort.

¹⁴⁰ J.Nuttin, « *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action* », Presses universitaires de France, 1985, P.13.

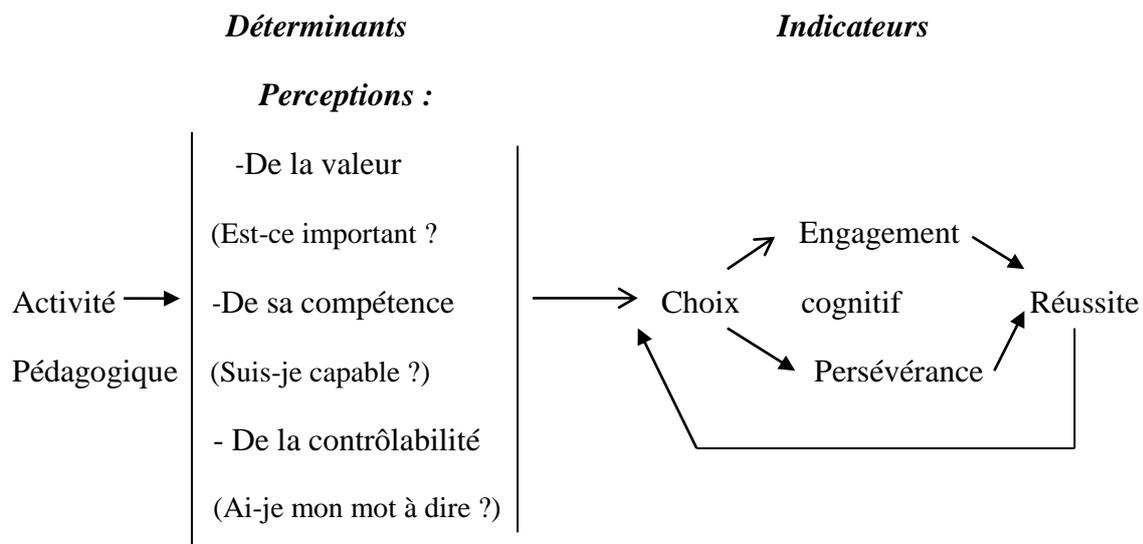
¹⁴¹ R.Garon et M.Thehoret, « *L'effort à l'école, un goût à développer* », Quebec, Logiques, 2000, p.31.

En effet, généralement ce sont les bons éléments qui sont préalablement motivés sans demande d'aide car le plaisir d'apprendre à lire et le désir de réussir existent chez eux. Hormis ces premiers, les autres ont besoin d'être motivé afin de surmonter leurs difficultés. Cette aide ne peut être accordée que par l'enseignant qui demeure le facteur facilitateur d'apprentissage, le guide et l'accompagnateur. Il oriente, conseille, encourage et motive ses apprenants. Il est donc nécessaire de mettre en exergue, les éléments qui ont un impact sur la motivation des apprenants.

2.3.3.1- Les facteurs influant sur la dynamique motivationnelle des apprenants ¹⁴²

Notre cheminement, nous mène à décrire les principaux déterminants et indicateurs de la dynamique motivationnelle qui anime un élève, en situation d'apprentissage scolaire. Nous nous référons au modèle proposé, par R.Viau.

Schéma: 08 « La dynamique motivationnelle qui anime un apprenant en classe »



Le schéma explique clairement la notion de dynamique motivationnelle.

Tout d'abord, le contexte dont-il est question dans le cadre de notre recherche est celui du collégien, en situation d'apprentissage de lecture en FLE.

Les perceptions qu'il a de lui-même, ont une importance cruciale pour sa motivation. Pour Viau, la perception de l'apprenant repose sur :

¹⁴² R.Viau, « La motivation en contexte scolaire », De Boeck, Bruxelles 1997, p.32.

- **La valeur de l'activité :** l'intérêt et l'importance de la valeur accordée à l'activité donnent du sens à son apprentissage. Il prend ainsi, conscience de l'utilité qu'a l'activité de la lecture-compréhension qui lui est proposée, lors d'une séance de lecture.

Attribuer une valeur positive à la lecture amène l'apprenant à aimer les défis apportés par les textes et à tenter de lire les textes difficiles en vue de satisfaire sa curiosité.

- **La compétence à accomplir une activité :** la perception et le sentiment de sa compétence pour pouvoir lire, signifie la capacité que l'enfant possède pour réussir.

Une autoévaluation lui permet la connaissance de soi, de percevoir ses progrès et d'envisager des stratégies adéquates à mettre en œuvre afin d'apprendre à mieux lire et à comprendre un écrit. Par conséquent, il aura une image de soi positive en lecture.

- **La contrôlabilité d'une activité :** la perception de la contrôlabilité d'une tâche fait référence au degré de contrôle que l'apprenant prétend avoir dans le but de réaliser l'activité. De ce fait, il se juge capable de réussir à lire. Plus ce sentiment de pouvoir réussir s'accroît, plus il sera motivé.

Comme l'illustre la figure, il doit être motivé. C'est ainsi qu'il choisit de s'engager avec enthousiasme et avec plaisir d'apprendre à lire. L'engagement cognitif reflète la qualité et le degré de l'effort mental, fourni par la personne, lors de la séance de lecture.

- Quant à **la persévérance**, elle se traduit par le facteur temps consacré à l'apprentissage de la lecture. Plus il est motivé, plus il y consacre du temps et ses chances de pouvoir mieux lire augmentent.

- **La réussite** est le résultat final de la motivation. Généralement, un apprenant qui persévère et qui arrive à utiliser les stratégies de lecture pour traiter un texte est celui qui réussit.

A partir de ce modèle livré par Viau, nous pouvons mieux comprendre pourquoi certains éprouvent du plaisir d'apprendre à lire alors que d'autres ne le sont pas.

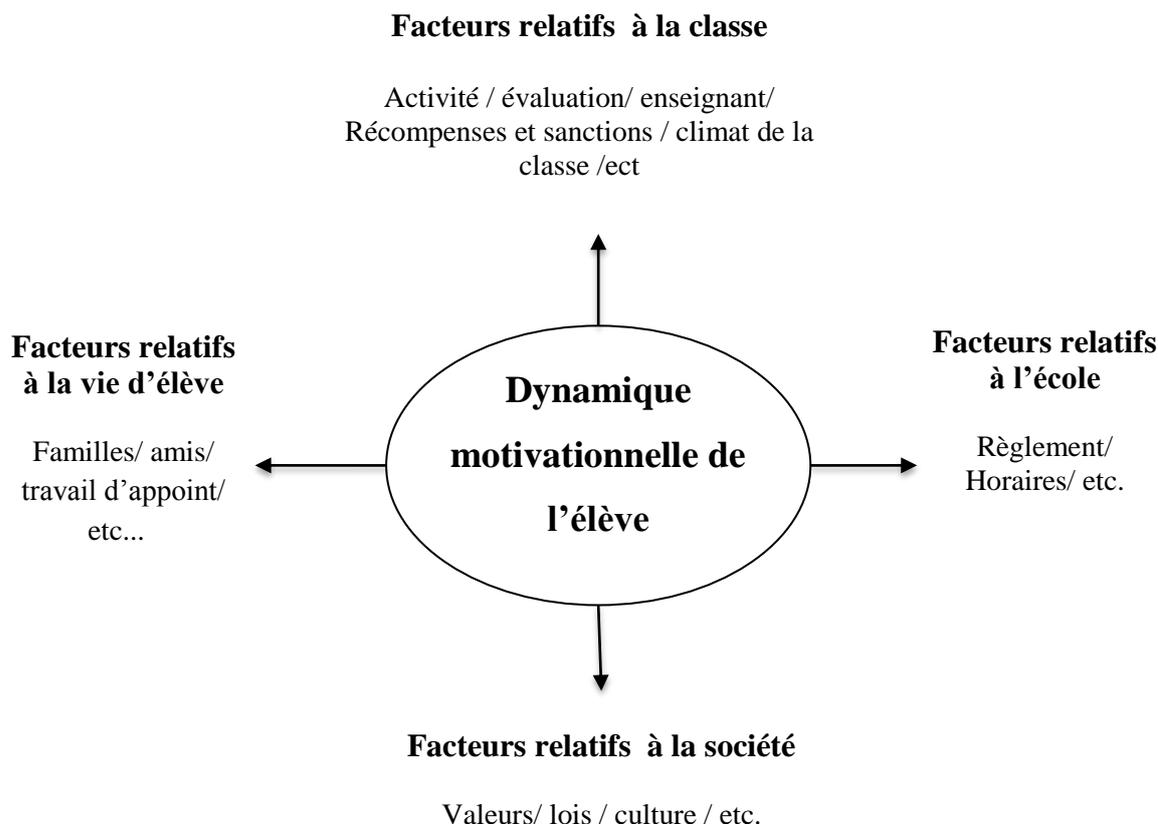
Sur le tableau ci-dessous figurent les réponses à la question. Notons au passage, qu'il existe d'autres facteurs qui peuvent favoriser ou nuire au comportement d'un apprenant tels que l'estime de soi, la perception qu'il se fait de son intelligence ou des buts qu'il s'est fixé.

Tableau : 04 « pourquoi certains apprenants sont motivés pour apprendre à lire alors que d'autres ne le sont pas? »

| Un apprenant est motivé, car il ... | Un apprenant est démotivé, car il ... |
|---|---|
| - Juge que la matière de lecture ainsi que les activités qui lui sont proposées sont utiles ou intéressantes ; Et | - Juge que la matière de lecture et les activités qui lui sont suggérées n'ont pas de sens et qu'elles ne lui servent à rien ; Et/ou |
| - Se sent capable d'accomplir ce qu'on lui demande ; Et | - Se sent incapable d'arriver à lire et à donner sens à ce qu'il lit ; Et/ou |
| - Ressent une certaine responsabilité dans le déroulement de son apprentissage. Il prétend être le maître de sa réussite ou de son échec. | - Ne ressent aucune responsabilité envers son apprentissage. Il croit que sa réussite ou son échec ne dépend pas de lui. |

2.3.3.2- Les portes d'entrées qui suscitent le plaisir d'apprendre à lire

Selon Viau, la dynamique motivationnelle d'un élève est influencée par un ensemble de facteurs externes. Il les regroupe en quatre catégories comme présentées dans la figure ci-dessous :

Schéma: 09 « Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève »¹⁴³

L'être humain est par essence un être social. L'apprenant vit dans une société, il est tout à fait normal qu'il se trouve influencé par les normes de la société dont il fait partie. Les attitudes positives de notre société algérienne envers le FLE qui représente la langue seconde peut renforcer la motivation extrinsèque des élèves et susciter en eux le plaisir d'apprendre à lire dans cette langue.

• Les facteurs relatifs à la vie de l'apprenant

La vie personnelle de l'enfant peut influencer son rendement scolaire. Dans ce contexte, nous nous intéressons au rôle que peuvent jouer les parents à assumer et à prendre leur part de responsabilité de l'état motivationnel de leur enfant. Ils le soutiennent, l'encouragent à lire, le rassurent, l'aident à prendre confiance en soi, lui apprennent à valoriser ses efforts ainsi qu'à apprécier ses progrès et l'incitent à continuer d'en faire autant, ancrent en lui la capacité, le pouvoir et surtout le vouloir réussir.

¹⁴³ R.Viau, « *La motivation : Condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire* », 3^e congrès des chercheurs en Education, Bruxelles, mars 2004, p.05.

De ce fait, ils contribuent à créer chez leur enfant l'envie et le plaisir d'apprendre à lire. D'une autre part, les parents aident leur enfant à aimer la langue de l'autre, à respecter l'autre culture, lui donner une image positive et développer en lui le désir d'apprendre les langues étrangères notamment le français.

Les attitudes des apprenants envers la langue et son apprentissage et envers la lecture et son apprentissage peuvent favoriser l'acquisition d'une compétence de lecture, si elles sont positives. A ces propos, Bogaards définit l'attitude comme « *une évaluation ou une appréciation d'un objet, nous ne pouvons que souligner cette influence car il n'est pas du tout évident d'imposer à un apprenant d'acquiescer un objet envers lequel il a une appréciation négative* ». ¹⁴⁴

• Les facteurs relatifs à la classe

Les activités pédagogiques, l'enseignant et l'évaluation constituent les trois facteurs liés à la classe pouvant susciter le plaisir d'apprendre à lire en FLE.

L'apprenant en langue étrangère au collège a préalablement acquis une idée sur ce qu'est lire un texte. Cette expérience vécue au primaire lui a laissé dans la mémoire des représentations sur la lecture et son apprentissage.

• Les activités pédagogiques menées en classe de FLE

Sont présentées sous formes d'exercices variés aussi diversifiés que possible, de questionnements favorisant la lecture-compréhension du texte, l'interaction texte / élève – élève / enseignant ; tous contribuent à l'apprentissage de la lecture. L'enseignant vise à enseigner à ses apprenants les stratégies de lecture et leur apprendre à comprendre, à prélever du texte les informations, à les reconstruire et de donner sens aux différents supports textuels proposés.

Dans cette perspective, R.Viau nous livre dix conditions pour qu'une activité d'apprentissage suscite la motivation des enseignés, elle doit ¹⁴⁵:

- ✓ Etre signifiante ;
- ✓ Etre diversifiée ;
- ✓ Proposer un défi à relever celui de réussir à mieux lire
- ✓ Etre authentique ;
- ✓ Exiger un engagement cognitif ;
- ✓ Le mettre en action et lui donner plus d'autonomie ;

¹⁴⁴ P. Bogaards, « *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères* », Haltier, Paris 1991, p.21.

¹⁴⁵ R.Viau, Op.Cit.p.07.

- ✓ Avoir un caractère interdisciplinaire ;
- ✓ Comporter des consignes claires ;
- ✓ Se dérouler sur une période de temps suffisante.

● L'enseignant

Il demeure l'élément le plus important. Sa formation, son niveau de compétence, son engagement, sa passion et son amour envers son métier, sa motivation à enseigner et d'autres traits peuvent nuire ou favoriser la motivation de ses apprenants. D'autre part, il doit gagner leur confiance et veiller à maintenir une bonne relation avec eux. Viau rajoute que par l'humour de l'enseignant, son respect des différences individuelles et culturelles ainsi que par son honnêteté et son équité, arrive à influencer la motivation de son public dans leur travail.

D'après J.Andre « *une motivation solide, durable, transférable ne peut se développer que dans un contexte relationnel positif* »¹⁴⁶. L'enseignant est alors appelé à maintenir cet équilibre relationnel avec ses apprenants, instaurer dans sa classe un climat de confiance et d'ambiance. Par conséquent, il crée un champ positif motivant et rassurant.

● L'évaluation

Bon nombre de recherches et d'expériences ont prouvé que les pratiques évaluatives ainsi que les appréciations péjoratives des enseignants démotivent étant donné qu'elles visent exclusivement la performance. C'est pourquoi, l'élève ne travaille plus pour le plaisir d'apprendre mais pour les conséquences de cet apprentissage, dans le but d'être récompensé et d'avoir de bonnes notes.

Faire de l'évaluation une composante de l'enseignement qui favoriserait la motivation est un défi de taille pour l'enseignant. Parvenir à changer n'est pas aussi facile qu'on le croit, dans une société qui valorise la compétitivité et la performance. Or, les résultats ne doivent en aucun cas être les seuls critères d'appréciations et de jugements. Car, l'effort fourni et le progrès accompli par l'apprenant sont également des éléments à inciter, à encourager de la part de l'enseignant, lors d'une évaluation formative. Rappelons, parfois qu'un simple sourire peut suffire.

Par ailleurs, il serait préférable en vue de ne pas les démotiver, de bien vouloir proposer des textes et des activités pertinentes qui correspondent à leurs capacités, leurs besoins leurs intérêts, et à leurs attentes. Leur proposer à titre d'exemple, un texte simple accompagné d'un ensemble d'activités graduées en difficulté qui permet à l'enfant de connaître le goût du succès et de retrouver confiance en soi.

¹⁴⁶ André J. « *A l'origine, la relation humaine* ». In cahiers pédagogiques. N° 300. Cité Par P.Vianin, Op.Cit.p.66

2.3.3.3- Les facteurs qui peuvent entraîner la démotivation

Or, limiter le contact avec l'enseigné, le dévaloriser, le rabaisser aux yeux de ses camarades, le qualifier de faible déchiffreur et ou de faible compreneur, ou le ridiculiser lui fait perdre toute passion et le plaisir d'apprendre à lire. Viennent s'ajouter d'autres éléments comme les textes trop faciles ou trop difficiles, le peu de défis que lui suggère son environnement social et scolaire et surtout les relations conflictuelles avec l'enseignant de la matière seraient les principaux facteurs qui contribuent à leur démotivation.

2.3.3.4- Développer et maintenir sa motivation¹⁴⁷

La motivation à l'apprentissage est comme la foi, elle augmente et diminue. Elle n'est pas toujours constante. C'est pourquoi, l'enseignant après avoir motivé son apprenant se retrouve devant un nouveau souci celui du comment agir dans le but de développer, d'augmenter ou de maintenir le degré de motivation.

Les psychologues ont tenté de répondre à cette inquiétude. Dans leur ouvrage « La motivation », L.Careau et A.L Fournier ont suggéré plusieurs stratégies qui visent à agir sur les facteurs déterminants et les indicateurs que nous avons déjà cité. Nous proposons quelques unes :

➤ **Identifier les objectifs d'apprentissage à court et à long terme**

Il convient pour celui qui apprend à lire en langue étrangère telle que le français, de se fixer des objectifs à long (le plaisir de lire un livre) et à court terme (apprendre à lire). L'enseignant pourra l'aider à les identifier selon le niveau de développement des compétences à lire de chacun.

➤ **De compléter sa formation**, d'avancer, de palier et de remédier aux lacunes. Par ailleurs, l'enseignant propose des textes et des activités pour le plaisir qui favorisent la persévérance de ses enseignés. Il reconnaît et renforce leurs efforts pour créer en eux le sentiment de satisfaction et de motivation à poursuivre leur formation.

➤ **Alimenter le sentiment de compétence**

Plus l'apprenant se sent compétent et plus il sera motivé à lire. Par conséquent, il se sent apte à travailler avec des textes même difficiles. Ainsi sa compétence se développe car « c'est en forgeant que l'on devient forgeron », comme le dit tout simplement le proverbe Africain. De plus, le mieux serait d'éviter de porter tout son

¹⁴⁷ L.Careau, A.L Fournier, « *La motivation* », Université Laval, février 2002, p.13 - 17.

intention sur ses lacunes et ses difficultés. Au contraire, il doit prendre conscience de l'évolution de ses compétences et être en mesure d'apprécier ses efforts et ses progrès.

➤ **Choisir de s'engager et penser au défi**

Prendre la décision de s'engager, de tester son rythme de lecture dans le but de s'offrir une chance de s'améliorer, de réussir et de reprendre confiance en soi-même. Travailler avec des textes représentant un défi plus élevé. Il est conseillé dans ce cas, de proposer des textes avec des questions de compréhension de difficulté modérée car celles-ci lui fournissent l'occasion de progresser.

➤ **Persévérer et se donner le droit à l'erreur**

Certains apprenants éprouvent des difficultés à lire ou à comprendre un texte. Par conséquent, ils abandonneront rapidement, croyant qu'ils ne réussiront pas à surmonter leurs difficultés de lecture. N'oublions pas que la persévérance joue un rôle important dans l'atteinte de l'objectif. Se donner l'occasion de se tromper, d'apprendre par ses erreurs est un pas vers la maîtrise. Il faut tenter et reprendre le texte, y insister, à ne pas y renoncer. Enfin, s'armer de patience et de persévérance et le résultat sera sûrement bon !

➤ **User de stratégie**

Pour bien réussir, il faut s'entraîner et utiliser les bonnes stratégies. Certes, l'apprenant face à son texte, tente de choisir celle qui lui convient pour mieux traiter son texte. Par la suite, son enseignant pour l'inciter à l'effort et au progrès pourrait lui faire des commentaires substantiels qui l'encourageront : « C'est bon ! Car tu as retenu toutes les idées du texte et tu as su les présenter dans le bon ordre. ».

➤ **Interpréter ses résultats**

L'apprenant se compare à lui-même afin de percevoir ses progrès. Il peut ainsi, s'auto-évaluer sans se décourager et mesurer ses progrès. De ce fait, associer évaluation à des émotions positives suscite le plaisir d'apprendre.

➤ **Identifier et soutenir son intérêt vis-à-vis une tâche**

L'apprenant s'intéresse à son propre apprentissage. Il tente de développer sa compétence à lire et d'améliorer son niveau de connaissances. Son intérêt à la matière de lecture lui permet d'avancer, d'évoluer et d'avoir une perception de soi positive.

➤ **La motivation vient après l'action**

Pour la majorité des jeunes apprentis lecteurs, il est reconnu que plus ils progressent, plus ils arrivent à mieux lire. En pratique, organiser des périodes où l'enseignant lit à haute voix pour faire apprécier la lecture à ses élèves est une des manières les plus

efficaces pour les encourager à s'entraîner dans le but d'acquérir un savoir lire et un savoir-faire.

➤ **Des auto-instructions efficaces**

La manière de penser et de se parler peut influencer l'humeur de l'enfant. Si devant un texte, il se dit : « C'est trop difficile, je n'y arriverai pas, ça ne sert à rien d'essayer ! », il risque de se sentir incompetent et impuissant. Les pensées positives alimentent le goût de pouvoir continuer, donnent confiance en soi.

➤ **Prévoir des périodes de travail courtes et fréquentes**

L'apprenant prévoit un programme léger déterminé par le temps en vue de s'entraîner, de travailler avec des textes qui le motivent pour atteindre son objectif. Bien qu'il serait mieux de réaliser l'apprentissage de lecture dans un contexte où l'échange entre apprenants et ses pairs est encouragé dans le but de discuter un texte, d'échanger les idées afin d'assurer une meilleure compréhension.

Finalement, il ne s'agit pas d'appliquer toutes ses stratégies à la fois mais, de choisir celles qui semblent les plus pressantes à acquérir et les plus motivantes qui suscitent le plaisir d'apprendre à lire.

Conclusion

Nos apprenants sont le plus souvent sensibles, à l'écrit. Cependant, l'institution scolaire se charge d'assurer un bon enseignement – apprentissage et tente, tant bien que mal d'assumer sa responsabilité.

Sur le terrain, une réalité amère se dévoile. Nous ne pouvons désormais, nier ni cacher que la plupart des apprenants présentent des difficultés d'apprentissages notamment de lecture, en français langue étrangère.

La lecture en FLE s'avère difficile. Sa complexité réside dans le recours à cet ensemble de mécanismes cognitifs. La lecture en langue étrangère comme en langue seconde est jugée lente, linéaire et fragmentaire.

La lecture demeure jusqu'à présent, un sujet d'actualité qui interpelle l'intérêt de nombreux chercheurs et spécialistes. Les travaux empiriques ont mis en surface les origines de ses difficultés. L'apprenant en situation d'apprentissage de la lecture en FLE, doté d'un bagage linguistique réduit et d'un répertoire de stratégies limités ou inapproprié, face à un écrit ressent une inquiétude. Cela nuit à la poursuite de ses études et entrave la réalisation d'autres apprentissages à l'avenir.

Toutefois, il convient de prévenir ces difficultés, afin d'y apporter le remède. Dans ce cas, des séances d'interventions, d'entraînements, de consolidations, de renforcements sont recommandées plusieurs fois par semaine, dans le but d'améliorer la lecture – compréhension de l'enfant.

Sans doute, l'image qu'il a de soi, de son enseignant et de son apprentissage contribue à sa réussite comme à son échec.

Choisir des lectures en fonction de leurs intérêts, établir et maintenir une bonne relation avec ses apprenants, l'attitude de l'enseignant lui-même en classe, son sens de l'humour, le bon comportement, sa passion d'enseigner; concevoir des activités pédagogiques jugées comme amusantes et intéressantes, souligner l'importance de l'effort et de la persévérance de l'enfant, favoriser son progrès, le soutien de ses parents sont des éléments qui procurent le plaisir d'apprendre à lire, dans une classe de FLE.

En termes de conclusion, nous réalisons que « entre le pouvoir et le vouloir réside le plaisir » qui mène à la réussite.

*« Le plus grand plaisir dans la vie est de
réaliser ce que les autres vous pensent
incapables de réaliser »*

Walter Bagehot

TROISIEME CHAPITRE

***POUR LE PLAISIR D'APPRENDRE
A LIRE EN CLASSE DE FLE***

Introduction

Dans le présent chapitre, nous allons présenter les conditions dans lesquelles, notre recherche a été effectuée. Le recours au terrain fait l'objet d'un constat et d'une analyse. Il se fixe comme objectif d'étudier une composante d'un phénomène global, de contrôler par la confrontation aux faits, nos hypothèses émises et mises à l'épreuve de l'expérience.

Cette étude expérimentale s'est structurée en deux volets distincts :

- Le premier volet consiste à décrire les étapes de déroulement de la séance de compréhension de l'écrit et celle de la lecture – entraînement dans le but d'observer le comportement de l'enseignant et des enseignés et de déceler les éléments qui motivent et qui suscitent le plaisir d'apprendre à lire en français langue étrangère.
- Le deuxième volet fait recours aux enquêtes de terrain que nous avons jugées comme nécessaires. Pour mieux éclairer notre thème de recherche, nous avons élaboré deux questionnaires l'un destiné aux apprenants de la première année du collège cible et un deuxième pour les enseignants de collèges de la région afin de récolter plus d'informations et d'obtenir plus d'explications. Par la suite, nous analyserons les réponses recueillies.

Cette partie de notre recherche est alors, consacrée à l'expérimentation dans le but de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ.

3. 1- Méthodologie

3. 1.1- Accès au lieu de l'expérimentation

Après avoir formulé une demande auprès de M. le directeur du Collège Elhassane Elbasserie situé dans la ville de Sidi-Ameur, l'une des communes de la Wilaya de M'Sila et avec l'aide et le soutien de M. l'inspecteur de français du cycle moyen de la région, nous avons pu obtenir l'accord pour accéder au lieu de notre enquête.

3. 1.2- Le choix de cet établissement d'enseignement

La commune de Sidi-Ameur compte trois collèges. Le choix du lieu de notre travail n'a pas été une tâche facile. C'est pourquoi, nous avons sollicité l'aide de M. l'inspecteur de français qui nous a orienté vers le Collège d'Elhassane Elbasserie.

Nous avons marqué notre présence au collège, dans le but :

- D'assister à des séances de compréhension de l'écrit en classe de première année moyenne.
- D'observer le comportement des apprenants en situation d'apprentissage de la lecture.
- De discuter avec les enseignants sur les difficultés d'apprentissage de la lecture de leurs apprenants et les facteurs qui favoriseraient la motivation de cet apprentissage et qui susciteraient le plaisir en eux.
- De distribuer des questionnaires à notre population cible.

3.1.3- L'échantillonnage

Pour réaliser ce travail, nous avons préféré « Le Moyen ». Le cycle moyen comme une passerelle, une phase de continuité de l'enseignement apprentissage de la lecture au primaire. Le choix de ce niveau n'est pas fortuit. Nous avons donc opté pour le public d'accueil, les apprenants de la première année moyenne du Collège Elhassane Elbasserie situé dans la commune de Sidi-Ameur.

Notre échantillon est au nombre de 30 (16 filles et 14 garçons) entre 10 et 12ans. Cette tranche d'âge qui correspond à la préadolescence¹⁴⁸. La période où l'enfant jette un nouveau regard sur le monde. Selon les psychologues, l'adolescent à cet âge, découvre le comportement des autres. Cela lui permet de comprendre sa personnalité. Il apprend ainsi à se reconstruire, à mieux se connaître, à prendre confiance en soi et à installer en lui des émotions positives.

¹⁴⁸ Mme Isabelle Lerat - Psychologue et thérapeute familiale, « *la préadolescence – Après le primaire, l'arrivée au collège..* », Conférence du 11 mars 2009, In www.apel-saintgabriel.fr/

Dès son arrivée au collège¹⁴⁹, il adopte de nouvelles règles, respecte de nouvelles normes et acquiert de nouvelles habitudes, de nouvelles compétences. Il noue de nouvelles relations entre pairs et avec ses nouveaux enseignants y compris celui de la matière de français langue étrangère. Il convient alors de prendre soigneusement en charge, dès le début du cycle moyen les jeunes apprentis lecteurs et de faire en sorte que leur apprentissage de la lecture soit une activité de plaisir.

Rappelons que le choix de l'échantillon s'est fait de façon aléatoire, pensant que les apprenants rencontrent les mêmes difficultés, les mêmes besoins, les mêmes intérêts, le même niveau et les mêmes comportements.

3.1.3.1- Bref aperçu sur le contenu du nouveau manuel scolaire de la première année

Signalons tout d'abord, que le manuel scolaire de la première année a été édité en 2010 – 2011 pour la première fois par l'Office National des publications scolaires. Le nouveau programme du premier palier est le prolongement de celui du primaire réalisé conformément aux orientations du ministère de l'éducation nationale. Il consiste à renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communications positives diversifiées à travers la compréhension et la production des textes de type explicatif et prescriptif.

Le tableau ci-dessous¹⁵⁰, illustre les compétences acquises par l'apprenant de la première année du premier palier ainsi que les activités de la compréhension de l'écrit.

¹⁴⁹ www.enfanceetcultures.cultures.gouv.fr ; « Actes du colloque international, *Ministre de la Culture et de la Communication- Association internationale des sociologues de langue française – Université Paris Descartes, 9es Journées de sociologie de l'enfance* », Paris, 2010

¹⁵⁰ www.oasisfle.com ; Nouveau Programme De Français 1^{ère} année moyenne, Janvier 2010

Tableau : 05. « De la compétence globale aux niveaux de compétences en 1.AM » :

| Compétence globale de la 1 ^e A. M. | Compétences terminales | Niveaux de compétence | Activités de compréhension |
|--|--|--|--|
| Au terme du 1 ^e palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif. | C.T.1 L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent | N.C.1 L'élève est capable de donner oralement et par écrit des informations sur soi pour se faire connaître. | - Lire une biographie pour prélever l'information essentielle |
| | | N.C.2 L'élève est capable de donner oralement et par écrit des informations sur quelqu'un pour le faire connaître. | - Lire pour la biographie de quelqu'un pour identifier ses traits physiques ou moraux ou les actions par lesquelles il se distingue. |
| | | N.C.3 L'élève est capable de donner oralement et par écrit des informations sur un lieu de son environnement pour le faire connaître. | |
| | N.C.2 L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui expliquent . | N.C.1 L'élève est capable de présenter oralement et par écrit un produit, un animal, une maladie... | - Lire un texte qui explique un processus de fabrication pour en repérer les étapes |
| | | N.C.2 L'élève est capable d'expliquer un phénomène naturel et d'en décrire son processus. | - Lire une monographie (animal) pour en dégager la fiche signalétique |
| | C.T.3 L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent , qui expliquent et qui prescrivent . | N.C.1 L'élève est capable d'expliquer à quelqu'un le fonctionnement/ l'utilisation d'un appareil / d'un produit / les règles d'un jeu. | - Lire un texte prescriptif pour prélever ses caractéristiques |
| | | N.C.2 L'élève est capable d'expliquer à quelqu'un l'attitude à suivre pour éviter un danger, une maladie, une sanction | - Lire un bulletin météo pour compléter une carte météorologique à l'aide de logos |
| | | N.C.3 L'élève est capable de fournir des indications pour accomplir une opération (réalisation de recettes de cuisine, montage/démontage d'un appareil, plantation d'un arbre...) | - Lire une notice de fabrication pour en dégager les étapes |

3.1.3.2- Présentation des projets de lecture

Le nouveau manuel de la première année comporte trois projets. Chacun de ces projets recouvre un certain nombre de séquences intitulés comme suit :

| Projets | Séquences | Titre des textes supports proposés pour les séances de lecture |
|--|--|--|
| Informier | - Se présenter | - Un jeune passionné - Souvenirs d'enfance |
| | - Présenter quelqu'un | - Frantz Fanon - Un footballeur algérien talentueux |
| | - Présenter un lieu | - Sidi Fredj - Guelma |
| Informier et expliquer | - Présenter un animal | - Le lynx - Le panda |
| | - Expliquer un phénomène naturel : Le cycle de l'eau | - Le cycle de l'eau - Le petit village |
| Informier, expliquer et prescrire | - Respecter les règles d'un jeu | - Le handball - Le volley-ball |
| | - Donner des conseils pour éviter un danger | - La grippe A(H1N1) comment le protéger - Recommandations à l'écolier |
| | - Expliquer le fonctionnement d'un appareil et donner des indications pour effectuer une opération | - Le vélo d'appartement - Mots croisés |

Tableau : 06. « Répartition des activités de lecture en fonction des séquences » ¹⁵¹

Chaque séquence s'ouvre sur un ensemble d'activités qui susciteront en eux plaisir et curiosité dont la compréhension de l'écrit et la lecture entraînent en font partie.

Comme nous le montre le tableau ci-dessus, les textes proposés aussi riches que variés renforceront leurs connaissances. Le thème de ces textes également semble satisfaire l'intérêt des apprenants. Ils sont répartis ainsi :

¹⁵¹ Le manuel scolaire de la première année, p.05

• **Thèmes et supports** ¹⁵²

Le thème des textes à traiter privilégie le préadolescent, ses centres d'intérêt et le monde qui l'entoure. Les supports doivent être authentiques, en relation avec les thèmes et adaptés au niveau des élèves.

A titre d'exemples, citons les supports suivants :

- Bulletin météo ;
- Programmes de télévision ;
- Notes d'information scolaire ;
- Annonces publicitaires ;
- Petites annonces ;
- C.V ;
- Pièces d'identité, autres documents administratifs ;
- Billet de train, d'avion,...
- Dépliant et prospectus ;
- Règles de jeu ;
- Notices de montage ;
- Mode d'emploi ;
- Dictionnaire ;
- Recettes de cuisine ;
- S.M.S ;
- Horoscopes ;
- Mots croisés, devinettes, charades,...
- Poèmes ; ...

Toutefois, l'enseignant peut opter pour d'autres textes supports possibles, non mentionnés dans la liste mais, doivent impérativement permettre l'acquisition des compétences préalablement cités.

¹⁵² Nouveau Programme De Français 1^{ère} année moyenne, Janvier 2010, in www.oasisfle.com

3.2- Procédure et description de l'expérimentation

Notre première partie de l'expérimentation, consiste à décrire le déroulement d'une séance de compréhension de l'écrit à laquelle nous avons assisté. Cette séance s'est déroulée avec la collaboration des apprenants de la première année moyenne du collège Elhassane Elbasserie, dans le but d'observer leurs comportements et de déceler les éléments qui suscitent leur plaisir lors de leur apprentissage. Tel est l'objectif majeur de notre présent travail.

Le texte que nous proposons est de type informatif à dominante prescriptive. C'est un texte qui convient à leur niveau et dont le thème semble motiver et satisfaire les adolescents : « Le Handball » – Fédération Française de Handball¹⁵³.

Pour que l'apprentissage de la lecture à l'école soit bénéfique et développe la confiance ainsi que la volonté des apprenants à y participer vivement, les textes devraient posséder les caractéristiques suivantes :

- La brièveté, des thèmes simples, des conceptions familières et une langue aussi simple.
- Des illustrations correspondant au titre.
- Des temps verbaux simples de préférence le présent du mode indicatif ou impératif.

3. 3- Déroulement de l'enseignement – apprentissage de la lecture en FLE au collège

En premier lieu, nous allons procéder à l'analyse textuelle dont le but est la compréhension du texte. Comme nous l'affirme J-P.Cuq¹⁵⁴, pour accéder au sens de la langue écrite l'apprenant met en œuvre un ensemble de processus cognitifs.

En second lieu, et pour développer le goût et le plaisir d'apprendre à mieux déchiffrer un texte, la lecture entraînement amène l'apprenant à la lecture courante. Nous décrirons le déroulement des deux activités ultérieurement.

Afin de créer des conditions avantageuses aux apprentissages des apprenants, la majorité des modèles suggère une séquence d'enseignement typique qui se déroule selon un processus en trois moments : motivation, acquisition et performance.

Legendre (1993) dans son Dictionnaire actuel de l'éducation, décrit ces trois étapes comme suit :

¹⁵³ Texte tiré du nouveau manuel scolaire de la première année moyenne, p.78.

¹⁵⁴ J-P.Cuq, « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international », Paris, 2003, p.49

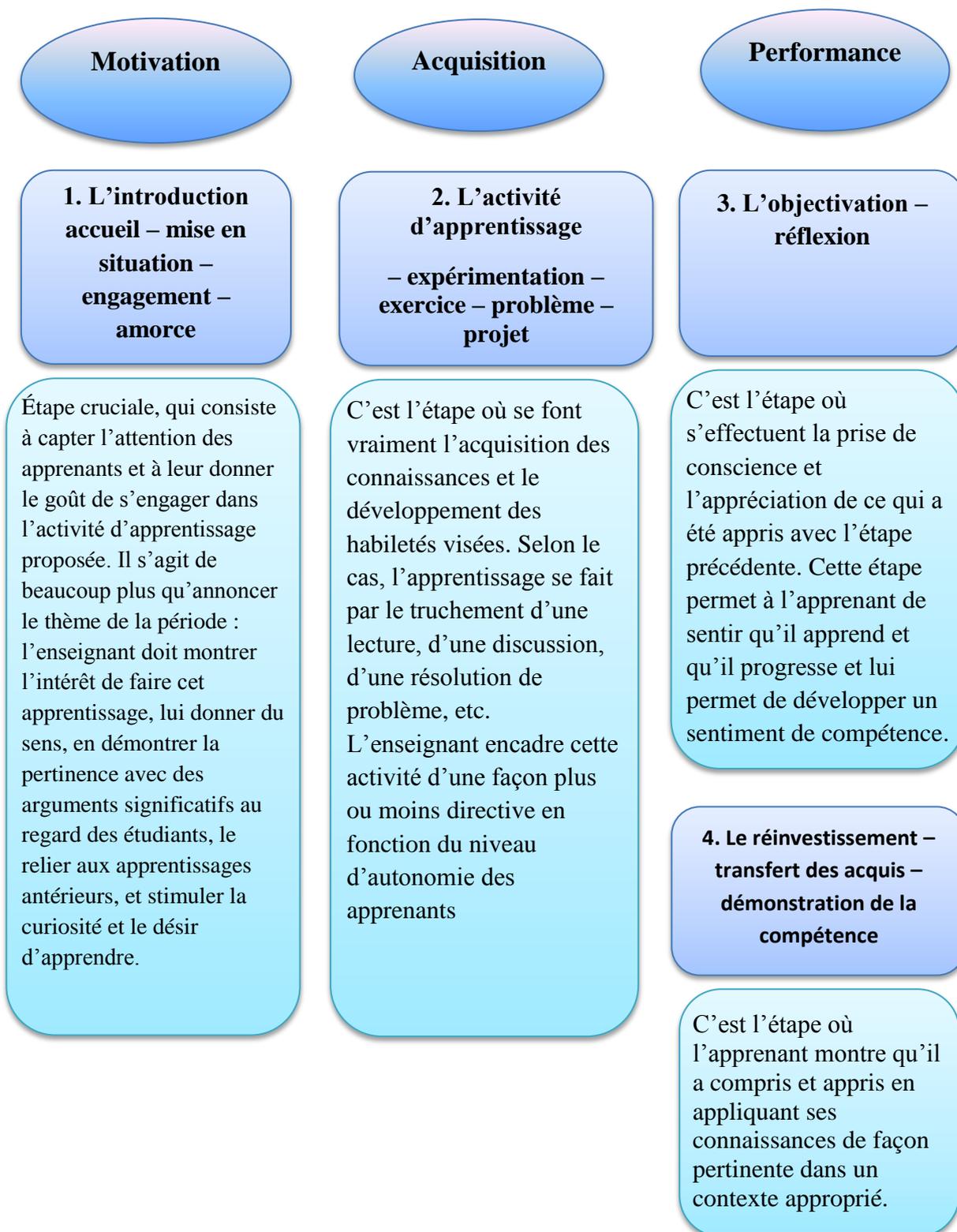


Schéma : 10. « Les étapes d'une situation pédagogique (d'enseignement et d'apprentissage), selon Legendre, (1993 ; p. 329) »

3.3.1- Activité : Compréhension de l'écrit

- Durée : 1heure
- Séquence : Respecter les règles d'un jeu.
- Texte support : « Le Handball » par la Fédération Française de Handball
- Matériel : - texte support de type informatif à dominante prescriptive.
- Questionnaire de compréhension.
- Objectifs d'apprentissage : A la fin de la séance, l'apprenant sera capable de :
 - Identifier la situation de communication.
 - Accéder au sens du texte en répondant au questionnaire proposé par le professeur.

La première étape : La motivation

❖ **Eveil d'intérêt** : pour stimuler la curiosité et l'implication des apprenants face au document, l'enseignant tente d'abord, de les animer, de les surprendre afin d'éveiller leur intérêt. Il propose alors un jeu. Il essaye par la suite d'expliquer les règles de ce jeu. Il leur suggéra en premier temps, de citer les différents sports qu'ils aiment. Les enfants ont évoqué : le football, le tennis, le judo, la natation et le volley-ball. Après les avoir mentionnés au tableau, l'enseignant relit chaque sport et les enfants lèvent les deux mains quand il s'agit d'un sport collectif et bougent une seule main en l'air quand il s'agit d'un sport individuel.

De ce fait l'enseignant réussit à les accrocher, à capter et à maintenir leur attention. Car, « *faire une place plus grande aux situations ludiques dans l'apprentissage* »¹⁵⁵ devient une nécessité si l'on veut motiver nos apprenants. Par conséquent, ils accorderont de l'importance aux activités qui suivent. Dans cette perspective, J.Tardif ajoute qu'« *un élève est d'autant plus motivé qu'il a du pouvoir sur son apprentissage traitant alors de façon significative les informations* ». ¹⁵⁶

¹⁵⁵ Delannoy, Cécile, « *La motivation* », Hachette Education, 1997, p128

¹⁵⁶ J.Tardif, « *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive* », Montréal, Logiques, 1997

La deuxième étape : L'acquisition

❖ **Etude du paratexte :** Par la suite l'enseignant distribue rapidement des copies contenant le texte support. Il amène ses apprenants à observer l'organisation du texte, à identifier le titre et les références bibliographiques.

Nous avons remarqué que leur regard s'oriente vers l'illustration qui représente des joueurs au stade sautant en l'air avec le ballon. Pour l'enfant, l'image appelle l'explication et lui donne envie d'en savoir plus¹⁵⁷. Avant d'entamer le contenu du texte, il leur demande de fournir des hypothèses de sens¹⁵⁸ et des interprétations sur le texte qu'ils sont en train de découvrir afin de susciter leur curiosité. L'apprenant se réfère à l'image qui lui dit vrai et non le texte.¹⁵⁹

❖ **Lecture silencieuse :** Une première lecture silencieuse du texte est sollicitée en vue de repérer les principales caractéristiques du texte et définir la situation de communication, en répondant aux questions : Qui écrit ? A qui ? A propos de quoi ? Dans quel but ?

❖ **Lecture exploitation :** Une deuxième lecture silencieuse est recommandée dans le but de vérifier les hypothèses de sens et de trouver les éléments porteurs de sens, raison pour laquelle les apprentis lecteurs étaient très motivés. A l'aide d'un crayon, ils marquent les mots clés et soulignent des phrases. En toute confiance, ils s'impliquent et s'engagent. Ils essaient de donner le meilleur d'eux-mêmes. De ce fait, l'apprenant apprend à mieux lire et il apprend ainsi à reconstruire le texte.

La troisième étape : La performance

❖ **Lecture évaluation :** Afin de l'aider dans sa quête du sens et l'amener à manifester sa compréhension qu'il a tirée du texte, un questionnaire sous forme d'activités variées simples et claires, lui ai proposé : Questions fermées, le QCM, le vrai ou le faux, le mot intrus, le champ lexical, un texte à trous,... C'est pourquoi, les apprenants éprouvent du plaisir à y répondre.

Le questionnaire exige de l'enfant de refaire plusieurs lectures. Chacun procède selon sa stratégie en lecture. Les questions visent à rendre l'activité globale plus aisée et permettent au fur et à mesure le développement des compétences nécessaires pour trouver et traiter les informations.

¹⁵⁷ A.Bentolila, « *Recherches actuelles sur l'enseignement de la langue* », Ed Retz, 1976, Paris, p.196

¹⁵⁸ Ibid, p.195.

¹⁵⁹ F.Cicurel, « *Lectures interactives en langues étrangères* », Ed Hachette, Paris, 1991, p134

Elles facilitent ainsi, non seulement l'accès au sens du texte mais également l'acquisition d'une certaine quantité de vocabulaire nouveau qui s'élargit graduellement au fil de leurs lectures. « *Bon nombre d'études ont montré la relation entre la connaissance du vocabulaire contenu dans un texte et la compréhension de ce texte. Cette relation n'est d'ailleurs pas univoque : d'une part le vocabulaire influence la compréhension en lecture et d'autre part, la compréhension d'un texte peut aider à développer le vocabulaire* »¹⁶⁰.

La première question permet à l'apprenant de dégager la situation de communication en répondant aux questions classiques du type : Qui ? A qui ? De qui ? Pourquoi ?

La deuxième et la troisième question (QCM, vrai ou faux) visent directement le sens du contenu. La quatrième et la cinquième question permettent à l'apprenant de renforcer son bagage linguistique.

Quant à la sixième activité, c'est ce que généralement, les enfants aiment. Elle consiste à remplir un paragraphe lacunaire mais aussi un travail mental qui permet à l'enfant de mémoriser des mots et d'attribuer un sens à la phrase, au texte.

Pour clôturer, l'enseignant propose une activité d'écriture, une épreuve d'expression écrite dans le but de laisser un champ libre à l'enfant, afin de s'exprimer vivement, librement et de réinvestir ce qu'il a lu, car « *l'individu est d'autant plus motivé par une tâche ou une activité qu'elle est l'occasion de se sentir libre et compétent* »¹⁶¹.

Finalement, les questions d'évaluation assurent ainsi un meilleur accès au texte, en d'autres termes elles amènent l'apprenant à contribuer activement dans son propre apprentissage. Nous concluons, qu'« *un bon enseignant n'est pas d'abord quelqu'un qui travaille bien, mais quelqu'un qui fait bien travailler, c'est-à-dire qui propose des activités intéressantes en elles-mêmes ; diversifiées et riches d'apprentissage* » car selon M.Claudine, les activités courtes et variées¹⁶² sont jugées nécessaires en vue de soutenir la concentration, d'atténuer la fatigue des apprenants et d'éviter l'ennui.

¹⁶⁰ J.Giason, « *La compréhension en lecture* », De Boeck 2007, bruxelles, p.199.

¹⁶¹ M.Durand, « *L'enfant et le sport* », Paris, PUF, 1987

¹⁶² M.Claudine, « *Animer la classe d'Anglais au collège* », Ed Belin 1997, p.26

3.3.2- Activité : Lecture-entraînement

- Durée : 1heure
- Séquence : Respecter les règles d'un jeu.
- Texte support : « Le Handball » reproduit par les apprenants de la première année moyenne
- Matériel : - Texte support de type informatif à dominante prescriptive.
- Le tableau.
- Objectifs d'enseignements :
 - Entraîner l'apprenant à lire sans hésitation.
 - Respecter la prononciation et la ponctuation.

Au début de la séance, l'enseignant demande à ses apprenants de lui rappeler les règles de jeu du Handball, afin d'évaluer leur capacité de lire et de comprendre. Chaque intervenant tente de fixer son idée au tableau, accompagné par les applaudissements de ses camarades parce que « *l'élève encouragé en classe aura plus d'élan pour étudier et apprendra plus facilement* »¹⁶³.

Dans une ambiance, un climat de confiance et de compétition règne dans la classe. L'enseignant réconforté et fier de ses apprenants, les encourage en criant avec enthousiasme : « *Excellent ! Et tu marques un but pour ton équipe ! Bravo !* »¹⁶⁴. Car, chaque apprenant représentait sa rangée. « *Encourager, est le premier pas vers la motivation!* », nous déclare le professeur. Ces commentaires positifs poussent les adolescents à avoir une image positive d'eux-mêmes ; « *pour être capable de s'intéresser à un objet, l'enfant a d'abord besoin d'être reconnu comme un sujet* »¹⁶⁵. C'est pourquoi, Chalevin voit que c'est « *une nécessité pour tout être humain d'être stimulé et reconnu par son entourage* »¹⁶⁶ afin de réussir.

L'enfant éprouve incessamment ce besoin impérieux du regard de l'autre, d'être reconnu par l'autre, nous démontre Delannoy¹⁶⁷. D'où l'impact du regard de l'enseignant qui influe nettement, sur la performance et le rendement de ses apprenants. Quand il regarde son apprenant, celui-ci ressent qu'il a de la considération par son enseignant et un lieu d'être dans sa classe. C'est pourquoi, il est souhaitable d'encourager régulièrement l'apprenant, le féliciter, le complimenter afin d'alimenter les efforts et relancer la dynamique en vue de susciter le plaisir d'apprendre à lire.

¹⁶³ Lucien Adjadji, Pierre Du Saussois, « *Adapter l'école à l'enfant* », Nathan 1977, p.127.

¹⁶⁴ Les propos d'un enseignant du collège cible

¹⁶⁵ C.Delannoy, « *La motivation: désir de savoir, décision d'apprendre* », Hachette éducation 2005, p.30

¹⁶⁶ M-J.Chalevin, « *Comment réussir avec ses élèves* », Ed ESF, 1982, Paris, p 27

¹⁶⁷ C.Delannoy, « *La motivation* », Hachette Education, 1997, Paris, p 42

Rappelons, que les phrases mentionnées sur le tableau étaient des phrases impératives, courtes, simples avec quelques fautes d'orthographe. Le rituel permet aux apprenants de s'entraider, de s'auto corriger ou à se corriger entre eux. Ils se retrouvent ainsi actifs et deviennent acteurs de leur propre apprentissage. C'est ainsi que la reconstruction du texte leur permet de prendre conscience de leur écrit.

Le professeur les invite ensuite, à lire et à relire à voix haute en marquant des pauses sur les mots qui nécessitent un découpage syllabique afin de prononcer correctement les sons. Il indique les liaisons et barre les lettres muettes.

Nous avons remarqué, que les enfants éprouvent du plaisir à lire leur texte qui fut écrit comme suit :

« *Les principales règles du Handball :*

- ✓ *Composez deux équipes de sept joueurs.*
- ✓ *Lancez le ballon au centre.*
- ✓ *Faites des tirs, des passes et des dribbles.*
- ✓ *Frappez le ballon avec les mains, les bras, la tête, le corps, les cuisses ou les genoux.*
- ✓ *Seul le gardien peut utiliser ses pieds pour arrêter le ballon. »*

Nous pouvons donc conclure, que la qualité de la relation enseignant – enseigné, le caractère affectif et passionnel de la représentation que l'enseignant se fait de sa profession, en outre, la simplicité et la diversité des textes proposés et des activités pédagogiques ainsi que, les traits affectifs de l'apprenti lecteur, son intérêt, son engagement, sa motivation et son but de lecture sont parmi les facteurs qui déterminent la réussite ou l'échec de l'apprentissage de la lecture y compris la compréhension.

3.4- Description et analyse des questionnaires

La deuxième partie de notre expérience consiste à distribuer deux questionnaires pour la réalisation de notre enquête. Le questionnaire relève d'une démarche scientifique qui doit être tenue avec rigueur. Cet outil de travail, nous permet de vérifier notre raisonnement auprès des apprenants de la première année moyenne, du collège Elhassane Elbasserie. Nous avons opté pour un questionnaire anonyme, afin de permettre aux enseignants ainsi qu'aux apprenants de livrer le fond de leurs pensées librement et sans contraintes.

3.4.1- Présentation et analyse du questionnaire des apprenants

Notre premier questionnaire d'expérimentation a été élaboré spécifiquement à l'intention de ces apprenants. Ils sont au nombre de 30 apprenants du collège Elhassane Elbasserie, situé à Sidi Ameur, l'une des communes de la wilaya de M'Sila. Ce questionnaire a comme but de déceler leur intérêt ou leur désintérêt à la matière de la lecture en FLE et d'identifier l'élément clé qui les incite, qui les motive pour apprendre à lire.

Avant de présenter le questionnaire aux apprenants, nous leur avons déterminé le but de notre travail. Après la distribution des questionnaires, nous avons lu et expliqué les questions. Vu leur niveau, nous avons été dans l'obligation, de traduire quelques questions pour certains, afin qu'ils puissent y répondre aisément et clairement. Nous avons veillé à ce qu'ils comprennent bien les étapes, pour remplir correctement.

Les questions posées à ce jeune public sont presque toutes fermées, afin d'avoir des réponses claires et précises.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les objectifs des questions posées aux apprenants :

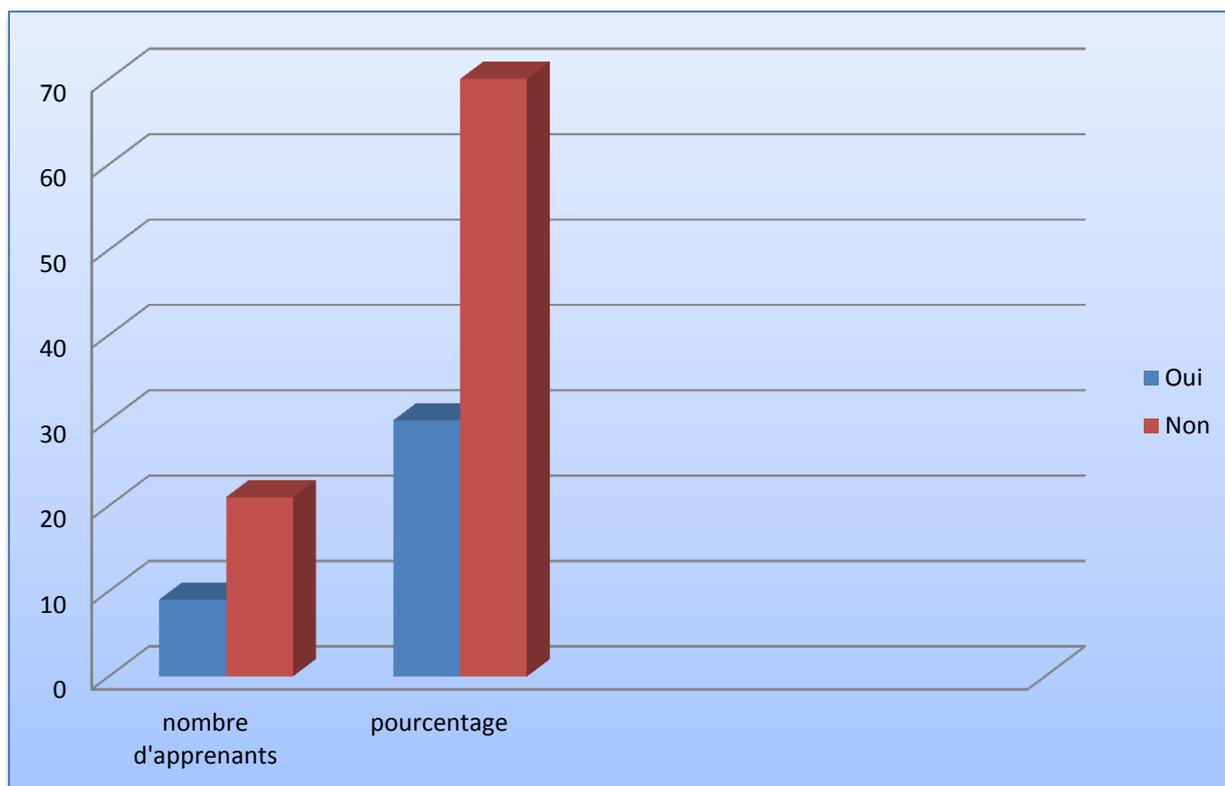
| Questions | Objectifs |
|--------------------|--|
| 1, 2, 3 | <ul style="list-style-type: none">• Connaître les représentations, les visions de l'apprenant sur l'apprentissage de la lecture. |
| 4, 5, 6 | <ul style="list-style-type: none">• Savoir si l'enfant possède en soi ce sentiment de compétence, sans nier le rôle que jouent l'enseignant et les parents dans l'acquisition de la lecture. |
| 7, 8, 9, 10 | <ul style="list-style-type: none">• Savoir si l'apprenant est conscient de la conception qu'il se fait du savoir lire et des stratégies de lecture qu'il met en œuvre pour lire un texte. |
| 11 | <ul style="list-style-type: none">• Connaître le réel sentiment de l'apprenant vis-à-vis de son apprentissage de la lecture |

Tableau : 07 « Les différents objectifs d'élaboration du questionnaire des apprenants »

3.4.1.1- Analyse et interprétation des résultats

Q1/ Aimes-tu lire en français ?

| Réponses | Nombre d'apprenants | Pourcentage |
|----------|---------------------|-------------|
| Oui | 09 | 30% |
| Non | 21 | 70% |



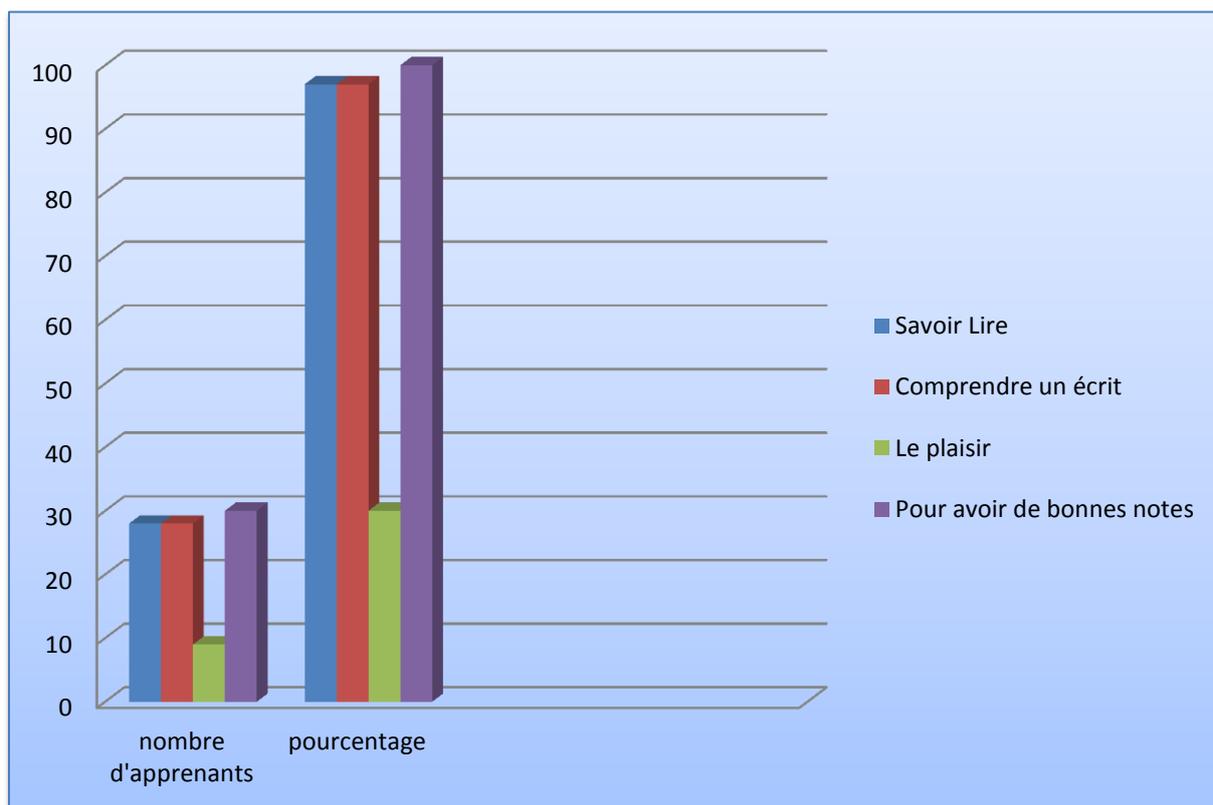
Lecture et compréhension des résultats

La plupart des apprenants (70%) déclare qu'ils n'aiment pas lire en français alors que neuf (9) apprenants sur les 30 interrogés ne manifestent pas le même sentiment. Marie Fenclova, nous explique comment et pourquoi aime t-elle cette langue en disant : « *J'apprends cette langue qui m'enrichit et c'est pourquoi je commence à l'aimer. Puisque je l'aime, j'en ai besoin* »¹⁶⁸.

¹⁶⁸ M.Fenclova, « *L'art d'aimer les langues étrangères* », in *Le français dans le monde*, n°33, p 38

Q2/ Pourquoi apprends-tu à lire en français ? Est-ce pour :

| Réponses | Nombre d'apprenants | Pourcentage |
|------------------------------|---------------------|-------------|
| - Savoir lire | 28 | 97 % |
| - Comprendre un écrit | 28 | 97 % |
| - Le plaisir | 09 | 30% |
| - Pour avoir de bonnes notes | 30 | 100% |



Lecture et compréhension des résultats

Pour connaître les intentions de chacun à l'égard de cette langue. Nous leur avons permis de choisir plus d'une seule réponse, si le cas l'impose.

Tous les apprenants admettent que le fait d'avoir de bonnes notes, les incite à apprendre à lire. La plupart d'entre eux apprennent à lire en français pour savoir lire (97%) et pour comprendre un écrit (97%). Alors que pour certains (30%), l'apprentissage de la lecture est pour le plaisir.

Q3/ A ton avis, que faut-il pour apprendre à lire ?

Afin de transmettre fidèlement leur conception vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture, nous proposons de reproduire toutes les réponses avec les erreurs :

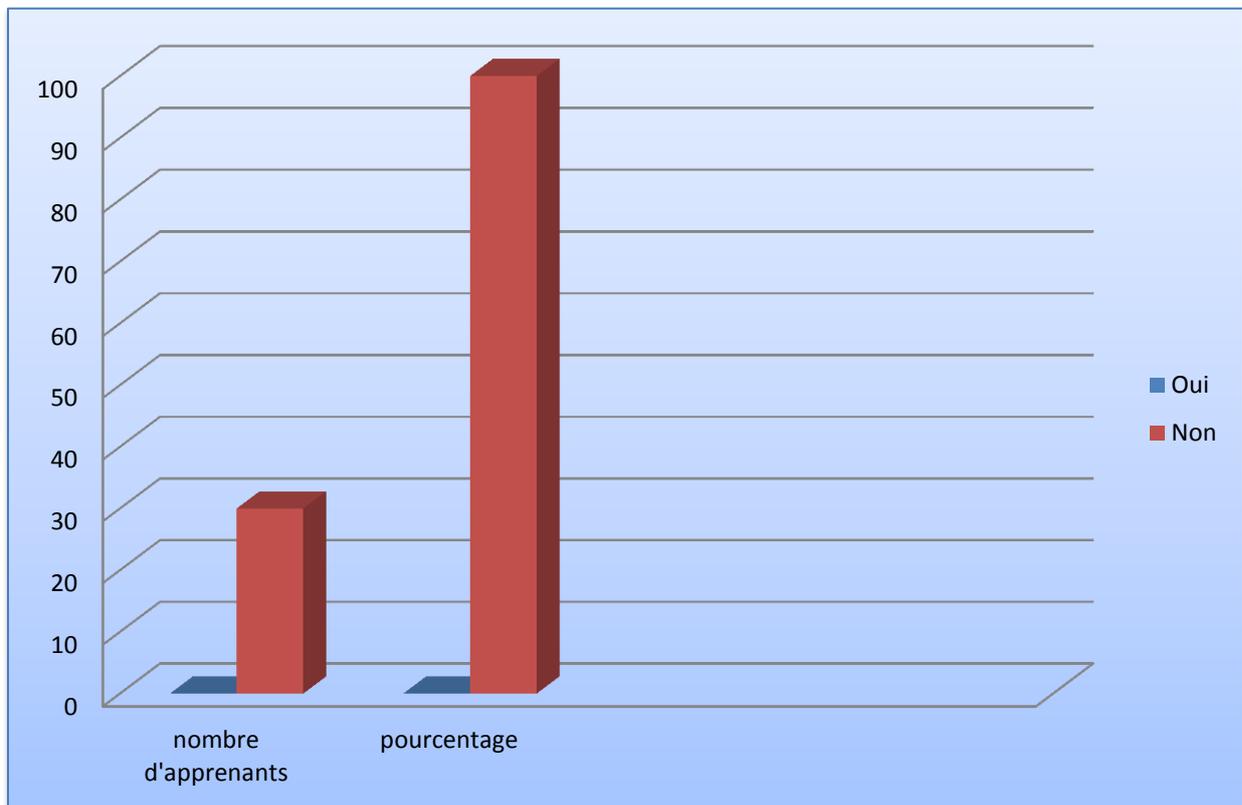
- l'antrénman par ce que aide pour la prononciation.
- apprendre la lfabi.
- Avoir un bon enseignant.
- réspicté l'aponquotation.
- regarder les films français et lire les histoires.
- comprendre les mots de le texte et répond les questions compréhension.
- lire régulier.
- il faut la volonter.
- il faut la curieusiter.
- aimer la longue.
- apprendre nouveau mot expression orale et écrit et pour la grand cultur.
- L'ontrement, les exercices, la révisé des sons.
- l'entrainement et la maitrise de l'alphabet.
- fournir des efors.
- la conjugaison.
- aide enseignant.
- il faut suivre atentivemen le profissor.
- l'écriture.
- comprendre un écrit parce que aide pour prononcai bien.

Ajoutons que pour apprendre à lire, « *il faut absolument être capable d'identifier les indicateurs qui donnent aux mots de la phrase leurs fonctions et leur permettent de constituer ensemble une réalité homogène* »¹⁶⁹. Lire une phrase n'est pas seulement identifier les mots mais aussi reconnaître leurs rôles syntaxiques pour pouvoir construire du sens et dire que l'acte de lire est accompli.

¹⁶⁹ J.Morais, « *Apprendre à lire: au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1)* », Ed Odile Jacob, avril 1998, p. 24.

Q4/ Est-ce facile d'apprendre à lire ?

| Réponses | Nombre d'apprenants | Pourcentage |
|----------|---------------------|-------------|
| Oui | 00 | 00% |
| Non | 30 | 100% |



Lecture et compréhension des résultats

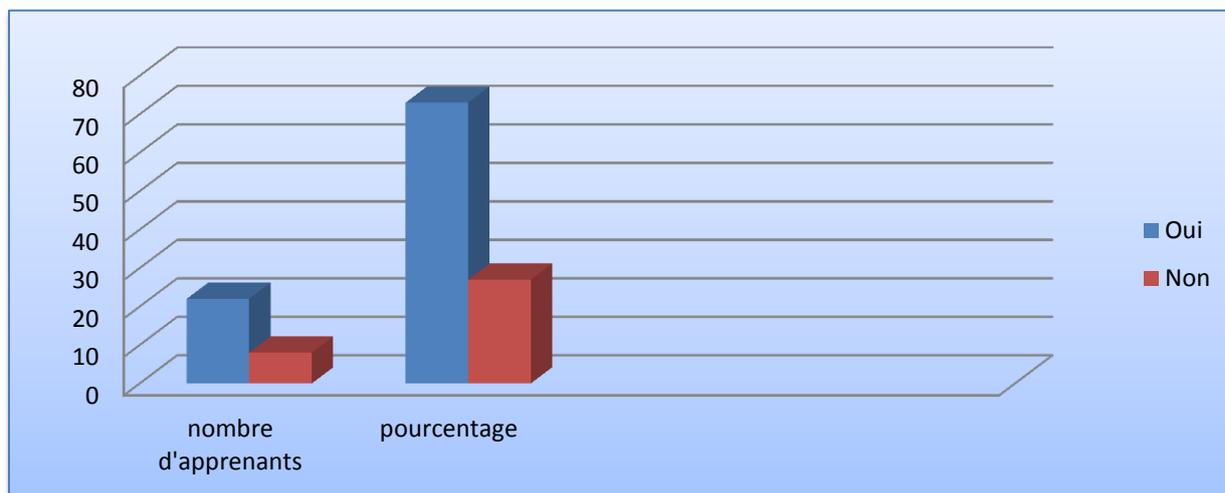
Tous les apprenants reconnaissent que le fait d'apprendre à lire, dans une langue étrangère notamment le français, n'est pas aisé. Néanmoins, la curiosité de découvrir, le vouloir d'apprendre et la capacité de lire sont inscrites dans l'individu. Il convient seulement d'influencer et de maintenir son dynamisme de la motivation pour faire resurgir son pouvoir et ancrer en lui le désir, le goût et le plaisir d'apprendre. Dans son *Emile*, J-Jacques Rousseau souligne qu'il faut « *donner à l'enfant le désir d'apprendre [...] et toute méthode sera bonne* »¹⁷⁰. L'enfant n'apprend pas sans être motivé.

La question qu'on se pose désormais, est s'ils peuvent y arriver, malgré la difficulté ! Possible ! Nous attèlerons à apporter la réponse.

¹⁷⁰ Jean-Jacques Rousseau, « *Œuvres complètes*, tome1 », Hachette, Paris, 1865, p.86.

Q5/ Penses-tu que tu vas y arriver ?

| Réponses | Nombre d'apprenants | Pourcentage |
|----------|---------------------|-------------|
| Oui | 22 | 73% |
| Non | 08 | 27% |



Lecture et compréhension des résultats

La perception de notre compétence à réussir est fortement liée à l'image que l'on porte sur soi. Plus notre perception est positive et plus notre motivation grandit, « *une réussite, même partielle, provoque très souvent un retour d'intérêt pour la discipline* »¹⁷¹. Tant que l'apprenant s'est fixé un but, il donnera de la valeur à ce qu'il fait comme l'annonce Viau : « *la perception de la valeur d'une activité dépend des buts qu'un élève se fixe* »¹⁷². S'il prétend y arriver, il réussira ! Les apprenants sont très motivés par l'idée de réussir, qu'ils se font. Rappelons également, que le fait « *de se lancer des défis personnels augmente l'efficacité et la performance des élèves* »¹⁷³. (Archambault et Chouinard, 2003; Stipek, 2002).

En dépit, des difficultés rencontrées, la motivation demeure le secret de toute réussite. Forner a lui aussi mené une enquête au niveau du Bac et conclut en affirmant que « *les pourcentages de réussite augmentent avec la force de la motivation et l'influence de la motivation scolaire est encore plus forte chez des sujets faibles* »¹⁷⁴. Il conclut que plus ils sont motivés et plus ils réussissent malgré leur handicap.

¹⁷¹ C. Delannoy, « *La motivation* », Hachette Education, 1997, p.145.

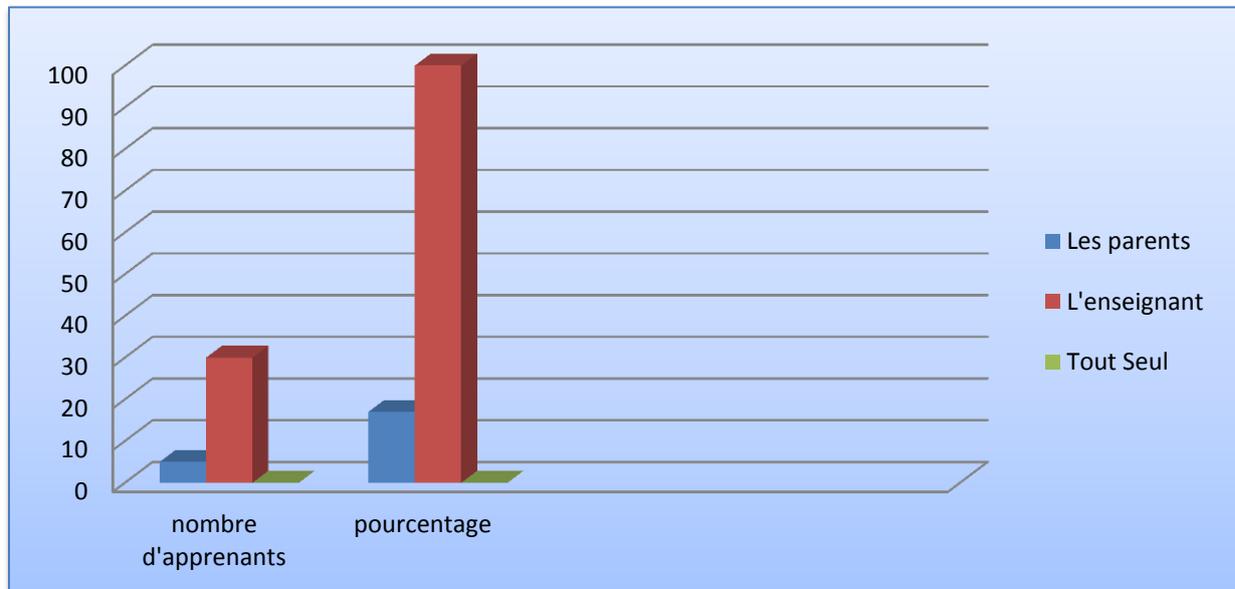
¹⁷² R. Viau, « *La motivation en contexte scolaire* », Ed De Boeck 1994, Québec, p.44.

¹⁷³ R. Chouinard et F. Dumais, « *Pratiques d'enseignement destinées à motiver les élèves* », novembre 2004, p.85, In www.mels.gouv.qc.ca/agiraurement

¹⁷⁴ P. Vianin, « *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre ?* », De Boeck, Bruxelles 2006, p.22.

Q6/ Qui t'apprend à lire ?

| Réponses | Nombre d'apprenants | Pourcentage |
|--------------|---------------------|-------------|
| Les parents | 05 | 17% |
| L'enseignant | 30 | 100% |
| Tout seul | 00 | 00% |

**Lecture et compréhension des résultats**

Nos jeunes adolescents admettent que l'apprentissage de la lecture ne peut être effectué sans l'intervention de l'enseignant qui les encourage et les guide. Alors que seulement cinq (5) apprenants parmi les 30 interrogés déclarent être aidés et soutenus par leurs parents. Or, de nombreux auteurs ont confirmé que le soutien parental, entraîne des effets bénéfiques sur la réussite scolaire de leurs enfants. Ainsi, « *les enfants dont les parents se préoccupent activement du cheminement scolaire obtiennent de meilleurs résultats* »¹⁷⁵.

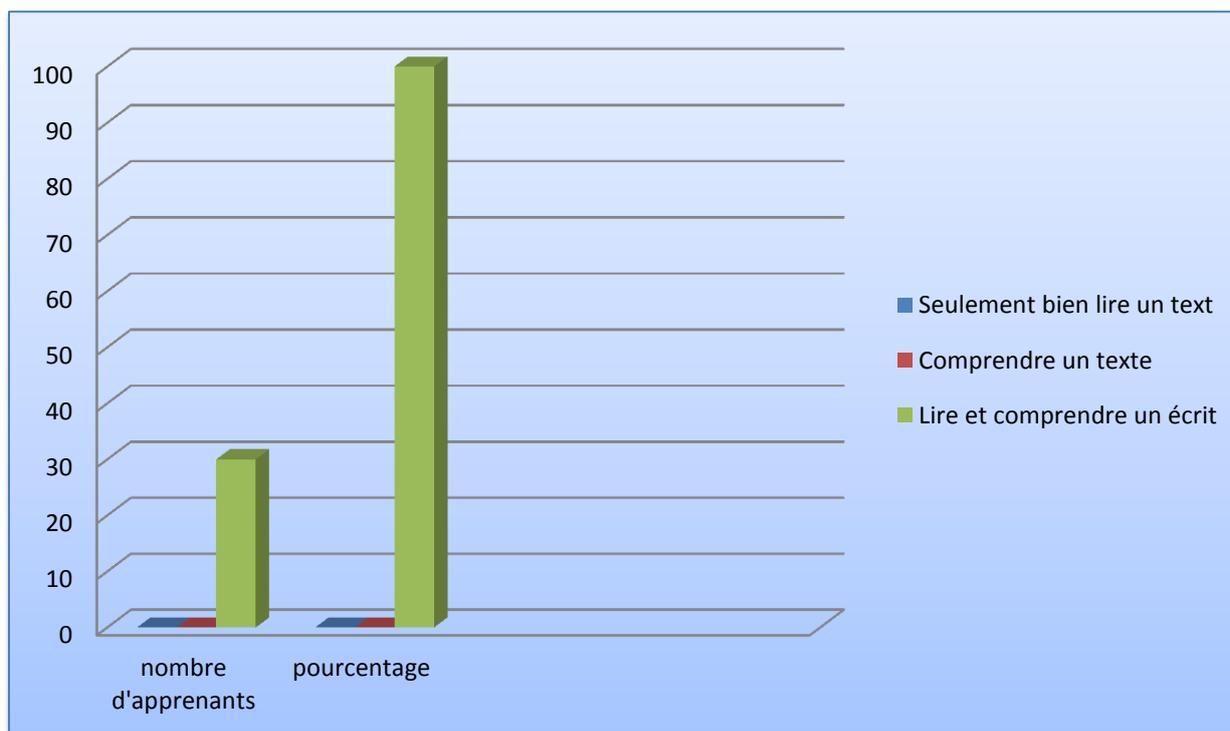
La participation parentale manifeste de l'affection, de la rassurance, de la confiance, le sentiment d'être signifiant aux yeux des parents. Les recherches ont maintes fois souligné que le soutien parental constitue un élément primordial de la réussite de leurs enfants. C'est pourquoi, les experts conseillent et sollicitent la coopération entre l'école et la famille qui aurait des effets positifs chez les apprenants. Lorsque les parents s'investissent dans l'apprentissage de leurs enfants, ils contribuent de façon positive à leur succès¹⁷⁶.

¹⁷⁵ J.Archambault, R.Chouinard, « *Vers une gestion éducative de la classe* », De Boeck Bruxelles, 2009, p. 46.

¹⁷⁶ Comment aider votre enfant à apprendre à lire et à aimer la lecture, Guide des parents, P5. In www.peireads.com

Q7/ penses-tu que savoir lire consiste à :

| Réponses | Nombre d'apprenants | Pourcentage |
|--------------------------------|---------------------|-------------|
| - Seulement bien lire un texte | 00 | 00% |
| - Comprendre un texte | 00 | 00% |
| - Lire et comprendre un écrit | 30 | 100% |



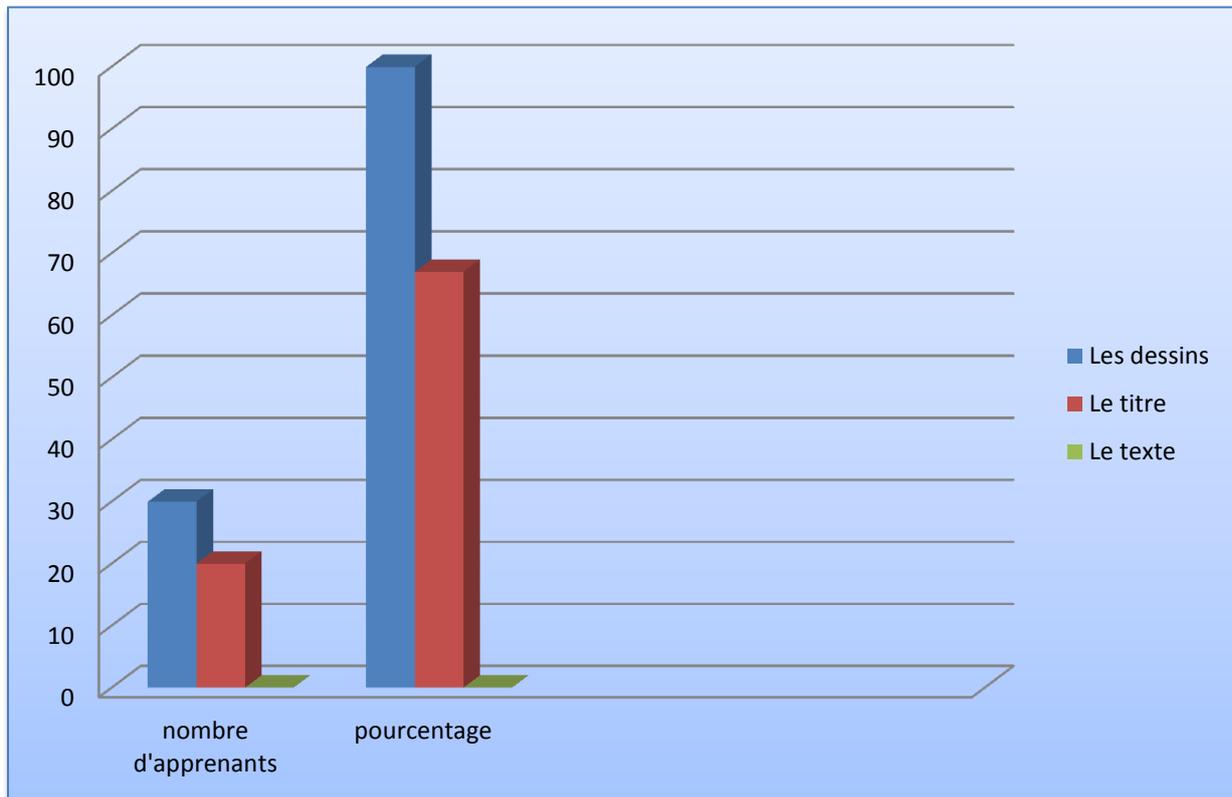
Lecture et compréhension des résultats

Tous les apprenants que nous avons interrogés sont d'accord sur le fait que lire n'est pas seulement déchiffrer ou comprendre un texte. Mais, l'acte de lire consiste à associer les deux dimensions. C'est pourquoi, tout au long de leur apprentissage de la lecture, les apprentis lecteurs doivent saisir que, « *au-delà de leur alignement, les mots se groupent pour porter, sur la scène de la mise en sens, des acteurs qui jouent chacun un rôle ; ils doivent percevoir que des décors de lieux et de temps actualisent cette représentation ; ils réaliseront ainsi que cette grande mise en scène qu'est la compréhension est organisée avec précision par des indicateurs dont on ne doit jamais négliger l'importance* »¹⁷⁷. C'est ainsi, que les apprenants prennent conscience du texte qui dépasse toute notion d'alignement ou de juxtaposition de phrases.

¹⁷⁷ J.Morais, Op.cit, P.25

Q8/ Qu'est-ce qui t'attire quand tu abordes un texte ?

| Réponses | Nombre d'apprenants | Pourcentage |
|-------------|---------------------|-------------|
| Les dessins | 30 | 100% |
| Le titre | 20 | 67% |
| Le texte | 00 | 00% |

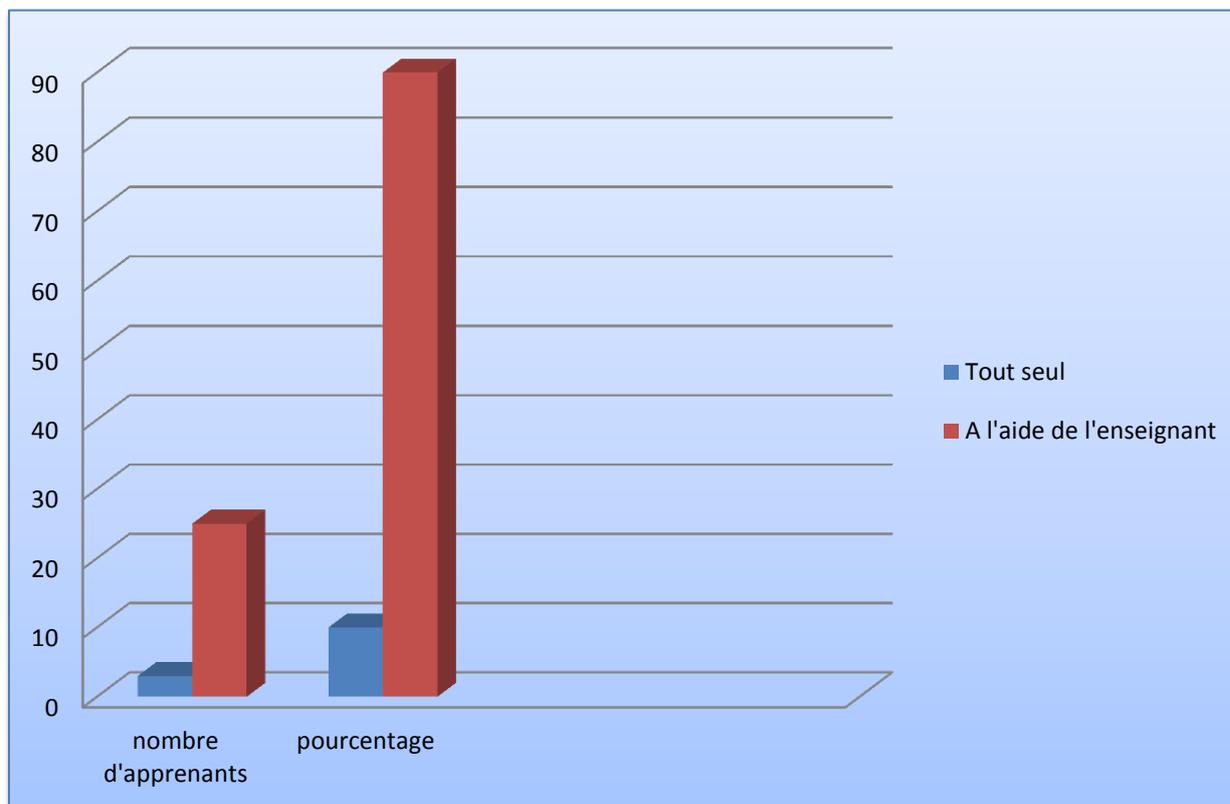
**Lecture et compréhension des résultats**

L'apprentissage de la lecture en FLE, permet l'apprentissage de cette langue. Pour lire et comprendre un texte tous les éléments paratextuels contribuent et facilitent la compréhension. Les apprenants de la première année moyenne sont tous attirés par les dessins qui accompagnent le texte. Pour Burgos, c'est *l'image* qui est l'origine de cette qualité textuelle, ajoutant un « épaissement de *sens* »¹⁷⁸. Le titre du texte est également attracteur. Ces éléments donnent une idée globale sur le contenu. De ce fait, les apprentis lecteurs tentent de deviner de quoi parle le texte.

¹⁷⁸ É.Faivre d'Arcier, « *Mythe et création: théorie, figures* », Facultés universitaires Saint-Louis, Bruxelles 2005, p.30

Q9/ Arrives-tu à comprendre le texte ?

| Réponses | Nombre d'apprenants | Pourcentage |
|--------------------------|---------------------|-------------|
| Tout seul | 03 | 10% |
| A l'aide de l'enseignant | 27 | 90% |



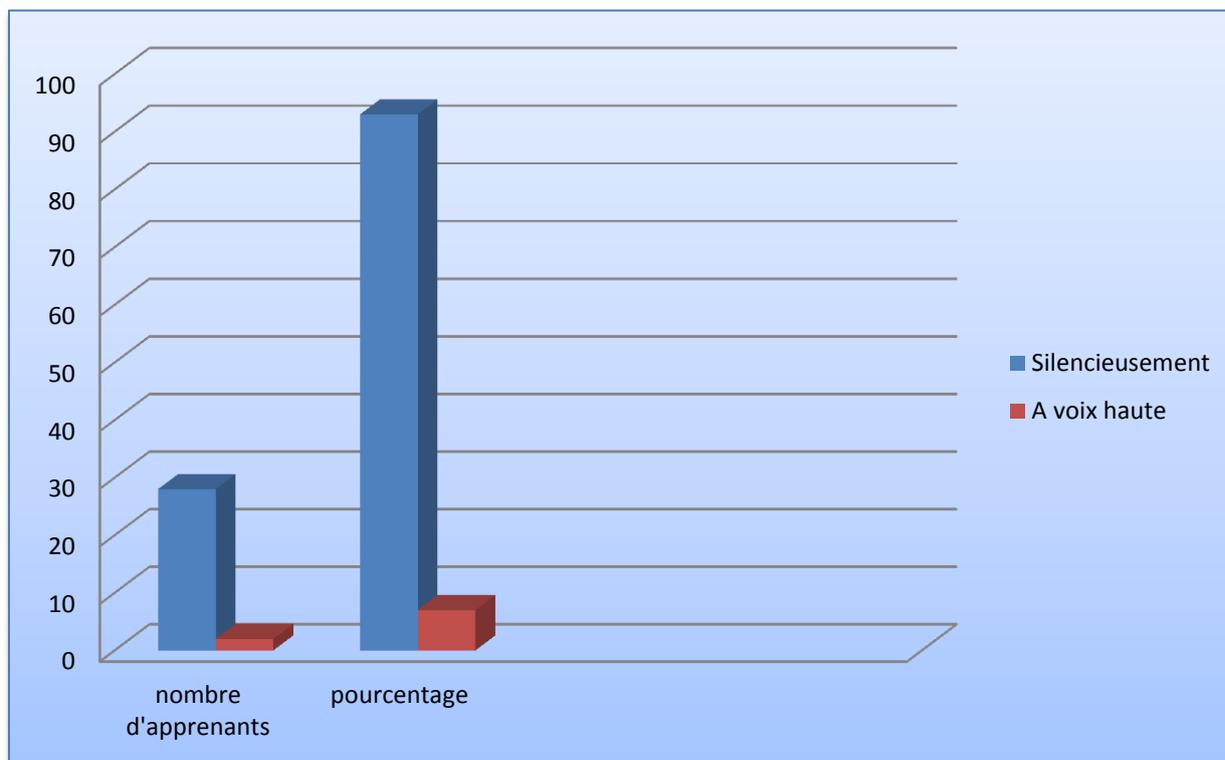
Lecture et compréhension des résultats

La majorité des apprenants (90%) n'arrivent pas à accéder au sens du texte. Alors que (10%) se jugent capables de comprendre tout seul un écrit. Cela nous amène à dire que la quasi-totalité éprouve des difficultés en compréhension. Avec l'aide de l'enseignant, tout s'avère possible et facile. Généralement, les enfants « *manifestent un besoin de dépendance vis-à-vis de leur enseignant pour pouvoir bien travailler* »¹⁷⁹. En revanche, l'enseignant est toujours là, omniprésent, consciencieux et soucieux, compétent et hyper-efficace.

¹⁷⁹ C.Curioni, P.McCulloch, « *Psychologues et enseignants : regards systémiques sur les difficultés scolaires* », De Boeck, Bruxelles 1997, p.137

Q10/ Aimes-tu lire en classe ?

| Réponses | Nombre d'apprenants | Pourcentage |
|------------------------|---------------------|-------------|
| silencieusement | 28 | 93% |
| A voix haute | 02 | 07% |

**Lecture et compréhension des résultats**

Tous les apprenants ont opté pour la lecture silencieuse, hormis deux. Nous jugeons que ce type de lecture privilégié par les apprenants, pour plusieurs raisons telles que : la peur, la timidité, le manque de confiance en soi, l'hésitation et l'incapacité à lire en FLE.

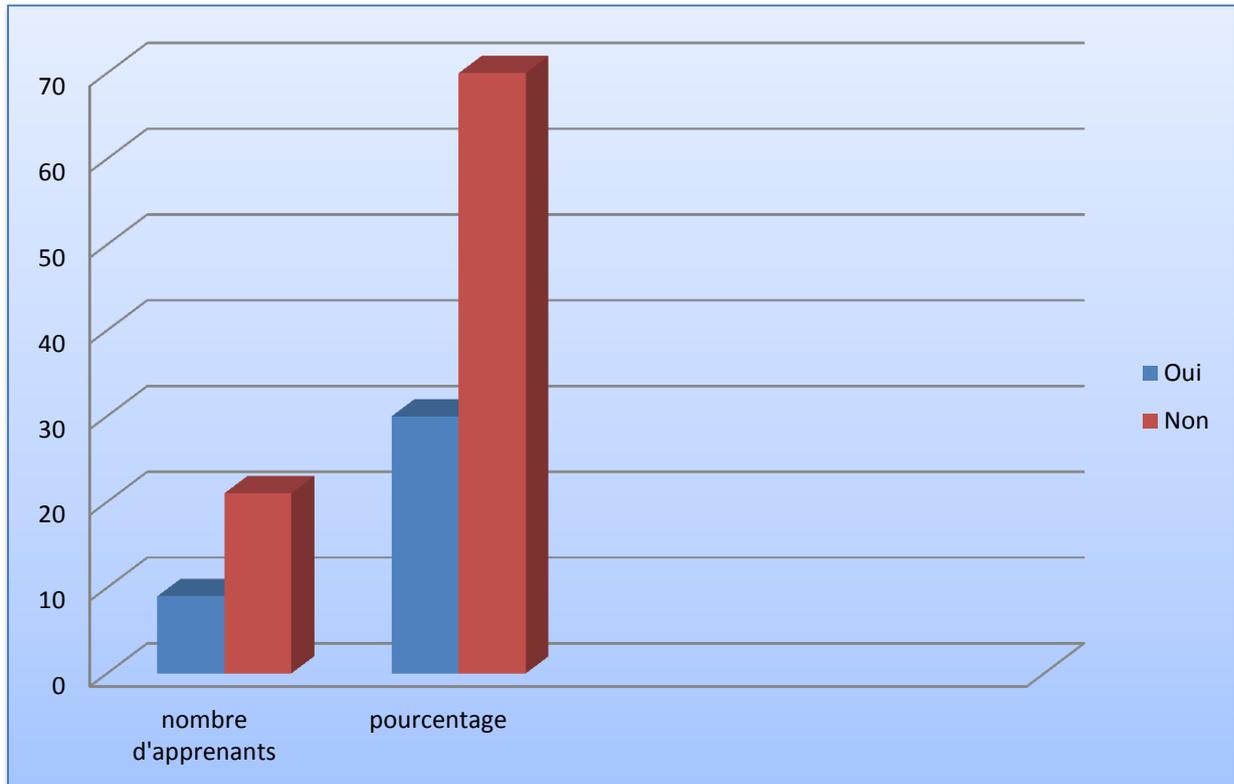
Pour d'autres, la lecture silencieuse « *est plus efficace car elle permet de lire plus rapidement* »¹⁸⁰.

Cette lecture vise à faire acquérir aux apprenants des stratégies en lecture, qu'ils appliqueront de façon autonome. En outre, elle permet d'enregistrer chaque mot notamment des structures de phrases, dans notre esprit. Toutefois, la lecture à voix haute prend de l'ampleur, elle est considérée désormais, comme un outil pour développer la compréhension. Ces deux modes de lecture coexistent en classe de FLE, ayant des objectifs différents.

¹⁸⁰ S.Marchal, F.Montaclair, « *L'épreuve de français aux concours pour adultes méthodologie* », presses universitaires de Franche-Comité, 11/2007, p.159

Q11/ Epreuves-tu du plaisir d'apprendre à lire en français ? Pourquoi ?

| Réponses | Nombre d'apprenants | Pourcentage |
|------------|---------------------|-------------|
| Oui | 09 | 30 % |
| Non | 21 | 70 % |

**Lecture et compréhension des résultats**

Seulement 09 apprenants sur les 30 interrogés éprouvent du plaisir d'apprendre à lire en FLE. Car pour eux, le français est une belle langue étrangère qui transmet une nouvelle culture. Ils estiment que l'apprentissage de cette langue est nécessaire vu qu'elle représente leur deuxième langue.

Les réponses des apprenants ont révélé que ce plaisir d'apprendre à lire en français est dû à leur amour vis-à-vis de la langue et de l'enseignant. Pour certains, apprendre le français est un besoin, un but pour assurer un bon avenir, celui d'être médecin.

Par contre, la plupart (70%) n'éprouvent pas du plaisir. Ils estiment que le français est une langue très difficile qui cause la fatigue et provoque l'ennui.

3.4.2- Présentation et analyse du questionnaire des enseignants

Notre deuxième questionnaire d'expérimentation est destiné aux enseignants de français du cycle moyen, de la même région. Il fut distribué lors d'un séminaire. Ils sont au nombre de 10 professeurs. Le présent questionnaire a pour but de vérifier nos hypothèses, de détecter les difficultés qu'éprouvent leurs apprenants en situation d'apprentissage de la lecture et la façon dont-ils réagissent pour susciter en eux, le plaisir d'apprendre à lire.

L'émission des questions ouvertes aux enseignants apportent beaucoup plus d'informations. Ces questions nous permettent de récolter des faits, des conduites et des points de vue.

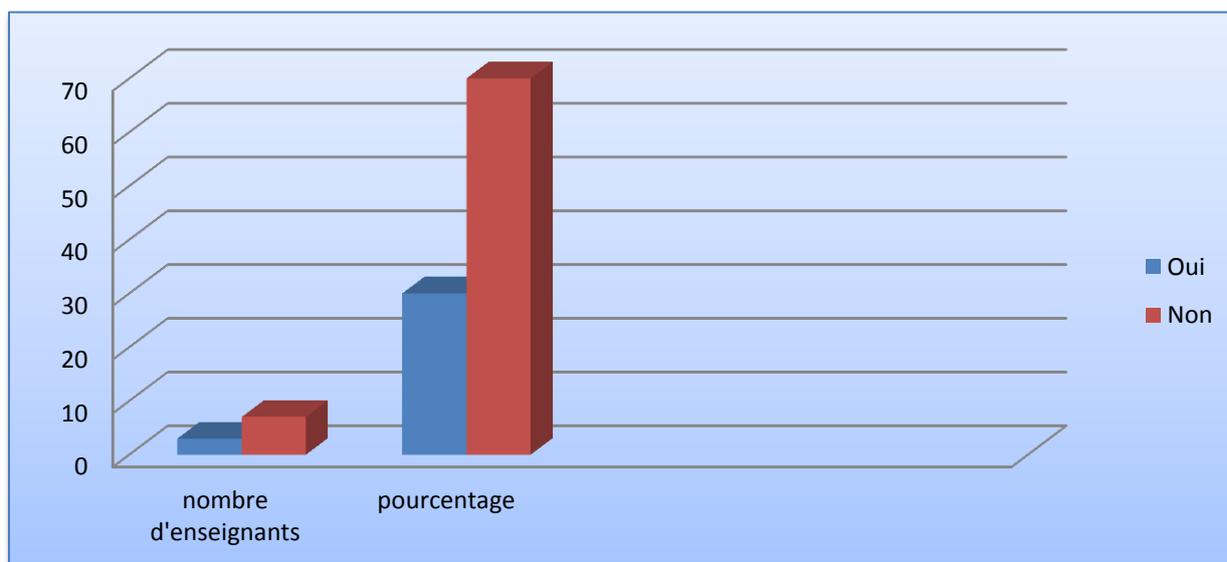
Le Tableau (08) suivant, éclaire les objectifs des questions posées aux enseignants :

| Questions | Objectifs |
|----------------------|--|
| 1,2 | - Reconnaître la place et l'importance de la lecture dans le projet pédagogique. |
| 3, 4, 5,6 | - Se renseigner sur les différentes difficultés en lecture rencontrées chez les apprenants de la première année moyenne, en situation d'apprentissage. |
| 7,8 | - S'informer sur les facteurs qui favorisent, qui suscitent et qui maintiennent le plaisir d'apprendre à lire. |
| 9, 10, 11, 12 | - Connaître les représentations que se font les enseignants sur leurs apprenants à l'égard de la lecture. |

3.4.2.1- Analyse et interprétation des résultats.

Q 1/ Vos apprenants aiment-ils le français ? Si la réponse est non, dites pourquoi ?

| Réponses | Nombre d'enseignants | Pourcentage |
|----------|----------------------|-------------|
| Oui | 03 | 30% |
| Non | 07 | 70% |



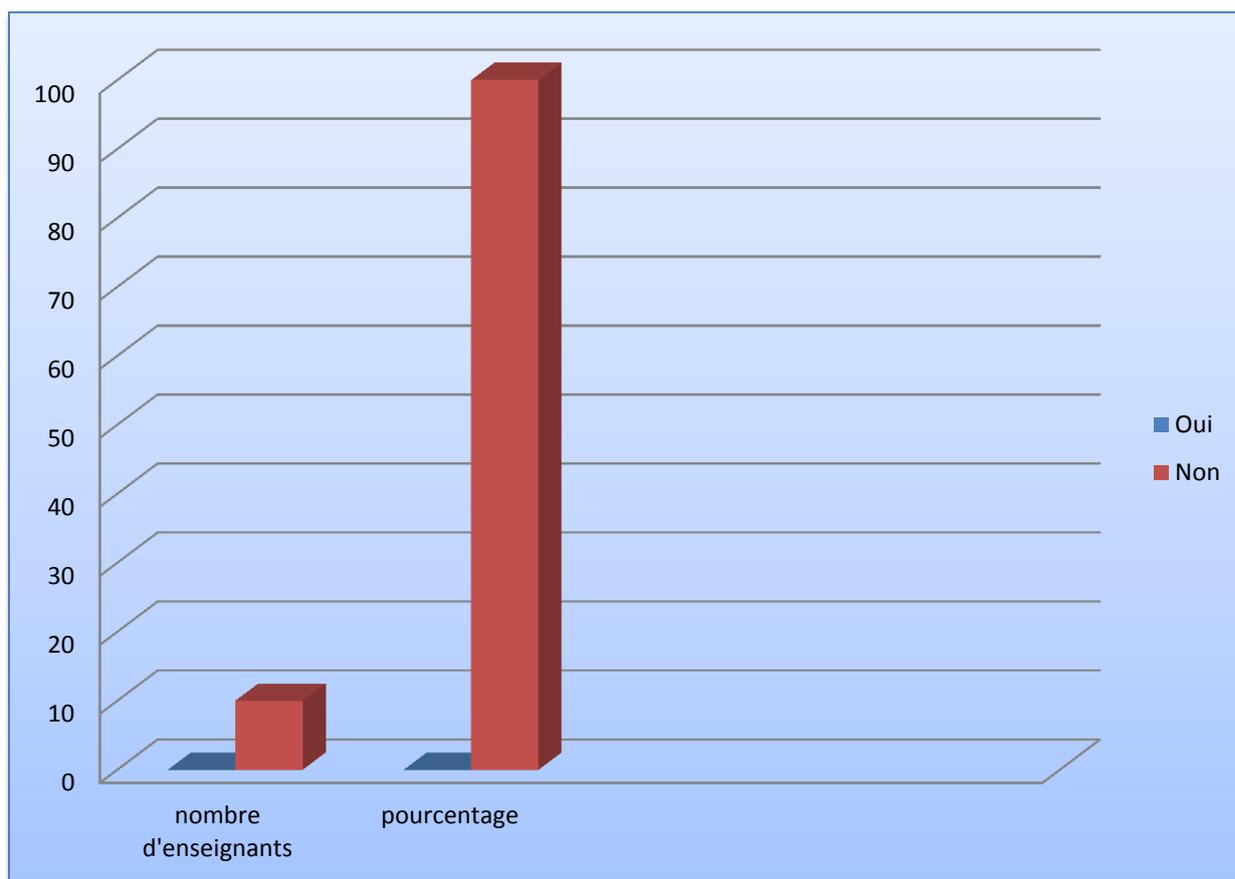
Sept enseignants ont justifié que leurs apprenants n'éprouvent aucun sentiment d'amour à l'égard du français pour plusieurs raisons. Citons, entre autres :

- Le niveau jugé comme très faible des enfants qui arrivent au collège sans aucune base solide. Raison pour laquelle, ils rencontrent des difficultés pour suivre et poursuivre leur apprentissage.
- Les difficultés qu'ils affrontent au niveau du déchiffrage notamment de la compréhension et de l'expression.
- Cette langue s'avère inaccessible, difficile et parfois monotone.
- Le type de relation enseignant-enseigné.
- La mauvaise formation des enseignants peut engendrer la démotivation de ses apprenants.
- Le manque d'équipements et de moyens pour un meilleur enseignement – apprentissage.
- L'influence des apprenants par le récit colonial rapporté par les parents.

Toutefois, on parvient très souvent à les faire changer d'avis, en les motivant davantage et en leur faisant prendre conscience de l'importance de leur implication, dans leur propre apprentissage.

Q 2/ Pouvez-vous réaliser un projet pédagogique sans passer par la séance de la lecture et de la compréhension de l'écrit ? Justifiez.

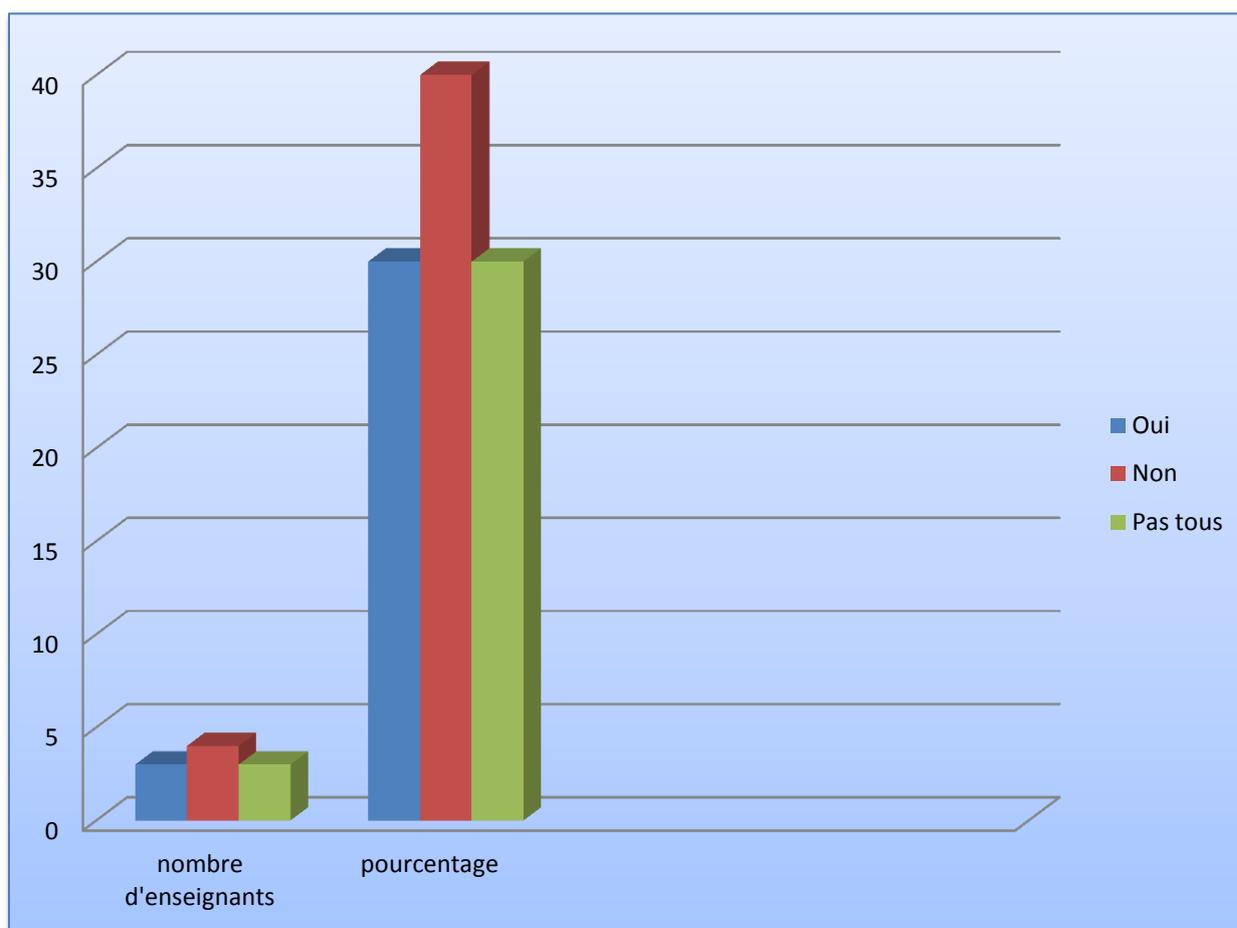
| Réponses | Nombre d'enseignants | Pourcentage |
|------------|----------------------|-------------|
| Oui | 00 | 00% |
| Non | 10 | 100% |



Le projet pédagogique ne peut être réalisé sans la séance de la lecture compréhension. Elle est primordiale, étant donné qu'elle permet à l'apprenant de découvrir, d'identifier le texte support avec ses caractéristiques pour ensuite être capable de reproduire par écrit un texte similaire. Par ailleurs, il est impératif de rappeler que le projet est organisé en séquences ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Il permet ainsi, de passer d'une logique d'enseignement (texte) à une logique d'apprentissage. Car, l'apprenant a besoin de s'appuyer sur des modèles afin de mettre ses acquis au service d'une écriture créative.

Q 3/ Vos apprenants sont-ils capables de lire seuls et de comprendre un texte court, simple dont le thème est connu et dont les mots sont familiers ?

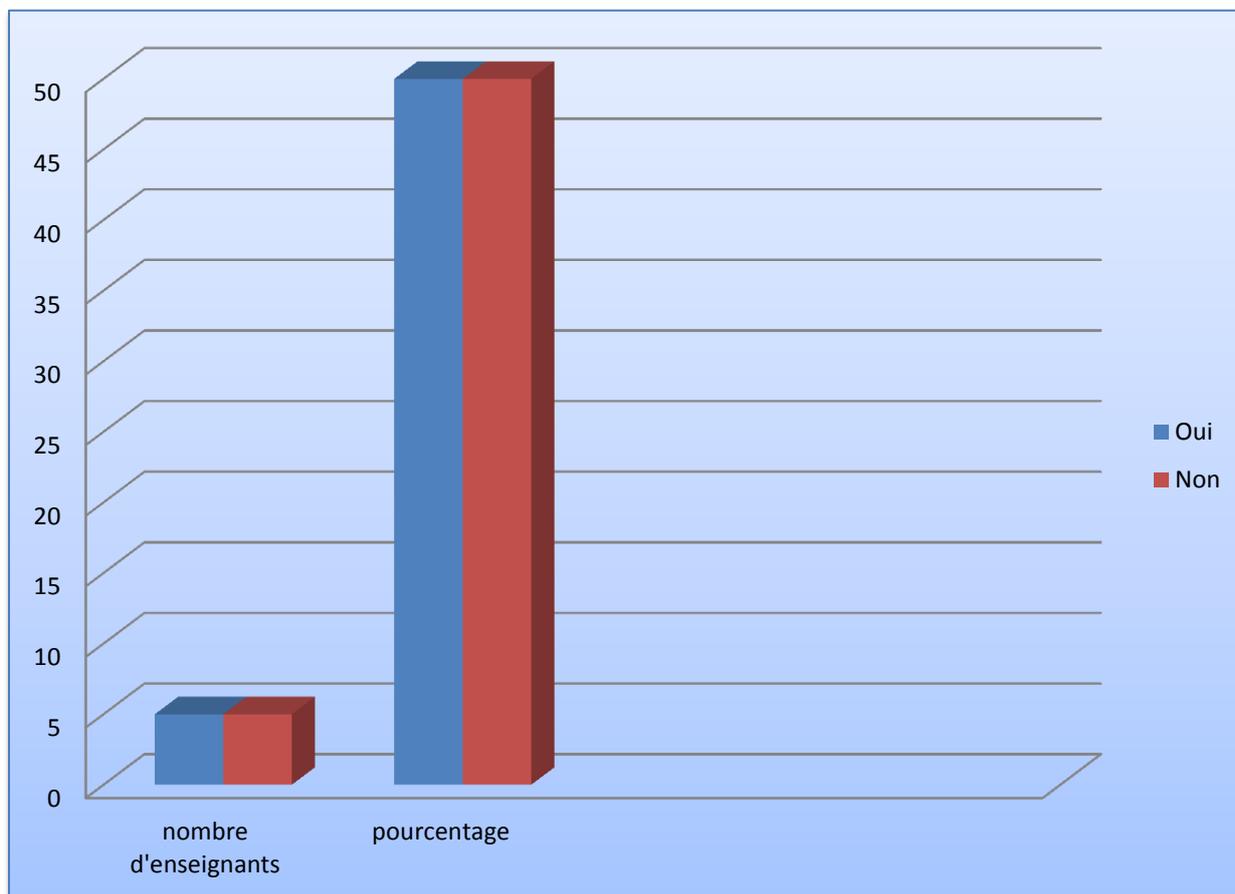
| Réponses | Nombre d'enseignants | Pourcentage |
|-----------------|----------------------|-------------|
| Oui | 03 | 30% |
| Non | 04 | 40% |
| Pas tous | 03 | 30% |



Trois enseignants estiment que leurs apprenants ont la capacité de traiter seul un écrit. Par contre, quatre enseignants ont jugé leurs apprenants comme incapables de pouvoir lire un texte, même si celui-ci s'avère accessible ! D'autres (3 enseignants) affirment avoir un public hétérogène, à différents niveaux. Raison pour laquelle, certains parviennent à lire et à comprendre et d'autres non.

Q4. Peuvent-ils deviner le sens, sans lire le texte ? Si la réponse est oui, justifiez.

| Réponses | Nombre d'enseignants | Pourcentage |
|------------|----------------------|-------------|
| Oui | 05 | 50% |
| Non | 05 | 50% |



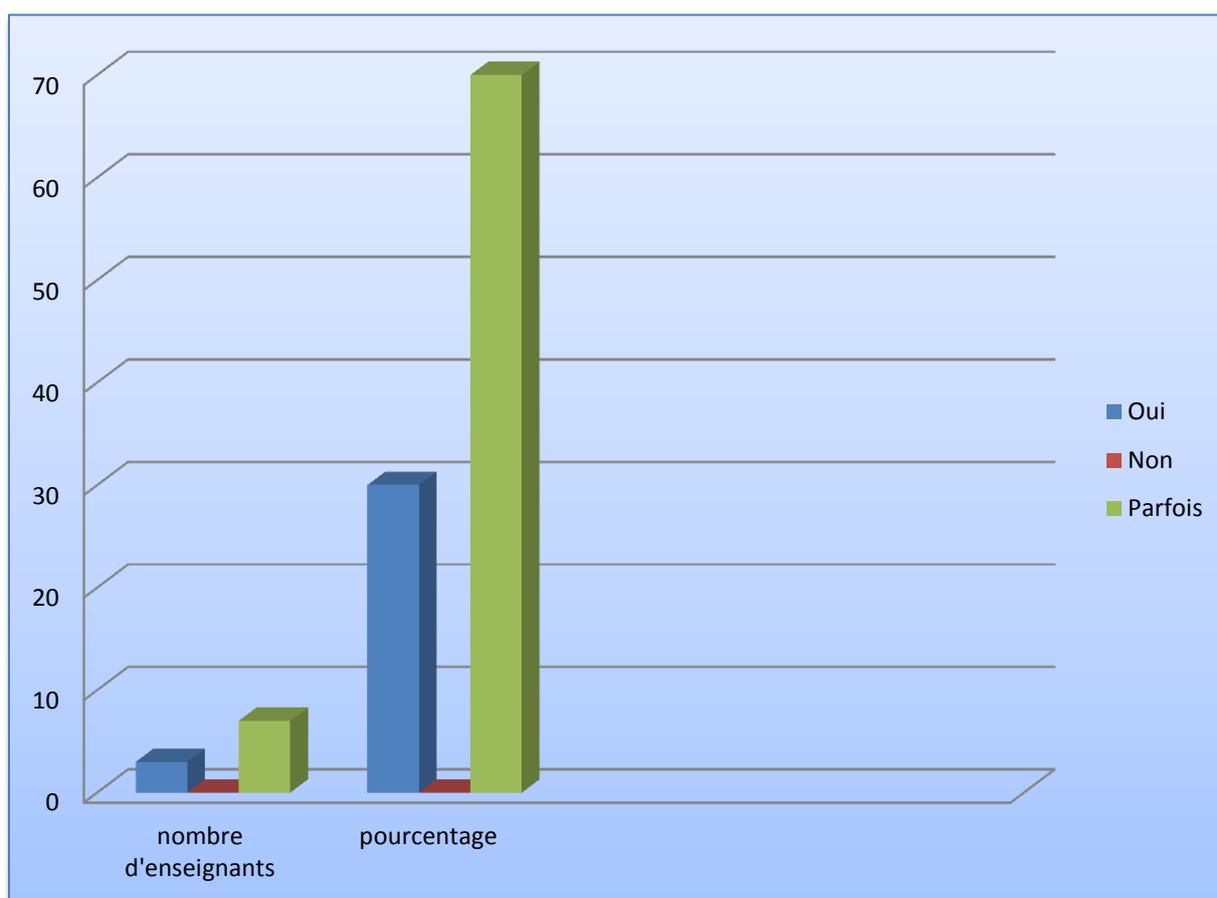
Les apprenants de la première année moyenne peuvent deviner le sens à partir des indices paratextuels. Le mérite revient à Gérard Genette qui a repris la notion de « paratextualité » dans *Palimpsestes*. Il s'agit de la relation que « *le texte proprement dit entretient avec ce que l'on ne peut guère nommer que son paratexte : titre, intertitres ; préfaces, [...], illustrations et bien d'autres types de signaux accessoires...* »¹⁸¹.

Ces éléments facilitent la réception d'un texte et permettent d'émettre des hypothèses de sens qui motivent les apprenants et suscitent en eux la curiosité, l'envie et le plaisir d'accéder au sens du texte, afin de confirmer ou d'infirmer les idées du départ.

¹⁸¹ G.Genette , « *Palimpsestes* », Seuil 1982, p 10

Q5. Trouvez-vous que les textes du manuel scolaire, répondent aux niveaux et aux besoins de vos apprenants ?

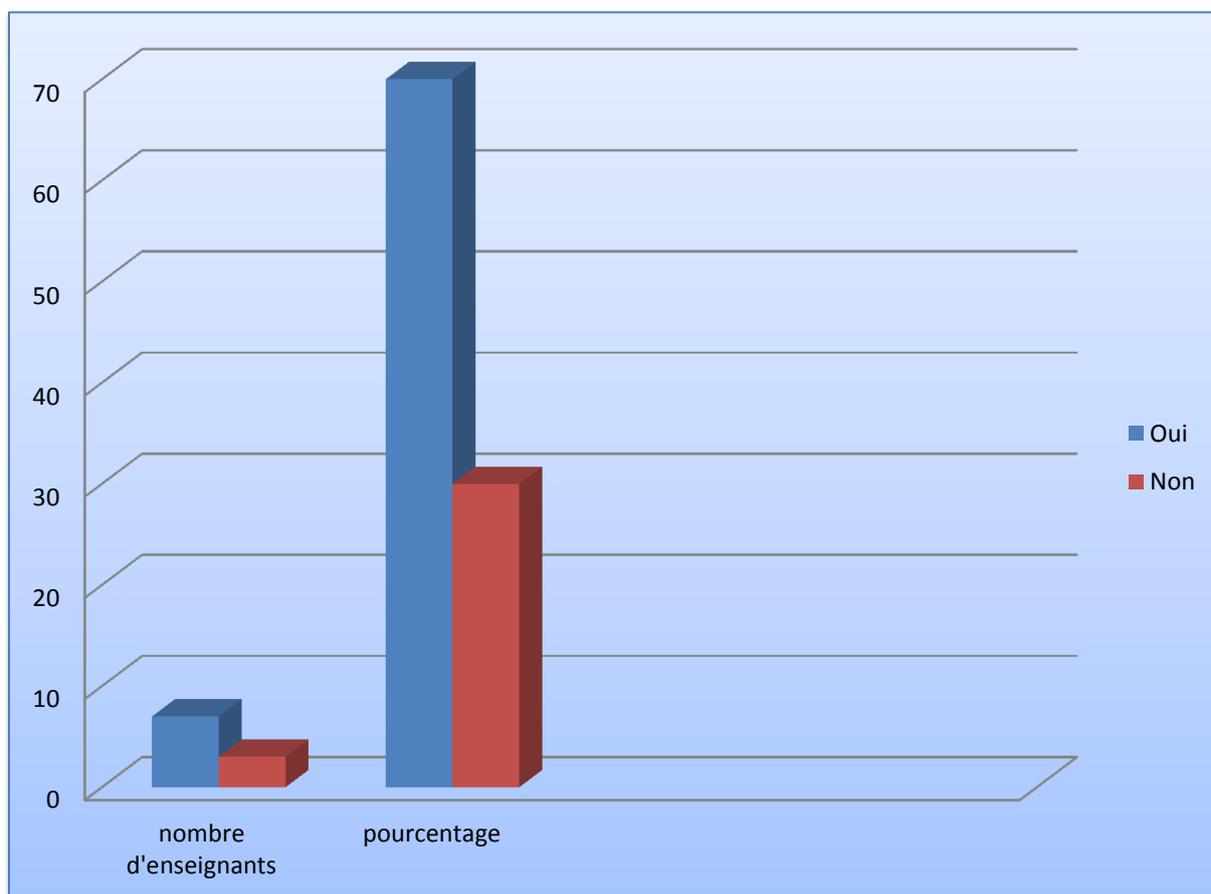
| Réponses | Nombre d'enseignants | Pourcentage |
|----------|----------------------|-------------|
| Oui | 03 | 30% |
| Non | 00 | 00% |
| Parfois | 07 | 70% |



Nous déduisons, que le manuel scolaire ne correspond pas toujours aux niveaux ainsi qu'aux exigences des apprenants, selon un grand nombre d'enseignants du cycle moyen. En dépit, des intérêts que partagent les adolescents, nous ne pouvons pas nier que le professeur se retrouve toujours devant un public hétérogène, à différents niveaux et besoins. Les jeunes adolescents demeurent un public difficile à satisfaire.

Q6. Faites-vous référence aux textes parascolaires ?

| Réponses | Nombre d'enseignants | Pourcentage |
|----------|----------------------|-------------|
| Oui | 07 | 70% |
| Non | 03 | 30% |



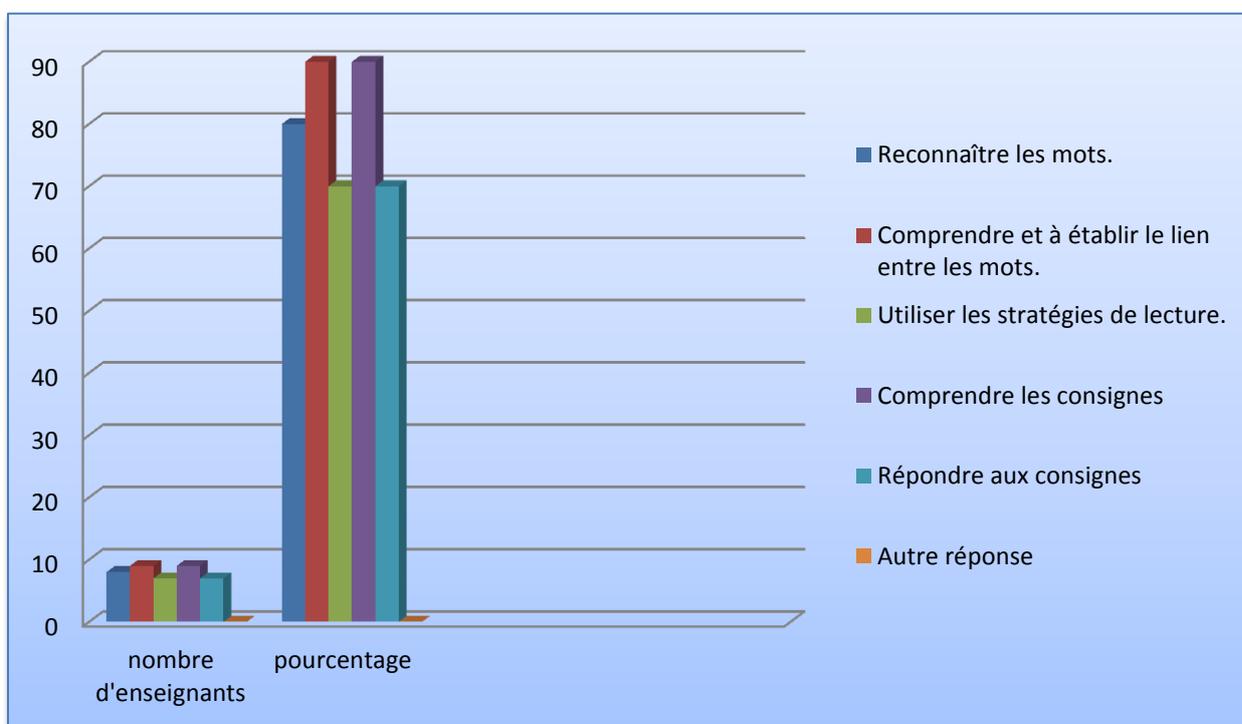
La plupart des enseignants interrogés (70%) font parfois, référence aux textes parascolaires dans le but de trouver des supports textuels authentiques, plus adaptés, plus accessibles, plus courts, plus attractifs, plus motivants afin de faciliter la compréhension et la lecture aussi.

Alors que certains (30%) jugent le contenu du nouveau manuel approprié et compatible avec le programme, tant qu'il répond aux directives ministérielles ainsi qu'aux besoins des enfants et des enseignants.

Q7. Comment évaluez-vous la lecture et la compréhension de vos apprenants ?

Ont-ils des difficultés à :

| Réponses | Nombre d'enseignants | Pourcentage |
|---|----------------------|-------------|
| - Reconnaître les mots. | 08 | 80% |
| - Comprendre et établir le lien entre les mots. | 09 | 90% |
| - Utiliser les stratégies de lecture. | 07 | 70% |
| - Comprendre les consignes. | 09 | 90% |
| - Répondre aux consignes. | 07 | 70% |
| Autre réponse | 00 | 00% |



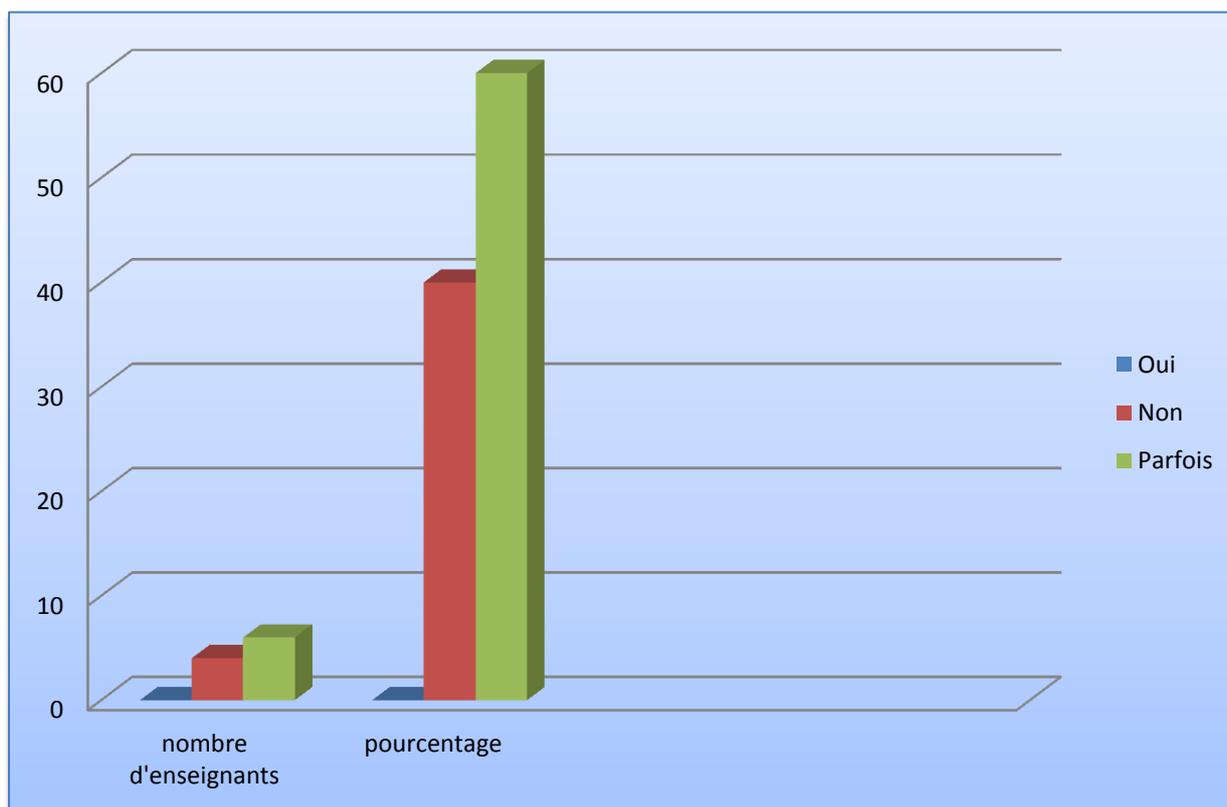
D'après les réponses des enseignants, nous avons constaté qu'ils partagent les mêmes soucis vu que leurs apprenants présentent presque les mêmes problèmes, étant donné qu'ils ont des difficultés à :

- a- Reconnaître les mots, selon (08) enseignants interrogés.
- b- Comprendre et établir le lien entre les mots, selon (09) enseignants interrogés.
- c- Utiliser les stratégies de lecture, selon (07) enseignants interrogés.
- d- Comprendre les consignes, selon (09) enseignants interrogés.
- e- Répondre aux consignes, selon (07) enseignants interrogés.

Rares sont ceux qui lisent couramment ou qui maîtrisent les mécanismes de la lecture.

Q8. Les élèves qui lisent bien, ont-ils des problèmes de compréhension ? Justifiez

| Réponses | Nombre d'enseignants | Pourcentage |
|----------|----------------------|-------------|
| Oui | 00 | 00% |
| Non | 04 | 40% |
| Parfois | 06 | 60% |



Même ceux qui lisent bien, peuvent parfois avoir des problèmes de compréhension, nous informent (06) enseignants. Munis d'un bagage linguistique réduit, ils ne parviennent pas à situer le mot dans son contexte. Le problème de culture s'impose, rares sont ceux qui communiquent en français. Car, « *la communication orale favorise le développement de la conscience phonologique et syntaxique de même pour l'acquisition du vocabulaire et des structures langagières sur lesquelles s'appuient les élèves pour comprendre, lire, écrire et communiquer en français. C'est ainsi, que les élèves qui ont acquis des habiletés en communication orale voient progresser leurs compétences en lecture* »¹⁸².

¹⁸² Guide d'enseignement efficace de la communication orale : de la maternelle à la 3^{ème} année, Ontario, 2008, p 03.

Q9. Comment aider vos apprenants à surmonter leurs difficultés?

De nombreux apprenants ont des difficultés en lecture, notamment en compréhension. Pour surmonter leurs difficultés, les enseignants du moyen proposent :

1. La mise en place des mécanismes de lecture et le renforcement des compétences acquises au primaire¹⁸³ pour ceux qui lisent bien mais, à qui le sens paraît oublié.

Il convient alors, de :

- Entraîner la compréhension de l'écrit sur des textes courts.
- Proposer des activités axées sur le vocabulaire, afin d'enrichir le lexique des apprenants qui peut à terme améliorer leur compréhension.
- Approfondir l'activité de lire-écrire et valoriser la production d'écrit en ayant recours à la reconstruction des textes, lors de la séance compréhension de l'écrit.

2. Pour ceux à qui le déchiffrage fait défaut, il est préférable de :

- Sélectionner des passages, les inciter à lire à voix haute, les aider à déchiffrer les mots complexes par découpage syllabique.
- Les entraîner à mémoriser l'orthographe des mots par la dictée.
- Si la lecture s'avère trop lente, la vitesse de lecture s'accroît avec l'entraînement. Plus l'apprenant apprend à lire couramment, plus la compréhension dynamique devient facile.

3. Aider ceux qui savent déjà lire à mieux lire. C'est-à-dire lire avec rapidité, efficacité et confiance afin d'assurer une meilleure compréhension du texte. Car lire rapidement, permet d'avoir plus d'informations, dans un laps de temps.

4. Susciter le désir et le plaisir d'apprendre à lire aux apprenants. Développer en eux, le goût de lire en éveillant leur curiosité et intérêt pour tout ce qui est écrit.

¹⁸³ Document d'accompagnement du nouveau programme de la 1^{ère} année moyenne, 2010-2011, P.02.

Q10. A votre avis, quels sont les facteurs qui peuvent : Les motiver / Les démotiver ?

Les professeurs interrogés estiment que les facteurs pouvant :

A/ Motiver les jeunes apprentis-lecteurs consistent à :

- Utiliser les moyens audiovisuels qui facilitent et procurent le plaisir d'apprendre à lire.
- Varier et diversifier les textes supports qui répondent à l'intérêt, aux besoins et aux exigences des apprenants. De cette façon l'enseignant les incite à participer, à donner le meilleur d'eux-mêmes, de ce fait les impliquer dans leur propre apprentissage. Par conséquent, ils auront une image positive de soi-même et de ce qu'ils font.
- Faciliter les consignes en allant du plus simple au moins complexe.
- Les surprendre, les encourager à lire, les aider à développer en eux la confiance en soi.
- Maintenir en équilibre la qualité de « la relation enseignant – enseigné » qui est le facteur clé de la réussite¹⁸⁴.
- L'attitude de l'enseignant lui-même, à l'intérêt qu'il porte d'une part, à son travail et à ses apprenants, d'une autre part.
- L'humour en classe de FLE crée une ambiance où le plaisir d'apprendre n'aurait d'égal que la joie d'enseigner.

B/ Démotiver leurs apprenants, sont à titre d'exemple :

- Le désintéressement, le sentiment de faiblesse, l'incompétence et l'incapacité de pouvoir lire.
- La monotonie, l'ennui, le manque de sérieux sont des attitudes qui peuvent nuire à leur plaisir d'apprendre.
- L'hésitation, la peur de se tromper et de lire mal, la timidité sont des aspects négatifs qui peuvent entraver leur apprentissage.
- Les ignorer, les décourager, les dévaloriser, les réprimander peuvent freiner leurs efforts et les conduire à l'échec.

¹⁸⁴ P.Vianin, « *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* », De Boeck et Larcier, Paris 2006, p.69.

Q11. Quelle(s) suggestion(s) faites-vous pour susciter le plaisir d'apprendre à lire en FLE, ainsi que cette envie de faire comprendre un écrit à vos apprenants?

Pour susciter le plaisir d'apprendre à lire en français langue étrangère un écrit, il convient de sensibiliser les parents et leurs enfants sur l'importance de l'apprentissage des langues étrangères notamment l'apprentissage de la lecture. Car, c'est la clé de tout autre apprentissage¹⁸⁵. Elle permet l'accès à de nombreuses connaissances. Un enfant qui sait lire est un enfant qui sait écrire, qui comprend aisément, qui arrive à s'exprimer soit oralement soit par écrit.

Q12. Comment développer le désir et le plaisir d'apprendre à lire à vos enfants?

Le désir et le plaisir d'apprendre à lire doivent être instaurés dès le jeune âge. « Lire » développe l'esprit de l'enfant. Il faut lui apprendre surtout à écouter, à prendre des initiatives. En revanche, l'enseignant doit être attentif et affectueux envers ses apprenants. Car, un enseignant estimé est un enseignant écouté.

En outre, il faut aider ceux qui sont en difficultés d'apprentissage de la lecture. Les encourager, les orienter, les motiver, savoir capter leur attention et surtout collaborer avec les parents, les conseiller à :

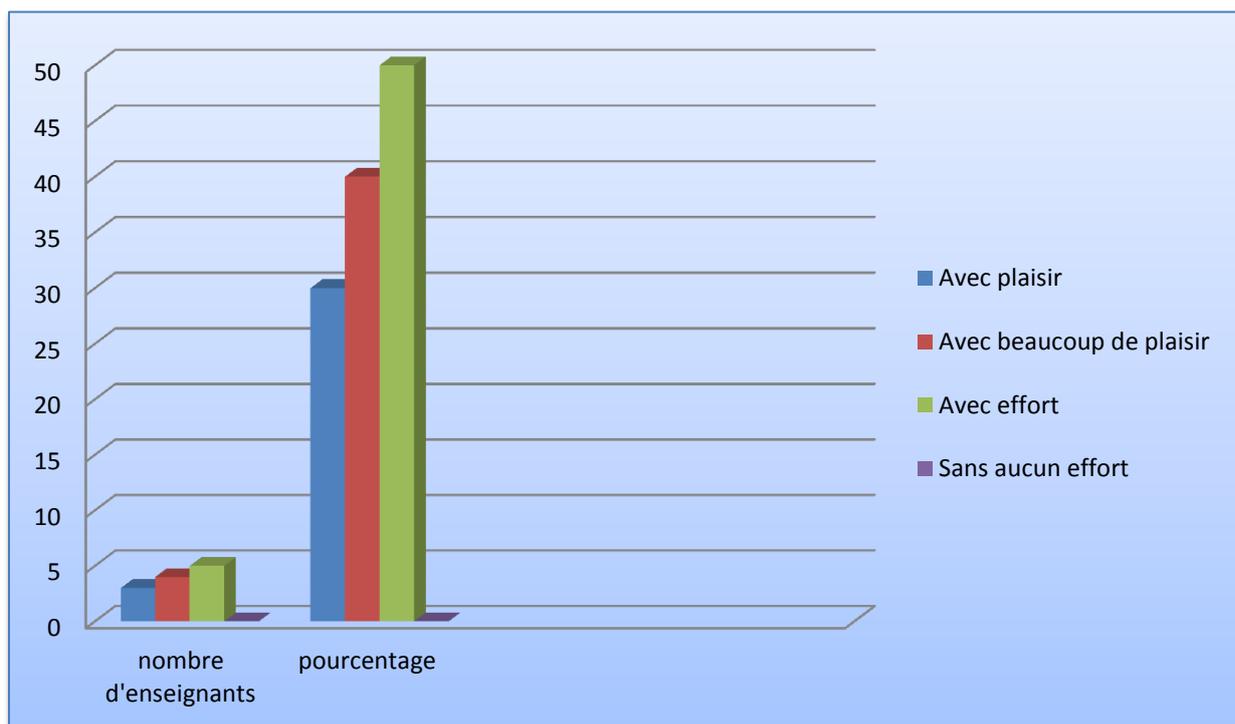
- Leur faire découvrir des C.D et des jeux éducatifs.
- Accrocher des lettres, des mots magnétiques sur le frigo, dans leurs chambres.
- Encourager leurs enfants à lire : des récits, leur notice de médicaments, ce qui est écrit sur les emballages des produits de consommation quotidienne.
- De résumer, de reproduire les histoires, qu'ils ont aimées. De traduire en arabe, les passages qui les ont marqués.
- Les inciter à lire puis à apprendre des poèmes, des comptines et des chansons françaises.

De ce fait, les familiariser avec les livres, les emmener à la bibliothèque afin de nouer un lien d'amitié entre l'enfant et la lecture. Par conséquent l'enfant apprendra à aimer la langue qui le mènera vers l'amour d'apprendre à lire en cette langue qui lui était étrangère.

¹⁸⁵ Comment aider votre enfant à apprendre à lire et à aimer la lecture ?, Guide des parents, P.03. In www.peireads.com

Q13. Exercez-vous votre métier :

| Réponses | Nombre d'enseignants | Pourcentage |
|-----------------------------|----------------------|-------------|
| - Avec plaisir. | 03 | 30% |
| - Avec beaucoup de plaisir. | 04 | 40% |
| - Avec effort. | 05 | 50% |
| - Sans aucun effort. | 00 | 00% |



Les enseignants estiment exercer leur métier avec plaisir (30%), beaucoup de plaisir (40%), voire même avec effort (50%). Bons nombres d'auteurs sont d'accord sur le fait qu'enseigner est difficile, s'avère très difficile. Heidegger précisait entre autres, la difficulté d'enseigner et celle d'apprendre. Il ajoute qu'« *enseigner est plus difficile qu'apprendre, parce qu'enseigner veut dire « faire apprendre » et que celui qui enseigne ne fait rien d'autre qu'apprendre* »¹⁸⁶.

¹⁸⁶ R.Malet, « *École, médiations et réformes curriculaires: Perspectives internationales* », Ed De Boeck Université, Bruxelles 2010, p. 1990

Néanmoins, M.Khalifa Dans son ouvrage « De l'échec scolaire au bonheur d'apprendre » nous informe : « *si mes petits élèves ont repris avec plaisir le chemin des apprentissages, j'ai repris pour ma part avec un certain soulagement le plaisir d'enseigner* »¹⁸⁷.

Elle rajoute que le plaisir d'aider et le plaisir d'apprendre doivent coexister pour que l'enfant dissipe sa peur d'apprendre. Le plaisir d'apprendre suscite le plaisir d'enseigner.

Pour enseigner, G.Netter nous explique, dans un langage familier : « *il faut quand même aimer être avec les gosses...avoir beaucoup de patience...et ne pas être trop ambitieux...il ne faut pas vouloir se grandir et se donner de l'importance à travers eux !* », « *les aider à apprendre...c'est-à dire, les rendre petit à petit autonomes...* »¹⁸⁸. Enseigner ne consiste donc, pas seulement à transmettre des savoirs, mais à aider son apprenant à apprendre, le rendre autonome, être son compagnon, son conseiller et son ami¹⁸⁹.

¹⁸⁷ Madeleine Khalifa, « *De l'échec scolaire au bonheur d'apprendre* », l'Harmattan 2008, p. 256

¹⁸⁸ Gérard Netter, « *Le trouble de l'enseignant face à l'échec scolaire d'un enfant adopté : De la dynamique du secret dans l'acte d'enseigner* », l'Harmattan 2005, p. 531

¹⁸⁹ Ibid p. 528

Conclusion

Notre étude empirique, propose une synthèse des constats et des résultats d'une étude sur l'apprentissage de la lecture en classe de FLE et le plaisir qu'il procure aux apprenants débutants. Les séances auxquelles nous avons assistés nous ont permis de voir les réactions des apprentis lecteurs à l'égard de cette langue. Il est important de signaler que la présence physique et le soutien moral de l'enseignant suscitent le plaisir et l'envie d'apprendre chez l'apprenant.

L'acte d'enseigner n'est pas seulement choisir un bon support textuel ou de proposer des activités simples, accessibles, diversifiées et variées pour faciliter l'accès à la langue écrite mais aussi, établir cet équilibre et maintenir une bonne relation entre enseignant et enseigné. Créer un climat d'ambiance permet à l'apprenant de reprendre confiance. Cette confiance l'incite à persévérer, à fournir de plus en plus d'efforts et à apprécier ses progrès.

Le questionnaire de départ, nous a permis de construire une idée sur les représentations que se font les apprentis lecteurs de la première année moyenne, sur l'apprentissage de la lecture en FLE. De ce fait, nous avons remarqué à travers l'ensemble des réponses données que certains enfants aiment le français même si celui-ci s'avère difficile. Mais, par amour à l'égard de cette langue et de celui qui l'enseigne, le plaisir d'apprendre à lire y prend sens.

C'est ce plaisir d'apprendre à lire qui fera de ce lecteur débutant un lecteur assidu en voie d'autonomie. Le plaisir d'apprendre le français est donc un processus qui se construit.

Une remise à niveau s'impose pour les apprenants qui présentent des difficultés en lecture. Selon les enseignants, il convient d'entreprendre des activités d'entraînements sur la compréhension afin d'assurer une bonne lecture. Et d'inciter les enfants à travailler la vitesse de leur lecture. Les encouragements et les conseils des parents sont essentiels pour accompagner leur enfant qui s'engage à l'effort et à la réussite.

Pour conclure, nous nous joignons au propos d'Elsa Goïame d'Eaubonne : « un *enseignement* n'est réussi que lorsque *le plaisir d'apprendre* de l'élève égale *le plaisir d'apprendre* de l'enseignant »¹⁹⁰.

¹⁹⁰ Elsa Goïame d'Eaubonne, « *Votre enfant est-il intellectuellement doué ? Traité sur la précocité intellectuelle* », L'Harmattan 1997, p.181.

*"Pas un élève ne doit quitter le collège sans
savoir lire"*

www.ac-creteil.fr; « Prévention de l'illettrisme:
collège "dynamique lecture », projet2012

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale

Ces dernières années témoignent d'une progression de l'intérêt pour la lecture et son apprentissage. La lecture demeure un thème d'actualité. Elle a toujours été l'objet d'étude de différentes disciplines comme la psycholinguistique cognitive, la pédagogie et la didactique. Il est difficile de trouver une définition de l'acte de lire qui fasse consensus. Or, tout le monde est d'accord sur le fait que lire est au-delà des mots. Lire n'est pas seulement déchiffrer les lettres, les mots et les phrases. Lire n'est pas que comprendre.

Apprendre à lire est accéder au système de l'écrit ; s'approprier la culture de l'écrit ; s'armer d'outil et utiliser à bon escient des stratégies. Lire c'est quitter le monde des sons pour partir en quête du sens. Apprendre à lire est aussi apprendre à éprouver du plaisir. Toutefois, nombreux sont ceux qui arrivent au collège et peinent à lire, ne pouvant accéder au sens de la langue écrite. L'enseignement apprentissage de la lecture en langues étrangères notamment le français voire même dans la langue maternelle a toujours été la préoccupation et la source d'inquiétude excessive tant de la part des chercheurs spécialistes, des enseignants que des parents.

Notre recherche s'inscrit dans cette perspective, à travers ces questionnements :

- Comment susciter le désir et le plaisir d'apprendre à lire en FLE, à nos enfants ?
- Comment leur donner le goût d'apprendre et prendre confiance en soi ?
- Comment leur procurer du plaisir d'apprendre à lire pour qu'ils puissent donner du sens à leur apprentissage ?

Tous, intellectuels, praticiens et parents, nous tentons d'y répondre à ces inquiétudes afin de faire échec à l'échec.

Notre humble étude présente à la fois des repères théoriques jugés comme nécessaires, un ensemble de recueils de réflexions, de citations de certains auteurs, des pistes d'interventions concrètes, des propos et des témoignages de certains professeurs de français dans le but de savoir comment prendre en charge un public jeune, ayant des difficultés de lecture dans une langue qui lui est pratiquement étrangère. En effet, apprendre à lire dans la langue de l'autre notamment le français, n'est pas aisé. Le terrain en est témoin par excellence. Ces difficultés sont traduites par les résultats décevants du BEM en langue

française qui s'appuie plus particulièrement sur la compréhension de l'écrit d'un texte support.

Il serait alors préférable de bien prendre en charge nos enfants dès le jeune âge. Il est temps d'écouter leur voix et les mettre dans la bonne voie, prévoir objectivement le remède. Leur apprendre à prendre la décision¹⁹¹ et à relever les petits défis. Les encourager, les aider, leur accorder le pouvoir de lire et le vouloir d'apprendre à lire afin qu'ils puissent réussir avec succès et confiance leurs épreuves scolaires de même professionnelles à l'avenir. A.Bentolila dit à ce propos : « *Quand on sait lire, on oublie vite à quel point l'apprentissage peut-être laborieux, tâtonnant et jalonné de difficultés insurmontables* »¹⁹². Faire accéder un bon nombre d'apprenants à la compréhension d'un texte écrit est le but que se fixe tout enseignant.

Le plaisir d'abord ! Nous ne pouvons nier qu'apprendre à lire est long et difficile. En revanche, nous devons apprendre aux apprenants que l'apprentissage de la lecture est une activité de plaisir. Leur faire sentir qu'ils sont entre de bonnes mains. Nos enfants sont conscients qu'il est important d'apprendre à lire. Ils savent que notre attente est forte s'ils rencontrent des difficultés. Plus nous avons confiance en eux et plus ils prendront de l'assurance.

En effet, l'apprentissage de la lecture est étroitement lié à la motivation et au plaisir. Nous résumons les facteurs qui peuvent susciter la motivation des apprenants en situation d'apprentissage de la lecture comme suit. L'image positive que se fait l'apprenant de soi, de son environnement et de son enseignant. De ce fait, il donne sens à son apprentissage. L'apprenant se fixe un but, il en est conscient. Il sait où il va et ce qu'on attend de lui. Il s'engage et s'implique. Il devient le maître, l'élément actif de son propre apprentissage. Il se lance comme défi la réussite.

Thérèse Bouffard et Lucie Bordeleau¹⁹³ insistent sur la relation parentale qui développe le sentiment de compétence de leurs enfants et influe de manière directe sur leurs perceptions. La coopération avec les parents s'avère donc nécessaire. L'enseignant par sa compétence, par son sens de l'humour peut créer un climat de confiance, d'ambiance et de travail.

¹⁹¹ C.Delannoy, « *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre* », Hachette 1997, Paris

¹⁹² A.Bentolila, « *Apprendre à lire* », ONL, In www.ac-nancy-metz.fr

¹⁹³ T.Bouffard et L.Bordeleau Cités par Pierre Mongeau, Louise Lafortune, « *L'affectivité dans l'apprentissage* », Presses de l'Université du Québec 2002, p.04.

Avec son air bienveillant et encourageant, il mènera son apprenant vers la persévérance. Par conséquent, l'enfant se fait une bonne image de lui-même, de son enseignant et des activités pédagogiques qui lui sont proposées au profit de son apprentissage de la lecture.

Notre cheminement, nous a mené à analyser, à interpréter les résultats et à confirmer nos hypothèses de départ. A travers notre étude théorique et empirique, nous cherchons non seulement à aboutir à une conclusion de valeur générale mais, aussi à comprendre la situation d'enseignement – apprentissage de la lecture en classe de FLE au collège, en Algérie.

En résumé, il est à la fois possible et indispensable de procurer le plaisir d'apprendre à lire en français langue étrangère au collège. « La motivation » demeure l'élément clé de toute réussite. Quand l'enfant éprouve de la joie pour ce qu'il fait, il mobilise toute son énergie dans la réalisation du projet¹⁹⁴. Finalement, comme le disait Pasteur dans un discours au collège d'Arbois : « je souhaiterais que tout professeur, en franchissant le seuil de sa classe, se dît avec recueillement :

- Comment élèverai-je aujourd'hui plus haut qu'hier l'intelligence et le cœur de mes élèves ? »¹⁹⁵

¹⁹⁴ L.Adjadi et P.Du Saussois, « Adapter l'école à l'enfant », F Nathan, 1977, p.104

¹⁹⁵ M. Reiter, « Une institutrice au XIX^{me} siècle », Eds C.Lacour, 1996, p.131.

BIBLIOGRAPHIE

I -OUVRAGES

- ADJADJI LUCIEN, DU SAUSSOIS PIERRE, « *Adapter l'école à l'enfant* », Nathan.F Paris, 1977
- AMIR ABDELKADER, « *Diagrammes pour la lecture* », O.N.P.S Alger, 1995
- ARCHAMBAULT JEAN, CHOUINARD ROCH, « *Vers une gestion éducative de la classe* », De Boeck Bruxelles, 2009
- BAUDOIN JEAN-YVES, TIBERGHIEU GUY, « *Psychologie cognitive: Tome 1, L'adulte* », Paris : Bréal 2007
- BENTOLILA ALAIN, « *Recherches actuelles sur l'enseignement de la langue* », Ed Retz, Paris, 1976
- BENTOLILA ALAIN, CHEVALIER, FALCOZ-VIGNE, « *La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement* », Ed, Nathan, Paris, 1991
- BOGAARDS PAUL, « *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères* », Haltier, Paris 1991
- BOYER.H, PENDANX.M, RIVERA, « *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* », Clé international, VUEF, Paris, 2001
- BRUMMERT ULRIKE, « *L'Universel et le particulier dans la pensée de Jean Jaurès : fondements théoriques et analyse politique du fait occitan* », 1990
- CAREAU LOUISE, FOURNIER ANNE-LOUISE, « *La motivation* », Université Laval, février 2002
- CLAUDINE MARTINA, « *Animer la classe d'Anglais au collège* », Ed Belin, Paris, 1997
- CHALEVIN MARIE-JOSEPH, « *Comment réussir avec ses élèves* », Ed ESF, Paris, 1982
- CIRCUREL FRANCINE, « *Lectures interactives en langues étrangères* », Hachette FLE Paris, 1991
- CORNAIRE CLAUDETTE, GERMAIN CLAUDE, « *Le point sur la lecture* », Ed paris, 1999
- CURIONICI.C, JOLIAT.F , McCULLOCH.P, « *Psychologues et enseignants : regards systémiques sur les difficultés scolaires* », De Boeck, Bruxelles, 1997
- DELANNOY CECILE, « *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre* », Hachette, Paris, 1997

- DELANNOY CECILE, « *La motivation : désir de savoir, décision d'apprendre* », Hachette éducation, Paris, 2005
- DUBROCA LOUIS, « *L'art de lire à haute voix* », A.Johanneau Libraire-éditeur, Paris, 1825
- DUMAS JEAN.E, « *Psychopathologie de L'Enfant Et de L'Adolescent* », De Boeck , Bruxelles, 2005
- DURAND MARC, « *L'enfant et le sport* », Paris, PUF, 1987
- DSCHENES A-J, « *Les stratégies de lecture* » In Les entretiens Nathan sur la lecture-acte1, Nathan, Paris 1991
- ERNY PIERRE, « *L'enseignement au Rwanda après l'indépendance: (1962-1980)* », L'Harmattan, Paris, 2003
- FAIVRE D'ARCIER ÉLEONORE., « *Mythe et création: théorie, figures* », Facultés universitaires Saint-Louis, Bruxelles, 2005
- FENOUILLET FABIEN, LIEURY ALAIN, « *Motivation et réussite scolaire* », Dunod, Paris, 1997
- GARCIAS CLAUDINE, « *Didactique de la lecture regards croisés* », Ed Presses universitaires du Mirail, Toulouse 1996
- GARON ROSELINE, THEORET MANON, « *L'effort à l'école, un goût à développer* », Québec, Logiques, 2000
- GATE JEAN-PIERRE, « *Prévenir l'illettrisme: comment la recherche peut-elle servir l'école ?* », l'Harmattan, Paris, 2005
- GENETTE GERARD, « *Palimpsestes* », Seuil 1982
- GIASSON JOCELYNE, « *La compréhension en lecture* », Ed De Boeck université, Bruxelles, 2007
- GOIAME D'EAUBONNE ELSA, « *Votre enfant est-il intellectuellement doué ? Traité sur la précocité intellectuelle* », L'Harmattan Paris, 1997
- GRAY WILLIAM SCOTT, « *L'enseignement de la lecture et de l'écriture* », Unesco Genève, 1956
- GREGOIRE JACQUES, PIERART BERNADETTE, « *Évaluer les troubles de la lecture: Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* », Ed De Boeck Université, Bruxelles, 2003
- GRUNDERBEEK VAN NICOLE, « *Les difficultés en lecture* », Ed Gaëtan, Montréal, 1994

- HOTIER HUGUES, « *Non-verbal et organisation* », l'Harmattan Paris, 06/2000
- KHALIFA MADELEINE, « *De l'échec scolaire au bonheur d'apprendre* », l'Harmattan Paris, 2008
- LABBE YVES, « *La difficulté scolaire: Une maladie de l'écolier ?* », l'Harmattan, Paris, 2009
- LAFORTUNE LOUISE, MONGEAU PIERRE « *L'affectivité dans l'apprentissage* », Presses de l'Université du Québec, 2002
- LANCHEC JEAN YVON, « *Psycholinguistique et pédagogie des langues, Vendôme : Presse universitaires de France* », 1976
- LANG JACK, « *La maîtrise de la langue à l'école* », Ministère de l'éducation nationale et de la culture, direction des écoles, CNDP savoir livre, Paris, 1992
- LEGROS DENIS, MARIN BRIGITTE, « *Psycholinguistique cognitive: Lecture, compréhension et production de texte* », Ed De Boeck Université, Paris, 14/02/2008.
- L'HEUDE SYLVIE, « *Formation et illettrisme un possible apprentissage* », Ed L'Hamarttan, Paris, 2008
- MAISONNEUVE LUC, « *Apprentissage de la lecture : méthodes et manuels.* » Tome 1, L'Harmattan, Paris, 2003
- MARCHAL SIDONIE, MONTACLAIR FLORENT, « *L'épreuve de français aux concours pour adultes méthodologie* », presses universitaires de Franche-Comité, 11/2007
- MOIRAND SOPHIE, « *Situations d'écrit* », CLE international Paris, 1979
- MORAIS JOSE, « *Apprendre à lire: au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1)* », Ed Odile Jacob, Paris, avril, 1998
- NETTER GERARD, « *Le trouble de l'enseignant face à l'échec scolaire d'un enfant adopté : De la dynamique du secret dans l'acte d'enseigner* », l'Harmattan, Paris 2005
- NUTTIN JOSEPH, « *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action* », Presses universitaires de France, 1985
- RAFONI JEAN-CHARLES, « *Apprendre à lire en français langue seconde* », l'Harmattan Paris, 2007
- RASSI JEAN-PIERRE, « *La psychologie de la mémoire* », De Boeck et Larcier, Bruxelles, 2006
- REGIS MALET, « *École, médiations et réformes curriculaires: Perspectives internationales* », Ed De Boeck Université, Bruxelles, 2010

- REITER. M « *Une institutrice au XIX^{me} siècle* », Eds C.Lacour, 1^{nov.} 1996
- ROULIN JEAN-LUC, « *Psychologie cognitive* », Ed Bréal août, Paris, 2006
- ROUSSEAU JEAN-JACQUES, « *Œuvres complètes, tome1* », Hachette, Paris, 1865
- SAINT PIERRE MARIE-CATHERINE, « *Difficultés de Lecture et D'écriture: Prévention et évaluation Orthophonique auprès des jeunes, Bibliothèque et archives* », Canada 2010
- SOUCHE AIME, « *Nouvelle Pédagogie Pratique* », F. Nathan, Paris, 1962
- TARDIF JACQUES, « *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive* », Montréal, Logiques, 1997
- VIANIN PIERRE, « *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* », De Boeck Université, Bruxelles, 2006
- VIAU ROLLAND, « *La motivation en contexte scolaire* », De Boeck, Bruxelles 1997
- VIAU ROLAND, « *La motivation dans l'apprentissage du français* », Université de Sherbrooke, Québec, novembre, 2010
- VILLARDS GUY, « *Psycho-pédagogie pratique* », Librairie Istra, Paris, 1973

II - REVUES ET ARTICLES

- ANDRE J. « *A l'origine, la relation humaine* ». In cahiers pédagogiques. N° 300
- BENTOLILA ALAIN, « *Apprendre à lire* », ONL, In www.ac-nancy-metz.fr
- BOUBIR.N, « *Les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE chez les étudiants algériens* », Synergies Algérie n° 9 – 2010
- CEBE.S, GOIGOUX.R, THOMAZET.S, « *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités* », In www.langages.crdp.ac-creteil.fr
- CHOUINAR.D, DUMAIS.F, « *Pratiques d'enseignement destinées à motiver les élèves* », novembre 2004, In www.mels.gouv.qc.ca/agiraurement
- COSTE DANIEL, « *Lecteur et compétence de communication* », FDLM, n°141
- DEVELLOTTE.C, « *Lire : un contrat de confiance* », In *Le français dans le monde*, 1990, n°253
- DUVAL-VASSEUR MARIE-CLAUDE, *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture enjeux, démarches, supports et activités à privilégier* éditions Magnard-Librairie Des Ecoles Casablanca, 14 avril – Rabat 17avril 2010, <http://www.magnard.fr>

- *Evolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans*, ONL, janvier, 2004
- FENCLOVA MARIE, « *L'art d'aimer les langues étrangères* », in *Le français dans le monde*, n°33
- GOIGOUX.R, THOMAZET, « *Pratiques et conceptions de l'enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté* », In <http://www.ac-grenoble.fr> ; publié le 24/10/2008
- GRUNDERBEEK N.V, « *Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture* », conférence 2003, In www.bienlire.education
- HARDY MARGUERITE, « *La lecture en langue seconde* », Atelier B - 7, Lire et écrire ? Avec plaisir, Education Québec, Colloque du 23 mai 2003 ? , In <https://docs.google.com>
- Inspection générale de l'éducation nationale – Groupe de l'enseignement primaire, « *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire* », L'ONL, Rapport n°2005-123,11/2005
- Inspection académique Dordogne « *Communiquer avec les parents* », Equipe pédagogique départementale des formateurs du 1^{er} degré 2006/2007, In www.ac-bordeaux.fr ; 02/07/2007
- LACHAPELLE CLAUDINE, « *Les stratégies de compréhension en lecture* », Ministère de l'Education de la Saskatchewan, In www.sasked.gov.sk.ca ; 22/03/2006
- LERAT ISABELLE, « *la préadolescence – Après le primaire, l'arrivée au collège..* », Conférence du 11 mars 2009, In www.apel-saintgabriel.fr/
- LEROY-BOUSSION.A, « *La lecture silencieuse* », I.N.P.C.N.R.S, Marseille 1966, In www.persee.fr
- Lettre d'échanges des réseaux d'éducation prioritaire (réseaux delay), « *Elèves des classes-relais : quelles difficultés en lecture ? quelles aides donner en classe ?* », avril – mai 2004 – N°19
- Le quotidien indépendant, « *L'échec scolaire : Le système éducatif remis en cause* », 10/05/11 ; www.elwatan.com
- MARTNEZ JEAN-PAUL, « *les difficultés en lecture* », In www.er.uqam.ca/nobel/lire/nostextes/difficullect.pdf
- MERIEU PHILIPPE, « *Nouvelles missions et nouveaux défis pour l'école et ses enseignants* », In www.meirieu.com/ARTICLES/nouvellesmissions.pdf

- MESSAOUDI, PES syndiqué au Cnapest, *Le soir d'Algérie*, « Réforme du système éducatif : Les raisons de l'échec », in <http://www.lesoirdalgerie.com/articles/2010/03/29/article>
- MILLER MARIE, « *La compréhension écrite* », In www.alsace.iufm.fr
- ONL, « *Regards sur la lecture et ses apprentissages* », 1996
- ONL, « *Continuité de l'apprentissage de la lecture : du CM2 au collège* », janvier, 2003
- ONL, « Les troubles de l'apprentissage de la lecture », février 2005, In onl.inrp.fr/ONL
- QUINTON ANDRE, « Psychologie d'apprentissage : les motivations », DU de pédagogie 05/11/2007, In www.crame.u-bordeaux2.fr/pdf/motivations.pdf
- REMOND MARTINE, « *Pour une pédagogie de la compréhension au cycle3* », In www.bienlire.fr , 11/ 2003
- ROBIN ISABELLE, « *L'enquête PISA sur les compétences en lecture des élèves de 15 ans trois biais culturels en questions* », VEI Enjeux, n° 129, juin, 2002
- ROLLAND VIAU, *Les facteurs relatifs à la classe qui influent sur la motivation des étudiants*, université de Liège, octobre 2007 ; <http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/>
- SYLVIAN PRADEILLES, *Mémoire de maîtrise « L'Humour dans la classe de Français Langue Etrangère »* ; <http://asl.univ-montp3.fr/UE11/humour.pdf>
- TOUZIN MONIQUE, « *Lecture et dyslexie* », In www.lepontet.ien.84.ac-aix-marseille.fr ; AVS Carpentras 28/03/2007
- TURSZ ANNE, VAIVRE-DOUNET.L, « *Les troubles d'apprentissage chez l'enfant* », In www.hcsp.fr ; Paris adsp n° 26, mars, 1999
- VALDOIS.S, « *Les élèves en difficultés d'apprentissage de la lecture* », In www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/valdois.pdf
- VIAU ROLLAND, « *La motivation : Condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire* », 3^e congrès des chercheurs en Education, Bruxelles, mars 2004
- WETTSTEIN-BADOUR GHISLAINE, « *Apprentissage de la lecture* », Rapport de synthèse méthodologie conclusions de travaux, avril 2001, In www.enseignementliberte.org/aplect1.htm

III - DICTIONNAIRES

- ✓ COSTE DANIEL GALISSON ROBERT, « *Dictionnaire de Didactique des Langues* », Hachette 1976
- ✓ CUQ JEAN-PIERRE, « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* » Clé international, Paris, 2003
- ✓ Dictionnaire « *Le Petit Larousse* », Paris, Ed 1980
- ✓ Dictionnaire « *Le Petit Larousse* », Paris, 1998
- ✓ Dictionnaire « *Le Petit Robert* », Paris, 1996
- ✓ LEGENDRE.R, « *Dictionnaire actuel de l'éducation* », Guérin, Montréal, 1993
- ✓ LEGENDRE.R, « *Dictionnaire actuel de l'éducation* », Guérin, Montréal, 2005

IV - GUIDES ET MANUELS SCOLAIRES

- Document d'accompagnement du nouveau programme de la 1^{ère} année moyenne, 2010-2011
- Guide d'enseignement efficace de la communication orale : de la maternelle à la 3^{ème} année, Ontario, 2008
- Guide des parents, « *Comment aider votre enfant à apprendre à lire et à aimer la lecture* », www.peireads.com
- Le manuel scolaire de la première année
- Nouveau Programme De Français 1^{ère} année moyenne, Janvier 2010, in www.oasisfle.com

V - SITOGRAPHIE

- ❖ www.ac-creteil.fr; « *Prévention de l'illettrisme : collège "dynamique lecture", projet2012* »
- ❖ www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/IMG/totereau.pdf
- ❖ http://www.doctissimo.fr/html/sante/encyclopedie/sa_1280_dyslexie.htm
- ❖ www.enfanceetcultures.cultures.gouv.fr ; « *Actes du colloque international, Ministre de la Culture et de la Communication- Association internationale des sociologues de langue française – Université Paris Descartes, 9es Journées de sociologie de l'enfance* », Paris, 2010
- ❖ www.mondeeducation.com ; « *Le Monde de l'éducation, Numéros 206 à 210* », Paris S.A.R.L Le Monde 1993
- ❖ <http://siteeriff.free.fr/lacomprelecture.pdf>
- ❖ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Lecture>
- ❖ <http://fr.wikipedia.org> ; Mémoire à court terme.

ANNEXES

Questionnaire destiné aux apprenants de la première année moyenne

Age :

Sexe : Masculin

Féminin

1/ Aimes-tu lire en français ?

- Oui

- Non

2/ Pourquoi apprends-tu à lire en français ? Est-ce pour :

- Savoir lire

- Comprendre un écrit

- Le plaisir

- Pour avoir de bonnes notes

3/ A ton avis, que faut-il pour apprendre à lire ?

.....
.....
.....
.....

4/ Est-ce facile d'apprendre à lire ?

- Oui

- Non

5/ Penses-tu que tu vas y arriver ?

- Oui

- Non

6/ Qui t'apprend à lire ?

- Les parents

- L'enseignant

- Tout seul

7/ Penses-tu que savoir lire consiste à :

- Seulement bien lire un texte
- Comprendre un texte
- Lire et comprendre un écrit

8/ Qu'est-ce qui t'attire, quand tu abordes un texte :

- Les dessins
- Le titre
- Le texte

9/ Arrives-tu à comprendre le texte :

- Tout seul
- A l'aide de l'enseignant

10/ Aimes-tu lire en classe :

- Silencieusement
- A voix haute

11/ Epreuves-tu du plaisir d'apprendre à lire en français?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Questionnaire destiné aux enseignants de F.L.E de collège

• Ce questionnaire s'inscrit dans un travail *de recherche scientifique, portant sur le plaisir d'apprendre à lire en F.L.E au collège* : De la lecture à l'accès au sens de la langue écrite. Pour l'obtention du diplôme de Magistère.

Nous remercions vivement, tous les professeurs de collège des classes de la première année moyenne, de nous avoir accordé un moment de leur temps pour y répondre.

Q1. Vos apprenants aiment-ils le français ?

Oui

Non

- Si la réponse est « non », dites pourquoi ?

.....
.....
.....

Q2. Pouvez-vous réaliser un projet pédagogique sans passer par la séance de la lecture et de la compréhension de l'écrit ?

- Oui Pourquoi

- Non Pourquoi

Q3. Vos apprenants sont-ils capables de lire seuls et de comprendre un texte court, simple dont le thème est connu et dont les mots sont familiers?

Oui

Non

Pas tous

Q4. Peuvent-ils deviner le sens, sans lire le texte ?

Oui

Non

- Si la réponse est « oui » expliquez comment ?

.....
.....

Q5. Trouvez-vous que les textes du manuel scolaire, répondent aux niveaux et aux besoins de vos apprenants ?

Oui Non Parfois

Q6. Faites-vous référence aux textes parascolaires ?

- Oui Pourquoi

- Non Pourquoi

Q7. Comment évaluez-vous la lecture et la compréhension de vos apprenants ?

Ont-ils des difficultés à :

- a- Reconnaître les mots.
- b- Comprendre et à établir le lien entre les mots.
- c- Utiliser les stratégies de lecture.
- d- Comprendre les consignes.
- e- Répondre aux consignes.

f- Autre réponse :

Q8. Les élèves qui lisent bien, ont-ils des problèmes de compréhension ?

Oui Non Parfois

Justifiez. /

.....

Q9. Comment aider vos apprenants à surmonter leurs difficultés?

.....

.....

.....

.....

.....

Q10. A votre avis, quels sont les facteurs qui peuvent :

a- Les motiver :

b- Les démotiver :

Q11. Quelle(s) suggestion(s) faites-vous pour susciter le plaisir d'apprendre à lire en FLE ainsi que cette envie de faire comprendre un écrit, à vos apprenants?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Q12. Comment développer le désir et le plaisir d'apprendre à lire à vos enfants?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Q13. Exercez-vous votre métier :

- a- Avec plaisir.
- b- Avec beaucoup de plaisir.
- c- Avec effort.
- d- Sans aucun effort.

.....
.....

J'observe, je lis et je comprends.

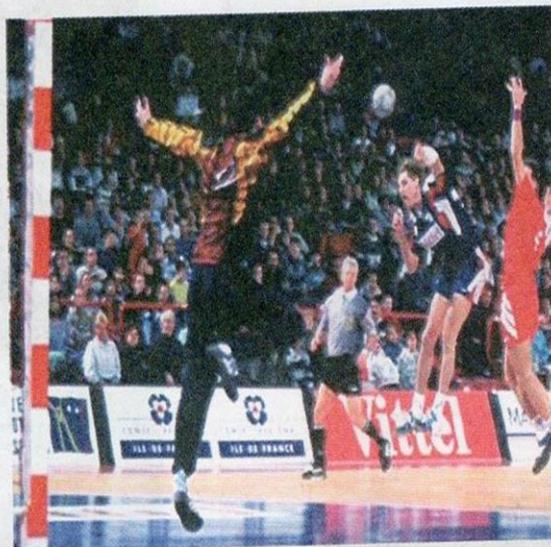
Le Handball

Les principales règles :

Composez deux équipes de sept joueurs chacune.

Pour commencer la partie, lancez le ballon au centre et poursuivez avec des tirs, des passes et des dribbles. Arrêtez, lancez, faites rebondir ou frappez le ballon avec les mains, les bras, la tête, le corps, les cuisses ou les genoux. Ne vous servez pas de vos pieds. Seul le gardien peut le faire mais uniquement pour arrêter le ballon qui

arrive dans la cage des buts. Effectuez des passes dans n'importe quelle direction, et faites rouler le ballon sur le sol si vous voulez. Ne pénétrez pas dans la surface de but. Tirez lorsque vous vous trouvez au-dessus, mais lâchez le ballon avant de toucher le sol.



Fédération Française de Handball

Questionnaire destiné aux apprenants de la première année moyenne

Age : ... *10 ans* ...

Sexe : Masculin

Féminin

1/ Aimes-tu lire en français ?

- Oui

- Non

2/ Pourquoi apprends-tu à lire en français ? Est-ce pour :

- Savoir lire

- Comprendre un écrit

- Le plaisir

- Pour avoir de bonnes notes

3/ A ton avis, que faut-il pour apprendre à lire ?

... apprendre l'alphabet ...
... aimer la langue ...
.....
.....
.....

4/ Est-ce facile d'apprendre à lire ?

- Oui

- Non

5/ Penses-tu que tu vas y arriver ?

- Oui

- Non

6/ Qui t'apprend à lire ?

- Les parents

- L'enseignant

- Tout seul

7/ Penses-tu que savoir lire consiste à :

- Seulement bien lire un texte
- Comprendre un texte
- Lire et comprendre un écrit

8/ Qu'est-ce qui t'attire, quand tu abordes un texte :

- Les dessins
- Le titre
- Le texte

9/ Arrives-tu à comprendre le texte :

- Tout seul
- A l'aide de l'enseignant

10/ Aimes-tu lire en classe :

- Silencieusement
- A voix haute

11/ Eprouves-tu du plaisir d'apprendre à lire en français?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

... parce que le français est difficile ...
... et la fatigue ...
.....
.....
.....

Questionnaire destiné aux apprenants de la première année moyenne

Age : 14 ans.....

Sexe : Masculin

Féminin

1/ Aimes-tu lire en français ?

- Oui

- Non

2/ Pourquoi apprends-tu à lire en français ? Est-ce pour :

- Savoir lire

- Comprendre un écrit

- Le plaisir

- Pour avoir de bonnes notes

3/ A ton avis, que faut-il pour apprendre à lire ?

connaître l'alphabet et la conjugaison
en plus d'intérêt

4/ Est-ce facile d'apprendre à lire ?

- Oui

- Non

5/ Penses-tu que tu vas y arriver ?

- Oui

- Non

6/ Qui t'apprend à lire ?

- Les parents

- L'enseignant

- Tout seul

7/ Penses-tu que savoir lire consiste à :

- Seulement bien lire un texte
- Comprendre un texte
- Lire et comprendre un écrit

8/ Qu'est-ce qui t'attire quand tu abordes un texte :

- Les dessins
- Le titre
- Le texte

9/ Arrives-tu à comprendre le texte :

- Tout seul
- A l'aide de l'enseignant

10/ Aimes-tu lire en classe :

- Silencieusement
- A voix haute

11/ Epreuves-tu du plaisir d'apprendre à lire en français?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

parce que je préfère la langue étrangère et j'aime
le professeur de français et très
belle langue et j'ai beaucoup dans ma
enfance