

République Algérienne démocratique et populaire

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Université Ibn Khaldoun – TIARET

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et des langues étrangères



Mémoire de Master en didactique des langues étrangères

Thème :

*LES DIFFICULTES DE LA LECTURE CHEZ
LES APPRENANTS : CAS DE 5EME ANNEES
PRIMAIRE*

Présenté par

NAMANE Ilyes

Membres de jury

Président : Dr. LAHMAR Rabea MCA, Université de Tiaret

Rapporteur : M. TIOUIDIOUINE Saïd MAA, Université de Tiaret

Examineur : Dr. KHAROUBI Sihame MCA, Université de Tiaret

ANNÉE UNIVERSITAIRE 2021/2022

REMERCIEMENTS

En tout premier lieu, je remercie Dieu, Tout Puissant, de m'avoir donné la force et le courage pour la rédaction de ce travail.

J'exprime ma profonde gratitude et ma reconnaissance pour mon enseignant Monsieur TIOUIDIOUINE.

Mes remerciements vont également aux membres de jury qui ont accepté d'examiner mon travail.

Enfin, un grand merci à toutes les personnes qui m'ont aidé de près ou de loin pour la réalisation de ce mémoire.

DEDICACE

C'est avec beaucoup de fierté que je dédie ce modeste travail a
mes chers parents pour leurs sacrifices et leurs
encouragements.

A tous mes amis et à tous ceux qui m'ont aidé à la réalisation
de ce mémoire qui représente l'apanage de 5eme A.P. de dur
labeur.

SOMMAIRE

Introduction générale

Chapitre 1 : la lecture, conception et difficultés

Introduction

1. Qu'est-ce que lire
2. Les différents types de lecture
3. L'évolution de la lecture
4. Les méthodes d'apprentissage de lecture
5. Les signes de l'échec de la lecture
6. Les difficultés de la lecture
7. Les types de difficultés
8. La scolarisation

Conclusion

Chapitre 2 : La lecture chez les apprenants de FLE

1. Etude sur la lecture chez les apprenants du FLE :
Cadre de la 5eme A.P
2. Les tests d'évaluation
3. La réalisation du questionnaire

Le constat

Chapitre 3 : Résolution de la difficulté de lire en Algérie.

1. Comprendre les difficultés de lecture et y remédier
2. Le rôle de l'enseignement
3. La situation de FLE en Algérie
4. La situation de l'enseignement de FLE en Algérie au primaire

Conclusion générale

TABLE DES MATIERES

ANNEXES

BIBLIOGRAPHIE

**INTRODUCTION
GENERAL**

Depuis plusieurs années, l'apprentissage de la lecture est au centre d'occupations de plusieurs chercheurs. La lecture est une activité primordiale dans tout enseignement, elle nécessite un effort considérable de plusieurs années.

La lecture peut être définie, d'une manière générale, comme un processus cognitif à travers lequel, le lecteur pourrait déchiffrer l'information à l'aide des sens. Elle serait également comprise comme, une activité constructive et interactive.

La lecture est considérée comme la base de tout enseignement. Elle repose sur l'acte de lire et une série de définitions lui est dédiée.

Elle représente la liaison entre ce qui est écrit et ce qui est prononcé, tout en identifiant des lettres, puis les arranger afin de comprendre ce qui est lu.

L'apprentissage de la lecture repose sur deux types de compétences. La capacité à identifier les mots écrits et leur donner une prononciation, c'est-à-dire le décodage, et la capacité de traitement du sens, pour la compréhension des phrases et des textes basés sur des aptitudes de traitement sémantique, syntaxique, morphologique qui débordent largement le code de la lecture. Ces aptitudes sous-tendent la compréhension orale et écrite. Un apprenant qui dispose de bonnes capacités d'identification des mots.

La lecture n'est donc pas une tâche facile, son but essentiel est de comprendre le message du texte, et il semble qu'une mauvaise maîtrise des techniques de déchiffrage, serait suivie d'une mauvaise compréhension du contenu.

Pour y remédier, il serait utile de développer des apprentissages autour des objets à lire et leurs fonctions.

En Algérie, le français est une langue vivante, elle est présente dans tous les domaines autant que la langue arabe. Elle est reconnue officiellement par l'état algérien, comme étant la première langue étrangère enseignée dans tous nos établissements, et l'utilise dans un double objectif comme un outil d'accès à un savoir, et aussi comme un moyen d'ouverture sur l'accident.

L'enseignement de cette langue dans les écoles primaires est très important. Il a pour but le développement de l'imagination, de la sensibilité et de la découverte.

La lecture apparaît comme, l'une des composantes essentielles et incontournables de l'enseignement apprentissage d'une langue, notamment la langue française.

Depuis des années, un grand changement a été introduit dans le particulièrement pour l'enseignement de la langue française dans les trois cycles (primaire, moyen, secondaire). Parmi

ces changements, l'enseignement de la langue française commence à partir de la 3^{ème} année primaire.

L'enseignement du français dans les écoles primaires Conçu pour développer les compétences de communication des jeunes apprenants pour les interactions orales [écouter/parler] et écrites [lire/écrire] dans un cadre scolaire adapté à leur développement cognitif. A la fin de la 5^{ème} AP, les apprenants Capable d'utiliser des indices imprimés pour formuler des hypothèses de lecture, lire pour s'informer, lire de manière expressive et identifier différents textes.

Nous avons choisi la lecture comme terrain et espace de réflexion en classe de FLE. A travers notre recherche, nous avons essayé de montrer à partir de l'analyse d'un projet didactique en classe 5^{ème} AP, les difficultés que rencontrent les apprenants lors de leurs apprentissages de la lecture, que ce soit au niveau du décodage ou de la compréhension. Nous avons choisi de traiter ce sujet, car il n'y a pas eu beaucoup d'études dans ce domaine. Nous avons tenté dans notre travail, de connaître les problèmes qu'ont les apprenants concernant la lecture, pour pouvoir attirer l'attention sur les changements, et les apports de la réforme de notre système pédagogique. Ce qui nous permettrait de proposer des solutions susceptibles aux difficultés rencontrées par les apprenants de 5^{ème} AP pendant la lecture, que ce soit lors du décodage ou la compréhension. Notre question principale s'annoncera ainsi : Quels sont les difficultés rencontrées par les apprenants de 5^{ème} lors de l'activités de lecture ? Notre problème principal sera démultiplié par plusieurs sous-problèmes qui méritent d'être posés et qui correspondent à l'orientation de nos recherches.

1. Les élèves AP 5 auront-ils des difficultés à déchiffrer ?
2. Comment ces apprenants se rapportent-ils à la lecture ?
3. Y a-t-il assez de temps pour lire ?
4. Comment résoudre ces difficultés ?

La difficulté des élèves à lire des textes en français est l'un des sujets qui a fait couler beaucoup d'encre, et l'un des facteurs qui nous ont amenés à faire face à la situation.

- La dyslexie chez les élèves de 5^e année peut être due à une altération de la reconnaissance des mots ou de la prononciation, car cela peut être lié à une représentation erronée du comportement de lecture ou à des problèmes de compréhension plus généraux.
- En ce qui concerne le rapport de ces apprenants à la lecture, nous supposons qu'ils pensent que lire est une tâche difficile, ou qu'ils n'ont aucun intérêt à lire, ou qu'ils voient

toutes les difficultés de la lecture qu'ils ne peuvent pas comprendre le sens du texte et le plaisir de lire .

- La durée consacrée aux séances de lecture pourrait ne pas être suffisante pour assimiler une nouvelle langue.

Pour mener à bien notre travail, nous avons adopté une méthode d'observation des apprenants lors des séances de lecture, cela nous a permis nettement d'analyser les difficultés rencontrées par les apprenants.

Notre travail se composera de trois chapitres, le premier chapitre sera consacré aux définitions, que ce soit de la lecture ou de toutes ces composantes, et à l'importance de celles-ci dans l'apprentissage du français langue étrangère, et nous avons essayé de mettre en évidence les difficultés de lecture rencontrées par les élèves de 5ème année primaire.

Dans le 2ème chapitre notre travail se base sur un questionnaire destiné aux enseignants de 5ème AP et qui s'intéresse à l'étude des difficultés de lecture rencontrées par leurs apprenants. Nous allons aussi assister aux séances de lecture pour détecter directement les handicaps chez les élèves en leur présentant des tests d'évaluation.

Et nous sommes terminés par un troisième chapitre où nous avons tenté de remédier à ces difficultés.

PREMIER CHAPITRE
LA LECTURE : CONCEPTION ET
DIFFICULTES

La lecture fait partie intégrante de la personne, apprendre à lire est devenu une nécessité pour les besoins professionnels, culturels, sociaux et personnels. Il est ainsi exposé dans le guide méthodologique d'Élaboration des programmes-commission national des programmes :

- Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain [...] et permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales.

La lecture est un pilier du système éducatif, elle est un outil indispensable à l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est pour cela que chaque système éducatif lui apporte une attention particulière, elle est le point de départ du rendement de l'apprenant durant toute sa scolarité, ainsi le succès de l'enfant pendant ces études pourrait dépendre en partie de ses aptitudes en lecture.

Malgré l'importance accordée à la lecture, les écoliers du cycle primaire en Algérie trouvent des difficultés énormes en lecture en langue française.

Dans ce premier chapitre, nous aborderons quelques définitions de l'acte de lire et ses composantes, nous nous intéresserons aussi aux différents types de lecture, que les enseignants favorisent durant leurs séances de lecture ; nous nous joindrons aussi aux méthodes d'apprentissage de la lecture, et les difficultés que rencontrent les apprenants lors de la lecture.

1. Définition de la lecture

Lire a longtemps été considéré comme un processus visuel, par lequel le lecteur identifie des lettres et des graphèmes, et a été la seule façon de concevoir la lecture. De nouvelles conceptions ont vu le jour, et ont élargi leurs champs de vision.

Pour J-Grégorie et B-Pierat, la lecture est considérée comme :

- « Une habilité mentale complexe, ce n'est pas une compétence unique mais plutôt la résultante de plusieurs composantes distinctes, quoique complémentaires mettant en jeu aussi bien des habilités spécifiques au domaine particulier du traitement de l'information écrite des compétences cognitives beaucoup générale (par exemple, l'attention, la mémorisation, l'aptitude intellectuelle, les connaissances générales) qui interviennent dans d'autres domaines. »¹

De ce fait, on peut dire que la lecture est la mise en œuvre de plusieurs processus cognitifs, qui servent à traiter ce que le lecteur perçoit, et qui permettent l'identification du mot écrit.

¹B-Pierat et J-Grégorie, 1994 :24

Et c'est ce qu'expliquent les sciences du cognitivisme sur les processus d'acquisition de la lecture :

- *« L'apprentissage de la lecture spécialise une région du cortex visuel pour la reconnaissance des chaînes de lettres (graphèmes), et la connecte aux régions spécialisées dans le traitement des sons du langage (phonèmes)² ».*

En premier lieu, l'apprenant essaiera d'assembler les lettres pour en tirer des sons, c'est ce qu'on appelle le déchiffrage.

R-Legendre définit cette opération comme étant :

Une opération par laquelle le lecteur débutant tente d'identifier les lettres et les relier aux sous correspondants, sans parvenir nécessairement à une perception d'ensembles signifiants ni à une compréhension du texte³.

Mais lire ne s'arrête pas qu'au déchiffrage, *« lire c'est comprendre (des textes écrits)⁴ »*. C'est pour cela qu'en deuxième lieu, l'apprenant sera capable après avoir déchiffré les mots lus, de les décoder afin d'en extraire le sens :

- Dans le langage courant, déchiffrer et décoder sont employés indistinctement. Or, on pourrait dire que « déchiffré » c'est une attitude visant à sonoriser un écrit, sans en chercher le sens. Le « décodeur » à l'inverse, cherche à faire sens. Sa compréhension reste partielle dans la mesure où l'unité de sens est, pour lui limitée au mot⁵.

Le but essentiel de l'opération du décodage, est d'essayer de comprendre l'information contenue, que ce soit pour un mot, pour un énoncé ou pour un texte, d'après Agnès Perrin :

- *« Le postulat qui affirme qu'un bon lecteur est obligatoirement un bon décodeur ne s'inverse pas. Il y a d'excellent décodeur qui n'accèdent pas au sens des textes. »*

Une des définitions de l'acte de lire qui nous a intéressée, est celle de Chauveau et Rogovese-chauveau :

- *« L'acte de lire serait le produit de processus (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrage partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus (intelligence de la langue, produit syntaxico-sémantique, recours au contexte précédant, et suivant les éléments à identifier). Il se situerait au croisement de mécanismes ascendants (la perception d'une lettre ou d'un*

² Stanislas Dehaene :28

³ Jean Paul Martinz, « les difficultés de lecture », In www.er.uqam.ca

⁴ Gérard Chauveau, 1990 :31

⁵ Fernande Bouthémy et Thierry Marot, 2015 :1

bloc de lettres, oriente la saisie d'un mot ou d'un groupe de mots) et descendants (une hypothèse générale sur le contenu, influence l'identification d'un mot ou d'une lettre) ». ⁶

Ces processus, qu'ils citent pour qu'ils soient efficaces, il faudrait que le lecteur possède quelques connaissances de différents types : l'apprenti-lecteur doit identifier les mots d'un texte (et il pourrait le faire de distinctes manières), il doit aussi avoir des connaissances linguistiques, des indices syntaxiques et des indices sémantiques, qui l'aident à comprendre ce qu'il a à lire. Giasson cite que :

- Nous avons dit précédemment, que le lecteur construit le sens d'un texte à partir de ses connaissances. Nous pouvons ajouter à cela, que l'interaction se fait non seulement entre les connaissances du lecteur et le texte, mais entre le lecteur, le texte et le contexte. ⁷

2. Les différents types de lecture

La lecture dans le domaine de la didactique des langues, et plus précisément en classe de FLE, est considérée comme une activité primordiale pour l'enseignement/apprentissage d'une langue.

Elle présente plusieurs types qu'on peut citer :

2.1. La lecture silencieuse

C'est une lecture rapide, elle est la première étape à faire pendant une séance de lecture. Elle permet à l'apprenant de découvrir le texte, et d'avoir une idée sur le contenu. Elle est donc indispensable.

2.2. La lecture à haute-voix

Dans ce type de lecture, l'apprenant est amené à lire un texte à haute-voix. Cette lecture est considérée comme une activité cérébrale très riche ; elle lui permet d'améliorer la fluidité en lecture.

Selon H. Trocmé :

- « *La lecture à haute-voix fait intervenir quatorze zones cérébrales, sept dans chaque hémisphère. Il s'agit donc d'une activité cérébrale très riche* ⁸ »

2.3. La lecture approfondie

⁷Giasson, 1995.

⁸ H. Trocmé cité par Henri Boyer, Michèle Butz, Michèle Pendants, 1990 :31

C'est une lecture qui permet à un lecteur de lire un texte du début jusqu'à la fin, afin de comprendre, d'analyser et de mémoriser, en consultant en même temps d'autres ouvrages pour la faciliter. Comme l'explique J. Defays :

- « *À la fin, le lecteur doit être capable de restituer, d'expliquer et d'utiliser le contenu de l'ouvrage, de répondre à toute question générale ou précise à son propos*⁹ »

2.4. La lecture sélective

Dans ce type de lecture, le lecteur ne lit que la partie qui le concerne ; lorsqu'il se rend compte qu'elle est inutile, il l'abandonne. Par exemple : la façon de lire un journal, le dos du livre, l'index, les chapitres de la conclusion, ceux de l'introduction, ceux de l'introduction pour prendre connaissance de premier paragraphe de chaque chapitre. Autrement dit, elle permet à l'apprenant de déterminer les passages significatifs, et distinguer les informations attirantes.

3. L'évolution de la lecture

Giasson dans son livre « La lecture : de la théorie à la pratique » (1995), retrace le long parcours du lecteur afin de devenir un lecteur éclairé. Elle distingue quatre grandes phases :

3.1. La lecture en émergence

A ce stade, le lecteur n'est pas encore capable de lire de manière autonome et ne maîtrise toujours pas le principe alphabétique, il prend plutôt conscience que le langage oral est associé aux symboles écrits généralement en écoutant des histoires.

L'accès du « lecteur en émergence » au « lecteur apprenant », s'effectue en général durant les premières années d'apprentissage.

3.2. L'apprenant lecteur

A ce niveau, l'apprenant lecteur maîtrise le principe alphabétique, il sera en mesure de distinguer tous les phonèmes qui correspondent à toutes les lettres de l'alphabet. Le lecteur débutant comprend seulement des textes simples, et sa compréhension demeure surtout au niveau littéral.

3.3. Le lecteur débutant

A ce stade, le lecteur débutant pourra lire de façon autonome et développer un répertoire de stratégies de compréhension.

⁹ DEFAYS J-M, avec la collaboration de MARECHALE-M et de SAOENEN, Juin 2003 :80.

3.4. Le lecteur en transition

A ce stade, le lecteur approfondit ses stratégies de compréhension mises en œuvre dans le stade antérieur.

Il possédera un répertoire étendu de mots ainsi qu'une bonne connaissance de graphèmes complexes tels que « euille », « ouille » et « aille ».

Le lecteur arrivera à ce stade à dégager l'intention de l'auteur et relever les informations importantes dans un texte.

Pour former de bons lecteurs, il est indispensable d'appliquer des méthodes de lecture efficaces, qui sont toutes aussi différentes les unes des autres, mais dont l'objectif est le même, apprendre à lire.

4. Les méthodes d'apprentissage de la lecture

Plusieurs méthodes d'apprentissage de la lecture se sont mises en place au cours de l'histoire. Nous allons présenter trois grandes méthodes que nous estimons être essentielles pour l'apprentissage de la lecture¹⁰

4.1. La méthode syllabique

C'est la plus ancienne méthode d'apprentissage de la lecture et la plus appréciée pour sa logique, appelée aussi « méthode synthétique » ou méthode du B-A-BA.

L'enfant, tout d'abord, doit apprendre à reconnaître les lettres de l'alphabet mais le plus important c'est qu'il puisse associer à chaque lettre un son.

Ensuite, il devra associer deux lettres ensemble pour créer une syllabe, c'est une étape qui prendrait plus ou moins du temps selon l'enfant.

Enfin, après avoir appris à lire des syllabes, l'enfant devra apprendre à les associer pour arriver à lire un mot.

L'apprentissage selon cette méthode va d'une simple association de lettres à la compréhension du mot, puis d'une phrase, et il est perçu comme une base solide pour un bon apprentissage.

4.2. La méthode globale

Popularisée et développée par le médecin neurologue Ovide Decroly, au début du 20ème siècle, cette méthode était destinée aux enfants sourds dont les processus figuratifs et la mémoire visuelle sont généralement mieux développés que les processus cognitifs mentaux et verbaux et n'étaient donc pas en mesure d'apprendre avec la méthode syllabique.

¹⁰ Guimfac.M, L'enseignement /Apprentissage de la lecture au collège en Afrique noire, Le Harmattan, Paris, P13.

A l'opposé, la méthode globale procède à l'inverse de la méthode syllabique, c'est le BA-B-A. Elle part de la perception visuelle du mot pour arriver ensuite aux lettres.

De cette façon, l'enfant reconnaîtra un mot dans sa globalité, sans avoir à le décortiquer de manière syllabique.

4.3. La méthode mixte

Appelée aussi « semi globale », c'est la plus utilisée pour l'apprentissage de la lecture car elle combine les deux méthodes précédentes (globale et syllabique).

Au début, la méthode mixte est une méthode analytique car elle incite d'abord à une reconnaissance visuelle globale des mots, l'enfant devra apprendre et mémoriser un ensemble de mots et de phrases pour poursuivre ensuite son apprentissage avec la méthode synthétique (syllabique).

5. Les signes de l'échec de la lecture

5.1. Les signes d'un mauvais lecteur

Lorsqu'il est invité à lire, le mauvais lecteur montre de l'angoisse et de phobie qui va se transformer au fil de sa lecture en une peur et un chagrin, en regardant son visage, qu'il utilise toute une énergie pour surmonter le mot qu'il est entrain de lire.

L'enfant s'affole dès qu'il déchiffre un mot, il s'arrête encore difficilement mais essaye toujours de lire, et il est captivé par la performance de ce déchiffrement, la mémoire qui lui est imposée gêne apparemment même sa compréhension. Plus il trébuche sur l'orthographe, plus il lit. Ce signe, que l'on retrouve à tous les niveaux, montre assurément parfaitement l'échec. Cette attitude aurait dû disparaître dès les trois premières années d'enseignement du français. Petit à petit, la phobie de la lecture s'enracinera chez l'apprenant, et les conséquences affecteront sérieusement ses études scolaires¹¹.

5.2. L'enseignant

Les attitudes des mauvais lecteurs peuvent également avoir un impact négatif sur les attitudes des enseignants, et l'enseignement peut abandonner les lecteurs faibles qui sont vraiment dyslexiques et se tourner vers de bons lecteurs au lieu d'essayer de comprendre pourquoi ou comment les mauvais lecteurs, sinon l'enfant retombera dans l'erreur. L'enseignant se cantonne à la même structure, estimant que tous les enfants ont le même niveau ou les mêmes

¹¹ Benaziza chaima, Mémoire réalisé pour l'obtention du diplôme de Master sur les difficultés de lecture chez les apprenants, Centre Universitaire Belhadj Bouchaib d'Ain Temouchent, 2018/2019, p14.

capacités d'assimilation, l'enseignant est donc un véritable converti de l'échec plutôt qu'une victime de l'échec¹².

5.3. Les parents

La plupart des parents ne s'inquiètent pas de la capacité de lecture de leurs enfants, la justification de cette attitude est la complaisance ou l'ignorance de la langue, ou ne dit pas grand-chose du tout, ils jettent tout à l'école, le seul apprenant à lire à leurs petits-enfants¹³.

6. Les difficultés de la lecture

Delassel Denis affirme que : « *lors de l'apprentissage d'une langue précisément durant l'activité de la lecture, les apprenants rencontrent des difficultés différentes*¹⁴ ».

Les difficultés de lecture sont sujet de nombreuses recherches qui ont pu démontrer qu'elles peuvent conduire à une fracture scolaire et sociale, c'est pour cela qu'une attention particulière est apportée à l'apprentissage de la lecture plus que jamais, et les vifs débats suscitaient sur les méthodes d'apprentissage de celle-ci.

6.1. Les difficultés de prononciation

Dans l'enseignement apprentissage d'une langue, la prononciation occupe une place importante, car c'est le fait d'avoir une bonne prononciation qui amène l'apprenant à maîtriser la lecture et à faire de lui un bon lecteur. Beaucoup d'apprenants souffrent d'un mal prononciation, ces derniers n'arrivent pas à bien articuler et cela provoque une mauvaise et difficile lecture chez eux.

1. « *Certains enfants ont du mal à associer deux ou plusieurs syllabes pour lire un mot, car il passe beaucoup de temps à déchiffrer chaque syllabe. Par exemple, ils oublient la première syllabe du mot « chocolat » quand ils arrivent à la dernière*¹⁵. »

Quelques apprenants ne font pas la différence entre les lettres « B et P », lorsqu'ils voient le mot « Beau » ils ont tendance à le lire « peau », ce désordre est visuel, comme il peut être auditive (l'apprenant associe les sons [B et P]).

Les erreurs de prononciations faites par les apprenants sont au fait de recourir à la langue maternelle, car ils font un mélange entre les sons de la langue française et ceux de la langue arabe par exemple, de plus ils ne font pas la distinction entre les phonèmes et les graphèmes.

¹²Benaziza chaima, Mémoire réalisé pour l'obtention du diplôme de Master sur les difficultés de lecture chez les apprenant, Centre Universitaire Belhadj Bouchaib d'Ain Temouchent, 2018/2019, p14

¹³Benaziza chaima, Mémoire réalisé pour l'obtention du diplôme de Master sur les difficultés de lecture chez les apprenant, Centre Universitaire Belhadj Bouchaib d'Ain Temouchent, 2018/2019, p14.

¹⁴Delassel Denis, 2005 :76

¹⁵Les difficultés de la lecture, Grandir avec Nathan.com. Consulter le 21 mars 2020 à 16hr41

6.2. Les difficultés de déchiffrage

G-Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau, citent dans leurs articles sur *les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire* (1985), qu'il y aurait trois types de difficultés de déchiffrage qui sont :

- **Le déchiffrage borne**

L'enfant se paralyse devant un mot ou une syllabe, ou sur l'association de mots ou de phonèmes, il se met alors à produire du son et non du sens.

- **Devinement sans contrôle**

Le lecteur se met à inventer, lorsqu'il se trouve devant un mot, et qu'il n'arrive pas à trouver des repères graphiques, ou a emmètre des hypothèses sémantiques.

- **La pédagogie du déchiffrage**

Il s'agit de mettre de côté « *la clé qui permet de comprendre et produire des énoncés* », et c'est généralement le cas pour les enfants qui ont été peu influencé en dehors de l'école, et qui éprouvent des difficultés à trouver des stratégies qui leurs permettraient de lire efficacement.

6.3. Les difficultés de compréhension

Les apprenants se concentrent sur le déchiffrage et non pas sur le sens, c'est pour cela qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent, ainsi ils ne peuvent ni comprendre ni lire un paragraphe qui contient trois à quatre phrases, parce qu'ils oublient les phrases précédentes. Et ce n'est que lorsque la lecture devient fluide et automatique que l'apprenant arrête de se concentrer sur le décodage, pour mieux raisonner sur le sens des phrases ou les textes qu'il lit. Les difficultés de compréhension d'un texte centre sur des origines différentes, telle que la capacité de la mémoire temporaire, la connaissance et le traitement de certaines marques linguistiques, et le contrôle de la régulation de la lecture.

- « *La capacité de la mémoire temporaire est la plus au moins grande difficulté d'intégration des informations successivement rencontrées en une représentation mentale intégrer qui nécessite de maintenir certaines informations*¹⁶. »

La deuxième concerne la connaissance de certaines marques linguistiques, telle que : la ponctuation, les formes verbales, les connecteurs, les anaphores et leurs fonctionnements. La troisième est liée au contrôle et la gestion du lecteur de sa propre compréhension.

¹⁶ Fayol .M, David J, Dubois D, Remond M, novembre 2000 :276.

6.4. Les difficultés d'ordre social

Des études sociologiques démontrent, que la réussite de l'apprentissage de la lecture peut être liée à l'origine sociale, et pour cela il faudrait s'intéresser au sujet lecteur lui-même, à son activité et ce qu'il y investit intellectuellement, physiquement, socialement et culturellement. Certains enfants vivant dans des milieux socio-économique défavorisés, sont influencé au niveau affectif et éducatif, ce qui les conduit à se livrer à eux-mêmes (enfant victime d'un couple désuni ou l'un des parents absent), ou bien peut être du au fait que certains élèves n'ont pas l'habitude de lire ou qu'on leur lise des livres, et qui n'ont aucune expérience riche de la culture car « *Lire, c'est avant tout s'engager dans une pratique culturelle¹⁷* ».

Pour ces apprenants, la lecture est uniquement vue comme une activité scolaire, puisque ces pratiques ne s'intègrent pas dans les habitudes familiales.

6.5. Les difficultés psychologiques

Le repérage des difficultés psychologiques chez l'enfant d'âge scolaire, est un enjeu important en termes de prévention, et de traitement faisant appel à des compétences pluridisciplinaires.

Les troubles neurologiques se manifestent généralement précocement, avec une prédominance masculine. Leur caractère comorbide nécessite une évaluation, et une prise en charge multidisciplinaire.

Tout symptôme émotionnel ou comportemental peut être considéré comme un signe d'alerte de souffrance psychologique chez l'enfant. Par exemple : le manque de confiance en soi et le stress pourrait engendrer des facteurs importants. A cet égard nous devons accentuer le rôle décisif de l'inquiétude (anxiété), et ses conséquences sur l'acquisition d'une langue étrangère.

6.6. Difficultés d'ordre cognitifs (connaissances linguistiques limitées)

Il y aurait une relation entre la lecture que pratiquent les apprenants du FLE, et le fait qu'ils ne soient pas bonne, malgré qu'une bonne partie du temps scolaire soit consacré aux différents aspects linguistiques (syntaxe, sémantique et pragmatique) indispensables à l'acquisition également de l'écrit que de l'oral.

L'apprenant ne peut pas lire un mot, parce qu'il n'a toujours pas étudié en classe toutes les correspondances entre les lettres et les sons. Par exemple : s'il a

¹⁷ Pailleur, Magny et Cardin, 2002 :110

appris que la lettre " i" se prononce [i] mais s'il ignore que "y" se prononce, de la même façon, il n'arrivera pas à lire le mot.

6.7. L'effet de la pédagogie

Les difficultés d'apprentissage ne seraient que le résultat de la faiblesse des élèves, ou de manque de rigueur des enseignants, plusieurs travaux relatifs à l'apprentissage de la lecture ont mis en évidence le lien entre la méthode d'enseignement utilisé par l'enseignant, et le manque de compétences des apprenants, pour la maîtrise de la langue et leur impacte dans l'apprentissage de celle-ci. Ces conséquences se limite aux élèves qui montrent des déficits dans les compétences requises pour l'acquisition du langage écrit.

6.8. La dyslexie

La dyslexie, est un trouble de la lecture et de l'écriture spécifique durable qui apparait chez l'enfant, il est considéré comme un trouble d'apprentissage, qui est d'origine neurologique qui affecte en premier lieu le langage écrit (lecture et orthographe), mais elle a également des composantes cognitives, linguistiques et psychologiques.

Stankovic (1989) souligne que la reconnaissance des mots écrits constitue un facteur critique dans la plupart des dyslexies.

7. Les types de difficultés de lecture

Il existe deux grands types de difficultés en lecture : des difficultés au niveau de l'identification des mots, de la prononciation et des difficultés au niveau de la compréhension.

7.1. La prononciation

Jean Pierre Cuq définit la prononciation comme :

- « un acte lié à l'articulation mais également l'audition : (capacité sensorielle de l'oreille¹⁸). »

En règle générale, la prononciation est la façon de produire les sons d'une langue pour véhiculer un message oral lors d'une situation de communication.

Assurément, une mauvaise prononciation peut freiner, voire empêcher, la communication.

Selon Jean pierre Cuq :

- « Savoir reproduire les phonèmes dont certains sont spécifiques au français, s'imprégner de l'enchaînement syllabique, produire une suite de sons qui fassent sens et qui correspondent à une pensée, reproduire l'organisation rythmique, segmenter son discours en groupe de sens, restituer le modèle intonatif correspondant, etc., sont autant

¹⁸ Jean Pierre Cuq, 2003 :205.

d'éléments difficiles à acquérir et à gérer en situation de parole et qui constituent, cependant, le b-a-ba d'un seuil minimal de communication¹⁹ ».

Dans ce sens, la prononciation peut être estimée comme la base de toute compétence linguistique, en effet une bonne prononciation est primordiale pour l'acquisition de la langue française. Et afin d'acquérir une bonne prononciation, il faut reconnaître les traits essentiels de la phonétique du français.

Cette dernière se définit comme :

- *« Étude scientifique des sons du langage et des processus de la communication parlée. C'est une représentation par des signes conventionnels de la prononciation des mots d'une langue²⁰ ».*

En didactique, la phonétique est :

- *« La discipline qui étudie la composante sonore d'une langue dans sa réalisation concrète, des points de vue acoustique, physiologique (articulatoire) et perceptif (auditif)²¹ ».*

De ces deux citations, nous comprenons que la phonétique est une discipline qui étudie les sons du langage humain et l'aspect physiologique de la parole.

Certains élèves rencontrent des difficultés de prononciation de certains sons, cela peut être dû à la différence entre le système phonologique français et celui de l'arabe, ils se retrouvent alors confrontés à des problèmes d'ordres interférentiels qui proviennent de la cohabitation du français avec leur langue maternelle.

7.1.1. Les interférences de types consonantiques

Cela se produit quand les consonnes existent uniquement en langue maternelle et absentes en langue seconde.

Nous prenons comme titre d'exemple la lettre « v », prononcée « f » par les apprenants arabophones.

Exemple : « villa » devient « fila », « vacance » devient « facance », « voiture » devient « foiture ».

On remarque ce phénomène aussi avec les deux consonnes (p/b), qui ont le même point d'articulation mais qui s'opposent que par le voisement.

Exemple : « papier » prononcé « babier », « parc » prononcé « barc », « place » prononcé « blace ».

¹⁹Jean pierre Cuq et Gruca, 2002 :179

²⁰ Dictionnaire Le petit Larousse, 2014 :863

²¹ J.P Cuq, 2003 :194

7.1.2. Les interférences de types vocaliques

La prononciation des voyelles est difficilement maîtrisée par les apprenants arabophones, étant donné que le système vocalique français dispose de beaucoup plus de voyelles que celui de l'arabe, les apprenants ont tendance à remplacer certains sons de la langue française par des sons proches à leur langue maternelle.

Exemple : « enrichir » devient « enrêchir », « peu » devient « po », « maison » devient « mison », « cheval » devient « choval », « public » devient « piblic ».

Nous pouvons conclure en disant que l'interférence n'est qu'autre qu'une confusion entre les sons de la langue maternelle avec ceux de la langue seconde.

7.2. La compréhension

Selon J.P Cuq, la compréhension est :

- « *L'aptitude résultante de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite). Il faut distinguer l'écoute de la lecture, qui sont des pratiques volontaires, des processus cognitifs, largement volontaires²² ».*

Et pour Gaounac'h et M.Fayol, la compréhension est :

- « *une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problèmes au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation²³ ».*

Nous constatons d'après ces définitions qu'il y a une compréhension explicite (le sens explicite du texte), et une compréhension implicite, ou le lecteur devra chercher le sens caché entre les lignes.

7.2.1. Niveau de compréhension en lecture

Afin de comprendre le sens d'un texte, l'élève devra travailler les habiletés de ces quatre niveaux de compréhension : la compréhension littérale, la compréhension interprétative, la compréhension critique et la compréhension créative, organisées selon la hiérarchie de la taxonomie de Bloom(1956) :

- « *La compréhension littérale : c'est comprendre les informations ou les idées qui apparaissent clairement dans le texte »*

La compréhension interprétative : c'est comprendre des informations implicites, qui sont exprimées dans le texte de manière indirecte.

²² J.P Cuq et Isabelle Gruca, 2002 :165

²³ (Gaounac'h et Fayol, M, 2003 :12

La compréhension critique : Le lecteur va porter un jugement sur le texte (sur le personnage), et les critiques varieront selon les élèves.

La compréhension créative : c'est un niveau de compréhension qui permettra au lecteur de s'appropriier le texte en fonction de sa vie personnelle.

8. La scolarisation

Les difficultés en lecture que rencontrent les apprenants peuvent être nombreuses et variées. Mais ce qui attire particulièrement notre attention, c'est la différence parfois importante entre les différents apprenants d'une même classe, qui ont suivi le même parcours scolaire. Nous pouvons ne pas être frappés par les inégalités de niveaux en lecture entre des apprenants scolarisés dans le privé et ceux qui sont inscrits dans les écoles publiques, du fait que les uns et les autres ne suivent pas les mêmes enseignements. Nous nous intéressant aux écoles étatiques, et ayant affaire à des apprenants qui suivent les mêmes programmes, nous pensons que les facilités que rencontrent les uns et les blocages auxquels sont confrontés les autres seraient tributaires de leurs modes de socialisation divergents. Qu'est-ce qu'on entend par "socialisation" ?

A travers les nombreuses interactions qui le relie aux autres, un individu apprend progressivement à adopter un comportement en fonction des attentes des autres. Il fera alors l'expérience d'apprentissage tout au long de sa vie, ce qui le conduira à la socialisation. La définition de la socialisation change d'une discipline scientifique à une autre, et d'un chercheur à un autre à l'intérieur d'une même discipline. Elle peut se définir comme :

- « *L'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit (formé), modelé, façonné, fabriqué, conditionné par la société globale et locale dans laquelle il vit. Processus au cours duquel l'individu acquiert, apprend, intériorise, incorpore, intègre des façons de faire, de penser et d'être qui sont situés socialement*²⁴ ».

En effet la socialisation est un processus sans fin, qui commence dès l'enfance et se produit jusqu'à l'âge adulte. Dans son approche Piaget considère que la socialisation est le produit de l'identité professionnelle et sociale. Les sociologues distinguent habituellement la socialisation primaire et la socialisation secondaire.

8.1. La scolarisation primaire

La socialisation primaire est la plus importante pour l'individu, selon P. Berger et T. Luckmann,

²⁴ Muriel Darmon, 2006 : 6

La socialisation primaire accomplit ainsi (après coup, bien sûr) ce qu'on peut considérer comme le plus important tour que la société joue à l'individu, faire apparaître comme nécessaire ce qui n'est en fait qu'un paquet de contingences ainsi rendre signifiant l'accident de sa naissance (Berger et Luckmann, 2018 :215).

La socialisation primaire commence dès la naissance et se prolonge durant l'enfance. Elle permet à l'enfant d'acquérir ses premiers repères sociaux qui l'affecteront durant toute sa vie et interviendront ensuite comme un « filtre ».

Elle est principalement liée à la famille, la crèche, les amis, l'école, ... Cet univers est considéré par les enfants non pas comme un monde parmi d'autres, mais comme le seul monde qui existe.

La socialisation primaire avec ses caractéristiques précoces, intenses et exclusives, a un effet décisif sur la poursuite de l'apprentissage de la vie sociale.

Cependant, dans la société moderne, l'éducation n'est pas uniquement appropriée par le cadre familial, mais elle est aussi partagée avec l'école.

L'école est un lieu d'éducation et d'intégration pour tous les enfants, elle joue de plus en plus un rôle déterminant dans la socialisation.

Certains sociologues ont suggéré que l'éducation des enfants est le noyau le plus évident et aussi le noyau du processus de socialisation familiale.

8.2. La scolarisation secondaire

La socialisation secondaire :

- « *Consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de sa société*²⁵ »

La socialisation secondaire se déroule à la fin de l'adolescence et se poursuit tout au long de la vie adulte, c'est le processus par lequel les individus apprennent à vivre en société, à intérioriser les normes sociales et à établir une identité sociale.

La caractéristique de la socialisation secondaire est de s'éloigner progressivement de la famille pour entrer dans le monde académique et professionnel.

Après être entré dans l'âge adulte, l'individu sera confronté à de nouvelles situations et à de nouveaux rôles, que ce soit par son travail ou par la vie conjugale et familiale qu'il créera.

La socialisation primaire et la socialisation secondaire sont deux phases différentes par lesquelles chaque individu passe dans sa vie.

²⁵ Luckmann et Berger, 2018 :215

L'acquisition des compétences en lecture est aujourd'hui devenue un enjeu de société car c'est une compétence de base indispensable à tout individu. Les écoles jouent évidemment un rôle important dans ce type d'apprentissage, mais pas seulement le rôle de la famille et l'influence du groupe d'amis sont également très importants, notamment pour cultiver le goût de la lecture chez les enfants.

Conclusion

On a abordé en premier lieu dans ce premier chapitre les définitions et les concepts liés à la lecture, ses enjeux et ses différents types mais aussi les différentes difficultés que rencontre l'apprenti lecteur. Nous avons aussi établi, en deuxième lieu, un lien entre la lecture et la socialisation qui constitue une sphère explicative de ces difficultés.

Nous avons insisté sur le rapport différent à l'apprentissage à la lecture et les difficultés engendrées par la variation sociale de la familiarisation avec la lecture. Autrement dit, les difficultés d'apprentissage de cette activité dépendent non seulement du milieu scolaire, mais aussi du milieu extérieur.

DEUXIEME CHAPITRE

LA LECTURE CHEZ LES

APPRENANTS DU FLE

1. Etude sur la lecture chez les apprenants du FLE

Dans ce chapitre nous avons mené notre étude auprès des classes de 5ème année primaire, parce qu'elles sont des classes d'examen ou le seuil pour passer au cycle moyen.

A l'entrée de 5ème AP, la grande majorité des élèves accèdent avec des difficultés d'apprentissage de la lecture. En conséquence, ils atteignent les lecteurs avec de mauvais collègues.

Les enseignants de 5ème AP constatent que certains de leurs élèves lisent lentement, car ils déchiffrent mal, déchiffrent correctement mais ne comprennent que très partiellement ce qu'ils lisent.

De ce fait, nous avons assisté aux séances de lecture pour recenser directement les difficultés rencontrées par les apprenants de 5ème AP durant cette activité.

Notre échantillon comporte 90 élèves scolarisés dans 3 classes de 5ème AP repartis dans deux écoles situées dans la deuxième circonscription, commune de La première école EL WAZIR ABU-ALHASSAN et la deuxième : MAACHI MOHAMED a Tiaret.

Pour concrétiser notre étude, nous avons procédé aux trois tests d'évaluation concernant le décodage le vocabulaire, la compréhension écrite, la compréhension du texte. On a aussi appuyé sur un questionnaire destiné aux enseignants de 5ème année primaire afin d'évaluer la lecture de leurs apprenants.

Le premier test de décodage et de vocabulaire, cette épreuve a pour objectif de mesurer l'efficacité des capacités de décodage et de tester le vocabulaire compris par l'apprenant, nous leur présentons 12 images dont l'élève doit montrer celle qui correspond au mot écrit et pour chaque réponse correcte il va obtenir 1 point. Le test est effectué dans 15 minutes.

La deuxième évaluation de la compréhension écrite : ce test est présenté sous la forme d'une planche sur laquelle figurent 4 images et 4 énoncés. L'apprenant est invité à mettre le numéro de l'énoncé dans le cercle de chaque image qui lui correspond, la note sera 1 point pour la bonne réponse. Le temps pour répondre est de 15 minutes.

Dans le 3ème test nous présentons aux élèves un petit texte qu'ils doivent lire silencieusement au moins deux fois pour le comprendre, puis ils vont lire à haute voix, en mesurant le temps et en marquant les erreurs mises par l'apprenant. Ces derniers doivent répondre à quatre questions visant à évaluer la compréhension du texte lu, valant chacune 1 point. Ce test se déroule dans 15 minutes.

Pour soutenir notre recherche, on a appuyé sur un questionnaire adressé aux 16 enseignants de 5ème AP, composé de 10 questions autour de l'activité de lecture. Il nous permet

de recueillir des renseignements concernant les pratiques pédagogiques adoptées en classe depuis le début de l'année (description de la méthode d'enseignement), énumération des activités de lecture les plus fréquentes, nombre d'heures consacrées par semaine à la lecture, utilisation ou non d'un manuel scolaire, les différents handicaps de lecture et les diverses remédiations proposées pour les dépasser.

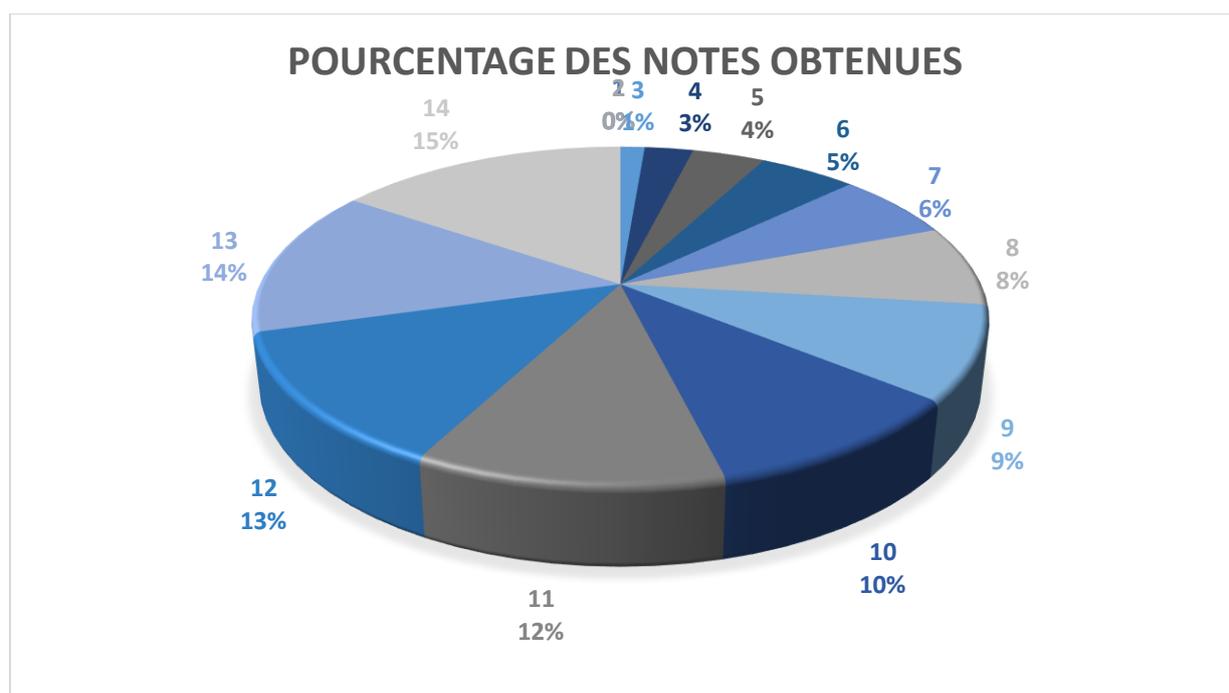
2. Test d'évaluation

Les données recueillies sont représentées dans des tableaux statistiques, puis sont figurées dans des organigrammes.

2.1. Test de décodage et de vocabulaire

Les notes obtenues	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Nombre d'élève	20	16	12	9	7	6	4	5	4	1	2	1	1
En %	23	18	14	10	8	7	4.5	6	4.5	1	2	1	1

TABLEAU DES NOTES OBTENUES

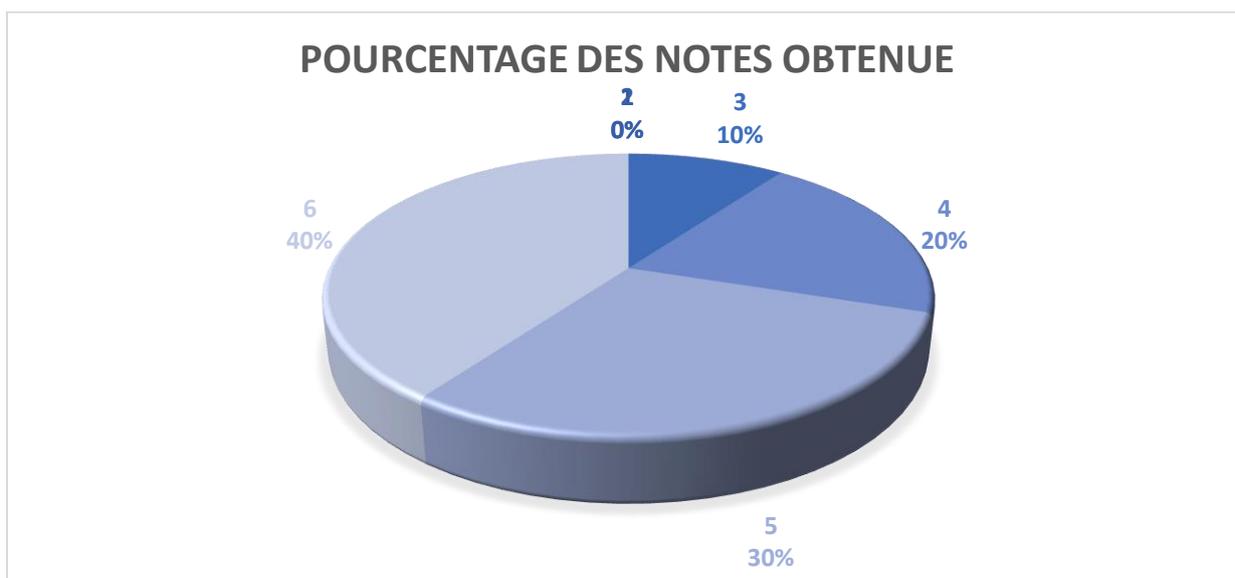


Interprétation des résultats

Quant à ce test 87 élèves sur 88 obtiennent un résultat inférieur à 4 points, ce résultat témoigne d'une réelle impossibilité à accéder à la compréhension d'un énoncé écrit. Car i correspond à une note inférieure à celui que l'on peut espérer obtenir cochant les réponses au hasard.

Les notes	0	1	2	3	4
Nombre D'élève	39	22	18	8	1

TABLEAU DES NOTES



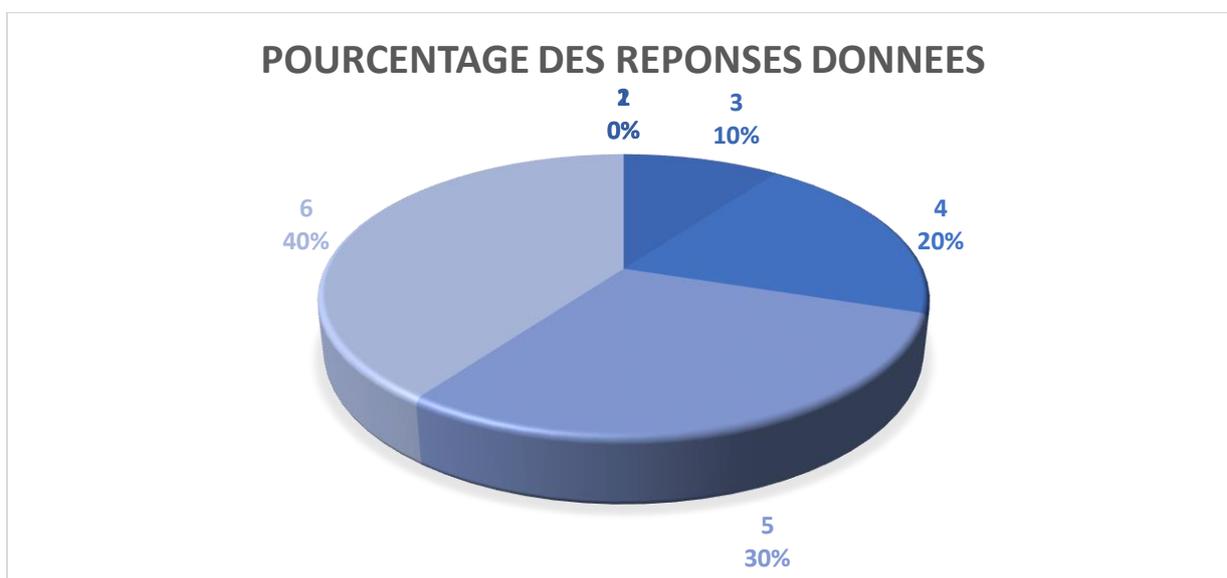
2.2. Test de compréhension de texte

En lisant le texte nous remarquons que la majorité des élèves lisent lentement, comme ils font plusieurs erreurs de différents niveaux. Par exemple l'élève ajoute ou omet des mots lexicaux (il oublie le verbe.). Dans un autre côté l'apprenant substitue un phonème par un autre en produisant un mot présentant un ressemblant graphique, mais sans lien sémantique (f/v, font/vont) De plus il fait la confusion entre certains phonèmes semblables a la forme ou a son

(b/p, ballon/ballon, [y]/ [o], but/bot). Assi qu'il n'arrive pas à déchiffrer certains mots, en conséquent il produit d'autres mots qu'ils n'existent pas (glisse/glisce).

Les notes	0	1	2	3	4
Nombre D'élève	7	19	33	15	14

TABLEAU DE PEPOSE DONNEES



Interprétation des résultats

Selon les résultats recueillis, nous trouvons que presque le quart des apprenants arrivent à répondre à toutes les questions posées, alors que 7 élèves n'ont répondu à aucune question, parce qu'ils n'ont pas saisi ni le sens du texte, ni les questions.

2.3. Le constat

Les résultats recueillis à partir les trois tests d'évaluation, nous confirme qu'il existe plusieurs niveaux de difficultés :

- En début d'apprentissage de la lecture, certains enfants n'arrivent pas à faire correspondre à des lettres le bon son. Par exemple, lorsqu'ils voient le mot « beau » ils lisent « peau ». La confusion peut être visuelle (l'enfant ne fait pas la différence entre lettres «b» et «p») ou auditive (il confond les sons [b] et [p]).

- Un apprenant peut aussi ne pas savoir lire un mot parce qu'il n'a pas encore étudié en classe toutes les correspondances entre les lettres et les sons. Par exemple, s'il a appris que la lettre «i» se prononce [i] mais s'il ignore que «y» peut se prononcer de la même manière, il n'arrivera pas à lire le mot pyjama ».
- Les apprenants ont besoin de revoir certains sons (jugés « difficiles »). Parfois, ces sons n'ont pas été étudiés ou l'enfant les a oubliés car ils sont peu fréquents. C'est le cas des sons «ye» ou «gne» comme dans les mots « feuille, œil, crayon, panier, montagne... ».

Certains enfants aussi ont du mal à associer deux ou plusieurs syllabes pour lire un mot car ils passent beaucoup de temps à déchiffrer chaque syllabe. Par exemple, ils sont oubliés la première syllabe de « chocolat » quand ils arrivent à la dernière. Ils, peuvent aussi être tellement concentrés sur le déchiffrement des mots qu'ils ne comprennent pas le sens de ce qu'ils lisent. Certains peuvent, pour les mêmes raisons, ne pas comprendre un petit texte de 3 ou 4 phrases car ils oublient au fur et à mesure la phrase précédente. Parfois enfin, ils ne comprennent pas un mot parce qu'ils ne l'ont jamais rencontré à l'oral.

Lenteur du traitement de l'information, l'apprenant ne peut pas traiter rapidement l'information. Il termine toujours le dernier et peut prendre de deux à trois fois plus de temps pour faire le même travail que les autres.

3. La réalisation du questionnaire

Nous présentons dans cette partie le questionnaire que nous avons élaboré et que nous a permis de vérifier nos hypothèses concernant la lecture dans les nouveaux programmes de l'enseignement du français ainsi qu'à l'impact des déterminations sociales sur la lecture scolaire et extrascolaire. Le questionnaire se compose de 11 questions dont certaines sont fermées et d'autres sont ouvertes.

Pour passer le questionnaire aux enseignants ; il fallait nous rendre dans plusieurs écoles de la willaya de **TIARET**.

3.1. Recueil et analyse des données du questionnaire :

Les programme de français sont-ils adéquats ?

Les réponses	Pour	Contre
Nombre d'enseignants	2	14
En %	6%	94%

POURCENTAGE DES DONNEES DU QUESTIONNAIRE



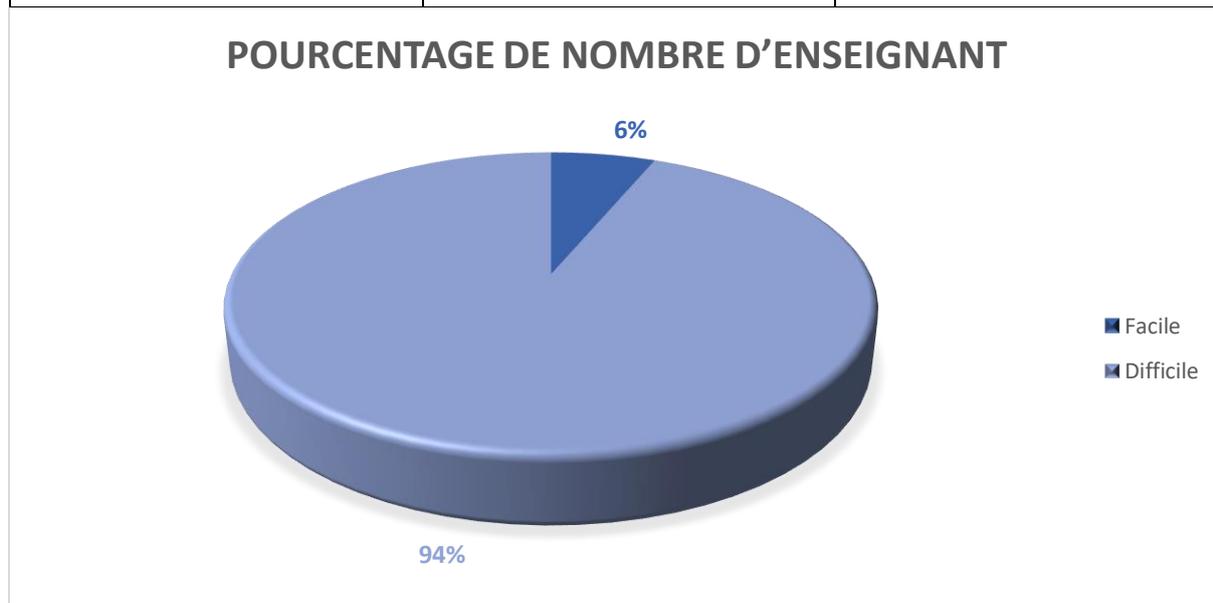
Interprétation des résultats

La remarque à soulever est que la majorité des enseignants sont contre le changement des programmes de français comme le montrent les chiffres, 94% contre alors que 6% sont pour. Ceux qui sont contre le changement du programme ont donné les arguments suivants :

- Les réaménagements causent une perturbation de l'enseignant et de l'apprenant.
- Les programmes de l'enseignement primaire sont trop chargés, difficiles par rapport aux compétences de l'apprenant.

3.2. Degré de difficultés des tests

Les réponses	Facile	Difficile
Nombre d'enseignant	1	15
En %	6%	94%



Interprétation des résultats

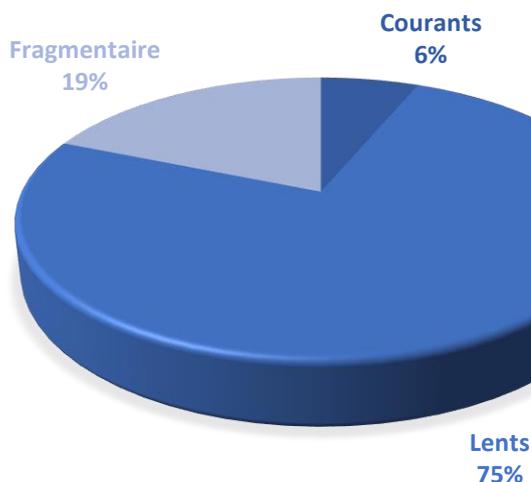
94% des enseignants voient que les textes proposés dans le manuel sont difficiles, Alors que 6% voient qu'ils sont faciles à lire on donne les arguments suivants :

- Les textes sont longs et contiennent des mots non familiers et un lexique difficile.
- Les apprenants trouvent des difficultés en lisant.
- La région, l'entourage, la société et la famille sont tous des facteurs à être pris en considération.

3.3. La lecture des élèves

Les réponses	Courants	Lents	Fragmentaire
Nombre d'enseignant	1	12	3
En %	6%	75%	19%

POURCENTAGE DE LECTURE DES ELEVES

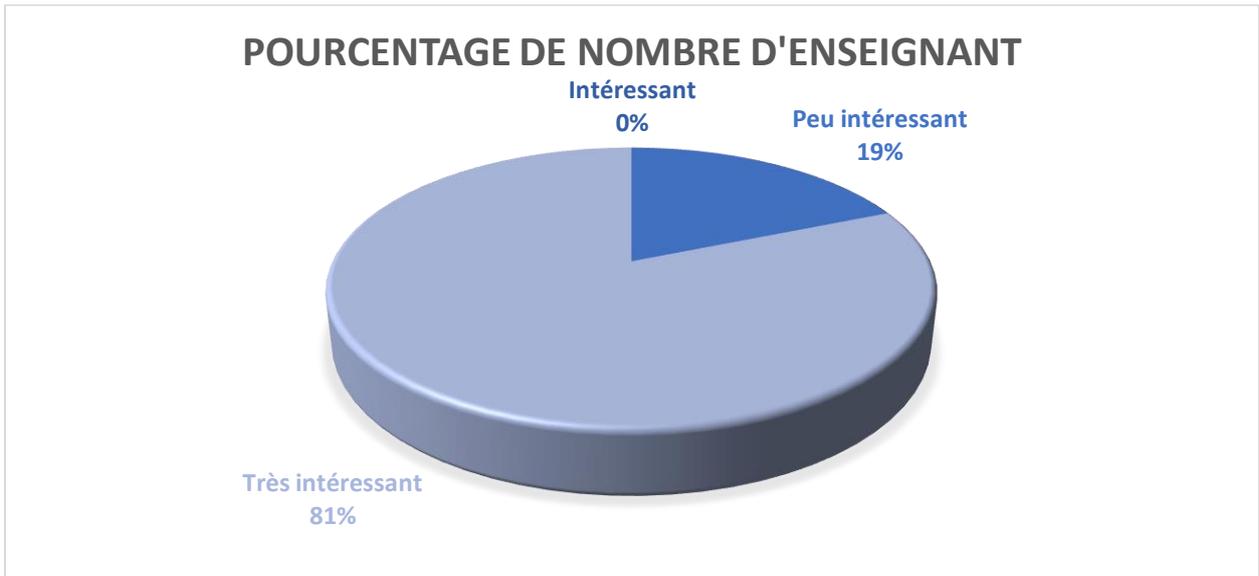


Interprétation des résultats

75% des enseignants considèrent la lecture de leurs élèves comme une lecture lente, 19% d'entre eux voient qu'elle.

3.4. L'activité de lecture est-elle intéressante pour l'apprenant

Les réponses	Intéressant	Peu intéressant	Très intéressant
Nombre d'enseignant	0	3	13
En %	3%	19%	81%

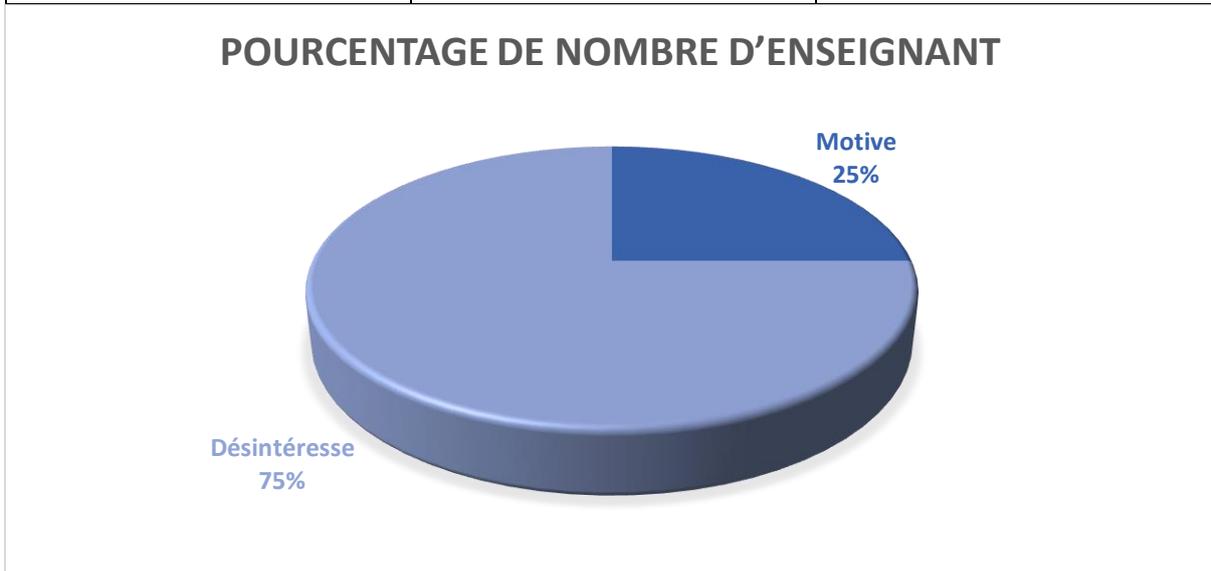


Interprétation des résultats

81% des enseignants disent que leurs apprenants éprouvent beaucoup d'intérêt pour la lecture, 19% d'entre eux trouvent que les élèves éprouvent peu intérêt dans la séance de lecture.

3.5. L'attitude des apprenants lors de la séance de lecture

Les réponses	Motive	Désintéresse
Nombre d'enseignant	4	12
En %	25%	75%

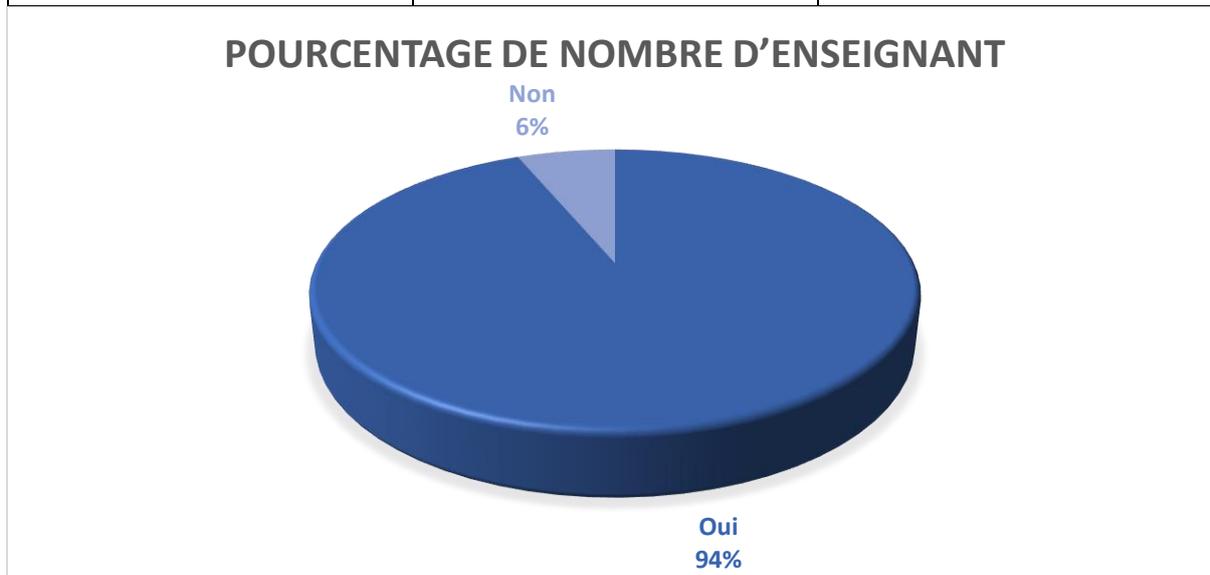


Interprétation des résultats

75%des enseignants disent que les apprenants sont désintéressés lors de la séance de lecture, 25% voient que les apprenants sont motilités dans les classes.

3.6. Pratique des activités des lecture

Les réponses	Oui	Non
Nombre d'enseignant	15	1
En %	94%	6%

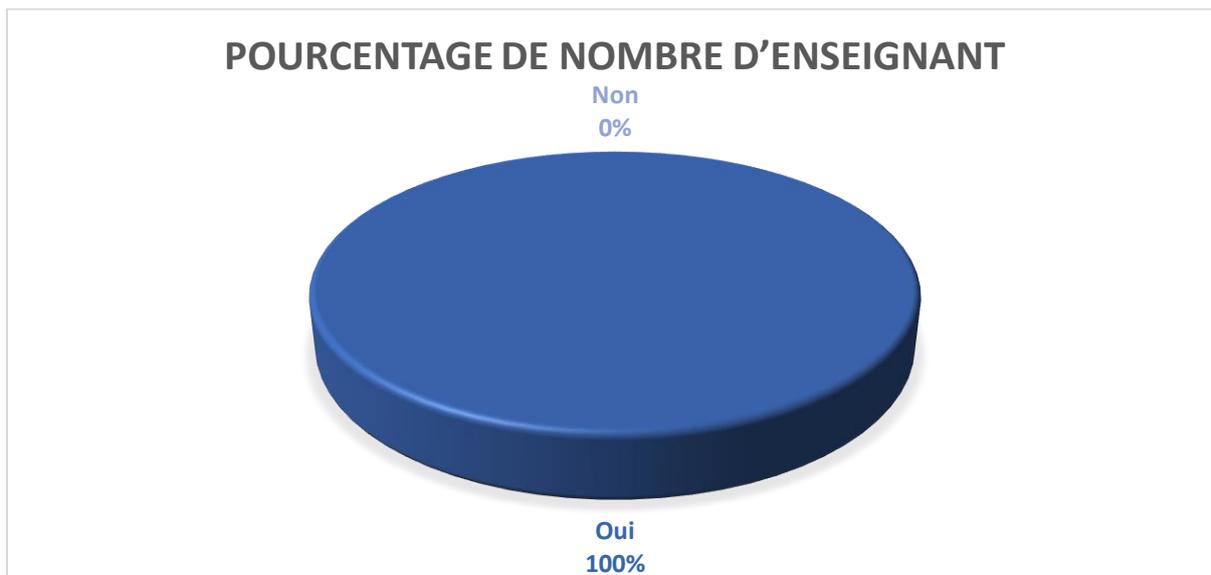


Interprétation des résultats

81% des enseignants voient que le volume horaire consacré à l'activité de lecture est iinsuffisant, alors que 12.5 d'entre eux le jugent suffisant.

3.7. Les causes de la difficulté

Les réponses	Oui	Non
Nombre d'enseignant	16	0
En %	100%	0%



Interprétation des résultats

Tous les enseignants avancent que leurs apprenants rencontrent des difficultés quand ils lisent un texte.

3.7.1. Les difficultés rencontrées

- Difficulté de décodage et de déchiffrage.
- Les troubles de vision.
- Certaines classes sont surchargées.
- Le programme est chargé.
- L'insouciance de certains parents.
- La plupart des élèves ne préparent pas la lecture à la maison.
- L'indifférence des niveaux des apprenants.
- Les textes proposés ne sont élevés par rapport aux niveaux des élèves.
- difficulté de mémorisation du son.

3.8. Les remédiations suggérées

Dans la classe, bien avant d'aborder la lecture il est primordial de consacrer du temps en relations langagières, à favoriser l'appétence des enfants pour le langage, à vérifier et affiner leurs connaissances linguistiques, et de faire en petits groupes tout un travail de construction du langage avec les enfants qui sont relativement démunis à cet égard.

Le constat

A partir des réponses recueillis, nous pouvons dire que la majorité des enseignants sont contre le changement des programmes, que les élèves éprouvent énormément de difficultés à lire et à comprendre un texte. La majorité des enseignants présents des activités liées à la lecture

soit des activités proposées dans le manuel de l'élève soit proposées par l'enseignant, mais le facteur de temps pose un problème pour la majorité d'entre eux. Quant aux apprenants, ils sont désintéressés dans la plupart de temps de l'activité de lecture.

TROISIEME CHAPITRE
RESOLUTION DE LA DIFFICULTE
DE LIRE EN ALGERIE.
« PROPOSITIONS DIDACTIQUE »

Apprendre à lire, lire pour apprendre ou lire pour se divertir font partie intégrante de notre quotidien. Diverses formes de lecture sont au centre des préoccupations des enseignants, des parents et des institutions.

De plus, pour certains élèves, apprendre à lire n'est pas si facile. Cependant, ces problèmes de lecture peuvent avoir des solutions.

Dans ce chapitre, nous tenterons d'apporter des remédiations concrètes aux problèmes recensés.

1. Comprendre les difficultés de lecture et y remédier

Après avoir cerné les difficultés de lecture rencontrées par les apprenants, nous tenterons dans ce chapitre d'y remédier.

Les raisons de cette insuffisance en lecture chez les apprenants, nous l'avons détecté surtout dans le faible niveau intellectuel et culturel de la famille et de l'environnement de l'enfant.

Les élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement ont besoin d'aide pour renforcer leurs capacités de communication dans cette dernière. Si les élèves ne sont pas suffisamment exposés à la langue française dans leur environnement extérieur, l'école doit combler cette lacune en renforçant la confiance des élèves et en encourageant la parole en classe, car la communication orale est un atout précieux pour l'obtention de la lecture.

A base des observations faites sur la grille d'évaluation présentée aux apprenants, nous avons constaté quelques difficultés de lecture, notamment dans la maîtrise du code alphabétique et de la compréhension du texte.

Ces difficultés peuvent s'expliquer par une lecture insuffisante : on en déduit qu'il n'y a pas assez d'initiatives personnelles de lecture à la maison, et 45 minutes de lecture en classe ne suffisent pas.

Les enseignants doivent commencer la nouvelle année scolaire en interrogeant les apprenants sur leurs types de lecture préférés. Cette étape est essentielle pour répondre aux attentes et aux besoins des apprenants. En ce sens, il convient de revoir les programmes et les volumes horaires, afin de mettre en œuvre une prévention efficace :

- Plus d'heures consacrées à la lecture en classe.
- Création des bibliothèques d'école en classe.
- Sensibilisation des parents à l'encouragement de leurs enfants à la lecture.
- Combler le temps libre des apprenants en classe par la lecture.
- Proposer comme activité à la maison de lire tout simplement des textes.
- Organiser des séances de dialogues en classe qui permettront d'améliorer la prononciation chez les apprenants.

2. Le rôle de l'enseignant

L'enseignant a une influence considérable sur le développement et le maintien de l'intérêt pour la lecture. Cependant, certaines études estiment que la variable la plus importante pour la réussite des élèves en lecture dans l'ensemble de l'école élémentaire n'est pas la méthode, mais l'enseignant lui-même. Comme le souligne Boulay (1985) :

On peut renouveler les méthodes, améliorer les approches de l'enseignement du français, concevoir des manuels adaptés et contextualisés. C'est dans la classe que s'opère la mystérieuse alchimie de la transmission du savoir. C'est le maître qui mène le jeu (..) est lui, en dernier ressort, s'il aime son métier et s'il est bien formé, peut remédier aux failles et aux défauts du système. C'est là son honneur et sa responsabilité. Il n'y a pas de bon enseignement sans de bons maîtres (p.16).

L'enseignant doit être en contact avec ses élèves, structurer et expliquer son cours, ce qui donne du sens à son enseignement.

A l'oral, l'enseignant doit demander à ses élèves de :

- Dramatiser un texte (mimique, intonation...).
- Résumer oralement un texte lu.
- Lire un texte à haute voix (lecture expressive).
- S'exprimer à partir d'un support visuel.

A l'écrit, l'enseignant doit conduire l'élève à :

- Lire silencieusement un texte pour répondre ensuite à des questions.
- Reformuler et enrichir des phrases.
- Produire une conclusion à une histoire lue.

3. La situation du FLE en Algérie

La langue française a connu une évolution assez rapide dans la vie historique-culturelle de la société algérienne, qui commence par la langue pendant la colonisation, puis au lendemain de l'indépendance politique de l'Algérie, et enfin la présence de la langue française dans la société algérienne d'aujourd'hui.

La langue française assure sa place durable dans la vie quotidienne des algériens et dans tous les domaines, notamment le domaine éducatif où la programmation du

Français dans le système éducatif algérien est assurée depuis l'indépendance de l'Algérie, d'ailleurs elle est considérée comme la première langue étrangère dans ce système parce que la majorité de la population algérienne utilise le français dans sa vie quotidienne, à l'époque près

de l'indépendance, était francophone car l'enseignement dans les écoles pendant la période de conquête s'effectuait en français.

Désormais, la langue française est programmée dans le système éducatif algérien à partir de la 4^{ème} année primaire depuis 1962, alors qu'avec la réforme de 2006/2007 elle est introduite depuis la 3^{ème} année primaire.

L'enseignement du français au primaire a pour but de développer chez les jeunes apprenants des compétences de communication. Le cycle primaire constitue une base pour l'apprenant et une période d'acquisition et de construction de ses apprentissages à l'oral comme à l'écrit.

Ils reconnaissent à l'unanimité que la langue française est encore utilisée comme un véhicule pour la culture algérienne et en prennent pour preuves les œuvres littéraires produites par des écrivains d'origine algérienne mais d'expression française. Le français est aussi à leurs yeux l'idiome de la science et de la technologie. Nous déduisons qu'il est donc perçu comme l'idiome de l'ouverture de l'Algérie sur le monde moderne. En ce sens, le pays ne pourrait, selon les enquêtés, accéder à ces deux domaines que si les Algériens s'intéressent davantage aux langues étrangères en général et au français en particulier²⁶.

L'Algérie est un pays qui témoigne de l'existence de plusieurs langues ou variétés linguistiques locales mais aussi étrangères qui occupent chacune une place ou un statut spécifique, que ce soit au niveau local d'une région tels que le berbère, le Chaouiïa, ou bien à l'échelle nationale tels que l'arabe standard, l'arabe dialectal, et très particulièrement la langue française.

Chacune de ces langues possède ses raisons d'être, ou plus précisément sa propre histoire avec l'Algérie que nous ne pouvons pas aborder dans cette recherche. Pour notre étude, nous avons choisi de mettre l'accent sur l'apprentissage de la langue française dès le premier grand cycle du système éducatif²⁷.

3.1. Le système d'interlangue

L'interlangue est définie comme la variété d'un bilingue non encore équilibré. C'est une sorte de dialecte instable par nature puisqu'il représente un moment dans l'itinéraire d'acquisition de la langue étrangère et hétérogène puisqu'il tient à la fois de la langue-source (maternelle) et la langue-cible (langue étrangère).

²⁶ Defays J-M. 2003. Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage. Bruxelles : Mardaga éditeur.

²⁷ Guide Pédagogique de français de cinquième année moyenne. Alger : Institut National de Formation du Personnel de l'Education.

L'apprenant se construit une sorte de grammaire provisoire fondée sur l'identification des différences et des ressemblances entre la langue-source et la langue-cible et en déduirait des stratégies d'apprentissage adéquat²⁸.

- « *L'interlangue est la «la langue qui se forme chez un apprenant dans une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans qu'autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible (... ..) » (K. Vogel, 1995 : 20)²⁹.*

Elle évolue au fur et à mesure de l'apprentissage mais ne se construit pas n'importe comment ; elle intègre les éléments de la langue-cible qui ont été compris et assimilés, tout en restant dépendante de la langue ou des langues de départ. Cette évolution est structurée autour de la valorisation des compétences partielles et de la promotion de l'alternance des langues en tant que moteur de l'apprentissage.

Ces travaux démontrent que les propriétés grammaticales des langues connues sont des repères qui guident l'apprentissage d'une langue nouvelle. En d'autres termes, le passage d'une langue à l'autre est une marque de flexibilité cognitive des apprenants par rapport à l'apprentissage. Entre l'input et l'output sur lesquels peut agir directement l'enseignement, l'interlangue de l'apprenant resterait, par contre, un domaine réservé qui ne relèverait plus de l'enseignement à proprement parler, mais de l'apprentissage, qui suivrait sa propre logique, et sur lequel on n'a encore que peu de connaissances et encore moins de prise. En fait, l'apprenant établit son microsysteme linguistique en utilisant une série de stratégies cognitives complexes que les neurolinguistiques n'ont pas encore toutes élucidées ; il émet et vérifie des hypothèses, il dégage une règle à partir de plusieurs usages semblables qu'il a pu assimiler ou, à l'inverse, il met à l'épreuve des exemples, une règle qu'on lui a proposée, il opère des transferts d'une situation, d'une langue à l'autre... En outre, l'intégration de nouvelles données à l'interlangue entraîne des modifications plus ou moins importantes : quand ces nouvelles données n'entrent en contradiction avec aucun élément préexistant du système, celui-ci s'en trouve simplement enrichi ; dans le cas contraire, l'apprenant sera contraint de procéder à une accommodation, voire à une destruction de son interlangue, et ainsi de passer au palier suivant³⁰.

²⁸ Defays J-M. 2003. Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage. Bruxelles : Mardaga éditeur.

²⁹ Vogel, K. 1995. L'interlangue, la langue de l'apprenant. Traduit de l'allemand par Jean-Michel Brochee et Jean-Paul Confais. Toulouse : PUM

³⁰ ³⁰ Defays J-M. 2003. Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage. Bruxelles : Mardaga éditeur.

3.2. Les stratégies d'apprentissage

Rappelons seulement la définition d'une stratégie : mécanismes cognitifs mentaux), permettant à l'élève d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser d'une manière autonome les connaissances apprises. Les didacticiens disent qu'il existe autant d'apprenants que de stratégies d'apprentissage. Les bons apprenants, en fait, ce sont des apprenants qui ont su développer de bonnes stratégies d'apprentissage³¹. En didactique des langues, cette notion s'inscrit dans une perspective plutôt psycholinguistique puisqu'il s'agit d'analyser et d'expliquer la manière dont l'apprenant acquiert une langue étrangère tout en s'impliquant dans son propre apprentissage.

La plupart des définitions existant dans les différentes recherches sur l'acquisition des langues et sur le processus d'apprentissage sont variées et parfois elles ne renvoient pas à la même finalité. Les dictionnaires par exemple se sont mis d'accord pour définir les stratégies comme étant « un art de diriger certaines opérations dans un but précis » (Auzou, 2005 : 1896)³². Wenden (1987 : 78) a décrit quelques larges critères concernant les stratégies d'apprentissage d'une L2 :

- Ce sont des actions et des techniques spécifiques.
- Certaines sont observables, mais d'autres peuvent ne pas l'être.
- Elles sont généralement orientées vers un problème comme elles sont souvent utilisées dans le but de compréhension ou de production.
- Certaines peuvent être apprises, d'autres sont conscientes, comme elles peuvent devenir automatiques à force de les utiliser.³³

En se basant sur ces critères donnés par Wenden, Mac Intyre propose une définition encore plus simple et englobe ces dernières, selon lui, les stratégies d'apprentissages sont « des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication » (1994 :190). Nous constatons que la notion de choix chez l'auteur renvoie à une certaine liberté donnée à l'apprenant de débloquer un obstacle qu'il peut rencontrer au cours de son apprentissage d'une L2.

³¹Hanachi-Ferhoune, N. 2008. « Stratégies d'apprentissage développée par les collégiens et les lycéens en classe de langue. Mémoire de Magister, université de Constantine, sous la direction de Yasmina Cherrad

³² Iman chaif, recherche sur L'enseignement du français langue étrangère dans le cycle primaire algérien : stratégies et diffi- cultés d'apprentissage, Université Abou Bakr Belkaid, Tlemcen, Algérie, Synergies Algérie n° 22 - 2015 p174.

³³ Wenden, A.L.1987. "Conceptual bakground and utility". In: Wenden A.L et Rubin J. (dir) Learner stratégies in langage learning. Hamel, Hempstead: Prentice Hall international..

Selon P. Cyr, on peut définir généralement la notion de stratégie d'apprentissage en langue étrangère comme « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir ; intégrer et réutiliser la langue cible » (1998 : 5). Pour conclure, nous constatons que cette notion se présente sous forme d'actions c'est-à-dire comme suite d'opérations, de démarches et/ou de manœuvres conduites par un apprenant. Elles se manifestent donc comme une technique entreprise spécialement pour atteindre un objectif bien déterminé³⁴.

4. La situation de l'enseignement du FLE en Algérie au primaire

La majorité des enseignants de français établissent un constat alarmant de la situation de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. Cette baisse de « niveau » concerne les compétences des apprenants aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

L'enseignant de langue française au primaire est désigné du doigt par tout le monde : les parents, les enseignants des paliers supérieurs, les chefs d'établissements etc.

Les causes des difficultés d'apprentissage chez les élèves du 5ème année primaire varient considérablement d'un enfant à un autre. Chez certains, elles sont attribuables à des troubles neurologiques sévères, comme la paralysie cérébrale, ou encore à un handicap visuel ou auditif. Chez d'autres, il faut plutôt chercher l'origine des problèmes dans le milieu familial de l'enfant : « pauvreté, faible niveau de scolarité des parents »³⁵.

L'ajout d'une année en cycle moyen à partir de l'année 2003 et l'introduction de la langue française en 3ème année primaire en 2006/2007 implique la production de nouveaux manuels scolaires.

Ces changements qui cherchent à donner à la langue française ce qu'elle mérite, ont certes, perturbé l'enseignant et ils ont désorienté l'élève au lieu de donner au français son véritable statut.

De ce fait, nous serons devant l'obligation :

D'approfondir les apprentissages installés depuis la 1ère année d'enseignement de français à l'oral et à l'écrit, en réception et en production.

De développer les apprentissages linguistiques au service de la communication en s'appuyant sur la variété des situations orales et écrites, l'enrichissement et l'organisation du stock lexical.

D'amener l'apprenant à produire un énoncé intelligible par le perfectionnement de la Prononciation.

³⁴Iman chaif, recherche sur L'enseignement du français langue étrangère dans le cycle primaire algérien : stratégies et diffi- cultés d'apprentissage, Université Abou Bakr Belkaid, Tlemcen, Algérie, Synergies Algérie n° 22 - 2015 p175.

³⁵ Hanane boukhatem, mémoire de fin d'étude sur **les difficultés de la lecture chez les apprenants**, UNIVERSITE ABDELHAMID IBN BADIS – MOSTAGANEM- , 2018/2019. P07.

D'amener l'apprenant à articuler différents acquis en vue de les mobiliser dans des situations de production orale ou écrite.

Pour dépasser ces difficultés et pour maîtriser la langue française, il est préférable de procéder à l'une des compétences d'apprentissage qui est la compétence de la lecture³⁶.

Cette analyse descriptive et analytique montre que les nouveaux bacheliers algériens s'intéressent de plus en plus à l'apprentissage des langues étrangères, en particulier, de la langue française. Cette dernière occupe une place très importante dans la vie universitaire des étudiants et dans leur futur professionnel.

³⁶ ³⁶ Hanane boukhatem, mémoire de fin d'étude sur les difficultés de la lecture chez les apprenants, UNIVERSITE ABDELHAMID IBN BADIS – MOSTAGANEM- , 2018/2019. P08.

CONCLUSION GENERALE

Depuis des décennies, la lecture est à la pointe de la recherche scientifique. Un grand nombre de travaux sur ce sujet parus dans le monde entier ont incontestablement prouvé son importance et l'intérêt qu'elle suscite. La lecture est une activité extrêmement riche et complexe, elle implique non seulement des connaissances phonétiques et sémantiques, mais aussi des connaissances culturelles et idéologiques.

L'étude que nous avons menée s'inscrit dans le cadre de notre projet de recherche qui visait à cerner le problème de la lecture chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire et les difficultés qui les empêchent de lire couramment.

La modeste recherche que nous avons menée porte sur les difficultés de lecture rencontrées par les élèves de 5^{ème} année primaire. Notre question principale s'annonce comme suit :

- « Comment faciliter l'apprentissage de la lecture pour les apprenants de 5^{ème} année primaire ? ».

Afin d'orienter notre recherche, nous avons subdivisé cette question principale en plusieurs sous questions :

- Quelles sont les difficultés de lecture chez les apprenants de 5^{ème} année primaire ?
- Quelle est l'origine de ces difficultés ?
- Comment remédier à ces difficultés ?

Nous avons avancé des hypothèses suivantes que nous avons essayé de les vérifier à travers notre travail :

- La difficulté articulatoire cause-t-elle la difficulté de la lecture ?
- La méthode employée pour l'apprentissage de la lecture est-elle efficace ?
- La durée consacrée pour la séance de lecture est suffisante ?
- Les problèmes socioculturels influencent-ils l'apprentissage de la lecture ?

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons scindé notre travail en trois parties : théorique, où nous traitons les enjeux et les composantes de la lecture, ses étapes de développement, l'évolution du lecteur, ainsi que les différentes difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants, méthodologique, où nous essayons de recenser ces difficultés et d'expliquer leur origine, par le biais d'un questionnaire et d'une grille d'observation au cours d'une investigation sur le terrain, et pratique en dernier pour tenter d'apporter des remédiations aux problèmes évalués en Algérie.

Nos constatations nous ont permis de détecter plusieurs causes des difficultés en lecture:

La majorité des apprenants aiment lire en français mais ils n'ont pas une base solide sur laquelle peuvent s'appuyer pour lire couramment un texte.

Certains apprenants n'arrivent pas chez eux parce qu'ils n'ont pas bien acquis tous les phonèmes du français ou parce qu'ils n'ont pas trouvé de l'aide de leurs proches.

D'autres sont peu motivés ou même démotivés parce qu'ils trouvent les textes de leurs manuels trop longs et trop difficiles à comprendre.

La plus grande difficulté de la lecture réside dans le déchiffrement des mots car la majorité des textes proposés sont longs et contiennent un vocabulaire difficile et « non familiers » aux apprenants.

L'apprentissage de la lecture est également influencé par plusieurs facteurs socio-économiques et socio-professionnels.

La réalité de terrain reste difficile à surmonter vu la complexité de cette activité même. Pour cela nous avons proposé les solutions suivantes :

Renforcement de l'apprentissage par la bonne utilisation du système combinatoire en associant une forme phonique à une forme graphique.

Ne pas hésiter à exploiter les comptines, les proverbes, récitation ou même des chansonnettes, en plus des activités ludiques qui contribuent à la motivation des apprenants et à la consolidation de l'apprentissage de lecture surtout en classe et même en d'hors de l'école. Inciter l'élève à préparer le texte de lecture chez lui. Pour les en difficultés, leur demander de lire un petit passage.

En fin, l'activité de la lecture rets la responsabilité de tous les partenaires ! Apprenants, enseignants, famillee et les systèmes d'éducation du FLE en Algérie.

De ce fait, notre étude ouvre les perspectives aux d'autres recherches concernant :

- L'utilisation des moyens de TIC par exemple les manuels scolaires électroniques pour faciliter la tâche de lecture. Commencer l'apprentissage de lecture dès les classes préparatoires. Adopter d'autres méthodes pour l'enseignement de la lecture.

TABLE DES MATIERES

Introduction générale.....	7
Chapitre 1 : la lecture, conception et difficultés	
Introduction.....	11
1. Définition de la lecture.....	11
2. Les différents types de lecture.....	13
2.1.La lecture silencieuse.....	13
2.2.La lecture a haut-voix.....	13
2.3.La lecture approfondie.....	14
2.4.La lecture sélective.....	14
3. L'évolution de lecture.....	14
3.1.La lecture en émergence.....	14
3.2.L'apprentie lecteur.....	14
3.3.Le lecteur débutant.....	14
3.4.Le lecteur en transition.....	15
4. Les méthodes d'apprentissage de la lecture.....	15
4.1.La méthode syllabique.....	15
4.2.La méthode globale.....	15
4.3.La méthode mixte.....	16
5. Les signes de l'échec de la lecture.....	16
5.1. Les signes d'un mauvais lecteur.....	16
5.2. L'enseignant.....	16
5.3. Les parents.....	17
6. Les difficultés de lecture.....	17

6.1. Les difficultés de prononciation.....	17
6.2. Les difficultés de compréhension.....	18
6.3. Les difficultés d'ordre sociale.....	18
6.4. Les difficultés psychologique.....	19
6.5. Les difficultés d'ordre cognitif.....	19
6.6. L'effet de la pédagogie.....	19
6.7. La dyslexie.....	20
7. Les types de difficultés.....	20
7.1. La prononciation.....	20
7.1.1. Les interférences de type consonantique.....	21
7.1.2. Les interférence de type vocalique.....	22
7.2. La compréhension.....	22
7.2.1. Niveau de compréhension de lecteur.....	22
8. La scolarisation.....	23
8.1. La scolarisation primaire.....	23
8.2. La scolarisation secondaire.....	24
Conclusion.....	25

Chapitre 2 : La lecture chez les apprenants de FLE

1. Etude sur la lecture chez les apprenants du FLE.....	27
2. Les tests d'évaluation.....	28
2.1. Test de décodage.....	28
2.2. Test de compréhension de texte.....	29
2.3. Le constat.....	30
3. La réalisation du questionnaire.....	31
3.1. Recueil et analyse des données du questionnaire.....	32
3.2. Degré de difficultés des tests.....	33
3.3. La lecture des élevés.....	34
3.4. L'activité de lecture et elle intéressante pour l'apprenant.....	34
3.5. L'attitude de l'apprenants lors de la séance de lecture.....	35
3.6. Pratique des activités des lecture.....	36
3.7. Les causes de la difficulté.....	36
3.7.1. Les difficulté rencontre.....	37
3.8. Les remédiations suggérées.....	37
Le constat.....	37

Chapitre 3 : Résolution de la difficultés de lire en Algérie.

1. Comprendre les difficultés de lecture.....	40
2. Le rôle de l’enseignant.....	41
3. La situation de FLE en Algérie.....	40
3.1. Le système d’interlangue.....	42
3.2. Les stratégie d’apprentissage	44
4. La situation de l’enseignement de FLE en Algérie au primaire.....	45
CONCLUSION GENERALE.....	48

ANNEXES

Formulaire pour enseignants en Français langue étrangère sur les difficultés de lecture chez les 5èmes années primaire

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de master en Littérature et Approches Interdisciplinaires, sous le thème : « Les Difficultés De La Lecture (cas des élèves de 5ème année primaire) », nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

ANNEXE N 01

Nom :

Prénom :

Classe

Établissement :

Lis le texte au moins deux fois

Denis joue dans le jardin avec sa petite soeur Alice. Ils font une partie de ballon. En voulant, faire le malin, il glisse et tombe. Alice en profite et marque un but. Denis se relève en colère, car il n'aime pas perdre.³

Maintenant, réponds aux questions en cochant la bonne réponse :

Où est Denis ? Dans la rue. Dans le jardin. Dans la cour.

Que fait Denis ? Il mange. Il dort. Il joue.

Qui a gagné ? Alice. Denis. Personne.

Pourquoi est-il en colère ?

Il s'est fait mal. Il a perdu son ballon. Il a perdu la partie.

Évaluation : Décodage, Compréhension écrite, lecture

(Compréhension du texte)

Nom :

Prénom :

Classe

Établissement :

Teste 1 : Décodage et vocabulaire

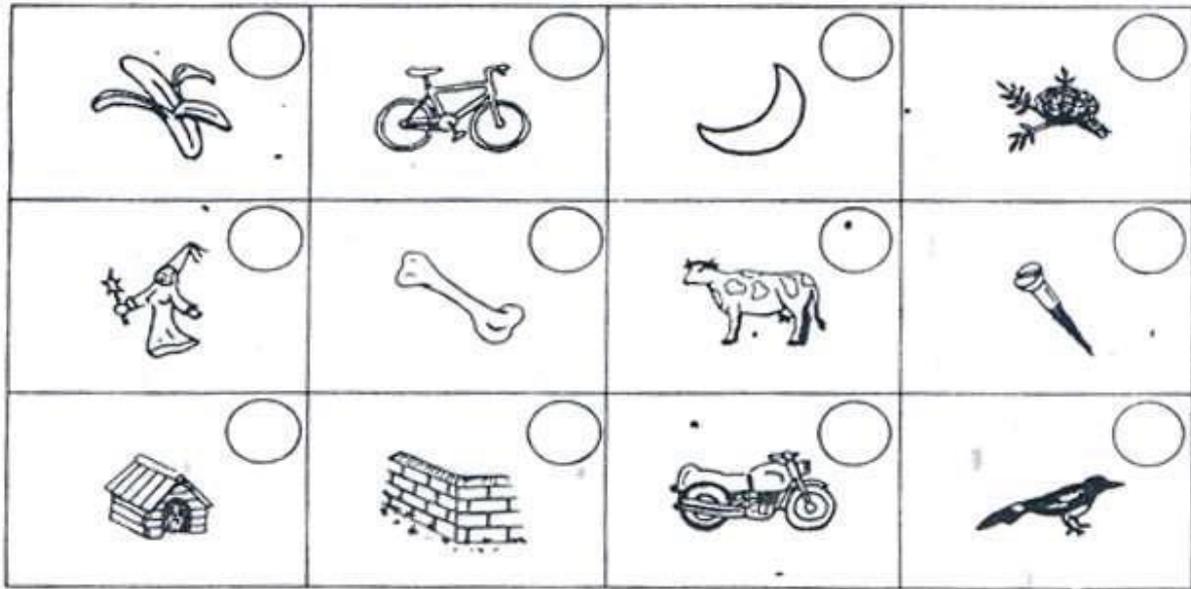
1-lis les mots et numérote les images : (Attention, il y a des intrus!)

1. une moto 2. Une pie 3. Une vis

4. un rôl 5.uni 6.une fée

7. une banane 8.une niche 9. Un mur

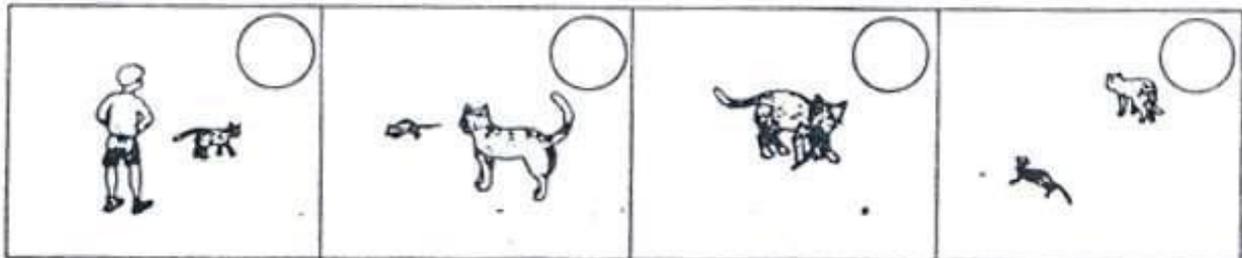
10. un vélo 11. Un os 12. la lune



Teste 2 : compréhension écrite

1-lis les phrases et numérote les images :

1. Le chat avale le rat.
2. Léo a vu le chat
3. Le chat a vu le rat.
4. Le rat a vu le chat.



Questionnaire :

Questionnaire destiné aux enseignants du français en 5ème année primaire pour évaluer les difficultés de la lecture chez leurs élèves.

1-Etes-vous pour ou contre le changement des programmes ?

Pour Contre

Pourquoi ?.....

2- Les textes de lecture sont-ils ?

Faciles Difficiles

Pourquoi ?.....

3-Comment considérez-vous la lecture de vos élèves ?

Courante Lente Fragmentaire

4- Vos élèves éprouvent-ils de l'intérêt lors de la séance de lecture ?

Non Un peu Beaucoup

5- Quelle est l'attitude de vos apprenants lors la séance de lecture ?

Motivés Désintéressés

6-Faites-vous des activités liées à la lecture ?

Oui Non

Lesquelles ?

7-Quelles méthodes de lecture utilisez-vous en classe ?

Globale Mixte synthétique

8-le temps consacré pour l'activité de lecture est-il suffisant ?

9-les élèves rencontrent-ils des difficultés de la lecture ?

Lesquelles ?

10-Quelles sont les remédiations que vous proposez pour aider les élèves à dépasser les handicaps de la lecture ?

ANNEEXE N 02

Questionnaire destiné aux enseignants du français en 5ème AP pour évaluer les difficultés de la lecture chez leurs élèves :

Sexe : Féminin Masculin

Age :

Formation :

Expérience : Moins de 10 ans Plus de 10 ans

1-Est-ce que les élèves déchiffrent difficilement un texte en français ?

Oui Non

2-Qu'est ce qu'il faudrait faire pour y remédier ?

.....

3-Quelles sont les stratégies de lecture que vous proposez pour vos élèves ?

Motivation Connaissance intérieures Stratégies
efficaces de compréhension

4-Le milieu familial est-il encourageant pour apprendre la lecture ?

Oui Non

5-Est-ce que vous voyez que vos apprenants ont de l'aide à
la maison ?

Oui Non

6-Les textes de la lecture sont-ils ?

Faciles Difficiles

Pourquoi :

.....
.....

7- La lecture des élèves est-elle ?

Courante Lente Fragmentaire

8-Les élèves éprouvent-ils de l'intérêt lors de la séance de lecture ?

Oui Un peu Non

9-Les apprenants lors de la séance de lecture sont-ils ?

Motivés Désintéressés

10-Faites-vous des activités liées à la lecture ?

Oui Non

Lesquelles :

11- Quelles méthodes de lecture utilisez-vous en classe ?

Globale mixte synthétique

12-Le temps consacré pour l'activité de lecture est-il ?

Suffisant insuffisant

13-Selon vous, qu'est ce qu'un enseignement réussi ?

.....
.....

14-Demandez-vous à vos élèves de faire une reformulation personnelle (résumé) ?

Oui non

15-Est-ce que vous faites l'expression orale en classe ?

Oui non

Pourquoi :

.....

LA BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie :

Ouvrages :

-Guim fac. M, L'enseignement /Apprentissage de la lecture au collège en Afrique noire, Le Harmattan, Paris, P13.

-Delassel Denis, 2005 :76

-Fayol .M, David J, Dubois D, Remond M, novembre 2000 :276.

Jean pierre Cuq et Gruca, 2002 :179.

-J.P Cuq, 2003 :194

-J.P Cuq et Isabelle Gruca, 2002 :165

-Gaounac'h et Fayol, M, 2003 :12

-Muriel Darmon, 2006 : 6

-Luckmann et Berger, 2018 :215

-Defays J-M. 2003. Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage. Bruxelles : Mardaga éditeur.

-Defays J-M. 2003. Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage. Bruxelles : Mardaga éditeur.

-Vogel, K. 1995. L'interlangue, la langue de l'apprenant. Traduit de l'allemand par Jean-Michel Brochee et Jean-Paul Confais. Toulouse : PUM

- Defays J-M. 2003. Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage. Bruxelles : Mardaga éditeur.

B-Pierat et J-Grégoire, 1994 :24

Stanislas Dehaene :28

-Gérard Chauveau, 1990 :31

-Fernande Bouthémy et Thierry Marot, 2015 :1

-Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1990 : 24

-H.Trocmé cité par Henri Boyer, Michèle Butz, Michèle Pendants, 1990 :31

-DEFAYS J-M, avec la collaboration de MARECHALE-M et de SAOENEN,
Juin 2003 :80.

-Les difficultés de la lecture, Grandir avec Nathan.com. Consulter le 21 mars
2020 à 16h.

-Pailleur, Magny et Cardin, 2002 :110

-Wenden, A.L.1987. “Conceptual bakground and utility”. In: Wenden A.L et
Rubin J. (dir) Learner stratégies in langage learning. Hamel, Hempstead: Prentice
Hall international..

Thèses et mémoires :

-Benaziza chaima, Mémoire réalisé pour l’obtention du diplôme de Master sur
les difficultees de lecture chez les apprenant , Centre Universitaire Belhadj
Bouchaib d’Ain Temouchent, 2018/2019, p14.

-Benaziza chaima, Mémoire réalisé pour l’obtention du diplôme de Master sur
les difficultees de lecture chez les apprenant , Centre Universitaire Belhadj
Bouchaib d’Ain Temouchent, 2018/2019, p14

-Benaziza chaima, Mémoire réalisé pour l’obtention du diplôme de Master sur
les difficultees de lecture chez les apprenant , Centre Universitaire Belhadj
Bouchaib d’Ain Temouchent, 2018/2019, p14.

Guide Pédagogique de français de cinquième année moyenne. Alger :

Institut National de Formation du Personnel de l'Education.

-Hanachi-Ferhoune, N. 2008. « Stratégies d'apprentissage développée par les collégiens et les lycéens en classe de langue. Mémoire de Magister, université de Constantine, sous la direction de Yasmina Cherrad

-Iman chaif, recherche sur L'enseignement du français langue étrangère dans le cycle primaire algérien : stratégies et difficultés d'apprentissage, Université Abou Bakr Belkaid, Tlemcen, Algérie, Synergies Algérie n° 22 - 2015 p174.

-Hanane boukhatem, mémoire de fin d'étude sur les difficultés de la lecture chez les apprenants, UNIVERSITE ABDELHAMID IBN BADIS – MOSTAGANEM- , 2018/2019. P07.

Dictionnaires :

-Dictionnaire Le petit Larousse, 2014 :863

Sitographie :

-Jean Paul Martinz, « les difficultés de lecture », In www.er.uqam.ca

Résumé :

La recherche que nous avons entamée s'inscrit dans le domaine de la didactique, et porte sur les difficultés de lecture rencontrées par les apprenants de la 5^{ème} année primaire.

Le but de ce travail est de démontrer la dyslexie chez des apprenants de 5 Années primaire de base. Pour montrer cet objectif, nous analysons un corpus de questionnaires Pour les enseignants, cette analyse permet de recueillir des informations sur les difficultés des enseignants L'éducation algérienne ne peut compenser le fait que les apprenants lisent La difficulté est un obstacle majeur à l'enseignement et à l'apprentissage Langue.

Les mots clés :

Langue, lecture, enseignement, apprentissage, déchiffrement, décodage, compréhension.

التلخيص:

البحث الذي بدأناه هو في مجال التعليم، ويتناول صعوبات القراءة التي يواجهها المتعلمون في السنة الخامسة الابتدائية. الغرض من هذا العمل هو إثبات عسر القراءة لدى المتعلمين في الخمس سنوات ابتدائية أساسية. لإظهار هذا الهدف، نقوم بتحليل مجموعة من الاستبيانات بالنسبة للمعلمين، يسمح هذا التحليل بجمع معلومات عن صعوبات المعلمين، لا يمكن للتعليم الجزائري أن يعوض حقيقة أن المتعلمين يقرؤون. الصعوبة هي عقبة رئيسية أمام تعليم اللغة وتعلمها.

الكلمات المفتاحية:

اللغة، القراءة، التعليم، التعلم، فك الرموز، فك التشفير، الفهم.

Summary :

The research we have started is in the field of didactics, and focuses on the reading difficulties faced by 5th grade learners.

The aim of this work is to demonstrate dyslexia in 5-year primary school learners. To demonstrate this objective, we analyse a corpus of questionnaires For teachers, this analysis allows us to collect information on teachers' difficulties Algerian education cannot compensate for the fact that learners read Difficulty is a major obstacle to teaching and learning Language.

Key words :

Language, reading, teaching, learning, deciphering, decoding, comprehension.