

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université A. MIRA-BEJAIA
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises
Laboratoire LESMS

THÈSE

Présentée par

Salhi Afaf

Pour l'obtention du grade de
DOCTEUR EN SCIENCES

Filière : français

Option : Didactique

Thème

**Vers l'application de la méthode syllabique dans
l'enseignement de la lecture/déchiffrement en classe de
troisième année primaire**

Tome 1

Soutenue le 13 juillet 2021

Devant le Jury composé de :

Nom et Prénom	Grade		
Mr AMMOUDEN Amar	Dr	Univ. de Bejaia	Président
Mr BEKTACHE Mourad	Pr	Univ. de Bejaia	Rapporteur
Mr MOUALEK Kaci	Pr	Univ. de Tizi Ouzou	Examineur
Mme OUTALEB-Pellé Aldjia	Pr	Univ. de Tizi Ouzou	Examinatrice
Mr MENGUELLAT Hakim	Pr	Univ. de Blida	Examineur
Mr LALILECHE Nadir	Dr	Univ. de Bejaia	Examineur

Année Universitaire : 2020/2021

Dédicace

A la mémoire de mes parents

Remerciement

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers mon directeur de thèse monsieur Bektache Mourad professeur à l'université de Bejaia pour avoir accepté de diriger cette thèse. Je le remercie vivement pour l'avoir suivie de près tout le long de sa réalisation avec dévouement et rigueur.

Je tiens également à remercier les membres du jury pour avoir lu avec intérêt cette thèse et en avoir rendu compte.

Un grand merci à monsieur Dahoui Abderrahmane inspecteur de français à Constantine pour avoir accepté de mener l'étude dans la circonscription 72 de la wilaya, pour lui avoir donné tout l'intérêt et avoir veillé à sa réussite.

Un grand merci et une reconnaissance envers les enseignantes qui ont mené l'étude dans leurs classes. Elles ont fait preuve d'une implication totale. Cela me fait penser également à remercier les élèves qui se sont adaptés au changement didactique concernant l'apprentissage de l'activité de lecture.

Je n'exclus pas de mon remerciement mon collègue le docteur Hamdane Mohamed Elkamel pour toute l'aide qu'il m'a fournie en matière de statistiques.

Je dois le remerciement également à monsieur Roland Goigoux professeur des universités à l'école supérieure de professorat et de l'éducation (ESPE) à Clermont – Ferrand en France pour m'avoir accueillie lors de mon stage et m'avoir guidée dans ma réflexion sur le thème. J'ai ainsi profité de sa grande expérience.

Enfin je remercie tous mes amis et membres de ma famille pour leur encouragement.

« Je voudrais que vous vous émerveillez non seulement de ce que vous lisez mais du miracle que cela soit lisible »

(Vladimir Nakobov, *feu pâle*, traduction : R. gvirard et M.E Coindreau)

Table des matières

Table des matières

Introduction générale.....	4
Chapitre I : enseignement du français en Algérie depuis 1962	
Introduction.....	11
1. La langue française pendant la période coloniale.....	12
2. La langue française après l'indépendance.....	12
3. Enseignement du français au primaire depuis 1962.....	13
3.1. Les méthodes appliquées dans l'enseignement du français.....	14
3.1.1. Pendant les années 1970.....	14
3.1.2. Dans le cadre de l'école fondamentale.....	15
3.1.3. Dans le cadre des réformes de 2003.....	15
3.1.4. Dans le cadre des programmes de la deuxième génération.....	16
3.2. Les méthodes d'enseignement de la lecture : évolution chronologique.....	19
3.2.1. Dans le cadre de l'école élémentaire.....	19
3.2.2. Dans le cadre de l'école fondamentale.....	20
3.2.2.1. Les raisons du choix de la combinatoire en 4AF.....	22
3.2.3. Dans le cadre des réformes de 2003.....	23
3.2.4. Dans le cadre des réformes de 2016.....	25
4. Quelques principes proposés pour l'élaboration d'exercices dans le cadre des méthodes analytiques proposées dans les manuels algériens.....	28
Conclusion.....	28
Chapitre II : A propos de l'acte de lire	
Introduction	30
1. Qu'est-ce que lire ?.....	30
2. Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?	32
3. Les préalables à la lecture	35
4. Les compétences et processus mobilisés dans l'apprentissage de la lecture.....	36
5. Développement des procédures de lecture en français.....	39
5.1. Par rapport à l'orthographe du français.....	39

5.2. A partir du rendement des apprenants soumis à des épreuves de lecture et d'écriture sous dictée.....	40
5.3. A partir des résultats de la lecture silencieuse.....	40
6. Un point de vue scientifique sur l'enseignement /apprentissage de la lecture : rôle des neurosciences.....	41
6.1. Le cerveau et l'acquisition du langage.....	41
6.2. Les mécanismes cérébraux de la lecture.....	42
6.2.1. Les parcours cérébraux de la lecture.....	43
6.2.2. Le parcours utilisé par le lecteur novice.....	45
6.2.3. Le parcours utilisé par le lecteur expert.....	45
7. Maturité mentale et apprentissage de la lecture.....	46
7.1. Complexité de la notion de maturité en lecture.....	46
8. Quelques recommandations pour l'apprentissage de l'habileté de lire.....	48
Conclusion.....	48

Chapitre III : enseignement de la lecture et débat des méthodes

Introduction.....	50
1. Les critères de distinction des différentes méthodes d'enseignement de la lecture.....	51
1.1. Les relations entre l'oral et l'écrit.....	51
1.2. Une priorité au signe ou au sens.....	51
1.3. L'ordre d'étude des différentes unités linguistiques.....	52
1.4. Les modalités d'identification des mots en contexte.....	52
1.5. L'importance accordée à la production de mots et de textes.....	53
1.6. Place de l'enseignement de la compréhension de textes.....	53
2. Polémiques autour des méthodes.....	54
2.1. Contribution des chercheurs dans la revue « les cahiers pédagogiques ».....	54
2.2. Lecture dans l'efficacité des méthodes d'enseignement de la lecture.....	58
2.2.1. Apprendre à lire : partir de la langue parlée ou de la langue orale.....	58

2.2.2. La syllabique et la question du sens.....	59
2.2.3. Les conséquences d'une approche « phonétique » du code.....	60
2.2.4. Globale versus syllabique.....	61
3. Une évaluation scientifique des méthodes d'enseignement de la lecture.....	65
3.1. Les trois étapes d'apprentissage de la lecture « d'un point de vue scientifique ».....	68
3.2. Quelques recommandations didactiques.....	69
Conclusion.....	70

Chapitre IV : Apprendre à lire en français langue étrangère

Introduction.....	71
1. Le concept de français langue étrangère (FLE).....	72
2. La différence entre l'enseignement/apprentissage d'une langue maternelle et celui d'une langue étrangère.....	74
2.1. Dans l'écrit l'apport de l'apprentissage d'une langue maternelle pour une langue étrangère.....	74
3. Comparaison des processus mentaux et stratégies de lecture.....	77
4. Relation entre la maîtrise du français oral et l'entrée dans l'écrit pour les enfants allophones.....	79
5. Proposition d'un modèle didactique d'apprentissage de la lecture en langue seconde.....	80
5.1. La phase 0 : vers une conscience des unités macro-segmentales de la langue orale.....	80
5.1.1. La double articulation du langage.....	80
5.1.2. Le nom de la lettre : un protographème à valeur syllabique élastique.....	82
5.1.3. Les conceptions des élèves en français langue seconde (FLS) et en français langue maternelle (FLM)	82
5.2. La phase 1 : l'adressage vocal, mode d'acquisition du principe alphabétique et entrée « inaugurale » dans l'écrit	83
5.2.1. Typologie des erreurs de lecture.....	83
5.2.2. « L'adressage vocal » comme mode d'acquisition des cinq compétences manquantes.....	86
5.3. La phase 2 : tâtonnement phonologique et lecture dialoguée.....	88
5.3.1. Tâtonnement phonologique et anticipation contextuelle.....	88
5.3.2. La lecture dialoguée : un étayage nécessaire.....	90
Conclusion.....	93

Chapitre V : Enseignement de la lecture et formation des enseignants

Introduction	95
1. Quelques réflexions sur la formation de l'enseignant « professionnel ».....	96
2. Profils et formation des enseignants en français langue étrangère.....	99
2.1. L'enseignant natif et l'enseignant non natif.	99
2.2. La théorisation de la formation.....	100
2.3. Efficacité des pratiques enseignantes.....	101
3. Articulation entre enseignement / apprentissage de la lecture et développement professionnel dans ce domaine.....	102
3.1. Les fondements d'un bon programme d'enseignement de la lecture et développement professionnel dans ce domaine.....	102
3.1.1. Présenter aux enseignants des études sur le rôle du cerveau dans l'apprentissage de la lecture.....	102
3.1.2. Concevoir un programme d'apprentissage de la lecture qui s'appuie sur la recherche scientifique et lui rester « fidèle »	103
3.1.3. Offrir un programme de formation professionnelle continue qui comprend des stratégies d'enseignement basées sur la recherche contemporaine.....	104
3.1.4. Enseigner la lecture en s'appuyant sur les forces des élèves.....	106
3.1.5. Programme de formation professionnelle en lecture pour les directions des écoles....	107
4. La pyramide constructive du développement professionnel par rapport à la lecture.....	107
5. Phénomène de l'incapacité portante.....	108
6. Analyse d'une pratique enseignante dans le domaine de la lecture de textes littéraires en classe de cours préparatoire.....	108
Conclusion.....	111

Chapitre VI : Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement

Introduction	113
1. Description de la progression proposée pour l'étude	113
1.1. Premier volet.....	114
1.1.1. Le principe synthétique de la méthode.....	114
1.1.2. La compétence à installer chez l'apprenant	114
1.1.3. Les objectifs spécifiques à chaque séance.....	114

1.1.4. La démarche proposée.....	115
1.1.5. Les directives et les consignes destinées aux enseignants.....	115
1.2. Deuxième volet.....	117
1.2.1. La phase d'initiation.....	117
1.2.2. L'étude des voyelles.....	117
1.2.3. L'étude des semi voyelles « ou » et « oi »	117
1.2.4. L'étude des consonnes	118
1.2.5. L'étude des sons.....	118
2. Description du programme à enseigner	118
2.1. Les principes de conception.....	118
2.1.1. Le jumelage de certaines lettres.....	118
2.1.2. Le jumelage de certains sons	119
2.1.3. L'étude de certaines lettres séparément.....	119
2.2. La progression des apprentissages.....	119
2.3. Les critères d'élaboration des supports proposés pour l'apprentissage	123
2.4. La consolidation des acquis.....	124
2.5. L'évaluation.....	125
3. Description de la fiche d'évaluation de l'apprenant.....	127
4. Conditions du déroulement de l'étude.....	126
5. Présentation des résultats de l'étude	130
5.1. Épreuve 1.....	131
5.1.1. Description du principe de conception.....	131
5.1.2. Les contenus proposés par les enseignants.....	132
5.1.3. Tableau récapitulatif	132
5.1.3.1. Les résultats de la dictée.....	133
5.1.3.2. Les résultats de la lecture.....	134
5.2. Épreuve 2.....	135
5.2.1. Description du principe de conception	135
5.2.2. Les contenus proposés	136

5.2.3. Tableau récapitulatif.....	136
5.3. Épreuve 3.....	138
5.3.1. Description du principe de conception.....	138
5.3.2. Les contenus proposés.....	138
5.3.3. Tableau récapitulatif.....	139
5.4. Épreuve 4.....	140
5.4.1. Description du principe de conception.....	140
5.4.2. Les contenus proposés.....	141
5.4.3. Tableau récapitulatif.....	141
5.5. Épreuve 5.....	143
5.5.1. Description du principe de conception.....	143
5.5.2. Les contenus proposés.....	143
5.5.3. Tableau récapitulatif.....	144
5.6. Épreuve 6.....	146
5.6.1. Description du principe de conception.....	146
5.6.2. Les contenus proposés.....	146
5.6.3. Tableau récapitulatif.....	147
5.7. Épreuve 7.....	148
5.7.1. Description du principe de conception.....	148
5.7.2. Les contenus proposés.....	148
5.7.3. Tableau récapitulatif.....	150
5.8. Épreuve 8.....	151
5.8.1. Description du principe de conception.....	151
5.8.2. Les contenus proposés.....	152
5.8.3. Tableau récapitulatif.....	153
5.9. Épreuve 9.....	154
5.9.1. Description du principe de conception.....	154
5.9.2. Les contenus proposés.....	155
5.9.3. Tableau récapitulatif.....	156

6. Discussion des résultats	157
6.1. La première étape.....	158
6.1.1. L'épreuve 1.....	158
6.1.1.2. L'épreuve 2	160
6.1.2.1. Tableau récapitulatif du rendement des apprenants	160
6.1.2.2. Analyse des résultats	160
6.1.3. L'épreuve 3	165
6.1.3.1. Tableau récapitulatif du rendement des apprenants.....	165
6.1.3.2. Analyse des résultats.....	165
6.1.4. L'épreuve 4.....	169
6.1.4.1. Tableau récapitulatif du rendement des apprenants	169
6.1.4.2. Analyse des résultats.....	169
6.2. La deuxième étape.....	177
6.2.1. L'épreuve 5.....	177
6.2.1.1. Tableau récapitulatif du rendement des apprenants.....	177
6.2.1.2. Analyse des résultats.....	178
6.2.2. L'épreuve 6.....	179
6.2.2.1. Tableau récapitulatif du rendement des apprenants.....	179
6.2.2.2. Analyse des résultats	179
6.3. La troisième étape.....	188
6.3.1. L'épreuve 7.....	188
6.3.1.1. Tableau récapitulatif du rendement des apprenants.....	188
6.3.1.2. Analyse des résultats	188
6.3.2. L'épreuve 8.....	192
6.3.2.1. Tableau récapitulatif du rendement des apprenants.....	192
6.3.2.2. Analyse des résultats	196
6.3.3. L'épreuve 9.....	196
6.3.3.1. Tableau récapitulatif	196
6.3.4. Bilan d'analyse	204

Chapitre VII : Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture

Introduction	211
1.Description	211
1.1. Le contexte.....	211
1.2. La forme et le contenu.....	211
1.3. La forme des questions	213
2.dépouillement du questionnaire.....	213
2.1. Catégorisation des données.....	213
2.2. Présentation des résultats.....	214
2.2.1. Identification de la méthode.....	214
2.2.2. Description de la méthode.....	214
2.2.3. Adéquation avec les différentes conditions de travail.....	215
2.2.4. Efficacité de la méthode	216
2.2.5. Appréciation de la méthode.....	219
3. Commentaire des résultats.....	223
4. Bilan d'analyse.....	239
5. Synthèse.....	250
Conclusion générale.....	252
Bibliographie.....	254
Liste des figures.....	267
Liste des tableaux.....	268
Annexes	269

Introduction générale

Introduction générale

La lecture au sens du déchiffrement est une activité clé qui nécessite sans doute une maîtrise totale de la part de l'apprenant. Pour cela, son enseignement constitue l'une des premières priorités à l'école primaire. « *La lecture est la première des trois connaissances de base dont l'école primaire doit munir les élèves* » (P. Giollito, 1984 :8).

« *C'est la tâche la plus difficile, la plus laborieuse, la plus fastidieuse de l'instituteur* » (Pinet et Brouard, in Giollito : 8). Elle demande de ce fait, « *Le plus de patience, le plus de sollicitude, le plus de soin et le plus de préparation* » de sa part (Ibid.).

L'enjeu de cet apprentissage dépasse largement selon J. M. Braibant et G. F. Mairie (2004), la réussite scolaire uniquement car au-delà de son usage fréquent au quotidien, la maîtrise de la lecture est une condition fondamentale de l'intégration socio- professionnelle de toute personne (Ibid.). « *Il faut bien admettre que la lecture conditionne la réussite scolaire au même temps que l'individu* » écrit H. Philibert (2006 :14).

En fonction de leurs principes didactiques, les méthodes d'enseignement de cette activité sont élaborées essentiellement selon deux conceptions différentes : l'une synthétique basée sur le principe alphabétique c'est-à-dire aller de l'élément simple qu'est la lettre vers le texte en passant par le mot. L'autre analytique qui va du texte vers la lettre. Elles visent chacune l'efficacité. Malgré les nombreux travaux de recherches basés sur l'expérimentation, la question de rentabilité reste relative dépendant ainsi de plusieurs facteurs. Le débat reste de ce fait, ouvert entre chercheurs et praticiens particulièrement les enseignants du cycle primaire à qui incombe un travail immense quant au choix des méthodes adéquates du moment que les apprentissages ultérieurs dépendent des compétences installées pendant cette étape de la scolarité.

En Algérie, l'apprentissage de la lecture débute en troisième année primaire (première année d'apprentissage du français langue étrangère) et se fait selon la méthode semi globale. Celle-ci étant une combinaison des méthodes syllabique et globale. Les instructions officielles de 2003 et celles de 2016 justifient le choix de cette méthode par le fait que son but est

d'« arriver à une lecture qui ne soit pas mécanique, qui saisisse les unités de sens en s'appuyant sur chacune des articulations : lettre, syllabe, mot » (Document d'accompagnement décembre 2003 : 6) (document d'accompagnement du programme 216 : 7). Contrairement à cela, la méthode syllabique est, selon les mêmes documents, « basée sur la présentation de phonèmes dépourvus de signification et vides de sens telle la syllabe » (Ibid. p. 25).

Une étude réalisée dans le cadre de notre mémoire de magister a révélé la réticence de nos enseignants quant à l'application de cette méthode. En effet, sur les huit enseignants de notre échantillon, trois seulement appliquent la méthode semi-globale dans sa totalité c'est-à-dire qu'ils partent du texte proposé avant d'aborder les lettres du jour ainsi que le montage syllabique et finissent par la lecture d'une série de mots.

Pour ces trois enseignants, un bon nombre d'apprenants arrive à préparer le texte de départ ce qui favorise l'application de cette méthode de plus, que son statut officiel « oblige » à l'appliquer.

Les cinq autres enseignants quant à eux, ont fait part des difficultés qu'ils rencontrent pour appliquer la méthode officielle pour des raisons telles que le milieu social. En effet, les apprenants issus de milieux défavorisés et dont les parents ne jouissent pas d'un niveau instructif convenable ne bénéficient pas de l'aide qu'il faut pour préparer leur leçon. Ajoutant à cela, le nombre d'élèves, qui, trop élevé dans certaines classes (peut atteindre 46) empêche l'enseignant de solliciter tous les apprenants ou la plupart d'entre eux pour la lecture du texte de départ.

Par ailleurs, telle qu'elle est appliquée, la méthode semi-globale dite aussi mitigée, n'« encourage pas la lecture autonome et spontanée et se limite uniquement à l'identification des graphèmes ».

Pour toutes ces raisons, cette démarche a été délaissée ou du moins modifiée afin qu'elle soit selon eux, « adaptée » au niveau des apprenants et aux conditions de leur apprentissage. En effet, ces enseignants ont eu recours à diverses stratégies parmi lesquelles débiter la leçon par une phrase ou une série de mots contenant les lettres à étudier ou demander aux apprenants de préparer chacun un passage du texte selon « leurs capacités ». Ces modifications étaient dans le but « d'alléger » le contenu et rendre l'apprentissage de la lecture à ce stade, plus « accessible ».

Si notre étude a mis le doigt sur l'écart qui existe entre les instructions officielles et les pratiques de classe, elle a aussi montré un certain « tâtonnement » chez les enseignants concernant la méthode qu'il faut appliquer pour enseigner le déchiffrement. Cependant, aller du

plus simple au plus complexe semble l'idée vers laquelle convergent tous les efforts des enseignants partisans de l'idée du changement.

Toutes ces constatations confirmées par notre expérience personnelle en tant qu'enseignante au cycle primaire pendant plus d'une dizaine d'années, ont constitué pour nous un élément de motivation afin de continuer la recherche sur le thème de l'enseignement de la lecture en troisième année primaire. Nous avons focalisé notre intérêt cette fois sur la méthode qui pourrait être « efficace » à l'apprentissage de cette activité surtout que notre première étude avait révélé que peu d'apprenants arrivent à déchiffrer à la fin de la première année d'apprentissage du français. (66 % de difficultés au niveau de la maîtrise phonie/graphie.), et que le niveau de déchiffrement se limite nettement à une bonne prononciation des lettres suivant les étapes d'une leçon de lecture présentée selon la méthode semi-globale. (Méthode officielle). Le déchiffrement des mots qui contiennent la lettre étudiée ainsi que le paragraphe support reste pour les apprenants, une tâche difficile, voire impossible, sauf pour ceux qui trouvent de l'aide à la maison et ont recours à la mémorisation proprement dite.

Si l'apprenant trouve tant de difficultés à s'approprier l'habileté de déchiffrement à cette étape de sa scolarisation, il aura sûrement du mal à s'acquérir d'autres savoirs à court, moyen et long terme.

En plus des difficultés qui se posent en matière d'apprentissage de la lecture au sens du déchiffrement (étant une activité complexe), s'ajoute celle(s) liée(s) au fait de l'effectuer dans le cadre d'une langue étrangère. Nous avons ainsi pensé à proposer pour des apprenants algériens une autre méthode d'enseignement qui pourrait les aider à maîtriser cette activité. Une méthode qui serait convergente avec les conditions d'apprentissage dont entre autres le milieu socioculturel et les capacités cognitives. La question fondamentale est donc :

Serait-il plus efficace et plus bénéfique d'enseigner le déchiffrement selon la méthode syllabique à des élèves de troisième année primaire ?

A cette question s'ajoutent d'autres :

Cette méthode sera-t-elle la bonne solution aux préoccupations des enseignants qui se plaignent du niveau de déchiffrement faible malgré les efforts fournis ?

Est-ce qu'un élève de troisième année primaire qui apprend selon la méthode synthétique peut être autonome dans son apprentissage et plus tard dans ses lectures ?

Nous avons pensé à cette méthode, car fondée sur le principe de synthèse (aller de l'élément simple qu'est la lettre vers le texte) elle serait plus facile à faire acquérir à de jeunes apprenants qui étudient une langue étrangère pour la première fois. De plus, que commencer une leçon par un élément simple, permettrait à l'enseignant de solliciter un bon nombre d'apprenants surtout dans les classes nombreuses, ce qui donnerait la chance à tous les apprenants de participer au cours et réussir son apprentissage.

Fondée sur l'automatisme, cette méthode favoriserait la lecture autonome et spontanée. Elle permettrait aussi à l'apprenant d'être autonome en matière de préparation et de révision ce qui réduirait sa dépendance familiale.

Pour réaliser ce travail que nous voulons en continuité par rapport à notre mémoire de magister, nous avons pensé que du moment qu'il s'agit d'une étude qui se fait dans et pour le contexte algérien, il serait utile de consacrer le premier chapitre à retracer l'historique de la langue française et celui de son enseignement en Algérie depuis la période coloniale et à après l'indépendance.

Nous consacrons d'abord une partie à l'enseignement du français au cycle primaire depuis 1962. Nous y revenons sur les différentes méthodes appliquées depuis 1970 en passant par les années 1980, les réformes de 2003 et arrivant à celles de 2016. À travers le même chapitre, et adoptant le même itinéraire, nous abordons la chronologie de l'enseignement de la lecture dans l'école algérienne en évoquant méthodes et climat pédagogique.

Dans le second chapitre, nous reprenons dans un premier temps la définition de l'acte de lire selon de nouveaux paramètres tels que capacités intellectuelles, les activités culturelles et langagières ainsi que la combinaison d'éléments syntaxiques, sémantiques et graphiques.

Dans le même chapitre, nous définissons ce qu'est « apprendre à lire ». Nous introduisons des paramètres décrits par les auteurs comme étant « indispensables » à la lecture, tels les prérequis de l'apprenant et les compétences mobilisées dans la réalisation de cet acte. Il est également question de citer les éléments qui aident à développer les procédures de lecture en français tels que l'orthographe des mots.

Les neurosciences se sont prononcées quant à ce sujet. Des études ont été faites afin de décrire le fonctionnement du cerveau et les zones activées pendant le processus d'acquisition de l'acte de lire selon telle ou telle méthode. Nous faisons part de ces recherches, de leurs résultats et de leurs apports.

Certaines recherches ont tenté d'établir un lien entre l'âge de l'enfant et sa capacité de lire. Nous décrivons dans ce deuxième chapitre la notion de maturité et sa relation avec la réalisation de la lecture. Enfin, nous proposons quelques recommandations qui d'un point de vue didactique, apporteraient aide aux enseignants afin d'installer cette compétence chez leurs apprenants.

Les méthodes d'enseignement ayant déjà été décrites dans notre premier travail, nous rappelons dans le troisième chapitre leurs principes théoriques dans une nouvelle perspective celle du débat. Nous exposons quelques critères de distinction des différentes méthodes d'enseignement de la lecture tels que les relations entre l'oral et l'écrit, la relation entre le signe graphique et le sens. Nous confrontons ainsi plusieurs points de vue. Des avis de chercheurs s'affrontent et se confrontent afin de tenter de convaincre de la fiabilité et la rentabilité de telle méthode par rapport à une autre. Nous récapitulons les avis les plus « pertinents ». Ceux-ci ouvriraient une perspective dans le choix fondé des démarches d'enseignement de la lecture.

Du moment que l'étude porte sur l'enseignement de la lecture en français langue étrangère, nous consacrons le quatrième chapitre, d'abord à la description du concept du FLE. Nous abordons dans un deuxième temps, les spécificités de la lecture en langue française et ses stratégies ainsi que la lecture en français langue étrangère. Nous faisons également part des apports de l'acquisition d'une langue maternelle pour celle d'une langue étrangère avant d'identifier les processus mobilisés par des enfants allophones dans cet apprentissage. Nous terminons par la description d'un modèle didactique proposé par un chercheur pour apprendre à lire à des enfants allophones.

Nul ne peut nier l'importance de la formation des enseignants afin d'améliorer leur rendement dans l'enseignement en général, en particulier en lecture. Nous faisons part à travers le cinquième chapitre, des réflexions de quelques chercheurs sur la notion de l'« enseignant professionnel ». Ils ont proposé des « modèles » et ont décrit quelques-uns de leurs comportements pédagogiques. Nous avons rapporté dans un deuxième temps, le profil et la formation des enseignants en FLE avant d'établir une articulation entre enseignements de la lecture et le développement professionnel dans ce domaine. Après exposition du problème d'enseignants qui ne bénéficient pas d'une formation spécifique, nous proposons l'expérience d'une enseignante novice dans l'enseignement de la lecture entre formation et pratique.

A partir du chapitre six, nous proposons une séquence didactique pour l'apprentissage de la lecture /déchiffrement. Nous la réalisons dans le cadre d'une enquête de terrain menée dans dix écoles de la circonscription f2 de la wilaya de Constantine. L'échantillon comporte 377 élèves répartis sur 15 classes. Le choix dans sa délimitation, est basé sur les paramètres du milieu social, le nombre d'élèves dans chaque classe et l'expérience professionnelle des enseignants relative au nombre d'années de service.

Nous proposons un enseignement/apprentissage de l'activité de lecture selon la méthode syllabique avec une progression de notre conception. Nous la présentons en deux volets : le premier nous le consacrons à l'explication du principe didactique de la méthode proposée, la délimitation des compétences à installer et les objectifs visés ainsi que l'explication de la démarche à adopter dans la présentation d'une séance d'enseignement/apprentissage. Nous finissons par des directives au profit des enseignants pour les accompagner dans l'accomplissement de leur tâche.

Le deuxième volet est réservé à la description des paramètres de la progression. Ceux-ci constituent les différentes phases du plan enseignement/apprentissage. Nous évoquons les principes de conception et décrivons la progression des contenus proposés. Nous terminons par la description des critères d'élaboration des supports à lire par les apprenants dont phrases et paragraphes.

Ce volet est clôturé par l'évaluation. Nous y incluons d'abord les activités pour lesquelles nous avons opté en les décrivant et en justifiant leur choix.

Le rendement des apprenants est suivi et estimé progressivement à l'aide d'une fiche d'évaluation. Celle-ci contient les indices pris en considération dans la quantification des résultats réalisés par les apprenants.

Par ailleurs, nous évoquons les conditions du déroulement de l'étude et énumérons les différentes écoles sélectionnées pour sa réalisation. Nous donnons également leurs noms et leurs emplacements.

Pour présenter les résultats à cette étape de la recherche, nous procédons à l'aide de tableaux récapitulatifs que nous tentons d'affiner au fur et à mesure jusqu'à arriver au résultat final auquel nous aspirons. Les résultats sont représentés dans un deuxième temps par des graphes, commentés et suivis d'un bilan.

Introduction générale

Au cours de cette étude, nous cherchons à cerner les différentes conditions du déroulement de l'expérimentation dans les classes suivant les dimensions : sociale, didactique et pédagogique. Pour cela, nous avons conçu un questionnaire à l'attention des enseignants qui ont mené l'étude. Nous décrivons dans un premier temps ce document selon son contexte et les différentes formes des questions posées.

Nous passons au dépouillement des résultats, que nous préconisons à travers la catégorisation des données selon leur visée. Les résultats sont représentés par des graphes, commentés et suivis d'un bilan.

A travers une synthèse, nous reconstruisons les résultats de l'étude de terrain et ceux du questionnaire. Nous y infirmons ou confirmons les hypothèses émises au départ.

Chapitre I

Enseignement du français en Algérie depuis 1962

Introduction

La langue française est une composante qui marque le paysage linguistique algérien même si son statut a longuement oscillé entre « langue véhiculaire », « medium de fonctionnement des institutions » et langue étrangère entre 1962 et jusqu'à 1970 (A. Quéffelec et al.2002 : 41). Son enseignement à des générations d'Algériens scolarisés pendant la période coloniale a donné naissance à une génération dite « francisante » et/ou « francophone » par rapport à une autre « arabisante ». Une distinction qui marque notre société jusqu'à nos jours et explique parfois ses retombées sur la vie quotidienne des Algériens au sein de la famille, dans la rue, et même dans les milieux professionnel et scolaire.

Dans le domaine éducatif, le français garde toujours une position très importante en restant la deuxième langue de formation à côté de l'arabe standard malgré la réduction du volume horaire qui lui est consacré. Il a même résisté dans les années 1990 à la « concurrence » de l'anglais quand les parents l'avaient choisi comme première langue étrangère enseignée à leurs enfants au primaire. En effet, 98,62 % des élèves étaient inscrits en français contre 1,28 % en anglais (Ibid.38).

Dans le cadre de l'étude que nous menons sur l'enseignement du français en Algérie spécialement celui de la lecture au sens du déchiffrage, nous avons pensé à évoquer d'abord le contexte sociolinguistique dans lequel cette langue a évolué dans notre pays tant ce paramètre nous semble fournir des éléments indicatifs au fur et à mesure que l'on progresse dans notre investigation. C'est ce que nous tentons d'élucider à travers ce premier chapitre. Nous aurons aussi l'occasion de parcourir les principales méthodes auxquelles ont eu recours les concepteurs des différents programmes qui ont succédé depuis l'indépendance pour enseigner la langue et l'activité de lecture dans un deuxième temps.

1. La langue française pendant la période coloniale

Pendant la période coloniale, le français s'organisait en deux variétés linguistiques fondées sur l'extralinguistique destinée aux deux populations qui cohabitaient pendant ce temps : une, majoritaire, constituée d'Arabes et de Berbères, et une autre minoritaire constituée de Français et d'Européens d'origine non française (Quéffelec et al., 2002 : 23). Pour les premiers, l'acquisition du français était le résultat de la francisation de l'administration : En effet, entre 1883 et 1922, les Algériens réticents jusqu'à lors vis-à-vis ce « medium du colonisateur », ont fini jusqu'en 1962 par l'accepter voire le recommander car il leur garantissait l'accès à certains postes administratifs (Tassadit Toumert : 2012). D'autre part, les échanges économiques et culturels ainsi que la participation de soldats algériens dans les troupes françaises lors des deux guerres mondiales ont également contribué à la propagation du français parmi les Algériens de l'époque (Ibid., 26-27). Quant à son enseignement, il se faisait selon les méthodes appliquées en France pour les écoliers français étant considérés par l'administration française comme une langue maternelle (Colonna : 1967, in T. Toumert : 2012).

D'autre part, le français des Européens d'Algérie, était organisé autour de trois variétés : la variété basilectale sous forme d'un sociolecte essentiellement oral (le pataouète), approprié d'une façon informelle et utilisé par les immigrants venant de pays autres que la France. La variété mesolectale qui représentait une forme plus élaborée du basilectal grâce à « une pression normative », était utilisée par l'ensemble de la population européenne. Enfin, la variété acrolectale : conforme au français de la métropole, elle était écrite et utilisée essentiellement par les intellectuels dans le cadre de leur profession (Queffelec et al. : 26).

2. La langue française après l'indépendance

Après plus d'un siècle de colonisation, la langue française « fit face » en Algérie dès 1962 à une politique d'arabisation qui, selon les responsables algériens de l'époque, était une revalorisation de la langue arabe et « une réappropriation de la culture arabo-musulmane ». (Zénati : 2004, in T. Toumert) On en fit ainsi la langue de fonctionnement des institutions (Quéffelec et al. : 31) en tant que langue nationale et officielle (Grandguillaume : 1983, in T. Toumert : 2012). De ce fait, le statut de « langue étrangère » attribué au français selon la plateforme de la soummam en 1956 fût confirmé en 1962 par la charte de Tripoli. Un statut qui resta « théorique et fictif » car utilisée encore quotidiennement par les Algériens de l'époque, la langue française faisait aussi fonctionner les institutions administratives et économiques (Quéffelec et al. : 31) Jusqu'aux années 1970.

Jouissant du même statut, le français serait « un instrument utilitaire » pour une ouverture sur le monde scientifique et technologique selon le plan quadriennal (1970/1974) (2002 : 67). Un objectif clairement rappelé en 2003 par le ministre de l'Éducation nationale Boubaker Benbouzid à travers son livre *la réforme en Algérie : enjeux et réalisation*. Ce dernier affirme que l'enseignement du français tend à rendre les apprenants capables de communiquer dans cette langue et en faire un outil d'accès à la pensée et aux connaissances universelles. Une finalité reprise à travers le nouveau document d'accompagnement des programmes en lui ajoutant le paramètre des « *interactions fécondes avec les langues et cultures nationales* » (2016 : 3) ainsi que la prise en charge « *des valeurs identitaires, intellectuelles et esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles* » (2016 : 4).

Voici en bref l'évolution du statut du français en Algérie depuis presque deux cents ans. Il a basculé de l'image de « langue du colonisateur » inconnue et différente pour gagner du terrain et devenir la langue étrangère qui « intéresse », « enrichit » et tente d'assurer l'ouverture sur l'autre. Mieux encore, grâce au développement chez l'apprenant de certaines compétences telle « *prendre part active dans la vie sociale* », (2016 : 3), cette langue tente aussi d'assumer tout comme l'arabe une certaine « responsabilité » quant à la prise de conscience envers soi et vis-à-vis des valeurs nationales (Ibid.4).

Pour que ce rôle soit assuré selon les objectifs assignés, il appartient à l'école de bien cerner les finalités de son usage à travers un enseignement efficace qui tient en compte les éléments de sa réussite à commencer par la délimitation des contenus, jusqu'à l'adoption de méthodes, et de stratégies « fiables » tout en consacrant le « temps qu'il faut » aux différents apprentissages à travers un volume horaire « suffisant ». L'étape d'enseignement primaire constitue sans doute la phase essentielle, voire décisive pour l'acquisition de tous les savoirs de base.

Dans la partie qui suit, nous essayerons de revenir sur l'enseignement du français au primaire, notamment celui de la lecture en évoquant les conditions d'apprentissage et en tentant de décrire et d'analyser les principales méthodes appliquées en Algérie depuis l'indépendance.

3. Enseignement du français au primaire depuis 1962

Dans le domaine éducatif, la politique d'arabisation a eu pour conséquence la réduction des heures d'enseignement de la langue française à l'école primaire. Ainsi, on est passé successivement de 23 heures de français par semaine contre 7 heures de langue arabe

pendant les années 1960, à 10 heures pendant les années 1970 pour les classes de 3^e et 4^{es} années contre 20 heures d'arabe (Y. Bouteflika, 2015 : 28).

Les années 1980 ont connu l'application de réformes dans le cadre de « l'école fondamentale ». Le volume horaire du français s'est encore « rétréci » pour atteindre 8 heures entre 1983 et 1984 réduites à 5 heures à partir de 1988 (Y. Bouteflika, 2015 : 28).

Depuis 2003, Programmé d'abord en deuxième année puis en troisième année primaire, le français est enseigné en moyenne de 3 heures hebdomadaires pour la troisième année et quatre heures et demi pour la quatrième et la cinquième année (Ibid. 31).

3.1. Les méthodes appliquées dans l'enseignement du français

Durant la période coloniale, les apprentissages se faisaient selon la méthode de traduction (Ibid.89) avant d'avoir recours à l'aube de l'indépendance, aux méthodes dites « actives ou directes » basées essentiellement sur « *un effort de découverte, une démarche intellectuelle progressive* » G. Villards et al. (1963 : 3).

Le besoin de communication « exigeait » alors le recours à la gestuelle et au mimisme comme moyen d'explication afin d'éviter de faire appel à la langue maternelle.

Cette période était aussi marquée par la dominance de la méthode traditionnelle qui concevait la langue comme un « *ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases ou des textes* » C. Stefonea Stoean (2006 : 6).

3.1.1. Pendant les années 1970

Pendant les années 1970, l'enseignement du français se faisait selon l'approche communicative. Les structures proposées tendaient à enseigner des notions grammaticales dans « *l'optique de la grammaire générative et transformationnelle* »¹ tout en prenant en considération le niveau de compétence linguistique limité des enfants à ce stade de l'apprentissage, le français étant une langue étrangère. Restant au niveau de la grammaire implicite, on tendait à inculquer des notions en contexte sans avoir recours au métalangage

¹ Théorie linguistique formulée dès 1960 par Noam Chomsky et ses élèves. C'est une grammaire formelle destinée à rendre compte du savoir linguistique des locuteurs par sa capacité à énumérer l'ensemble infini des phrases grammaticales d'une langue au moyen d'un ensemble fini de règles. Une grammaire générative est formée de trois composantes : une composante centrale, la syntaxe, et deux composantes interprétatives : la phonologie et la sémantique. (www.larousse.fr/encyclopedie/divers/grammaire_generative/54979).

(livre du maître, 1974 : 5). C'est en quelque sorte un réinvestissement du savoir déjà acquis de la langue (Ibid. 6).

3.1.2. Dans le cadre de l'école fondamentale

Dans le cadre de « l'école fondamentale », l'enseignement était organisé en dossiers (livre du maître 4AF, 1987 : 398) et se faisait toujours selon une approche communicative avec un point de départ dit « situationnel ». L'apprentissage se faisait donc à partir d'une situation de communication « *qui servait de cadre aux échanges verbaux* » (Y. Bouteflika 2015 : 90) et tendait à faire acquérir les moyens linguistiques qui permettaient à l'apprenant de communiquer à travers l'appropriation des structures de base, un vocabulaire qui exprimait particulièrement les relations de temps et d'espace en plus d'un système phonétique qui entretenait « des contrastes avec celui de l'arabe » (livre du maître, 1987 : 398).

En cinquième année, le programme tendait essentiellement à développer les compétences de l'écrit (livre du maître, 1993 : 428) à travers « une méthode liée » (Ibid.431) caractérisée par l'introduction de nouvelles activités telles la compréhension de l'oral, la compréhension et l'expression écrites interdépendantes afin de garantir un apprentissage qui consolidait les acquisitions de la 4 AF et installait une pédagogie de la communication écrite (Ibid.).

Le point de départ pour toutes ces activités était bien « une histoire racontée » qui « garantissait » le lien de tous les apprentissages et « fournissait les thèmes notionnels et linguistiques du dossier » (Ibid.).

3.1.3. Dans le cadre des réformes de 2003

En 2003 on a procédé à de nouvelles réformes. Les programmes conçus dans ce cadre tendaient à « développer chez l'apprenant des compétences communicationnelles ». (Document d'accompagnement des programmes de la deuxième année primaire, 2003 : 2) à dominance orale (Programme de la 2AP, 2003 : 3). On a ainsi délaissé le dossier au profit du projet : une pédagogie qui se veut « active et émancipatrice », s'appuyant sur la conception d'apprentissages à travers la concrétisation d'un projet social et/ou humanitaire (guide de formation pour enseigner le français : 4) et s'inscrivant dans une logique contrastive qui prend en considération la connaissance par l'apprenant de plusieurs langues tel l'arabe dialectal, l'arabe classique et tamazight (2003 : 5).

Influencés par le modèle d'apprentissage qui a pris de l'ampleur dans le monde entier, les concepteurs des programmes de 2003 ont placé cet enseignement dans le cadre de l'approche

par compétence (APC) dont le défi est « *amener l'apprenant à utiliser ses savoirs afin de réaliser des activités tant sur les plans personnel et social que sur les plans scolaire et professionnel* » (2003 : 7).

L'enseignant est ainsi « un animateur » qui facilite l'apprentissage, crée des situations pédagogiques qui stimulent la curiosité. Tandis que l'apprenant est l'élément « actif », responsable de l'évolution de son apprentissage en prenant l'initiative et défendant ses convictions afin de développer ses connaissances (Programmes de la 3^e année primaire 2004 : 5).

Les compétences visées relevaient aussi bien du domaine de l'oral que de l'écrit en réception et en production et se « *démultipliaient en objectifs d'apprentissage* » (2003 : 7) dans le but d'une « *appropriation durable et significative du savoir* » (Ibid).

Dans la même optique, les apprentissages se poursuivaient en 4AP et en 5AP dans un but de consolidation et d'approfondissement.

Afin de réussir à installer les compétences visées, on avait opté pour « un cheminement » qui commençait par *un moment de découverte* durant lequel l'apprenant était mis en contact avec un support d'apprentissage oral ou écrit servant à lui faire découvrir un type déterminé et/ou des éléments périphériques. Un deuxième moment consacré à *l'observation méthodique* constituait l'étape d'analyse qui se réalisait grâce à un questionnement soigné. Celle-ci était suivie d'un moment de *reformulation personnelle* durant lequel l'apprenant devait « dire avec ses propres mots » dans le but de récapituler ou résumer. Enfin *le moment d'évaluation* qui permettait de « faire le point » dans des situations proposées aussi bien en « réception » qu'en « production ».

Dans les deux cas, les auteurs des réformes exigeaient des grilles qui permettaient de mesurer l'évolution des différents apprentissages (2004 : 9-10).

3.1.4. Dans le cadre des programmes de la deuxième génération

Les programmes pédagogiques de deuxième génération entrent dans le cadre d'une nouvelle réforme lancée depuis 2016. Les compétences visées restent dans un premier temps comme pour les autres programmes, développer les capacités à lire et à écrire en français. Dans un deuxième temps, ces programmes tendent à « *doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur*

vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ». (Document d'accompagnement du programme du français, 2016 : 3). Il y a donc eu actualisation des contenus tout en maintenant la pédagogie du projet et les finalités de l'enseignement du français.

Le jeune enfant prendra désormais place dans des situations de communication dans le cadre de l'échange, il construira également ses apprentissages à travers le développement de démarches grâce à des ressources linguistiques et méthodologiques. Pour écouter, lire, dire et écrire des énoncés, il prendra progressivement conscience des systèmes phonologique, grammatical et lexical de la langue française (Ibid. 3).

La réalisation des apprentissages et le développement des compétences visées passent par l'application d'un plan dont les principaux points sont :

➤ **Une situation problème de départ** : C'est une situation d'apprentissage « conçue par l'enseignant » à travers laquelle, l'apprenant sera amené à résoudre un problème en relation avec sa réalité à partir d'une pensée à expliciter et selon une démarche qu'il doit justifier.

➤ **Des situations d'apprentissage élémentaires** : C'est le moment où l'apprenant s'acquiert des savoirs et des « procédures » dans le cadre d'un projet. Celles-ci seront investies plus tard pour résoudre des situations problèmes.

➤ **Des situations d'apprentissage à l'intégration** : C'est la situation d'évaluation au cours de laquelle, l'apprenant intègre et mobilise ses acquis dans la résolution d'une situation problème selon une démarche déterminée.

➤ **Une résolution de la situation problème de départ** : Une démarche qui passe par quatre étapes. D'abord, la construction d'un modèle de situation suivie de la résolution qui sera par la suite communiquée à autrui enfin la vérification où il sera question d'évaluer la solution et l'ensemble de la démarche.

➤ **Une situation d'évaluation** : nécessaire voire indispensable dans une classe, elle sert à l'enseignant de mesurer les apprentissages afin d'y remédier et à l'apprenant de « mobiliser » ses savoirs et ses savoir-faire pour un résultat quantifiable. Selon la nouvelle conception des programmes, l'évaluation est recommandée dans ses deux formes : formative et certificative. La première s'effectue tout au long du déroulement du projet à l'aide de grilles et se subdivise en évaluation individuelle ou auto-évaluation grâce à une confrontation avec une réponse modèle affichée au tableau. La deuxième est une co-évaluation durant laquelle les apprenants comparent leurs travaux et en discutent dans un climat d'interaction.

L'évaluation certificative quant à elle, repose sur l'idée que « les compétences sont évaluables » et que « les apprenants sont évalués individuellement ». Elle se réalise à partir de critères définis grâce à des indicateurs et prend la forme d'une situation problème constituée de nouvelles tâches de « même niveau de complexité » dont les critères de réussite sont préétablis. (2016 : 45... 48)

➤ **La remédiation** : Après évaluation, l'enseignant procède à une régulation à travers des activités ciblées qui visent la remédiation.

D'après les concepteurs des nouveaux programmes, ce dispositif qui devrait permettre de combler les lacunes recensées reposerait sur trois principes dont la nécessité de son inscription dans le cadre d'une évaluation formative, son intégrité dans la progression pédagogique générale et finalement la présence indispensable de l'enseignant.

Entre statut et méthodes d'enseignement, le français en Algérie a subi depuis la période coloniale des changements qui n'ont pas influencé la présence en elle-même de cette langue comme cela pourrait avoir l'air. Au contraire, les justifications données par les concepteurs des programmes révèlent que cette discipline, tout comme les autres, profite des modifications apportées à chaque réforme dans le but d'y « remédier ». La révision du français, améliorerait désormais son acquisition et permettrait d'en faire le moyen de communication qui favoriserait l'ouverture sur les pensées et les connaissances universelles. (B.Benbouzid 2003 : 8) Il contribuerait aussi à la « réalisation du profil global » de l'apprenant (2016 : 3). Une tâche ambitieuse dont la lecture lui semble la condition *sine qua non*.

Cette activité constitue l'une des priorités à l'école primaire. Elle a toujours eu sa part d'intérêt dans les différents programmes algériens. La complexité des facteurs liés à son apprentissage pose des soucis sur les priorités d'enseignement, les compétences à installer et surtout sur la pertinence et l'efficacité des méthodes utilisées afin d'assurer un enseignement fiable, efficace et rentable.

Dans la partie qui suit, nous essayons de revenir sur les principales méthodes qui ont été appliquées dans l'enseignement de la lecture en Algérie depuis l'indépendance jusqu'à nos jours. Elles feront l'objet de description et d'analyse.

3.2. Méthodes d'enseignement de la lecture : évolution chronologique

Signalons au départ les difficultés rencontrées lors de la réalisation de cette partie du travail pour différentes raisons dont la plus importante était le manque de documentation surtout concernant la période post coloniale (pour un maximum d'informations, nous nous sommes appuyée sur les témoignages verbaux de certains inspecteurs.). Ajoutons à cela, les manuels que nous avons pu nous procurer (scannés sur internet) ne contiennent pas tous l'année d'édition ce qui a rendu notre tâche plus difficile dans l'établissement d'un ordre chronologique précis pour la description des différentes méthodes qui ont succédé dans l'enseignement du déchiffrement. (Nous nous sommes appuyée sur les témoignages de personnes ayant suivi leur enseignement primaire pendant cette période).

3.2.1. Dans le cadre de l'école élémentaire.

Rappelons que pendant les années 1960 et jusqu'à la fin des années 1970, les apprentissages se faisaient dans le cadre de l'école élémentaire. L'enseignement du français était programmé à raison de quinze heures par semaine à partir de la deuxième année (présentation du livre de 3^e année : 1966) avant d'être reprogrammé en troisième année et se faisait à partir des manuels scolaires intitulés MALIK et ZINA.

Le manuel que nous avons pu nous procurer proposait des textes d'une soixantaine de mots sans explication de la méthode selon laquelle se faisait l'enseignement des lettres et des sons. Cependant, les auteurs du livre avaient bien précisé dans la préface que l'enfant avait déjà suivi un enseignement avant de passer à la phase de la lecture des textes :

« Cher petit ami, tu as lu jusqu'à présent dans le tableau noir. Voici bientôt la fin de l'année, tu vas maintenant lire avec plaisir sur ton premier livre. » (Malik et Zina 1966 : 3).

Concernant la troisième année, notre recherche a révélé l'alternance de trois manuels jusqu'à la fin des années 1970. Malgré les quelques détails qui faisaient la différence, la méthode préconisée se présentait comme suit :

➤ **Une période de globalisation** : Elle était présentée sous forme d'un petit texte qui constituait pour l'apprenant « un bain linguistique familial » dont les mots étaient puisés dans les leçons de langage précédentes (livre de 3 AP 1978 -1979 : 3). Son but était permettre d'abord à l'apprenant de faire une lecture « *non hachée sur un rythme naturel* » et fournir les mots qui serviraient pour l'extraction des lettres à étudier (Ibid.1978-1979 : 3). Elle permettait également

la présentation des personnages que l'apprenant allait rencontrer tout le long de son apprentissage.

➤ **Une période d'apprentissage des lettres** : Selon les trois manuels, la progression de l'apprentissage des lettres commençait d'abord par la découverte et l'acquisition des voyelles, ensuite celle des consonnes suivies d'une étude des sons sauf pour une seule édition où l'enseignement des lettres se faisait par intermittence (voyelle/consonne). Le déroulement de la leçon consistait en la présentation d'une phrase ou d'un petit texte de départ qui contenaient un ou des mots servant de support (s) pour la découverte de la lettre du jour. Après découpage en syllabes, cette lettre est mise en évidence d'abord seule, ensuite associée à une voyelle enfin à l'intérieur d'autres mots.

➤ **Une période de révision** : « *séance destinée surtout aux élèves les plus faibles* » (1978-1979 : 5), c'était une consolidation des apprentissages précédents, abordée soit sous forme d'une reprise du petit texte de départ lu plusieurs fois par l'enseignant et répété par une dizaine d'élèves, soit sous forme d'une séance de récapitulation qui consistait à jumeler trois lettres après les avoir présentées séparément.

➤ **Une période d'évaluation** : Présentée sous forme d'un texte à lire à la fin de la leçon ou sous forme de « jeux de lecture » qui consistaient à chercher dans le texte des mots sinon des syllabes pour les lire ou encore procéder au montage de nouvelles syllabes et de nouveaux mots. (Lecture 3AP : 1978-1979)

3.2.2. Dans le cadre de l'école fondamentale

Programmé en quatrième année, l'enseignement de la lecture visait un déchiffrement aisé et une compréhension de textes « simples » avec un lexique abordable inspiré de situations familières « réelles ou imaginaires » (Guide du maître 1987-1988 : 442).

L'apprentissage passait par la maîtrise du système graphique et des mécanismes de déchiffrement, la reconnaissance globale de mots usuels, l'amélioration de la vitesse de lecture, « *la connaissance des schémas syntaxiques élémentaires qui lient des mots en phrases* » (A. Amir : 153 : 1992/1993) et enfin la prolongation de la lecture à travers le recopiage d'un passage court et la réponse aux questions de compréhension (Ibid. 442).

Pour cela, on a opté pour une méthode essentiellement synthétique dont le choix était fondé sur l'hypothèse que « *les élèves savent déjà lire en langue arabe et qu'ils sont ainsi familiarisés avec les propriétés combinatoires des lettres pour former des syllabes, des syllabes pour former des mots, des mots pour former des phrases* » (Ibid. 442). Cependant l'on explique que « l'apprentissage global » était réduit à quelques phrases de départ et des mots clés dont le but était l'acquisition des « premiers mécanismes syntaxiques ».

La progression de l'apprentissage selon cette méthode passait par les étapes suivantes :

➤ **Les acquisitions globales** : À travers cette étape, on présentait les personnages principaux que l'apprenant allait rencontrer le long de son apprentissage à l'aide de figurines et de grandes étiquettes. On procédait également à l'acquisition de quelques phrases dont :

- **Selma va à l'école.**
- **Bonjour Selma ! bonjour madame !**
- **Voici une image.**
- **C'est une orange.**

Pour les concepteurs du programme, ces contenus permettaient à l'apprenant de faire connaissance avec l'école, premier lieu de l'apprentissage grâce à la manipulation du verbe usuel « aller » et aborder une « situation de communication courante » avec le mot « madame » choisi par rapport à sa « graphie simple ».

Cette étape de l'apprentissage permettait également aux apprenants de manipuler les présentatifs « c'est » et « voici » très fréquents en « situations de classe » et dans « toutes les circonstances » (Ibid. 443).

➤ **L'étude des voyelles** : présentées dans l'ordre suivant : (**a-i-o-u-e-é**), ces lettres étaient enseignées à partir des phrases qui servaient de supports pour les acquisitions globales. On procédait d'abord à l'extraction de la lettre, la faire lire en veillant à une bonne articulation avant de passer à une analyse auditive : les apprenants réagissaient en levant la main dès qu'ils entendaient le son étudié.

La reconnaissance visuelle constituait un moment d'évaluation durant lequel les apprenants repassaient ou coloriaient la lettre à partir de mots écrits (Ibid. 448).

➤ **L'étude des autres lettres et des combinaisons** : Chaque séance commençait par une révision dans un but de consolidation des acquis précédents.

L'enseignant lisait la phrase de départ, isolait le mot qui contenait la lettre à étudier et procédait ensuite à l'analyse audio- visuelle.

Le montage syllabique est le moment où l'apprenant devait effectuer un travail individuel à partir d'un modèle donné par le maître : à ce stade, l'enseignant veillait à « varier la position de la voyelle » afin de « distinguer les syllabes symétriques ». (ap/pa) par exemple (Ibid. : 448).

Notons que le choix de la progression des consonnes était en relation avec le système phonétique de l'arabe. C'est-à-dire qu'on commençait par les consonnes qui avaient leur équivalent en langue arabe : m, d, l (Ibid. : 443)

➤ **Lecture de mots contenant le son étudié** : Cette séance tendait à identifier la lettre étudiée et enrichir le vocabulaire de l'apprenant à partir d'une série de mots avec une graphie simple. Ces mots illustrés sont choisis dans « l'environnement familial » de l'apprenant afin de faciliter leur compréhension (Ibid.450).

➤ **Initiation à la lecture courante** : C'était la dernière étape d'une séance de lecture/déchiffrement selon les programmes de l'école fondamentale.

Il s'agissait de supports qui contenaient entre dix jusqu'à une quarantaine de mots (vers les dernières leçons). Pour les douze premières consonnes, on proposait à l'apprenant une série de phrases « sans lien », mais qui étaient en relation avec des situations qu'il connaissait (1978-1979 : 450).

« **Maman lave Selma** ».

« **Nabil va à l'école à vélo** ».

« **Dalila lit** » (mon premier livre de lecture 1980 : 16).

A partir du son « **ou** », on proposait des textes dont les thèmes étaient variés et traitaient soit de l'univers du sport (journée de cross p.45), soit de l'environnement (la journée de l'arbre p.49), les loisirs (au zoo p.51) ou encore celui de l'école (le concours de la plus belle école p.67) et des animaux (connais-tu les baleines ? p. 71) (Ibid. 450).

3.2. 2.1. Les raisons du choix de la combinatoire en 4AF

Abdelkader Amir (1992-1993 : 66) justifie le choix du montage syllabique (combinatoire) en 4AF par quatre raisons qu'il catégorise comme suit :

➤ Des raisons en relation avec les ressemblances avec le système graphique arabe étant donné que toutes les deux sont des langues alphabétiques *et* « plus ou moins syllabiques ».

➤ Des raisons que l'auteur qualifie de « pragmatiques ». Ainsi, si le décodage est principalement visé à travers l'enseignement du français en Algérie, c'est parce la démarche exclusivement globale n'aiderait pas l'apprenant à s'approprier le système combinatoire « *grâce à ses propres analyses* » en prenant appui sur un « *bain écrit* ». D'autant plus que l'apprenant ne possède pas une « connaissance suffisante » du langage français qui lui permet de s'impliquer dans une telle démarche.

➤ Des raisons en relation avec les « dissemblances » des systèmes graphiques arabe et français. Tout d'abord concernant le sens de lecture (notion de latéralité). C'est la combinatoire selon A. Amir, qui oriente le sens de la lecture. Ensuite, concernant la formation des syllabes du moment qu'en arabe, celles-ci reposent sur des signes graphiques et non pas sur des lettres (les voyelles).

➤ Des raisons pédagogiques : L'auteur explique que l'enseignement de la combinatoire dans une méthode qui favorise cette stratégie permet aux élèves de déchiffrer les mots nouveaux et de lire des textes de plus en plus longs. Elle les implique ainsi dans une lecture et non pas dans une redécouverte de mots ou de phrases mémorisés grâce au langage. Enfin, la combinatoire selon la conception de A. Amir, permet de « *construire un cours de lecture même si la connaissance de la langue est élémentaire* ». On peut de ce fait, aborder l'apprentissage de cette activité dès le départ et la mettre au service de « la conquête de la langue ».

3.2. 3. Dans le cadre des réformes de 2003

Rappelons que l'apprentissage de l'écrit à travers les réformes de 2003 visait deux compétences : connaître le système phonologique et prosodique du français et construire le sens d'un message écrit.

Installer la première compétence passait par la découverte des phonèmes et graphèmes de la langue ainsi que leur correspondance. Etant une langue étrangère, l'apprenant devait maîtriser la latéralité c'est-à-dire le sens de la lecture en français différent de celui de l'arabe auquel il est habitué (Programme de la deuxième année primaire 2003 : 10).

Devant l'incapacité de l'enfant à lire à cette étape de l'apprentissage, la compréhension des textes proposés reposait sur la « différenciation des écrits par leur présentation » (mise en évidence de leur typologie), en focalisant sur d'autres indices tels que les éléments para textuels

(titre, illustrations, source...) et les signes de ponctuation dont la fonction était facile à assimiler car l'apprenant avait l'habitude de les rencontrer dans les textes de lecture en arabe. La reconnaissance de quelques mots déjà vus et l'identification de la situation de communication (qui ? à qui ? quoi ? quand ?) constituaient aussi deux éléments qui « aidaient » l'apprenant à acquérir le sens du texte proposé (Ibid.10).

Une séance de lecture selon les réformes de 2003 était précédée de l'expression orale dont les activités servaient de « sensibilisation et d'intégration phonétique » (document d'accompagnement des programmes de la deuxième année primaire 2003 : 25).

Quant à la méthode adoptée, elle était fondée sur un principe analytique qui combinait le global et la combinatoire avec le texte comme point de départ. (2003 : 25) et s'appuyait également sur les articulations : lettre, syllabe, graphème tout en évitant « une lecture mécanique » qui néglige le sens (2003 : 7). Il était donc recommandé de ne pas se contenter de présenter aux apprenants une « suite de phonèmes » car ces derniers sont dépourvus de signification. Ajoutons à cela, la segmentation écrite qui ne correspond pas forcément à la segmentation orale. Ainsi, l'acte de lire ne devrait pas être évalué à travers des exercices basés sur des syllabes isolées qui trouveraient plutôt leur place dans des activités de phonétique articulatoire (2003 : 25).

Le processus d'apprentissage se présentait ainsi comme suit :

➤ Une prise de contact avec le texte se faisait à travers l'exploitation des éléments périphériques à travers des questions :

- Y a-t-il des images ?
- Combien ?
- Y a-t-il un titre ?

➤ Une première lecture du même support faite par l'enseignant. Ce dernier devait veiller à une bonne articulation, un débit soigné ainsi qu'une intonation expressive et significative. C'est à travers cette même étape que l'on procédait à la recherche de mots contenant le phonème à étudier.

- L'identification du phonème en présentant ses différentes graphies.
- Relever des mots clés pour une compréhension « plus fine »
- Récapitulation de quelques mots parmi ceux connus des élèves.
- Analyse auditive et visuelle : étape qui servait d'entraînement.
- Lecture de nouveaux mots (2003 : 9).

3.2.4. Dans le cadre des réformes de 2016

S'échelonnant sur quatre périodes, l'enseignement de l'écrit selon les programmes de 2016 vise deux compétences : lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots et produire un énoncé en mettant en œuvre deux actes de parole (Document d'accompagnement du programme du français 2016 : 7).

Afin d'installer ces deux compétences, on implique l'appropriation du code graphique en tant que « savoir ressource » et en tant qu'activités qui progressent le long des périodes de l'apprentissage.

Concernant le paramètre de la compréhension, les apprentissages sont centrés sur l'acquisition du signe graphique à travers la combinatoire à commencer par le code graphique/phonique simple c'est-à-dire qu'à un phonème correspond un seul graphème jusqu'à arriver à partir de la troisième période aux codes plus complexes. Ceux-ci se traduisent par les sons auxquels correspondent plusieurs graphies et les sons complexes auxquels correspondent des graphies complexes. La compréhension se réalise également en saisissant les deux ensembles complémentaires : grammaire du texte et grammaire de la phrase ainsi que le sens de latéralité qui indique le sens de la lecture de gauche à droite. Des éléments auxquels sont ajoutés l'image du texte, les illustrations et « la ponctuation forte » (point, point d'exclamation et le point d'interrogation [Ibid. 8... 15]).

La production quant à elle se réalise aussi à travers le code écrit avec des activités telles que la transcription script/cursive, la reproduction des lettres selon les normes, l'association phonèmes/graphèmes et la copie de mots et de phrases.

L'apprentissage progresse ainsi, jusqu'à aboutir au stade des complétions d'énoncés (phrases ensuite dialogues) par des mots d'abord, ensuite par des répliques pour arriver à la production d'un énoncé minimal sur un thème (Ibid.9... 16). Notons que ces nouvelles réformes maintiennent le même principe celui du texte comme point de départ de l'enseignement/apprentissage de la lecture afin d'éviter de présenter à l'apprenant des unités « vides de sens » comme la syllabe. Elles rappellent également la signification de l'acte de lire qui, serait selon Chauveau et Rogovas « *la production d'interactions entre les processus primaires comme l'identification des lettres et l'assemblage des syllabes et les processus supérieurs qui tendent à pousser l'apprenant à raisonner et formuler des hypothèses* » (2016 :

64). Les directives de 2016 incitent aussi à éviter l'évaluation qui fait intervenir les syllabes isolées considérées comme un exercice de phonétique articulatoire.

Les contenus portent sur l'acquisition progressive des phonèmes de la langue : lettres simples puis sons complexes ainsi que sur leur distinction auditive et visuelle sans pour autant négliger le sens des textes qui se réalise à travers des supports de types différents : affiches, comptines, recettes (Ibid.64). Quant au processus d'apprentissage, il s'organise comme suit : (dégagé à partir du manuel scolaire)

➤ **Une situation de départ** : Elle est présentée sous forme d'un petit dialogue de deux répliques à partir duquel on dégage deux mots qui serviront de supports pour extraire les lettres du jour.

Notons à ce niveau que les lettres sont organisées par pair (étude de deux lettres par séance): deux voyelles ensuite deux consonnes.

➤ **Une discrimination audio- visuelle** : après identification des voyelles, on procède à des exercices de discrimination audio- visuelle : l'enseignant lit une série de mots et demande aux apprenants de lever la main quand ils entendent le son du jour. Ils entourent ensuite la lettre à identifier à partir d'une série de mots écrits.

➤ **Le montage syllabique** : L'étude des consonnes est suivie du montage syllabique qui consiste à associer les consonnes et les voyelles étudiées successivement.

Cette étape est suivie d'un exercice de discrimination visuelle à travers lequel l'apprenant recopie la syllabe « reconnue » à partir d'une série de mots proposés.

➤ **L'évaluation** : il s'agit d'une autre pile d'exercices proposés dans le cahier d'activités.

Conçue toujours selon le principe de la discrimination audio-visuelle, elle tend à l'identification des graphèmes étudiés. Ce n'est qu'à partir du troisième projet, que l'on propose à l'apprenant une série de mots à lire après identification du graphème en question.

Cet aperçu sur les principales méthodes appliquées dans l'enseignement de la lecture révèle clairement qu'une seule méthode a été adoptée depuis les années 1960. C'est la méthode SEMI-GLOBALE dite aussi mixte ou mitigée avec quelques différences dans la progression des leçons et/ou le déroulement d'une séance.

Les mêmes « traits » sont retenus que ce soit dans le cadre de l'école élémentaire (pendant les années 1970), fondamentale (pendant les années 1980 -1990) ou primaire (pendant les

années 2000) en ce sens que la lettre à étudier n'est jamais présentée isolée, mais toujours dans un mot extrait d'un petit texte ou d'une phrase. Ces éléments dont la compréhension est facilitée par une illustration constituent le point de départ d'une leçon. Notons cependant quelques différences comme la prévalence de la combinatoire dans certains programmes où la consonne est associée à toutes les voyelles : c'est le cas des programmes conçus dans le cadre de l'école élémentaire et fondamentale. Une stratégie délaissée à partir des réformes de 2003 : Les lettres sont dès lors étudiées par pair et associées uniquement aux voyelles du mot support. Est retenu aussi l'exercice de la « chasse aux mots » proposé après l'identification des lettres en question. Son objectif est l'enrichissement du stock lexical de l'apprenant (Guide du maître 1987- 1988 : 449).

En 2014, les établissements scolaires reçoivent une correspondance du ministère de l'Éducation nationale qui soulèvent le problème du déficit des apprenants en lecture. Un niveau de déchiffrage bas « déploré » par les enseignants. Ceux-ci remettent en cause le recours à la méthode globale qui, selon eux, limite le déchiffrage à une « visualisation » de mots dont le cumul permet de construire un « stock » qui n'est pas lu, mais plutôt reconnu par l'apprenant. Devant de nouveaux mots, le lecteur procéderait en devinant car il fait recours à des « similitudes ».

Le document qui s'appuie essentiellement sur le rapport de la commission chargée de l'amélioration du français au primaire, défend clairement la méthode syllabique, mais « *pour ne pas heurter les adeptes de l'approche constructiviste* », finit par recommander le recours à une méthode mixte avec une dominance syllabique tout en prenant en charge le côté sémantique.

Une proposition qui n'a pas été prise en considération par les concepteurs des nouveaux programmes (programmes de la deuxième génération). En effet, le texte de départ est délaissé au profit d'un petit dialogue de deux répliques que l'apprenant pourrait « répéter et assimiler » dans une démarche qui laisse supposer qu'il y a tendance d'allègement. Cependant, l'étape du montage syllabique n'est pas « enrichie » du moment que l'on se contente de combiner les voyelles et les consonnes du mot support.

4. Quelques principes proposés pour l'élaboration d'exercices dans le cadre des méthodes analytiques proposées dans les manuels algériens

D'après une suggestion de A. Amir, l'élaboration des exercices de lecture peut suivre le raisonnement suivant :

➤ L'identification des unités et leur fixation grâce à une répétition rythmée à partir de mots monosyllabiques (constitués d'une seule syllabe) ou syllabes artificielles (qui peuvent ne pas entrer dans la constitution d'un mot) : **on**→**lon- bon- ron- zon..**

➤ L'entraînement à la combinatoire à travers des exercices qui reposent sur l'addition, l'enchaînement et la substitution : **main**→**demain**→**maintenant**.

➤ L'entraînement à la lecture en proposant des mots avec des voyelles proches afin de développer une vigilance vis-à-vis les confusions orthographiques : **voi/vio – pai/pia- rein/rien.....**

➤ La reconnaissance globale du mot grâce à sa silhouette graphique (nombre de lettres et/ou de syllabes) : **amina** →

➤ L'entraînement « éventuel » à la lecture des mots et des textes.

Conclusion

D'après ce chapitre que nous voulons en guise d'introduction à notre étude empirique, nous avons tenté de retracer le cheminement qu'a pris le statut de la langue française dans notre pays ainsi que celui des différentes démarches appliquées dans l'enseignement de cette langue d'une part et en particulier l'enseignement du français. En effet, nous retenons un parcours caractérisé par une différenciation des méthodes concernant l'enseignement de la langue et ce, en fonction des circonstances qui ont marqué son statut et son existence. Ne jouissant plus du statut de première langue, le volume horaire qui lui est conféré n'a pas cessé de diminuer. Il a fallu alors lui adapter les méthodes qui s'accordent le mieux avec son statut de langue étrangère. Cela a entraîné le passage par plusieurs approches, plusieurs modes d'organisation des apprentissages et différentes méthodes d'enseignement.

Concernant la lecture, malgré le changement du statut de la langue ainsi que la succession des réformes, seul le principe mixte à départ global est retenu avec quelques changements superficiels.

Relevant plusieurs insuffisances dans l'appropriation de cette discipline, nous avons entrepris une étude à travers laquelle nous proposons un programme selon une démarche exclusivement « synthétique ». Notre objectif étant de proposer une démarche qui faciliterait l'acquisition du déchiffrement et faire de nos apprenants des lecteurs habiles et autonomes.

Dans la partie qui suit, nous décrivons la progression que nous proposons ainsi que toutes les conditions dans lesquelles s'est déroulée l'étude empirique. Nous passons dans un deuxième temps à l'analyse et l'interprétation des résultats recueillis.

Chapitre II

A propos de l'acte de lire

Introduction

Dans un premier travail mené sur la lecture¹ dans le cadre de notre mémoire de magister, il a été question pour nous de définir ce terme d'un point de vue linguistique et didactique afin d'explicitier ses différentes désignations. En effet, les définitions avaient toutes convergé vers l'idée que « lire » au sens du déchiffrage est en fait, attribuer un sens aux signes graphiques c'est-à-dire donner une sonorité aux différentes lettres conventionnellement reconnues. Nous reprenons au cours de cette deuxième recherche, une autre définition en fonction d'études entreprises sur ce même thème. Nous verrons par la même occasion ce que certains auteurs pensent de ce qu'est « apprendre à lire ». Il sera aussi question dans le même chapitre de donner « un point de vue scientifique » sur le concept de la lecture à travers les études qui ont été faites dans le domaine des neurosciences.

1. Qu'est-ce que lire ?

P. Muckensturm (2012) lie la réalisation de l'acte de lire aux capacités intellectuelles. « *C'est un travail de l'esprit* » écrit-il par lequel, le lecteur parvient à « *solliciter modestement, mais réellement la plus brillante des facultés intellectuelles, la capacité d'invention* » (p. 28). Il aborde ensuite la notion de compréhension en affirmant que lire c'est « *créer du sens à l'aide des images visuelles que sont les mots* ». Ce qui constitue pour lui, un passage de « *la sensation au concept* » (ibid. : 28).

Cette conception de l'acte de lire avait déjà une place dans les définitions de P. Giollito (1984) dans son livre *histoire de l'enseignement primaire au XIX siècle*. Il a écrit à propos de cette activité que les mots lus par l'enfant « *doivent parler à son esprit* » et qu'il faut de ce fait éviter « *tout ce qui n'appartient pas au bagage lexical des enfants de six à huit ans* » (p. 9).

Chauveau (2004) enrichit cette idée en disant qu'il perçoit la lecture comme étant une « *activité à la fois culturelle et langagière* ». Elle est selon lui culturelle parce qu'on lit pour

¹ Afaf Salhi : enseignement de la lecture en troisième année primaire entre les objectifs visés à travers les programmes officiels et les pratiques de classe. (Juin 2014)

« *s'informer, se divertir, agir, imaginer, apprendre...* ». Bref, la lecture se conçoit en étroite relation avec l'intention du lecteur à effectuer cet acte (ibid.).

D'autre part, le même auteur explique que la lecture est une activité langagière car en plus du paramètre décodage et identification des mots, elle traite « *un énoncé verbal mis à l'écrit* » grâce à des opérations comme « *l'exploration, le questionnement, la reproduction et la reformulation d'une production langagière* » (ibid.). S'inscrivent dans ce type d'activités, l'élaboration de comptes rendus, présentation d'une expérience ou d'une observation.

Pour définir l'acte de lire, G et E. Chauveau (1990) rappellent des modèles théoriques « très anciens » dont essentiellement : les modèles de « **bas en haut** » qui reposent sur une logique de passage des « éléments primaires » dont acquisitions des lettres et syllabes vers des « processus cognitifs supérieurs » en relation avec la production du sens. L'acte de lire prend ainsi le cheminement suivant : perception des graphèmes → saisie des unités lexicales → opérations syntaxico-cognitives → détermination sémantique.

Les auteurs rapportent que cette démarche est parfois réduite aux activités « perceptivo-motrices » c'est-à-dire sur l'analyse audio-visuelle des signes graphiques.

Les modèles de « **haut en bas** » proposés à partir des années 1970, suggèrent une démarche contraire qui repose essentiellement sur deux composants dont : la reconnaissance de mots avec « *anticipation des formes écrites* ». (Foucambert, in Chauveau 1990). La correspondance grapho-phonétique n'intervient que dans certains cas, comme « complémentaire » à cet enseignement/apprentissage (K. Goodman, in Chauveau 1990).

D'après une troisième conception appelée « **modèle interactif** », l'acte de lire est à la fois, décoder et comprendre un texte écrit (L. S. Charolles, in Chauveau 1990). Pour lire, le lecteur utilise donc selon les auteurs des « capacités cognitives » telles pensée et attention au même temps que le déchiffrage qui est un « traitement des éléments linguistiques ».

Citant les résultats de plusieurs études expérimentales, Chauveau rajoute que les « bons » lecteurs sont ceux qui utilisent à bon escient toutes sortes d'informations linguistiques : grapho-phonologiques, syntaxiques et sémantiques. C'est-à-dire les apprenants qui peuvent identifier les lettres, combiner des syllabes ensuite, traiter les relations des éléments d'une phrase et assimiler le sens des contenus proposés.

De son côté, Anne Bokstael (2007) s'appuyant sur une réflexion de J.Giasson, pense que la lecture est une « combinaison » d'une somme d'indices regroupés en trois catégories dont la première est syntaxique. En effet, les connaissances sur la grammaire permettent à l'apprenant selon Giasson de faire la distinction entre certains mots qui se ressemblent, par exemple : « *le couvent* » et « *les poules couvent* ». En observant le sujet au pluriel, l'apprenant va comprendre qu'il s'agit d'une marque du pluriel qu'il doit prononcer (e). C'est ainsi que Bokstael résume cette idée « *L'ordre des mots dans la phrase, les signes de ponctuation, les terminaisons des verbes, les mots fonctionnels sont autant d'indicateurs qui vont permettre au lecteur de donner du sens à ce qu'il lit* ».

Les indices sémantiques sont également impliqués dans la réalisation de « l'acte de lire » selon Bokstoel du moment que le lecteur s'appuie sur le sens de la phrase afin de lire d'une façon spontanée et automatique les différents mots qui constituent l'énoncé.

Enfin, l'auteur évoque les indices graphiques comme un facteur aussi important, voire indispensable à la réalisation de la lecture. À ce niveau, elle pense qu'en plus de la connaissance de tous les graphèmes (lettres et sons), il faut également maîtriser les formes d'écriture script et cursive surtout pour certaines lettres dont la forme change complètement. Le changement du style d'écriture peut être également indicateur de sens comme le début d'une citation par exemple.

Nous retrouvons dans ces descriptions qui relient reconnaissance du code soit décodage, à l'acquisition immédiate du signifié, des éléments considérés par d'autres chercheurs comme constituant des étapes de tout un processus d'apprentissage de « l'acte de lire ». Nous les étalons à travers l'élément qui suit.

2. Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?

D'après P. Muckensturm, la connaissance des processus mentaux de la lecture n'est pas suffisante pour mettre au point « *une procédure scientifiquement fondée* » (2012 : 30). Il faut avoir recours à l'expérience qui servira de « *recenser les savoir-faire* » essentiels que fournit la maîtrise du code et dont la finalité serait réussir le décodage.

D'autre part, Il ne faut pas perdre de vue selon l'auteur, les niveaux de lecture « hiérarchiques » dont la maîtrise de l'un, dépend de la maîtrise de l'autre et qui sont : déchiffrage, lecture courante à haute voix, lecture silencieuse et enfin lecture rapide. Cet enchaînement est supposé mener vers la construction du sens inhérent à la découverte des mots du texte (ibid. : 30).

La même idée est développée par J. Giasson (2014). Celle-ci propose un canevas pour « l'évolution du jeune lecteur ». Ce dernier représente les étapes par lesquelles passerait l'apprenant durant un procédé d'appropriation de l'acte de lire. Ils sont présentés comme suit :

- **Le lecteur en émergence** : c'est quand l'enfant entre en maternelle où l'enfant est sensibilisé aux fonctions de l'écrit.
- **L'apprenti lecteur** : c'est quand l'apprenant découvre le principe alphabétique, mais il maîtrise partiellement le code et recourt peu à l'auto correction. Par contre, il se sert du contexte pour faire des hypothèses, mais qu'il ne vérifie pas toujours.
- **Le lecteur débutant** : il est habile en identification de mots et en compréhension, mais sa lecture est encore hésitante.
- **Le lecteur en transition** : il a de moins en moins besoin de décoder, il consacre une plus grande partie de son « énergie cognitive » à comprendre les textes.
- **Le lecteur confirmé** : c'est quand il effectue d'abord une lecture fluide et aisée avant d'élaborer une représentation claire du texte, pouvoir gérer les obstacles de tous types (forme et contenu) et utiliser enfin les informations du texte lu.

De son côté, Giollito fait la distinction entre « déchiffrage » et « lecture ». « *Après le déchiffrage, l'enfant aborde le livre. C'est le stade de la lecture courante. La compréhension du texte devient indispensable. L'enseignant doit y veiller* ». (1984 : 10). Pour l'auteur, c'est l'étape qui prépare la lecture expliquée ou « lecture raisonnée ». Une lecture entreprise toujours dans le but d'accéder à la signification ainsi qu'à la valeur des mots et des phrases qu'ils forment.

La compréhension des textes à travers des contenus « *accessibles et motivants* » pour l'élève, l'aide à accéder à l'étape suivante celle de la « *lecture courante* » constituée selon l'auteur de deux étapes :

La lecture intelligente exprimée par « *le ton et les inflexions de la voix* », ainsi que la « *lecture accentuée* » exprimée par le sentiment du lecteur ajouté à son intelligence. Le déchiffrage n'est, de ce fait, qu'une étape dans l'apprentissage de la lecture (ibid. : 10).

S'organisant autour de onze compétences à installer, l'appropriation de l'acte de lire selon Abdelkader Amir (1992-1993 : 116-117) tend à rendre l'apprenant capable d'exécuter les tâches suivantes :

- Être capable de décoder : d'après l'auteur, la notion de décodage comporte les deux paramètres : reconnaissance de phrases et leurs constituants : syntagmes et mots ensuite, maîtriser le code graphique : lettres, sons, syllabes et mots usuels.
- Être capable d'oraliser : d'après l'auteur, cette compétence inclut également deux paramètres : pouvoir produire des graphèmes oralement et pouvoir transcrire des phonèmes (écrire des sons après écoute). D'autre part, pouvoir effectuer une lecture « fluide » à haute voix avec respect de l'intonation et réciter un texte en mémoire par exemple.
- Être capable de comprendre : cela implique selon l'auteur, saisir le sens, l'enchaînement des idées dans un message ainsi que l'organisation des informations qu'il comprend.
- Être capable de communiquer : cette compétence concerne la relation lecteur, écrit, auteur où il est attendu à ce que le lecteur comprenne les intentions de l'auteur en inférant le message de ce dernier.
- Être capable d'anticiper : c'est un processus de compréhension quand le lecteur prévoit ce qui est dans le texte en s'appuyant sur ses propres connaissances.
- Être capable de stratégies différenciées : elle est en relation avec la qualité de lecture en ce sens qu'il faut respecter l'intonation, gérer la vitesse de lecture tout en ayant recours aux différents modes dont : sélective, survol et lecture intégrale.
- Être capable d'élaborer : c'est la capacité de reformuler selon des « modes verbaux et non verbaux ».
- Être capable d'exploiter la lecture : cette capacité est en relation avec le recueil et la sélection des informations « utiles ».
- Être capable de rechercher un écrit : c'est une compétence à long terme et qui permet au lecteur de consulter, après appropriation de la lecture, différents documents comme les guides et les dictionnaires.
- Être capable de juger : elle entre dans le cadre d'une certaine autonomie que le lecteur se fait concernant le choix de lectures en fonction de ses intérêts.
- Être capable de fréquenter l'écrit : c'est lire régulièrement des livres.

Les différentes conceptions de « l'acte de lire » proposées par les auteurs précités constituent une réflexion qui lie « décryptage » de signes graphiques et accès au sens d'un message écrit tout en développant un nombre de compétences. D'après certains chercheurs, des facteurs seraient en effet, requis pour l'entrée dans l'apprentissage de cette activité.

3. Les préalables à la lecture

P. Muckensturm (2012) pense que parmi les prérequis « indispensables » à la lecture est la possession du langage parlé. Cet élément est accessible en premier lieu dans le milieu familial où l'enfant s'approprie le « premier fond de vocabulaire » et des « structures syntaxiques » auxquelles il s'accroche (2012 : 31). Cette idée est appuyée également par Tardif (1992 : 33) in « *stratégies de lecture au primaire de l'ONTARIO* » (2003) quand il explique que « *l'apprenant met en relation ce qu'il connaît déjà avec les nouvelles informations qui lui sont présentées ; les nouvelles connaissances sont en conséquence placées en interaction avec les connaissances antérieures* ». Ces prérequis dont parle Tardif ne sont pour les concepteurs du guide canadien autres que « *les expériences langagières au sein de la famille* » (2003 : 18). D'un point de vue « intellectuel », c'est également à ce moment que s'établissent, se diversifient et s'enrichissent les liaisons entre les neurones qui vont conditionner l'efficacité du fonctionnement du cerveau selon l'effort demandé. Cet « entraînement » intervient dans la construction des multiples liaisons nerveuses. « *Le langage construit le cerveau, sa complexité et son usage répété permettent de développer l'aptitude à relier les signes* » (ibid. 31).

Dans le même ordre d'idées, le groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné, de l'université de Genève GRAFE, rend compte-dans un rapport- des résultats d'une étude réalisée dans le cadre du projet du bureau international de l'éducation (BIE), sur *l'enseignement et l'apprentissage de la lecture dans un contexte multilingue*. Visant d'expliquer les composantes fondamentales de l'enseignement de la lecture, les membres du groupe se sont appuyés sur plusieurs recherches dont celles menées entre les années 1960 et 1970 ayant abouti à un résultat qui met l'accent sur l'expression orale comme une activité langagière qui peut être apprise dans diverses situations. Ces mêmes études ont souligné l'importance de « l'approfondissement » et « l'élargissement » des moyens d'expression orale acquis dans le milieu familial afin de créer une continuité entre oral et écrit partant de l'idée que les lectures partagées à haute voix sont « motivantes » pour les enfants et leur permettent « *l'inscription précoce dans une communauté de lecteurs* » (2015 : 12).

Dans une conception différente, J. Ecalle et A. Magnan (2010) établissent des liens entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement/apprentissage de la lecture, à travers la reconnaissance du nom de la lettre. Ces types de liens facilitent d'après les auteurs, la prise de conscience de la nature phonographique du système d'écriture ainsi que de la fonction des lettres dans ce système.

Les connaissances précoces sur les lettres permettent la naissance des premières productions orthographiques. « *L'impact de la connaissance du nom des lettres dans l'apprentissage du "son" des lettres mérite un intérêt particulier car la connaissance de la valeur phonémique de la lettre joue un rôle important au début de l'apprentissage de la lecture* » (ibid.10).

Les deuxièmes prérequis que décrit P. Muckensturm (2012) pour l'acquisition du savoir lire, sont en relation avec le système de l'écriture. Il explique que même si les travaux sur la cognition menés essentiellement par S. Dehaen ont prouvé que le cortex cérébral² réagit prioritairement à certaines « formes de base » retrouvées dans tous les systèmes d'écriture, il est à noter également qu'il ne s'agit pas d'une adaptation du cerveau aux différentes écritures et que ce sont les écritures qui ont « choisi » prioritairement au cours du temps les formes de caractères compatibles avec les propriétés du cortex.

Autrement dit, on pourrait parler d'une certaine « *harmonie pré-établie* » entre les capacités du cerveau et les systèmes graphiques (Muckensturm : 32). C'est à ce niveau que l'école maternelle doit jouer un rôle dans la sensibilisation de l'enfant à l'écriture. Dans un second temps, l'enfant doit prendre conscience de l'existence d'un code écrit qui permet de reproduire la parole et d'exprimer du sens. Ce premier savoir inculqué dans l'école maternelle, étape des apprentissages préliminaires, doit préparer l'enfant à un apprentissage plus poussé du code écrit (Ibid.).

4. Les compétences et processus mobilisés dans l'apprentissage de la lecture

Afin de réaliser l'acte de lire, J. E Gombert (2014) propose un dispositif d'éléments « scientifiquement » prouvés. En effet, la lecture commence selon lui par une *exploitation visuelle* qui consiste en une fixation d'une « chaîne » de mots au même temps.

Dans un deuxième temps, il est indispensable selon l'auteur *d'identifier les mots écrits* à travers l'installation d'une somme de compétences parmi lesquelles *les capacités d'analyse* qui exigent d'abord, la compréhension du principe alphabétique se basant sur la correspondance graphie/phonie.

² « *Le cortex cérébral est un tissu organique appelé aussi substance grise qui recouvre les deux hémisphères du cerveau sur une épaisseur de quelques millimètres* ». (<https://www.vulgaris-medical.com/encyclopedie-medicale/cortex-cerebral>)

Le lecteur doit être capable ensuite, d'identifier les graphèmes dont lettres et groupes de lettres. (**l, r, ch, in, ...**) ainsi que les phonèmes de la langue.

Dans le même ordre d'idées, Gombert explique qu'afin d'effectuer la lecture, l'identification des correspondances graphèmes/phonèmes doit être suivie par l'apprentissage de ces unités. Il souligne à ce propos que ces acquisitions sont importantes au début de l'enseignement car elles préparent à l'auto-apprentissage.

La deuxième compétence indispensable à l'identification des mots écrits selon Gombert, est « *la mémorisation des mots écrits rencontrés d'une façon répétée* ». Celle-ci permet une lecture « aisée » et « rapide » des mots stockés dans la mémoire. D'autre part, le *principe alphabétique* constitue d'après Gombert le troisième élément mobilisé dans l'apprentissage de la lecture. L'élève doit de ce fait, identifier les différentes lettres à partir de séries de mots et comprendre qu'elles entrent dans la formation d'autres mots.

La distinction de la structure phonologique s'ajoute aux différents éléments précités. Il s'agit pour l'apprenant d'être en mesure de découvrir la structure phonologique interne des mots à travers le découpage syllabique.

« *Le décodage* » est « important » dans l'acquisition de la lecture d'après la réflexion de Gombert. Il explique ainsi qu'il faut que « *la correspondance lettres-sons fasse l'objet d'un enseignement systématique pour avoir de bonnes performances en lecture* ». Une idée partagée par P. Muckensturm (2012 : 37) qui écrit à propos de l'importance du déchiffrement. « *Il importe d'insister sur le fait que ce savoir est un préalable absolument indispensable à la maîtrise de la lecture. On ne sait pas véritablement lire si toutes les graphies utilisées dans le code écrit ne sont pas parfaitement maîtrisées et disponibles* ». Il recommande de ce fait de « *consentir à un apprentissage ordonné et méthodique avec répétitions, contrôles, révisions et patience* » (ibid.).

S. Dehaen de son côté (2007 : 291), confirme cette idée en affirmant que « *le décodage phonologique des mots est l'étape clé de la lecture. La conversion graphème/phonème est une invention unique dans l'histoire de l'écriture : décomposition/recomposition* ».

Proposer des mots dont l'orthographe se ressemble c'est-à-dire des « *analogies* », aiderait à l'acquisition de la lecture au début de l'apprentissage à travers des exercices systématiques. L'apprenant s'inspire des mots proposés pour déchiffrer des mots nouveaux qui leur ressemblent. En revanche, l'application des correspondances régulières dans le déchiffrement

des mots s'avèrerait inefficace pour les mots dont l'orthographe est irrégulière. À cette contrainte, pourrait s'ajouter la présence de lettres « muettes » dans certains mots. Afin de dépasser ces difficultés, Gombert propose deux types de connaissances qui reposent sur la « *morphologie* » du mot.

La première, dite lexicale directe ; ce n'est autre que la reconnaissance de mots qui existent déjà dans les acquis antérieurs de l'enfant c'est-à-dire dans sa mémoire. La deuxième connaissance est le recours au « *code grapho-morphologique* ». Autrement dit, décomposer le mot en « unités de sens ». Cela consiste en une « justification » de son orthographe. On explique à l'élève par exemple, que « **plant** » se termine par (**t**) parce qu'il est en relation avec « **planter** » et que « **chaton** » est constitué du radical « **-chat** » plus le « **-on** » qui exprime le diminutif et enfin (**s**) qui est une marque du pluriel (ibid.).

Gombert évoque en dernier lieu l'écriture comme un bon entraînement pour la maîtrise de la correspondance phono-graphémique. En recopiant des contenus, l'apprenant s'habitue de plus en plus aux lettres ainsi qu'aux différentes combinaisons.

Dans une conception différente de l'appropriation du « savoir-lire », G. Chauveau (2004) pense que pour les deux processus enseignement et apprentissage, il faut mobiliser des « procédures et des habiletés linguistiques, langagières et culturelles ». Acquérir l'apprentissage systématique de la lecture pour un apprenant débutant, constitue pour ce dernier « une entrée dans l'écrit » que Chauveau considère une « *évolution à la fois culturelle et langagière* » (ibid.). En concevant la lecture ainsi, Chauveau appelle à une « rupture » avec l'idée que « *la conscience phonémique soit un facteur déterminant majeur dans la capacité de lire* » (ibid.). Cet élément peut être une composante du décodage, mais pas un préalable à l'appropriation de cette activité. L'apprentissage de la lecture selon Chauveau, s'organise de ce fait, en trois phases :

La première, appelée *phase d'expérience*, constitue pour l'apprenti lecteur un premier contact avec les supports écrits soit en se faisant lire par une grande personne soit en l'interpellant pour la lecture d'une histoire par exemple. L'enfant s'intéresse après, aux pratiques des lecteurs « experts » en leur demandant ce qu'ils lisent. Après quoi, il adopte une troisième habitude auprès des lettrés en faisant semblant de lire et d'écrire tout en les interpellant pour voir ce qu'il fait. Ces comportements constituent pour l'apprenant, « une familiarisation » avec l'écrit qui pourrait l'aider à réussir son apprentissage.

La deuxième phase est celle de *la compréhension*. L'enfant se pose trois questions sur l'objectif de la lecture et son apprentissage, son fonctionnement et la modalité de l'accomplissement de cette tâche. Les réponses à ces questions, lui permettront d'avoir une conception plus adéquate et plus « ajustée » du savoir lire-écrire à travers laquelle, il se fera des objectifs personnels pour son projet de lecture : parcourir des documents sur des thèmes qui l'intéressent et/ou écrire à des personnes qu'il aime. Par la même occasion, l'apprenti lecteur découvre le principe alphabétique en découpant et ordonnant une phrase lue par l'adulte ce qui lui permet d'identifier les différents segments. À l'écrit, il s'approprie « une compétence linguistique » en prenant conscience que les mots écrits sont une transcription des sons des mots entendus. Enfin, l'apprenti lecteur arrive à acquérir « une compétence lecturale » en traitant « trois unités linguistiques écrites » : la manipulation des lettres, la découverte de mots et leur organisation avec des idées. Apprendre à lire selon cette logique, serait donc déchiffrer et comprendre. De cette façon, l'enfant aboutit au savoir lire de base et accède à la troisième phase appelée par Chauveau *la phase de maîtrise* en devenant un lecteur « débutant ».

5. Développement des procédures de lecture en français

Dans la partie qui suit, nous nous appuyons sur une étude de L. Sprenger Charolle (2016) à travers laquelle, elle explique selon trois indices, comment « se développent » les procédures de lecture en langue française.

5.1. Par rapport à l'orthographe du français

Il s'agit de comparer « la consistance » des correspondances graphèmes phonèmes (CGP) par rapport à celle des phonèmes graphèmes (CPG) à partir d'une étude statistique réalisée par Peerman et al. (2013). Les résultats ont en effet, montré une forte consistance des premières par rapport aux deuxièmes. Cela est dû au fait que plusieurs graphèmes pourraient se lire d'une seule manière comme (**et, er, ei, ai**) qui correspondent tous au phonème [e]. Par contre, il est plus difficile de choisir quel graphème correspondrait à ce phonème dans l'écriture d'un mot. L'enfant trouvera par exemple des difficultés à choisir entre (**é, ai, et**) dans l'écriture du mot « **balai** ». Les apprenants devraient selon ces recherches adopter une démarche phonologique en début d'apprentissage de la lecture. Mieux encore, les chercheurs pensent que la réussite de cet apprentissage en dépendrait. Cette hypothèse a en effet, été « évaluée » à travers des épreuves de lecture silencieuse ou des épreuves mettant l'apprenant dans des situations de choix orthographique.

5.2. À partir du rendement des apprenants soumis à des épreuves de lecture et d'écriture sous dictée

Soumis à des épreuves de lecture à haute voix et d'écriture sous dictée, il a été prouvé que les apprenants débutants (première année primaire) ont eu recours à une « procédure phonologique » pour déchiffrer aussi bien des mots réguliers que des mots irréguliers et des pseudo - mots. (Sprenger Charolles et al. : 2003 in S. Charolles : 2016) ; et ce, du début, jusqu'à la fin de l'année. Cette stratégie de lecture adoptée par les apprentis lecteurs donne lieu à une différence entre les résultats de lecture des mots réguliers et irréguliers qui passe de 38 à 51 % en fin de la première année. D'autre part, le taux d'erreurs de régularisation augmente aussi (le mot (**sept**) est lu avec prononciation du (**p**) comme **septembre** par exemple). Dans son étude, Sprenger Charolles estime que le taux d'erreurs se multiplie par 50 en fin de la première année. Entre ces deux périodes, le niveau de déchiffrage s'améliore « nettement » surtout pour les mots réguliers. Contrairement à la lecture, en « écriture sous dictée », des déficits « importants » sont constatés tout en long de l'année aussi bien au niveau de la transcription des mots réguliers que celle des pseudo-mots. Enfin, la recherche signale que malgré les différences entre la lecture et l'écriture, les résultats statistiques indiquent de « *fortes similarités* » entre les deux modalités.

5.3. À partir des résultats de lecture silencieuse

Cette épreuve a également prouvé le recours des apprenants du primaire à une « procédure phonologique » dans le choix de réponses justes proposées après une lecture silencieuse de supports. En effet, d'après une étude effectuée par J. Granguer (2012) citée par S. Charolles (2003), des apprenants des cinq années qui constituent le cycle primaire, ont réussi l'épreuve de « décision lexicale » à travers laquelle, ils devaient « reconnaître des pseudo-mots homophones et des pseudo-mots avec intrus visuels ». En d'autres termes, ils devaient reconnaître et catégoriser des mots « réels » qui ont un sens et des mots qui respectent la morphologie d'un mot, mais qui n'ont aucun sens. D'autre part, et à partir d'une épreuve proposée par S. Charolles, les apprenants devaient choisir, après une question de compréhension d'un texte lu (lecture silencieuse), et parmi une liste de mots proposés, ceux qui sont justes d'un point de vue sémantique et orthographique. Les résultats de l'épreuve ont encore une fois, prouvé que les apprenants utilisaient la voix phonologique pour « rejeter » les intrus phonématiques comme par exemple entre : « **trin** » et « **train** », « **vélau** » et « **vélo** ».

S. Charolles confirme à la fin de ces épreuves que les apprenants qui ont le plus recours au décodage c'est-à-dire qui maîtrisent l'assemblage et la prononciation correcte des syllabes, sont ceux qui progressent le plus dans l'apprentissage de la lecture/déchiffrement. Le choix du

décodage favorise « des connexions » entre graphèmes et phonèmes même si parfois les apprenants novices prenaient des pseudo-mots pour des mots réels.

6. Un point de vue scientifique sur l'enseignement/apprentissage de la lecture : rôle des neurosciences.

Si la maîtrise des différentes disciplines dépend en grande partie des méthodes, des stratégies ainsi que des techniques d'enseignement et même d'apprentissage, il est à signaler que des études dans le domaine des neurosciences ont établi un lien direct entre acquisition des connaissances et le fonctionnement du cerveau. Ce sont en fait, les neurosciences cognitives³ qui s'intéressent particulièrement à établir ce lien. Ainsi, d'un point de vue neuroscientifique, « *la forme la plus élémentaire de l'apprentissage est la réaction cérébrale d'un individu à un stimulus, une nouveauté : l'information est perçue* » (M. Gaussel et C. Reverdy : 2013).

Cette discipline soutenue par les moyens modernes dont l'imagerie cérébrale, vise à « s'introduire » dans le domaine de la didactique afin d'apporter un « plus » à la pratique enseignante à travers la révision, sinon le « renouvellement » des méthodologies d'enseignement de quelques disciplines telles que la lecture et l'écriture (P. Huc : 2013).

Impliquée directement dans les processus enseignement/apprentissage, les chercheurs préfèrent parler plutôt de « neuroéducation »⁴ et « neurodidactique ». On s'attend à ce que les enseignants y trouvent, grâce à des données scientifiques vérifiées et « validées », des moyens pour l'amélioration de leur rendement en matière de méthodologies.

Nous tentons à travers le chapitre suivant, d'explicitier la relation qui pourrait exister entre le fonctionnement du cerveau et l'acquisition du langage avant de passer aux mécanismes cérébraux acquisition de la lecture.

6.1. Le cerveau et l'acquisition du langage

Il s'agit d'expliquer d'un point de vue purement scientifique comment certaines régions du cerveau humain réagissent quant à l'acquisition du langage. En effet, (M.Gaussel et C.

³« Les sciences cognitives sont définies comme un ensemble de disciplines scientifiques visant à l'étude et à la compréhension des mécanismes de la pensée humaine, animale ou artificielle, et plus généralement de tout système cognitif, c'est-à-dire tout système complexe de traitement de l'information capable d'acquérir, de conserver et de transmettre des connaissances. » (Centre d'analyse stratégique, 2010) in (<https://primaboard.eduscol.education.fr/qu-est-ce-que-les-neurosciences-cognitives>).

⁴ Discipline scientifique émergente, à la croisée des neurosciences, de la psychologie et de l'éducation. La neuroéducation se donne pour objectif de rendre compte aux éducateurs, enseignants et professeurs, des meilleures stratégies et méthodes d'enseignement, à partir des découvertes scientifiques sur la mémoire, le langage et l'apprentissage (<https://primaboard.eduscol.education.fr/qu-est-ce-que-les-neurosciences-cognitives>)

Reverdy : 2013) rapportent d'après des études de Broca⁵ et Wernicke⁶ que deux aires qui prennent successivement le nom de l'un et de l'autre seraient responsables des processus langagiers. La première est en effet, responsable du traitement langagier et la deuxième du traitement sémantique. Ces sphères sont pour la majorité des gens, situées dans l'hémisphère gauche. Une autre étude vient compléter les deux premières en parlant d'une troisième aire, celle de Geschwind⁷, pour le traitement simultané des différentes fonctions d'un même mot dont son aspect visuel, sa fonction et son nom. Dans l'apprentissage des langues étrangères, Forlot et Beaucamp in (M. Gaussel et C. Reverdy) pensent qu'il s'agit de faire appel aux aires déjà mobilisées dans l'apprentissage de la langue maternelle (Broca, Wernicke et Geschwind) soit en mobilisant d'autres aires dans l'hémisphère droit.

6.2. Les mécanismes cérébraux de la lecture

L'être humain est doté dès sa naissance de prédispositions qui lui permettent d'exécuter certaines tâches surtout celles en relation avec le processus développemental. Ainsi, le petit enfant apprend par exemple à marcher et à s'exprimer dans le langage de ses parents tout au long de sa croissance. En parallèle, il ne peut s'approprier certaines habiletés qui doivent être exclusivement objet d'apprentissage dont la lecture et l'écriture. Des théories relatives aux sciences cognitives en relation avec les processus d'apprentissage, affirment que « *lire n'est pas une habileté naturelle* » (D. A. Sousa, 2005 : 23). En effet, contrairement à l'activité de « parler » qui est « génétiquement » préparée, l'activité de lecture n'est pas directement liée à une prédisposition du cerveau. C'est par contre, une « tâche difficile que nous demandons au cerveau d'accomplir » (Ibid.24). Ceci dit, Il nous paraît en complémentarité et non en contradiction d'évoquer l'étude de M. Mazeau (2015) qui tente d'expliquer comment ces activités connues comme étant acquises, « *reposent* » elles aussi « *sur des aptitudes cérébrales innées* ». Celle-ci explique qu'aucune activité ne peut être exécutée si l'être humain n'y est pas

⁵Médecin français, né le 28 juin 1824 et décédé le 9 juillet 1880. Spécialiste de l'anatomie du cerveau, son nom est resté célèbre parce qu'il découvre une région du cerveau associée au langage, que l'on appelle aujourd'hui aire de Broca. (<https://www.futura-sciences.com/sante/questions-reponses/sante-etait-scientifique-paul-broca-4903/>).

⁶Neurologue et psychiatre polonais émigré en Allemagne, est avec [Paul Broca](#) un précurseur de la recherche sur les localisations cérébrales par l'aphasiologie, Il se fit connaître en particulier par ses travaux sur une zone du cerveau impliquée dans le langage, à laquelle il laissera son nom : l'[aire de Wernicke](#) (http://outilsrecherche.over-blog.com/pages/Presentations_5_Carl_WERNICKE-3192338.html).

⁷Psychologue et neurologue. – Professeur de neurologie à l'Harvard medical school et professeur de psychologie et de sciences et techniques de la santé au Massachusetts institute of technology, Cambridge. – Directeur à la Neurological unit, Beth Israel hospital, Boston (en 1984).

« *cérébralement et physiquement équipé* » (Ibid.). Une idée vivement soutenue par S. Dehaen « *notre cerveau ne passe pas directement de l'image des mots à leur sens. À notre insu, toute une série d'opérations cérébrales et mentales s'enchainent avant qu'un mot ne soit décodé* » (2007 : 290).

C'est en se référant aux résultats de l'imagerie cérébrale, que Dehaen, et d'autres chercheurs ont pu mettre au point des « mécanismes neuraux » qui permettent l'exécution de l'acte de lire. À ce propos, Dehaen affirme que « *les données de l'imagerie et de la psychologie ne sont pas neutres vis-à-vis des grands débats sur la lecture à l'école (...). On n'apprend pas à lire de cent manières différentes. Chaque enfant est unique, mais lorsqu'il faut apprendre à lire, tous ont le même cerveau qui impose les mêmes contraintes et la même séquence d'apprentissage* » (2007 : 290). Il serait donc, plus « adéquat » à ce stade de cette réflexion qui repose sur une logique « comportementale » du cerveau humain vis-à-vis l'acquisition de l'habileté de lire, de parler du cheminement que pourrait prendre la réalisation de cet acte.

6.2. 1. Les parcours cérébraux de la lecture.

Les avis des chercheurs qui ont traité de la relation entre neuro sciences et éducation, convergent vers l'idée que la lecture est une activité récente par rapport à la parole (Sousa : 2009, Milne : 2010) et qu'elle doit son existence à l'invention de l'écriture. Les compétences cérébrales qui s'y attachent ne sont pas héréditaires c'est-à-dire que le cerveau humain n'a pas encore développé « naturellement » les compétences qu'il faut à l'exécution de la tâche de lecture (Milne : 2010) du moment qu'il y a encore des individus qui doivent apprendre à lire et à écrire (ibid.). L'acquisition de cette habileté doit reposer donc selon Milne, sur les systèmes cérébraux qui existent déjà à savoir la mémoire auditive et visuelle.

Pour expliciter les mécanismes de la lecture au sein du cerveau, nous proposons la réflexion de Milne qui se croise avec celle de Sousa. Il s'agit d'expliquer comment fonctionne le cerveau lors du processus de lecture.

Au départ, le cerveau mobilise deux régions appelées par les spécialistes des « modules ». Ce sont des zones de traitement chargées d'exécuter chacune une tâche précise.

Le premier module est auditif. Situé à l'avant du cerveau, il est responsable de la conscience phonémique. Elle-même constituée d'un côté, de la zone de prononciation qui comporte tous les mots que nous connaissons déjà. De l'autre, de la zone des phonèmes « siège » des plus petites unités qui composent les mots et qu'une personne peut prononcer.

Le deuxième module est visuel. Situé à l'arrière du cerveau, il est responsable de la conscience graphémique. À son tour, subdivisée en une zone pour les formes des mots : il s'agit des images de mots entiers. Et une zone de lettres et qui comporte leurs formes.

Milne évoque dans un deuxième temps, ce qu'il appelle « les circuits de la lecture ». En effet, l'information perçue dans un premier temps par l'œil, passe par deux circuits dont le circuit supérieur et celui inférieur. Le premier permet de décoder et de prononcer les mots. Cette opération est appelée par les didacticiens : la conversion graphèmes/phonème. Milne précise que ce circuit se développe au cours de l'apprentissage des correspondances entre graphèmes et phonèmes dans le cadre des méthodes phoniques.

Le deuxième circuit appelé supérieur est lié à la reconnaissance des symboles comme celui des logos « **Facebook** » ou « **YouTube** » par exemple en se basant sur leur forme conventionnelle globale et/ou la reconnaissance des mots simples par rapport à leur écriture.

L'observation de ces processus « cognitifs complexes » ont permis à Morais, Pierre et Kollinski in (M. Gausssel : 2015) de dégager des principes relatifs à l'apprentissage de la lecture et que nous résumons ci-après :

- L'enseignement des phonèmes et des graphèmes s'organise progressivement au cours de la scolarité et même après cette étape tout en veillant au développement d'une *automaticité parallèle* des deux éléments.
- Dans le cadre d'une procédure « phonologique », l'utilisation des graphèmes s'enrichit et se développe dès le début de l'apprentissage.
- L'apprenant commence à décoder après avoir découvert le « principe phonologique »
- L'apprentissage de la lecture dépend en grande partie de l'entraînement à l'application des correspondances phonèmes/graphèmes.
- Les apprenants qui ne maîtrisent pas les correspondances phonologiques peuvent être de mauvais lecteurs.

Ces principes convergent en effet, vers l'idée que l'appropriation du savoir lire dépend en grande partie de l'acquisition des premiers éléments qui sont les lettres. Il faut à cet égard reconnaître leurs noms et leur correspondance phonologique pour accéder ensuite à leur combinaison (Foulin : 2007, in Gausssel : 2015).

Après avoir exposé brièvement le cheminement que prennent les informations perçues par l'œil ensuite traitées par des zones cérébrales avant de se convertir en contenus déchiffrés, nous exposons à travers l'élément qui suit, les parcours utilisés respectivement par le lecteur novice et expert.

6.2.2. Le parcours utilisé par le lecteur novice

Un lecteur débutant doit analyser chaque nouveau mot rencontré. Il doit le prendre à part et associer les lettres à leur son. Il s'agit de l'activation d'une zone qui s'appelle « aire pariéto-temporale ». Cette zone se trouve au-dessus de l'oreille et légèrement derrière celle-ci. C'est à ce niveau que se fait une analyse des premières images perçues (2009 : 47). Dès que l'enfant voit un mot à l'écrit, la zone d'analyse enregistre les symboles alphabétiques et associe les sons dont le mot est constitué. Les didacticiens l'appellent « principe alphabétique ». Une image mentale du mot décrypté est donc « *conceptualisée* » afin de donner un sens à la représentation graphique.

6.2.3. Le parcours utilisé par le lecteur expert

Après avoir rencontré plusieurs fois le même mot, le cerveau de l'enfant construit un modèle mental appelé forme du mot. Cette forme contient son orthographe, sa prononciation et son sens. L'interprétation de l'imagerie fonctionnelle appuie l'idée que la forme du mot est stockée dans la région cérébrale postérieure qui recouvre les lobes occipital et temporal appelée aire occipito-temporale.

Dès que la forme du mot est établie, l'enfant peut le lire beaucoup plus rapidement. Le fait de l'apercevoir active au même temps toutes les composantes, sans le moindre effort de la part du lecteur.

Plus le nombre de formes de mots augmente dans cette zone, la lecture devient plus fluide et les habiletés à lire s'améliorent nettement (2009 : 48). Ce cheminement qui met au point une « alliance » entre appropriation des éléments du décodage et travail du cerveau,

Dehaen le résume en disant que « *le but de l'enseignement est (...) clair. Il faut mettre en place cette hiérarchie dans le cerveau pour que l'enfant puisse reconnaître les lettres et les graphèmes et les transformer aisément en sons du langage* » (2007 : 91).

Il paraît maintenant évident que certaines techniques d'imagerie telles que les PEV (Potentiels électriques évoqués), les PET (Tomographie par émission de positons), l'IRMf

(Imagerie fonctionnelle par résonance magnétique) et la MEG (Magnéto-encéphalographie) permettent d'observer l'activité cérébrale au moment où elle se produit.

Les chercheurs dans ce domaine ont pu de ce fait, observer le cerveau engagé directement dans l'acquisition de la lecture. Malgré l'efficacité présumée de ces techniques, elles restent « en proie » à des problèmes méthodologiques majeurs auxquels on peut ajouter des difficultés d'analyse ou d'interprétation des images. Cela risquerait de remettre en cause certains résultats ou hypothèses émis par les chercheurs partisans de cette idée : « *Le travail de la neuro-imagerie est plus un travail exploratoire que de confirmation ou d'infirmer des théories, où il s'agit davantage de creuser des hypothèses plutôt que de statuer sur des données. Il n'est pas évident que le cerveau soit le miroir exact des articulations de notre esprit* » (Tiercelin, 2011, in Gaussel : 201)

7. Maturité mentale et apprentissage de la lecture.

7.1. Complexité de la notion de maturité pour la lecture

Étant une activité acquise et non innée, faudrait-il penser à une période qui serait « adéquate » pour commencer à doter un jeune enfant de l'habileté de lire ? y aurait-il plutôt un âge plus « convenable » par rapport à un autre pour impliquer un enfant dans cet apprentissage ?

Une première vision sur ce sujet admet que pour impliquer un sujet dans l'apprentissage de l'acte de lire, il faut qu'il soit d'abord capable de produire la parole (Danny et Mihio Steinberg : 1976). Cela ne serait donc possible qu'à partir de l'âge de cinq ans.

Dans un rapport officiel de mars 1997, intitulé « *communication et découverte de l'écrit à l'école maternelle* », l'observatoire national de la lecture (ONL) considère que l'implication de l'enfant dans un enseignement précoce de la lecture l'entraîne « tôt » au décodage de l'écrit. Il recommande en revanche de « *donner à tous les élèves maîtrise et lucidité linguistique* » et les « *sensibiliser au mieux aux enjeux et aux fonctions de la langue orale* ».

Leroy-Boussion (1971) de son côté, qualifie la notion de maturité pour la lecture de « complexe ». Se basant sur ses propres expériences, il affirme que les habiletés de lire se mettent en place avec l'avance de l'âge c'est-à-dire après cinq ans. Six ans seraient de ce fait, l'âge idéal pour l'installation des habiletés de lecture même si à cet âge et jusqu'à sept ans, des difficultés « importantes » en décodage sont décelées malgré l'entraînement scolaire (ibid.). L'insuffisance de maturité entrave la bonne acquisition de l'acte de lire quand l'apprenant est incapable de discriminer et de comprendre.

Pour appuyer davantage son point de vue, Leroy évoque des études françaises menées en 1970 par Chiland et d'autres Américaines, menées en 1950 par Hildreth. Celles-ci ont montré que des enfants de six ans n'étaient pas assez « mûrs » pour la lecture et ont redoublé l'année avec un taux de 26,34 %. Par ailleurs, 50 % des élèves qui ont le même âge, ont appris à lire avec un rythme « très lent » par rapport à celui voulu par le programme. Ce dernier conclut ainsi que l'enfant doit atteindre 6 ans et demi d'âge chronologique pour qu'il puisse apprendre à lire. Binet in (Dalchet : 2107), confirme cela et fixe l'âge de l'acquisition de la lecture entre six ans et demi et sept ans et demi.

S'opposant à cet avis, d'autres psychologues dont Glenn Doman, in (J. Cougnenc : 2001) affirment qu'un enseignement précoce serait en faveur d'un bon apprentissage de la lecture. F. Boulanger l'a même proposé à partir de 3 ans (ibid.). L. Bloomfield cité par D et M. T. Steinberg (1976) s'était déjà prononcé à cet effet, en indiquant que la lecture de l'écriture alphabétique dépend de la production des phonèmes de la « langue d'origine ». Il recommande ainsi de retarder l'apprentissage de la lecture jusqu'à ce que l'enfant apprenne à parler (ibid.).

Delchet. R (2017) pense qu'il y a un âge pour l'apprentissage de la lecture en relation avec le développement psychologique de l'enfant. Si cet âge est raté selon lui, l'apprentissage est retardé. Il est recommandé donc d'initier l'apprenant grâce à des exercices qui l'aident à entrer dans l'appropriation de la lecture sans « *fatigue, sans contrainte, sans excès d'explication...* ». On vise juste le développement des « facultés de l'apprenti lecteur » en suscitant chez lui, une « curiosité intellectuelle » sans l'entraîner dans un processus d'enseignement/apprentissage proprement dit (ibid.). Le seul objectif reste selon Dachelet, préparer un enfant, peu importe son âge chronologique, à l'« *âge de la lecture* ».

D'autres études comme celle de Th. Simon in (Dachelet. R), ont démontré qu'il n'y aurait pas de « corrélation » entre l'âge chronologique et le succès dans l'apprentissage de la lecture. Dans le cadre de la même étude, Gray affirme qu'il ne faut pas se référer seulement à l'âge chronologique ou l'âge mental de l'enfant, mais plutôt à celui de la « maturité générale ». C'est une étape que Piéron, in (Dachelet), appelle « l'âge nerveux ». Elle est en relation avec les aspects physiologiques de l'enfant. L'« âge de lecture » serait de ce fait, l'âge de maturité ou l'aptitude de lire. Il n'est pas important pour l'enseignant d'avoir une « indication chiffrée » sur cet âge. Ce qui est recommandé, c'est par contre, être vigilant vis-à-vis la préparation de l'« apprenti lecteur » à l'appropriation de cette activité.

8. Quelques recommandations pour l'apprentissage de l'habileté de lire

A travers cet élément que nous voulons en guise de récapitulation par rapport aux autres, nous traitons certains éléments que Sousa (P. 61-62), qualifie de « fondamentaux » afin d'apprendre-comme plusieurs habiletés- celle du « savoir-lire ».

- **L'entraînement** : pour que le cerveau puisse construire et renforcer les réseaux de neurones requis pour apprendre une habileté, il faut avoir recours à la répétition du contenu visé et ce, à travers des activités « soigneusement planifiées » afin de s'assurer que le contenu soit correct. En lecture, la recherche montre que plus une personne lit, plus elle sera compétente quel que soit son âge et son niveau.
- **L'intensité** : dans le cas de la lecture, l'apprenant doit se concentrer sur les habiletés de base « nécessaires » pour maîtriser les relations lettre à « son » car cela permet au cerveau de l'enfant de construire un plus grand nombre de supports neuraux pour cette habileté.
- **La pratique** : pour apprendre une nouvelle habileté, il serait mieux de faire appel à des habiletés pré requises. Dans le cas de la lecture, il serait mieux pour l'enfant, de posséder une certaine maîtrise et une bonne compréhension du langage oral.
- **La capacité d'adaptation** : l'enseignement de la lecture doit inclure une gestion constante des progrès de l'apprenant afin de pouvoir adapter les stratégies aux besoins. En effet, si le niveau d'enseignement est trop bas, l'apprenant est « déçu ». S'il est trop élevé, l'apprenant perd sa motivation.
- **La motivation et l'attention** : il est recommandé aux enseignants de veiller à choisir des activités « motivationnelles » afin de garder l'attention de l'apprenant sur son apprentissage et de s'exercer à son habileté.

Conclusion

Si nous avons repensé encore une fois à la définition de « l'acte de lire » au cours de cette recherche, c'est pour tenter de donner une extension au sens du concept « lecture » en introduisant de nouveaux paramètres aux sens « linguistique » et « didactique ». En effet, le

paramètre «décodage» ne constitue pour les chercheurs, qu'un passage des éléments «primaires» à savoir les signes graphiques ou «lettres», vers des «processus cognitifs supérieurs» qui ne sont autres que la «compréhension». Un cheminement où sont impliqués des indices syntaxiques et d'autres en relation avec les formes d'écriture des lettres.

La (re) définition du terme «lecture» nous a guidée à repenser la notion «apprendre à lire» pour tenter de mettre en évidence les mécanismes et/ou les stratégies d'acquisition de cette habileté. En effet, la synthèse de nos lectures nous a permis de mettre en évidence l'idée que s'approprier le «pouvoir lire», est en fait, acquérir des «savoir-faire essentiels» dont le déchiffrage afin d'évoluer à travers différents statuts (débutant, apprenti lecteur... jusqu'au lecteur confirmé) et selon l'étape de l'apprentissage. Tout le long de sa formation, l'enfant développe des compétences entre autres celle de la compréhension, de la communication et celle de l'anticipation, ce qui le motive pour la lecture et le côtoiement des livres.

Le langage parlé appris dans le milieu familial ainsi que la sensibilisation de l'enfant au langage écrit à travers la reconnaissance des noms des lettres constituent des «préalables indispensables» selon les chercheurs pour entrer dans l'acquisition du déchiffrage. L'imagerie cérébrale a pu mettre en évidence les régions du cerveau responsables de cette opération. Elle a également précisé les parcours cérébraux suivis par le lecteur novice et ceux suivis par le lecteur expert.

Au milieu des divergences concernant un âge de maturité qui serait «idéal» pour l'apprentissage de la lecture, certains avis ont plutôt tendance à favoriser un «âge de la lecture» qui ne serait pas forcément en fonction d'un «chiffre» précis, mais en fonction de «la maturité générale» et durant lequel, l'enfant doit être suffisamment préparé pour apprendre à lire. Enfin, comme toutes les activités, certains éléments qualifiés de «fondamentaux» aideraient à obtenir un bon rendement en lecture parmi lesquels l'entraînement, la pratique, la motivation et l'attention.

Chapitre III

Apprendre à lire en français langue étrangère

Introduction

De par leurs principes théoriques, les méthodes d'enseignement de la lecture se divisent, en dépit de plusieurs désignations (phonétiques, alphabétiques, globales, semi-globales), en deux grands ensembles : des méthodes analytiques qui favorisent la décomposition d'un « tout » dont un texte ou une phrase pour aller vers la syllabe puis la lettre. D'autres dites synthétiques, qui, au contraire, s'appuient sur la composition à partir de la plus petite unité -la lettre- pour aller vers des éléments plus complexes dont la syllabe, le mot, la phrase et enfin le texte.

Toutes les méthodes visent l'efficacité et ont pour objectif faire de l'apprenant un bon lecteur/déchiffreur. Ce n'est pourtant pas pour autant qu'elles « se valent » (J. Courtillon, 2003 : 13). Choisir une démarche pour enseigner la lecture devrait aller dans le sens d' « *essayer de comprendre ce dont l'apprenant a besoin pour progresser et pour aimer faire ce qu'il fait* » (ibid.).

La recherche scientifique signale un écart dans les points de vue concernant la « pertinence » des fondements de chaque méthode. Il s'agit en fait, de visions qui se veulent convaincantes tant la lecture représente un « enjeu » principal, voire fondamental, surtout dans les niveaux préliminaires de la scolarité. C'est en s'appuyant sur un antagonisme transformé parfois même en « querelle », que nous tentons d'exposer à travers le chapitre suivant, les différents points de vue des chercheurs sur la valeur et le rendement de chaque démarche mobilisée dans l'inculcation de l'habileté de lire.

1. Les critères de distinction des différentes méthodes d'enseignement de la lecture

Regroupées en six ensembles : syllabique, mixte, phonique, interactif, naturel (ou global) et idéo- visuel, Roland Goigoux (2004) propose une classification à partir des traits les plus distinctifs et les plus « significatifs » de chaque méthode.

1.1. Les relations entre l'oral et l'écrit

Il s'agit des méthodes qui reposent sur l'enseignement de la lecture en établissant un lien entre la correspondance lettres/sons par rapport à celles qui ne favorisent pas cette démarche. Il s'agit en effet, de la méthode « idéovisuelle » qui exclut tout appui sur l'étude de la correspondance graphème/phonème considérant ainsi « le déchiffrage » comme étant « *un frein à la lecture authentique* » et appelle à un enseignement de la lecture à travers « la mémorisation » et la « discrimination visuelle ». Les mots écrits doivent être appris par les apprenants à partir de leur aspect morphologique et orthographique.

Bien que cette méthode soit exclue des programmes, il est à noter que beaucoup d'autres méthodes gardent « des traces » de ses principes théoriques. Notons que ce qui a été retenu essentiellement c'est l'apprentissage du code à partir de supports faits de « mots fréquents » et de « mots outils ». D'après Goigoux, le grand inconvénient de cette méthode se limite à l'appui sur une modalité unique d'identification des mots ce qui risque d'être « *dommageable* » pour l'apprenant (Goigoux, 2002 in Goigoux, 2004).

1.2. Une priorité au signe ou au sens

Le deuxième critère de distinction des méthodes, c'est par rapport à l'entrée par les signes linguistiques ou par le sens des textes. Ainsi, les méthodes syllabiques anciennes partent de l'identification de la lettre en lui associant une sonorité de référence sans prendre en considération les autres combinaisons qui impliquent cette même lettre. Si on enseigne le (*i*) par exemple, on lui attribue le son [*i*] sans se référer aux autres présentations telles que (*ei*) ou (*in*) avant de passer à un processus de combinaison d'un bon nombre de consonnes/voyelles que l'enfant « doit » mémoriser et investir plus tard dans la construction de mots. Cette démarche exclusivement syllabique a évolué vers une méthode mixte où la découverte d'une lettre se fait à partir d'un support riche en ce graphème objet d'étude. Pour découvrir et étudier la lettre (*p*) par exemple, on part de la phrase : *papa fume une pipe*. On procède ensuite au découpage de cette phrase en mots et en syllabes.

Ce procédé a évolué d'après Goigoux afin de devenir essentiellement « phonographique » pendant les années 1970. Le point de départ selon cette logique, fut dès lors, l'identification phonique d'un graphème à partir d'un mot écouté. Ce même graphème est transcrit ensuite dans ses différentes formes. Ainsi, la reconnaissance du (o) mène vers : (au) et (eau).

1.3. L'ordre d'étude des différentes unités linguistiques

Ce critère est en relation avec la nature des unités linguistiques étudiées et l'ordre dans lequel elles sont étudiées. Goigoux explique que dans le cadre des méthodes synthétiques, le sens des contenus est secondaire au déchiffrement. Ainsi, la compréhension n'est pas abordée au début de l'apprentissage car le niveau de déchiffrement des apprenants est faible. Contrairement à cela, les méthodes qui préfèrent une entrée par le sens s'appuient sur l'intérêt que l'enfant donne au texte proposé. Celui-ci est lu en premier par l'enseignant et constitue de par son accessibilité, un contenu compréhensible contrairement aux unités abstraites dépourvues de sens (Chartier et Hebrard, 1990 in Goigoux : 2004). Pour l'appropriation du code, la démarche est donc conçue inversement par rapport aux méthodes dites synthétiques.

1.4. Les modalités d'identification des mots en contexte

Les méthodes qui favorisent un va-et-vient entre l'analyse et la synthèse sont appelées « interactives ». Selon la logique de ces méthodes, l'identification des mots se fait à travers un traitement des mots en contexte c'est-à-dire à partir de la phrase ou le texte où ils se trouvent. Le contexte dans lequel est utilisé le mot à déchiffrer permettrait sa reconnaissance. Cette démarche se fait avec l'aide du maître qui incite à « *réaliser successivement, lentement et collectivement, les actions que les élèves devront ensuite mettre en œuvre simultanément, rapidement et individuellement* » (Goigoux, 2002 in Goigoux, 2004).

Ce qui est marquant dans les méthodes qui reposent sur cette stratégie d'enseignement/apprentissage, c'est que certaines ont renoncé au manuel scolaire au profit de textes de la littérature de jeunesse tandis que d'autres ont intégré ce type de textes dans les manuels.

Celles qui ont renoncé au manuel, considèrent la combinatoire comme un moyen de vérification d'hypothèses. Le travail sur la relation graphie/phonie y est de ce fait, une activité métalinguistique qui tend à systématiser des savoirs à structurer puisés dans les textes lus antérieurement (Charmeux, 1975, Boussion et al, 1998 in Goigoux : 2004).

Parmi les objectifs de ces méthodes ayant renoncé au manuel, « *la construction de compétences langagières, des compétences communicatives et des compétences discursives progressivement discursives différenciées : décrire, argumenter, raconter* ». Afin d'atteindre cette finalité, il est recommandé aux enseignants de veiller au choix de supports qui relèvent de l'intérêt de l'enfant.

Pour les secondes, la planification des apprentissages repose sur la programmation de l'étude des phonèmes et des graphèmes avec en parallèle, une étude des textes en fonction de leur contenu, leur genre textuel et leur complexité linguistique.

Signalons enfin, qu'au sein de ces méthodes dites interactives, il y a des sous-ensembles. Évoquons à titre d'exemple celles proches des méthodes phoniques. Celles-ci privilégient des textes qui vont du plus simple vers le plus complexe avec des progressions « rigoureuses » quant à l'étude des graphèmes.

1.5. L'importance accordée à la production de mots et de textes

Concernant ce type d'activités, les précurseurs des différentes méthodes ne partagent pas le même avis. En effet, certains voient qu'il ne faut pas les aborder aussi tôt alors que d'autres pensent qu'elles « *exigent trop de temps* ». Un troisième avis voit que ce type d'activités engendre des difficultés didactiques. D'autres essayent d'aller vers la production des textes (Chartier et al, 1998 in Goigoux : 2004). Ce qui est à retenir c'est que les travaux de recherche valorisent le recours aux activités d'écriture (même les plus simples), utiles selon les résultats, au développement des « *apprentissages langagiers* » à condition que les apprenants restent assistés le temps qu'« il faut » avant de passer d'une façon autonome aux activités rédactionnelles.

1.6. Place de l'enseignement de la compréhension de textes et de l'acculturation

Ce critère est propre aux méthodes qui ne privilégient pas l'enseignement du code écrit. Il concerne surtout celles qui s'intéressent à l'acculturation et le travail sur la compréhension. Celle-ci doit selon les adeptes de ce type de démarches, être entreprise au début de l'apprentissage (dès la maternelle) avant même l'installation complète de la compétence de déchiffrage. Le processus de l'enseignement doit continuer dans les niveaux ultérieurs selon le développement « affectif et intellectuel » des enfants en dépit de leur niveau de déchiffrage. L'apprentissage de la lecture selon cette technique commence par une intervention de

l'enseignant qui lit les textes à haute voix. Cette « *fréquentation précoce et intensive des textes écrits* » permet selon cet inventaire de Goigoux, l'enrichissement du lexique de l'apprenant ainsi que l'accès au sens. Deux facteurs qui se répercuteraient positivement sur les habiletés ultérieures de l'enfant en tant que lecteur-déchiffreur.

2. Polémiques autour des méthodes d'enseignement de la lecture

2.1. Contribution de chercheurs dans la revue « les cahiers pédagogiques »

« (...) Certes la "meilleure méthode" n'existera jamais. Qui pourrait en juger ? Selon quels critères ? Cependant, on ne peut enseigner sans méthode » (J. Courtillon, 2003 : 31). Cette citation ouvre-t-elle une polémique sur les méthodes ? Elle y met fin ? Ou plutôt cherche-t-elle à trouver le juste milieu entre les différentes démarches auxquelles les enseignants ont recours dans la transmission des savoirs ? En faisant une projection sur l'enseignement de l'activité de lecture, les méthodes proposées, s'articulent malgré leur divergence, autour de deux grands axes : le décodage des signes graphiques et l'accès au sens. Comment y parvenir et quel(s) paramètre(s) faudrait-il doser ? Quelle serait l'importance de tel ou tel facteur par rapport à l'autre ? Ce sont à vrai dire les questions qui constituent pour les chercheurs des points de différence.

Nous les traitons dans un premier temps, à partir des interventions de chercheurs ayant pris part dans une discussion à travers la revue « *les cahiers pédagogiques* » (2006). Il s'agit d'Alain Bentolila¹, Jean-Emile Gombert² et Liliane Sprenger Charolle³. Les questions ont traité essentiellement les trois points suivants :

¹ Linguiste français né le 21 avril 1949 en Algérie. Auteur d'une vingtaine d'ouvrages concernant notamment l'illettrisme des jeunes adultes et l'apprentissage de la lecture et du langage chez l'enfant, il est professeur à l'université Paris Descartes. <<https://www.fnac.com/Alain-Bentolila/ia19943/bio>>

² Professeur en psychologie cognitive des apprentissages. Ses recherches concernent essentiellement le développement du langage et l'apprentissage de la lecture chez l'enfant tout-venant et dans des populations précises (dyslexiques, faibles lecteurs, illettrés, sourds, trisomiques. <<https://www.letudiant.fr/educpros/personnalites/gombert-jean-emile-688.html>>

³ Directrice de recherche, CNRS (centre national de recherche scientifique) Paris 5. Elle s'intéresse aux marques facilitant la compréhension en lecture. Ses travaux portent essentiellement sur les enfants qui présentent des difficultés « sévères » en lecture. <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/apprendre_a_lire_Sprenger.pdf>.

- Les résultats des recherches scientifiques ayant tranché pour « la supériorité » de la méthode syllabique et les recommandations officielles quant à l'application « stricte » de cette démarche.

- La cohérence des instructions officielles avec la pratique enseignante.

- Est-ce que cette instruction a mis fin au débat sur les méthodes et les enseignants n'ont plus qu'à se résigner ?

L'analyse du document en question nous a permis de relever les points suivants :

- **Concernant la première question** : Alain Bentolila voit qu'il est incontournable de prendre en considération les deux axes indispensables au « savoir lire » dont la découverte du code et la compréhension. « *Hors de question de négliger la découverte rigoureusement programmée des relations grapho-phonologiques. Hors de question de ne pas montrer à tous les élèves les magnifiques perspectives qu'ouvre une lecture maîtrisée* » (Bentolila : 2006). Le problème se pose au niveau des textes supports. Ainsi, des « *segments courts et bien choisis* » d'après l'auteur permettent la distinction des unités « lettres » tandis que les textes riches et « porteurs de sens » n'aident pas à réaliser cette finalité. Il faut donc démarrer l'enseignement du code à partir de supports simples et s'appuyer sur des albums de littérature de jeunesse après la découverte de tout le système graphique tout en prenant en considération le rythme d'apprentissage qui indique à l'enseignant si l'apprenant est capable de lire de façon autonome.

Jean Emile Gombert pense concernant le même point, qu'il pourrait s'agir d'un problème de terminologie. Ainsi, il explique que ce qui est recommandé dans les directives officielles ne répond pas exactement à la définition de la méthode syllabique et préfère repenser à la question à travers deux sous-questions : d'abord, *faudrait-il dès le début d'apprentissage enseigner de façon systématique les correspondances lettres/sons ? Faudrait-il adopter une démarche synthétique qui procède par identification des éléments les plus petits (les lettres) puis par assemblage pour construire des lettres puis des sons ?* Il anticipe que les résultats des recherches ont répondu positivement à la première question alors que pour la seconde, aucune étude n'a prouvé que la démarche synthétique de la lettre vers le mot, s'avérerait plus efficace qu'une démarche analytique. Il consolide son point de vue par le fait que la première écarte l'accès au sens un facteur qui favorise selon le chercheur, l'acquisition de la lecture.

Lilianne Sprenger Charolles de son côté propose de développer quelques points afin de répondre à cette question : rappeler l'historique « récent » du débat sur les méthodes, expliquer

les compétences nécessaires à la lecture et à son apprentissage et résumer les principaux résultats des évaluations disponibles. Charolles rappelle la relation de complémentarité entre le décodage et la compréhension. Ainsi, les lecteurs experts comprennent facilement les textes parce qu'ils peuvent les lire aisément. La finalité de la lecture étant la compréhension selon l'auteur, il est donc indispensable de « *développer des procédures d'identification des mots rapides et précises* » (L. S. Charolles : 2006).

D'autre part, Charolles évoque quelques études qui semblent prouver l'efficacité de certaines méthodes quant à l'installation de la compétence d'identification des mots écrits. Elle en cite d'abord celles de Ehri et coll., 2001, des études faites au Canada, en grande Bretagne et en Australie. D'autres études francophones dont celles de Braibant et Gérard 1996 et Goigoux, 2000. L'essentiel des résultats a porté sur la rentabilité des démarches qui favorisent l'enseignement systématique des correspondances grapho-phonémiques surtout quand il est précoce. Pour des raisons linguistiques ou même sociologiques, cet enseignement est particulièrement bénéfique pour les apprenants en difficultés d'apprentissage de la lecture.

-Concernant la deuxième question : rappelons qu'elle concerne la cohérence de la pratique enseignante avec les instructions officielles. Bentolila affirme à ce propos qu'il plaide pour une liberté pédagogique qui permet à l'enseignant de choisir parmi les méthodes et les « outils pédagogiques » ceux qui paraissent les plus efficaces. Ainsi, il est nécessaire de mettre à la disposition des enseignants des « *analyses objectives* » qui expliquent les « *choix scientifiques et pédagogiques* » des différents outils afin qu'il puisse faire ses choix didactiques tout en pensant à une adaptation de sa pratique avec les contenus du manuel utilisé.

Jean Émile Gombert de son côté, appelle à un respect des textes réglementaires pour éviter toute sanction. Après avoir rappelé quelques-uns, il attire l'attention sur le fait qu'aucun n'a précisé un recours incontournable à la méthode syllabique « pure » et qu'il s'agit plutôt d'après l'arrêté de 2006 d'utiliser « *deux types d'approches complémentaires : analyse de mots entiers en unités plus petites référées à des connaissances déjà acquises, synthèse à partir de leurs constituants, de syllabes ou de mots réels ou inventés* ». Ce texte indique qu'il est possible d'adopter une méthode différente de la méthode exclusivement syllabique.

Sprenger Charolle évoque concernant ce sujet, l'importance de la recherche scientifique dans la détermination de la nature des pratiques enseignantes. Elle alloue de ce fait, à la formation la responsabilité d'une coordination entre les scientifiques et les enseignants du

moment que les comportements des uns et des autres ne pourraient répondre à des directives ministérielles, mais doivent par contre être en coordination avec le contexte de la pratique. Sa recommandation est en effet, « *s'accorder sur un répertoire identifiable qui accepte la diversité des pratiques* ».

-Concernant la troisième question : rappelons qu'elle touche le débat sur les méthodes s'il est clos et si les enseignants doivent se résigner aux directives ministérielles.

Bentolila affirme qu'il ne faut pas clore les débats ni arrêter les recherches, mais plutôt mettre fin à ce qu'il appelle les « *polémiques stériles* ». Ses recommandations vont dans les sens d'un accord entre les partenaires dont chercheurs, responsables (y compris le ministre), et enseignants. Un consensus dont l'objectif est éclairé l'opinion publique ainsi que les médias à propos des vrais « enjeux » de la lecture.

À propos de cette question, Jean Emile Gombert affirme également que « *le débat n'est pas clos* » et que la recherche scientifique reste d'un grand apport concernant les processus d'apprentissage et ceux de l'enseignement. Les enseignants doivent aussi selon l'auteur, veiller à enrichir ce débat en améliorant leur pratique. Il termine son intervention en affirmant que ce qu'il faut abandonner, ce sont les polémiques qui empêchent chacun d'accomplir, comme il se doit, sa mission.

« *En matière de recherche, le débat n'est jamais clos* », souligne Liliane Sprenger Charolles. Il faut même « positiver » les contestations des mêmes résultats par différentes équipes de recherche et en tirer profit. À propos de l'apprentissage de l'activité de lecture, Charolles explique que les processus d'identification des mots écrits « doivent » conduire l'apprenant à un « *niveau de compréhension écrite égal à celui de sa compréhension orale* » sans pour autant l'introduire dans un processus de décodage « *lent et laborieux* ». Dans le même ordre d'idées, Charolles rapporte les résultats des travaux de recherche qui confirment le lien entre le principe alphabétique et l'indispensabilité du décodage associée à la « *transparence* » pour l'apprentissage de la lecture.

2.2. Lecture dans l'efficacité des méthodes d'enseignement de la lecture

2.2.1. Apprendre à lire : partir de la langue parlée ou de la langue écrite ?

Apprendre à lire c'est accéder à la langue écrite. Cela implique un enseignement impératif du code écrit. Or « *enseigner ce code est une chose, la façon de l'enseigner en est une autre* », selon Jean Pierre Terrail (2009).

Devant les visions divergentes sur ce sujet, l'une des questions très importantes que l'on puisse se poser est ce que l'accès à la langue écrite doit se faire à partir de la langue parlée ou bien faut-il partir de la langue écrite pour la connaître et la comprendre ? En d'autres termes devrions-nous partir de la lettre ou du son ?

Partant du principe que la langue française est constituée de 36 sons auxquels correspondent environ 130 graphèmes (Terrail : 2009), beaucoup de manuels adoptent une méthode mixte qui repose sur « l'identification des sons » pour leur associer les lettres écrites. En d'autres termes, elles font recours à des « *leçons sons* » (Ibid.). Une leçon de lecture peut, de ce fait, se dérouler ainsi :

- Écoute le son [a] du mot « chat ».
- Regarde comment il s'écrit.
- Voici donc la lettre « **a** » (image visuelle).
- Retrouve la lettre « **a** » parmi les lettres suivantes :...
- Retrouve cette lettre dans les séries de mots et de phrases suivantes :...

La méthode syllabique par contre, adopte une démarche différente. Elle conçoit une entrée par le signe écrit et demande à l'apprenant de la prononcer. Une leçon peut, de ce fait, se dérouler comme suit :

- Regarde cette lettre.
- Elle se prononce [a].
- L'assemblage du (**o**) et du (**i**) donne **oi**.

Terrail note à ce sujet, que ces deux démarches dont l'une est phonémique et l'autre est graphémique ne sont pas sujets de polémique, mais plutôt celui d'une confusion. De ce fait, pas mal d'enseignants qui « pensent appliquer » une méthode syllabique se retrouvent impliqués dans une méthode à entrée phonémique. Elle est ainsi désignée « syllabique phonémique » car

elle garde d'un côté, le principe du « déchiffrement des graphèmes » et s'intéresse au même temps à l'étude des graphèmes qui transcrivent le même son (é, è, ei, et, ai, est,...) jumelés dans une seule séance ; ce qui l'implique dans un raisonnement phonémique.

Les arguments par lesquels on défend les méthodes mixtes relèvent d'abord de l'« abandon du sens au profit d'un « *ânonnement de syllabes sans signification* » (Ibid) ; tandis que partir d'histoires écoutées et expliquées, permet à l'enfant de mener au même temps identification de graphèmes et accès au sens.

Le déroulement d'une leçon à partir de ce raisonnement pourrait donc être entrepris comme suit :

- Lecture à haute voix d'une histoire
- Extraction de phrases
- Extraction de mots
- Extraction de phonèmes à partir des mots en question
- Identification du ou des graphèmes à étudier.

Le choix graphémique de la syllabique s'explique par contre par la différence entre « les registres de l'écrit et de l'oral » (Terrail : 2009). L'auteur s'appuie sur une explication de Saussure qui affirme que l'écrit n'est pas « la matérialisation de la parole », mais, un « travestissement » contrairement à ce que nous pensons. Il donne l'exemple du mot « oiseau » que nous entendons [waso]. Cette forme orale n'est de ce fait pas représentée par les signes graphiques reconnus à l'écrit. Il serait donc, selon Saussure, plus « raisonnable » d'aborder l'exploitation de la langue à travers le côté qu'il qualifie d'« immobile » (il n'évolue pas en permanence avec la vie sociale) à cause de l'absence d'une « correspondance naturelle » entre les deux formes de la langue. Il faut donc opter pour cette pédagogie qui respecte la spécificité de la langue écrite, harmonise les rapports entre l'écrit et l'oral et n'induit pas l'enfant à l'erreur.

2.2.2. La syllabique et la question du sens

Ce qui est reproché à toute méthode qui adopte une logique syllabique c'est la « négligence du sens ». L'enseignement selon cette méthode commence avec l'étude des voyelles. Ce procédé implique l'apprenant dans l'appropriation de signes isolés et abstraits. Une fois qu'on aborde les consonnes et qu'on procède à la combinaison, on obtient des syllabes, des mots ensuite des phrases. C'est à ce moment que l'on arrive à la production du sens. Même

si le vocabulaire utilisé à ce stade est restreint en fonction du nombre de lettres (voyelles et consonnes) abordées, il est quand même suffisant pour produire des énoncés compréhensibles et qui pourraient intéresser l'apprenti-lecteur.

Cet argument en rapport avec la relation signe graphique/sens, s'avère de ce fait, « inconsistant » selon Terrail (2009). Il faut plutôt préciser que ce qui est reprochable concernant le rapport méthode syllabique/sens c'est qu'elle « *suspend rigoureusement la compréhension de l'écrit à la maîtrise du code* » (Ibid.) en excluant « la lecture devinette ». On demande à l'élève de lire uniquement des textes constitués de mots qu'il a déjà « déchiffrés ».

2.2. 3. Les conséquences d'une approche « phonémique » du code

Si on reproche aux méthodes à principe syllabique un contournement du sens, on reproche à celles à départ phonique, le risque d'exposer l'apprenant à un effort de mémorisation qui serait source de confusion (Terrail : 2009). Il explique qu'opter pour une entrée par le « son », c'est négliger la réalité du code « graphophonologique ». Si on apprend à l'élève le son [s] de « salut », il faut lui expliquer également que ce son peut être transcrit différemment dans d'autres mots. Ainsi, il est (ss) dans « **dessin** », (sc) dans « **piscine** », (ce) dans « **place** » et (t) dans « **attention** ». Faire par contre une entrée par la lettre, c'est réaliser une tâche « facile » à 94 % du moment que ce pourcentage de lettres correspond à une seule prononciation appelée les lettres à régularité phonétique. Celles qui ne le sont pas n'ont généralement que deux écritures comme le (ch) qui se prononce soit (ch) dans « **chat** » et [k] dans « **chœur** » par exemple. Ainsi, il paraît que partir du signe écrit épargnerait à l'apprenant le maximum de confusions et moins d'efforts de mémorisation (Ibid.).

Parmi les autres conséquences de la « leçon de son » (l'un des principes des méthodes globales), est qu'elle part d'une phrase ou un paragraphe pour aller vers l'extraction de la lettre à étudier à partir d'un mot dans lequel l'apprenant ne peut reconnaître que le graphème en question et/ou une syllabe. La lecture du mot étant difficile pour lui, il le devinera à partir de sa forme générale et selon son contexte d'emploi (soit une illustration dans le manuel sinon, il s'en rappelle à partir de la lecture à haute voix de l'enseignant) (Ibid.). Or habituer l'élève à deviner ne pourrait l'aider à installer l'habileté de lecteur autonome ; d'autant plus, qu'une lecture hésitante et « imprécise » ne l'aiderait pas à bien comprendre. Afin de mieux expliciter cette idée, l'auteur évoque des études faites dans les écoles des zones d'éducation prioritaire (ZEP) et qui ont conclu que les élèves du primaire scolarisés dans ces régions trouvent des difficultés

à comprendre des textes simples car « *ils ne prêtent pas une attention suffisante à la matérialité du texte écrit* ». Des insuffisances ont été remarquées au niveau de la maîtrise des signes de ponctuation ainsi qu'au niveau des accords de conjugaison qui étaient quasiment insignifiants pour cette catégorie d'apprenants. Partant des inconvénients des deux logiques celles exclusivement phonémiques et celles exclusivement graphémiques qui ne proposent pas un enseignement de graphèmes « *ordonné et progressif* », Terrail plaide pour un enseignement basé sur une logique de progressivité à travers une démarche syllabique–graphémique qui éviterait à l'apprenant des confusions ainsi que le recours à la devinette au profit d'une capacité de déchiffrage autonome basé sur la maîtrise de tout le code.

Ce « juste milieu » auquel appelle Terrail, est partagé par Caroline Golder et al. (2004 : 174). Les auteurs revendiquent d'abord un « ajustement » de la méthode globale qui, d'après eux, ne suffit pas à elle seule d'enseigner la lecture. « *La méthode globale ne permet pas d'apprendre à lire. Il faut absolument entraîner le décodage... mais cet entraînement peut aller au travers de la méthode globale* », si on réunit « *toutes les conditions favorables* ». Ils précisent par la suite, qu'on n'y arrive pas forcément grâce à une méthode exclusivement phonique, mais à travers une « *instruction explicite sur le code alphabétique* », du moment que l'enfant dans l'exploitation de l'écrit, aurait besoin de déchiffrer des mots nouveaux ce qui nécessiterait de lui « *le recours aux règles de correspondance graphème/phonème* » (Ibid.).

2.2.4. Globale versus syllabique

Parler de réussite ou d'échec dans l'appropriation de l'acte de lire ne peut aller au-delà d'une évaluation implicite ou explicite de la méthode par laquelle passe l'enseignement/apprentissage de cette activité. C'est ce que nous avons relevé à travers les éléments précédents. Cela nous met qu'on le veuille ou non, devant une confrontation des méthodes d'apprentissage qui, de par leurs principes, rappelons-le, ne sont autres que syllabique(s) ou globale(s).

➤ Une logique globale « condamnée à l'échec »

Condamnée à l'échec par les chercheurs, la méthode dite « idéo visuelle », est la seule qui semble « bonne à écarter » car elle « *refuse le travail systématique sur la correspondance graphème/phonème. Elle n'est plus utilisée et personne ne pense sérieusement aujourd'hui qu'un enfant puisse apprendre à partir de textes (...)* » (Boulanger, 2010 : 143). Un point de vue partagé par D. Peiron (2015). Ce dernier appelle lui aussi à délaisser cette méthode qui

« consiste à “photographier” les mots, à les reconnaître grâce à leur forme ». On reproche vivement à cette méthode le refus d’« un “nécessaire” travail systématique sur la correspondance entre phonèmes et graphèmes ».

Une étude américaine menée par l’organisme de recherche « National Reading panel » entre 1988 et 1999, a conclu également que les méthodes purement globales qui excluent complètement l’enseignement des correspondances graphies/phonies, sont démunies de la moindre efficacité. Ces démarches reposent sur la mémorisation de la graphie des mots sinon, sur la reconnaissance des mots à travers le sens de la phrase. Ceci implique l’enfant dans une « lecture- devinette », d’autant plus que cette stratégie qui conviendrait surtout aux écritures idéographiques ne peut convenir à une langue alphabétique.

Certains chercheurs vont jusqu’à affirmer que la méthode globale n’existe même pas et qu’il s’agit à vrai dire d’une stratégie de lecture qui consiste en une reconnaissance globale spécifique aux lecteurs experts (H. Philibert, 2006 : 13).

Il faut tout de même préciser qu’il existe d’autres méthodes qui suivent la logique globale, mais qui se positionnent dans un juste milieu entre celles purement synthétiques et celles purement analytiques. Elles partent de ce fait, de la phrase ou du paragraphe c’est-à-dire du tout pour aller vers l’élément lettre (Ibid.). « Pour analyser, il faut partir d’un tout (...) Les enfants analysent donc de manière progressive et précise le code écrit. Ils avancent donc à coup sûr vers la lecture experte » (ibid.). Ces méthodes dites méthodes « mixtes » oscillent entre le raisonnement global et celui synthétique. Leur idée essentielle repose sur le « contournement » de l’apprentissage du code grapho-phonologique c’est-à-dire au lieu d’apprendre à identifier les lettres et les syllabes, on identifie directement les mots. L’utilité de ce raisonnement telle que l’explique Terrail (2009), paraît « particulièrement adaptée à l’esprit des pédagogies actives ». Étant la plus petite unité du sens, entreprendre un enseignement de la lecture à partir du mot, veut dire le reconnaître et retenir son orthographe ce qui permet à l’apprenant de « lire et de comprendre au même temps » (Ibid.).

Dans son analyse, Terrail évoque l’avis de Célestin Freinet qui défend la logique globale pour son caractère « naturel » en affirmant que « La première vision de l’individu est globale et synchrétique. L’enfant entend un pas, voit une ombre : “maman” ! (...) l’enfant ne part jamais de l’élément, apparemment simple. Ce n’est pas avec un **p** et un **a** qu’il monte **papa**, mais avec le cri qu’un mouvement naturel des lèvres et les mâchoires a modelé (...) : **papa** ! ».

Considérant une telle démarche comme étant difficile pour un enfant de six ans et moins, Évelyne Charmeux (2016) condamne à l'échec toute entrée par la correspondance graphème/phonème, la considérant comme une « *erreur pédagogique* » qui risque de « mettre en difficultés tous les élèves ». Elle explique sa vision comme suit : les enfants entrent à l'école avec des représentations graphiques sur les objets qu'ils possèdent et qu'ils voient. Il serait donc préférable de leur enseigner à partir de « ce qu'ils savent » car c'est un « processus d'apprentissage prouvé depuis longtemps ». Aborder l'apprentissage de la lecture à partir d'éléments abstraits par contre, veut dire « *casser dès l'entrée* » pour l'élève « *toute possibilité de comprendre* » et prévoir des répercussions négatives sur l'habileté de lire (ibid.).

En effet, cette stratégie mène à l'oralisation ce qui entraîne une subvocalisation (prononciation mentale des mots) qui risque de « *ralentir la lecture et gêner la compréhension* ». En plus de tout cela, on a souvent confondu oralisation de la lecture avec la lecture à haute voix. De bons lecteurs sont de ce fait, de mauvais lecteurs à haute voix.

La lecture linéaire (mot à mot) qu'entraîne une telle stratégie d'apprentissage entrave un bon raisonnement de la part de l'enfant, qui lui permettrait de mieux profiter du but essentiel de la lecture, qui n'est autre que bénéficier des contenus des supports lus.

Le choix des « non - textes » et des « non – mots » empêche l'enfant de découvrir les spécificités des textes écrits sur tous les plans : syntaxique, orthographique et sur le plan de la ponctuation. Ces problèmes pourraient s'accroître pour entraîner des problèmes même au niveau de la production écrite qui persistent jusqu'à des niveaux ultérieurs de la scolarité.

Tenant compte de tout ce qui a précédé, Charmeux (2016) se demande s'il faudrait considérer l'enseignement de la lecture comme étant « *un petit apprentissage* » à installer le plus vite possible. Loin de placer ses avis dans le cœur d'un débat sur les méthodes, elle précise qu'il serait difficile d'installer la compétence de décodage en une année et qu'il faudrait au moins deux ans pour pouvoir mettre en place ce qu'elle appelle « le premier niveau de lecture » c'est-à-dire l'habileté du lecteur autonome (ibid.). En d'autres termes « *pouvoir vérifier par l'orthographe et l'écriture (plus que par la relation lettres-sons, qui ne sert guère, les mots de l'écrit n'étant généralement pas les mêmes que ceux de l'oral), les hypothèses de sens d'un texte* » (Ibid.). Ce premier niveau sera suivi de deux autres niveaux à savoir : la quantité de lecture et la maîtrise de la lecture littéraire et culturelle (Ibid.).

- Une entrée par le code serait plus bénéfique

Thérèse Cuche et Michelle Sommer (2016) pensent qu'aborder le mot écrit dans sa globalité, et demander à l'enfant de le répéter c'est traiter ce dernier « en être immature ». Pour qu'il soit capable réellement de lire, il faut le doter de mécanismes indispensables à cela, c'est-à-dire lui apprendre le code et non de lui faire apprendre un texte par cœur. Demander à l'enfant de répéter ce qui est semblable, c'est lui donner juste l'impression qu'il lit. « *Cette démarche est démagogique et, mais non structurante* » (Ibid.). Cuche et Sommer s'appuient sur leur expérience d'orthophoniste et psychothérapeute pour affirmer que les démarches à départ global, pourraient conduire à l'« abandon » d'une catégorie d'apprenants qui se suffisent à « *une démarche non repérante et donc régressive* » (ibid.).

Concernant « le privilège » du sens, les deux auteurs expliquent que confronter l'apprenant à un texte qu'il ne peut décoder et qu'il « doit » au même temps comprendre, ne l'aide pas à saisir le sens, mais, au contraire, augmente les difficultés pour ce dernier ce qui pourrait le conduire à l'échec. En effet, « remplacer un mot par un autre qui lui ressemble », peut éloigner l'apprenti lecteur de la portée sémantique qui, justement, repose sur la différence (lire « **boule** » à la place de « **poule** » ou « **hier** » au lieu de « **hiver** »). Cuche et Sommer insistent à la fin de leur synthèse sur le fait d'exclure toute méthode globale même si certains enfants « motivés » parviennent à dépasser ses contraintes pour apprendre à lire.

Partageant le même avis, Françoise Boulanger (2010 : 143) accuse les méthodes qui répondent à une logique globale d'être responsables de « plusieurs dégâts ». Ceci a poussé selon elle, « *le balancier de l'enseignement très loin dans le sens opposé* » (Ibid.). « *Une mobilisation* » est de ce fait, selon l'auteur, « *exagérée pour des méthodes strictement phonosynthétiques* » (Ibid.). Ces procédés selon lesquels la lecture est enseignée à partir de l'identification des lettres en partant du « son » pour avoir sa correspondance graphique, constituent dès le départ, d'après J. Morais, « *un avantage dans la reconnaissance des mots* » (1994 : 269). D'autre part, l'« *enseignement explicite des correspondances grapho-phonémiques* » (J. Foucambert : 1994), permet à l'apprenant d'être « *de plus en plus, autonome dans la lecture des mots réguliers que ceux-ci soient fréquents ou non* » (Ibid.). Les enfants qui apprennent selon cette logique sont de ce fait, capables de « *devancer vers la 2^e et la 3^e années ceux qui apprennent à lire suivant la méthode globale* » non seulement « *en vitesse et en compréhension* », mais aussi, « *dans la lecture silencieuse, en vocabulaire et en orthographe* » (Ibid.). Morais lie par la même occasion, l'usage du code alphabétique dans la lecture à la découverte des correspondants phonémiques des lettres, la conversion de « *la parole en phonèmes* » et la capacité de « *fusionner les phonèmes successifs* ». Cette activité de décodage

à « caractère alphabétique », demande donc un savoir en phonèmes, la mobilisation des correspondances et la capacité de synthétiser (1994 : 111).

L'auteur va encore loin dans son raisonnement en affirmant que « *l'invention de l'alphabet constitue un exploit scientifique et sa maitrise par chaque enfant relève de la pensée scientifique (...)* » (Ibid.).

Par ailleurs, cette méthode, reste selon Morais, d'un grand apport pour les enfants en difficulté d'apprentissage. En effet, il rapporte les résultats d'une étude menée en Caroline du Nord, selon laquelle, des enfants qui ont été « *orientés vers l'étude selon une méthode phonique ont progressé plus que les autres de manière générale (...)* la méthode phonique apparaît comme la plus susceptible de récupérer les enfants à risque » (Ibid. : 270).

Quant au lien « lecture→compréhension », Morais (2002) s'oppose à la définition qui les lie directement et considère que la compréhension succède à la lecture. Il explique qu'il n'est pas correct de prendre la finalité d'une activité pour sa définition et ajoute que pour lire et comprendre, l'enfant a besoin de mobiliser des « *mécanismes spécifiques* » (ibid.).

Pour s'en approprier, il doit y avoir selon Morais, collaboration entre enseignants, responsables politiques et les chercheurs scientifiques. Ces derniers sont prêts à apporter un plus à ce sujet (Ibid.).

3. Une évaluation scientifique des méthodes d'enseignement de la lecture

Devant ce débat « acharné » sur les différentes méthodes de lecture dont chacune se veut « efficace » et « rentable », la vision scientifique basée sur l'« objectivité » peut-elle se prononcer pour trancher au profit d'un choix précis ?

D'après une lecture qu'a effectuée Odile Jacob dans le livre de Stanislas Dehaene⁴ *les neurones de la lecture* paru en 2007, il paraît que la réponse à cette question serait basée essentiellement sur deux points : celui de « la neurologie » et des « expériences comportementales ». Ces deux paramètres pourraient fournir des explications sur l'« acte de lecture » tenant compte du mental et du neurologique (Dehaene in O. Jacob : 2007). Étant

⁴ « Professeur au Collège de France, sur la chaire de Psychologie cognitive expérimentale, après avoir occupé pendant près de dix ans la fonction de directeur de recherche à l'INSERM. Ses recherches visent à élucider les bases cérébrales des opérations les plus fondamentales du cerveau humain : lecture, calcul, raisonnement, prise de conscience ». <<https://www.college-france.fr/site/stanislas-dehaene/>>

« sûr » du rôle de certaines techniques dont disposent les neurologues dans la description de l'activation des zones neuronales responsables de la réalisation de l'acte de lire, Dehaene implique cette branche de la science dans l'affirmation ou l'infirmité des points de vue des didacticiens qui travaillent sur la lecture ou au moins dans la coordination entre ces derniers. Il serait désormais « impératif » selon l'auteur, de s'appuyer sur les résultats de recherches dans le domaine des neurosciences afin d'envisager des réformes sans se contenter de « *l'intuition de tel ou tel décideur* » (Ibid.).

Concernant l'évaluation des méthodes d'enseignement de la lecture, S. Dehaene (2007 : 290) affirme que « *les données de l'imagerie et de la psychologie ne sont pas neutres vis-à-vis des grands débats sur la lecture à l'école* ». Afin de justifier le recours à l'imagerie médicale dans le domaine, il affirme que quand « *il faut apprendre à lire, les enfants ont tous le même cerveau qui impose les mêmes contraintes et la même séquence d'apprentissage* » (Ibid.). Cela serait donc « suffisant » pour retracer les différentes étapes par lesquelles passe le parcours de déchiffrement des mots « *notre cerveau ne passe pas directement de l'image des mots à leur sens. À notre insu, toute une série d'opérations cérébrales et mentales s'enchaînent avant qu'un mot ne soit décodé* » (Ibid.). Cette affirmation peut de ce fait, être déterminante quant au choix d'une méthode par rapport à une autre. C'est ce que l'auteur confirme en affirmant que « *l'imagerie cérébrale met en évidence l'effet le plus spectaculaire : L'hémisphère droit s'active pour la lecture globale, alors que l'attention portée aux lettres active bien la région classique de la lecture l'aire occipito-temporale ventrale gauche. Autrement dit l'apprentissage par la méthode globale mobilise un circuit inapproprié (...)* ».

Cet avis qui s'oppose totalement à celui des globalistes va jusqu'à condamner la méthode analytique en niant tout lien de la reconnaissance globale du mot avec la lecture. Dehaene explique cela comme suit : au cours de l'apprentissage du décodage, il est nécessaire de s'approprier les lettres selon deux paramètres : d'abord, comme étant des sons du langage, ensuite à partir de leurs multiples formes qui n'ont pas « un lien particulier » entre elles. Cela se réalise grâce à des « neurones détecteurs de lettres », qui ont la capacité de reconnaître « facilement » ces signes graphiques dans leurs différentes transcriptions. L'alphabet est de ce fait, selon Dehaene, une « *géniale simplification* » du moment qu'elle permet à toute personne intéressée, de lire et d'écrire les vingt caractères qui constituent les lettres de l'alphabet (Dehaene in O. Jacob : 2007).

Dans un deuxième temps, le système visuel filtre les informations perçues pour n'en garder que celles « pertinentes pour la lecture » (Ibid.). Il peut de ce fait, garder des petits détails « parfois minuscules » qui permettent de différencier les mots les uns des autres. Cette capacité d'attention aux petits détails résulte de l'apprentissage. C'est donc une finalité contrairement à ce que les adeptes de la méthode globale pensent (Ibid.).

La psychologie cognitive « réfute ainsi très directement toute idée d'enseigner la lecture par une méthode globale ou idéo visuelle » (2007 : 291). Cette démarche, aura à la fin de la scolarité, un impact négatif sur la qualité de lecture de mots nouveaux, le rythme de déchiffrage ainsi que sur la capacité de comprendre les textes (2007 : 301) car selon lui, les enfants qui comprennent le mieux sont ceux qui savent « lire des mots et des pseudo mots isolés sont aussi ceux qui comprennent le mieux le contenu d'une phrase ou d'un texte » (Jacob : 2007).

Par ailleurs, de nombreuses études francophones et anglophones citées par Franck Ramus et al. (2006), valorisent les efforts de la science précisément en médecine qui tentent d'évaluer objectivement et rigoureusement l'efficacité de la pratique enseignante. Il faut d'abord préciser que les expériences en question considèrent les mots « syllabique » et « global » comme « ambigus » et ne faisant pas partie du vocabulaire scientifique. Les recherches se sont intéressées de ce fait, à comparer l'efficacité des méthodes en fonction de l'importance accordée au déchiffrage.

-Les principales questions posées à travers cette recherche sont les suivantes : est-ce que l'enseignement systématique du déchiffrage est plus efficace par rapport à son enseignement non systématique ?

- Qu'en est-il s'il n'est pas du tout enseigné ?

Les résultats de ces recherches sont en faveur d'un enseignement du déchiffrage. Cette stratégie semble « efficace » pour l'appropriation de la lecture. De ce fait, il doit être systématique, d'autant plus qu'il faut qu'il commence précocement avant le début de l'apprentissage de la lecture elle-même.

Par rapport aux apprenants, les enfants qui suivent un enseignement systématique du déchiffrage obtiennent de meilleurs résultats que les autres, aussi bien en lecture de mots qu'en

compréhension de textes. Ceci va à l'encontre des idées faites sur les inconvénients du déchiffrage qui conduirait selon certains avis, à « ânonner »⁵ sans comprendre.

Aborder la lecture à travers une systématisation du déchiffrage s'avère plus bénéfique surtout pour les enfants qui risquent des difficultés dans l'apprentissage de cette activité. Ces difficultés peuvent être soit au niveau du langage oral, soit par rapport à l'appartenance de l'apprenant à un milieu socio-culturel défavorisé.

Si l'enseignement du déchiffrage est systématique, le choix de l'approche devient de ce fait, « secondaire ». Ainsi, on peut l'aborder avec une démarche analytique qui va du mot ou de la syllabe vers le phonème ou une démarche synthétique qui va du phonème vers la syllabe et le mot

Bien que les résultats de ces recherches aillent dans le sens d'une méthode synthétique syllabique, l'enseignement « traditionnel » basé uniquement sur l'inculcation du code d'une manière « répétitive et dénudée de sens », reste refusé. Les chercheurs plaident, pour des méthodes qui prennent en compte le déchiffrage dès les premières années de scolarisation et également la morphologie, la syntaxe et la compréhension des textes (Ramus et al. 2006).

3.1. Les trois étapes de l'apprentissage de la lecture « d'un point de vue scientifique »

Pour résumer cette approche purement « scientifique », sur l'appropriation de la lecture, Dehaene (2007) propose de la récapituler en trois étapes :

La première étape dite logographique ou picturale pendant laquelle l'enfant devine les mots qui lui sont familiers comme son prénom par exemple, à partir de leur forme.

La deuxième étape est phonologique. Elle est en relation avec la découverte des lettres et des graphèmes complexes. L'enfant ne se contente de ce fait plus de traiter un mot dans sa globalité, mais apprend à assembler des phonèmes qui correspondent à des lettres afin de pouvoir prononcer les mots correctement. Afin de réussir cette étape, l'enfant a besoin d'une conscience phonémique (ne pas se contenter des noms des lettres qui ne l'aideraient pas à lire, mais maîtriser leur résonance). À ce propos, Dehaene explique « *l'apprentissage des lettres attire l'attention sur les sons. L'analyse des sons affine à son tour la compréhension des lettres*

⁵ Lire syllabe par syllabe.

et ainsi de suite dans une spirale causale qui fait émerger simultanément le code graphémique et le code phonémique » (ibid.).

Il est vivement recommandé au cours de cette étape, de procéder du plus simple vers le plus complexe car au niveau du cerveau, et au sein de la voie graphème – phonème, les premières connexions qui se mettent en place concernent les graphèmes simples et réguliers pour aller progressivement vers les plus complexes et terminer avec les exceptions (Ibid.).

La troisième étape est orthographique. Le déchiffrage à ce niveau n'est plus en relation avec le nombre et la complexité des graphèmes, mais plutôt en fonction de la nature du mot et de sa fréquence dans la langue (Ibid.).

3.2. Quelques recommandations didactiques

Se basant sur l'idée que « *L'étape charnière de la lecture, c'est le passage d'une unité auditive* » (Ibid.), et que tous les efforts doivent se focaliser sur cette opération (Ibid.), Dehaene n'a pas négligé de proposer à la fin de cette analyse basée sur des critères purement scientifiques quelques directives d'ordre didactique relatives à l'enseignement de la lecture que la pratique enseignante pourrait suivre et/ou doser au cours de leur pratique.

- Commencer par préparer l'enfant à travers l'entraînement de la conscience phonémique tout en focalisant sur une bonne perception de la forme des lettres.
- Aborder les correspondances graphème-phonèmes au début du processus enseignement/apprentissage d'une façon explicite.
- Entraîner les apprenants à la progression de gauche à droite et procéder selon le degré de complexité et celui de fréquence. Il est également indispensable d'expliquer aux apprenants que chaque son a plusieurs transcriptions.
- Proposer à l'apprenant des mots et des phrases qui contiennent uniquement les lettres étudiées explicitement. À ce niveau, Dehaene précise qu'il serait plus « raisonnable » de procéder en fonction de la fréquence des lettres ainsi que de la facilité de leur association aux différentes voyelles.
- Il faut enfin expliquer à l'apprenant que la lecture des mots résulte de la bonne analyse des lettres.

Conclusion

Les méthodes d'enseignement de la lecture représentent des principes méthodologiques qui tentent de convaincre de leur efficacité dans l'appropriation de cette activité.

La différence d'opinions sur les composantes de l'acte de lire est à l'origine de discussions pointues qui tournent parfois en « querelles ». En effet, différentes études ont prouvé que la lecture au sens du déchiffrement est une activité complexe qui exige la mobilisation de plusieurs connaissances notamment en linguistique, en phonétique au début de l'apprentissage et plus tard des connaissances même en syntaxe.

C'est la priorité d'une composante par rapport à une autre qui est à l'origine de la polémique autour de la méthode adéquate à l'enseignement de la lecture ; car c'est ce qui déciderait pour telle ou telle méthode selon les chercheurs. Certaines de ces démarches considèrent que le décodage des mots ne peut s'exclure de la compréhension et pour cela, il faut partir de supports sémantiquement accessibles pour les enfants afin qu'ils puissent s'approprier le code qui les véhicule. Ce raisonnement mobiliserait une démarche analytique. Celle-ci part d'un texte ou d'une phrase pour aboutir aux syllabes puis aux lettres. D'autres chercheurs par contre, considèrent la compréhension comme étant une étape de la lecture qui succède au décodage et qu'il faut de ce fait, apprendre à « décrypter » les signes graphiques d'un support afin de pouvoir dans un deuxième temps accéder à son sens. Pour atteindre cet objectif, il conviendrait d'adopter une démarche synthétique qui part de la lettre, maîtrise sa correspondance phonique, l'associe aux différentes voyelles et finit par composer des mots faciles à prononcer. Cette compétence de décodage étant installée, elle aiderait à la lecture de supports et leur compréhension.

Au milieu de cette polémique, la science semble trancher en mobilisant l'imagerie médicale. Elle a ainsi conclu qu'en dépit des concepts « syllabique » et « globale », il faut plutôt enseigner la lecture à travers une systématisation du déchiffrage et à travers un enseignement explicite des lettres car cette stratégie active la région du cerveau appropriée à cet apprentissage.

Chapitre IV

Apprendre à lire en français langue étrangère

Introduction

Tous les chercheurs ayant travaillé sur le thème de la lecture s'accordent à dire qu'il s'agit d'une activité complexe qui mobilise plusieurs habiletés. Les principaux débats, rappelons-le, portent sur les démarches « adéquates » qui permettent d'aborder et surtout de réussir l'enseignement et également l'apprentissage de cette activité clé. Même si la compréhension ne peut être dissociée de la lecture, elle y a quand même préexisté et « *s'exerce à la fois au cours et en dehors de cet apprentissage* » (ONL¹ : 2005). Pour les apprenants débutants, c'est plutôt l'identification des mots écrits qui pose généralement problème ce qui engendre par la suite des difficultés au niveau de la compréhension (Ibid.).

Étant une langue alphabétique, l'enseignement/apprentissage de la lecture en langue française exige la maîtrise des unités lettres que ce soit à travers une démarche synthétique ou analytique. Il serait donc « impératif » pour un enfant en début de son apprentissage de s'approprier les représentations graphiques qui constituent le côté scriptural de cette langue. Les travaux de l'ONL signalent que le problème pour cette langue se situe spécialement au niveau des consonnes. Celles-ci ne peuvent être prononcées séparément, mais en association avec des voyelles.

Cette spécificité qui serait selon les chercheurs, une source de difficultés pour le lecteur débutant, elle le serait peut-être plus pour l'apprenti lecteur pour lequel, le français est une langue étrangère du moment que le code lui est inconnu. D'autant plus, que l'apprentissage de cette langue est souvent accompagné par celui d'une ou d'autres langues qui auront le statut de langue(s) maternelle(s).

¹ Observatoire national de lecture : c'est un organe consultatif du ministère de l'Éducation nationale composé de chercheurs, d'enseignants, d'inspecteurs et de parents. (https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_18_1_2535_t1_0224_0000_1)

Nous verrons dans ce chapitre, les particularités de la lecture en français langue étrangère ainsi que quelques processus qui entreraient dans son acquisition ; mais avant, nous nous tournons vers le concept de « *français langue étrangère* » pour voir comment il est défini par les chercheurs et quelles sont les circonstances de sa genèse.

1. Le concept de français langue étrangère (FLE)

Il s'est développé dans la seconde moitié du vingtième siècle après la seconde guerre mondiale suite à une « crainte » sur la position du français dans le monde face à l'anglais. Des centres de langue française se sont multipliés à l'étranger donnant naissance à une didactique de français langue étrangère (FLE) par rapport à une didactique de français langue maternelle (FLM) (Defays, 2003 : 29-30). Il explique qu'une langue est considérée comme étant « étrangère », en fonction de plusieurs critères. D'abord, la distance géographique ensuite, la distance culturelle qui se manifeste à travers des aspects de vie différents dont le mode de vie, les circonstances socio-économiques et également idéologiques et religieuses. Les différences psychologiques sont à prendre également en considération dans la délimitation de la notion de « langue étrangère ». En effet, c'est la nature de la relation avec les natifs d'un pays qui peut influencer d'une façon ou d'une autre la prédisposition à étudier la langue. Enfin, la distance linguistique marquée par les différences qui existent entre les différentes langues (Ibid..).

Selon certaines conceptions, la notion « *français langue étrangère* » présente une certaine complexité quant à la détermination de son sens ainsi que par rapport aux conditions dans lesquelles ce statut doit être attribué (J. P Cuq, I.Gruca, 2017 : 13-14). Cependant, les deux auteurs s'accordent à dire que la classification du français comme une *langue étrangère* dépend de « la relation » que certains apprenants et certains enseignants entretiennent avec elle (Ibid.). En effet, il s'agit de deux types d'apprenants :

Les premiers sont des jeunes scolarisés dans des pays où la langue française est présentée comme un choix disciplinaire, sinon, des adultes volontaires qui s'intéressent à cette langue pour des raisons « linguistiques ou culturelles particulières ». Le choix méthodologique de l'enseignement de cette discipline comme langue étrangère serait donc en étroite relation avec ces publics et leurs besoins de formation.

Les seconds sont ceux qui vivent dans des pays où le français est présent pour des raisons historiques et politiques. Cuq et Gruca expliquent que la discipline appelée *français langue étrangère* est née de la prise en considération des intérêts du premier type d'apprenants et la prise de conscience des seconds de leurs problèmes avec cette langue (2017 : 14).

D'un point de vue didactique, une langue devient étrangère quand elle est différente de la langue maternelle de par son « *objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage* » (Ibid. : 86). Concernant le français, cette langue est considérée comme étrangère pour ceux qui s'en approprient d'une façon « *plus ou moins volontaire* » car ils ne la considèrent pas comme étant maternelle. Pour ceux qui n'accordent pas une importance à attribuer, le statut de « maternelle » à cette langue, l'enseignent à des « *parleurs non natifs* » (2017 :14). C'est à cette distinction que l'on devait la naissance de deux disciplines dont la didactique du français langue maternelle (DFLM) et la didactique du français langue étrangère (DFLE) (Ibid.).

Peu de travaux ont été consacrés exclusivement à la recherche sur l'enseignement/apprentissage de la lecture au sens du déchiffrement en français langue étrangère². Des chercheurs ont surtout travaillé sur l'acquisition de la lecture en français langue seconde³. Malgré la différence entre les deux concepts, nous avons quand même jugé « faisable » de nous appuyer sur des documents qui traitent du premier et du second cas du moment que dans les deux situations, le français ne constitue pas une langue maternelle pour l'apprenant. Avant de faire une projection sur l'acquisition de l'activité de lecture, nous avons préféré dans un premier temps, revenir sur les recherches faites sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en général. Ainsi, J. M. Defays (2003) propose d'expliquer les processus et les stratégies qui entrent dans l'appropriation d'une langue étrangère par rapport à une langue maternelle. Nous les récapitulons ci-après.

² « *Le FLE concerne l'enseignement et l'apprentissage du français à des personnes dont la langue maternelle n'est pas le français, et qui ne sont pas en contact direct avec un environnement extérieur francophone (région francophone, pays francophone)* ».

³ « *Le FLS concerne l'enseignement et l'apprentissage du français à des personnes dont la langue maternelle n'est pas le français, mais qui vivent dans une région ou un pays francophone* ». <<http://www.ecole-internationale.ac-aix-marseille.fr/webphp/ei/images/francais/1erdegre/fle%20fls%20flsco%202011-2012def.pdf>>

2. La différence entre l'enseignement/apprentissage d'une langue maternelle et celui d'une langue étrangère

Il paraît évident selon les chercheurs que l'apprentissage d'une langue maternelle est plus « spontané », plus « naturel » et donc plus facile que celui d'une langue étrangère car l'appropriation de la langue commence pour l'enfant avant son entrée à l'école. Une fois scolarisé, il commence à l'écrire (Defays, 2003 : 206).

Concernant les processus d'apprentissage de l'une et de l'autre langue, les avis des chercheurs s'articulent autour de deux idées. Certains pensent qu'ils sont « fondamentalement semblables » et que la différence réside seulement au niveau des modalités. D'autres, insistent sur la différence entre les deux langues et les apprentissages qui leur sont liés. Ils considèrent de ce fait que l'apprentissage de la langue étrangère est étroitement lié à celui de la langue maternelle voire même qu'il en dépend. Seulement, il est indispensable de prévenir les interférences afin que ce parcours ne soit pas « gêné » (Ibid.).

2.1. L'apport de l'apprentissage d'une langue maternelle pour une langue étrangère

A cinq ou six ans, l'élève prend déjà conscience de l'existence de plusieurs codes. A cet âge, il peut communiquer, s'exprimer et même penser dans la langue orale, avec des signes et par des mimiques, des images et des dessins (Duverger : 2004). Cet enfant sait aussi que d'autres codes existent. À travers des supports écrits, il a déjà distingué des signes « particuliers » que des personnes adultes produisent sans savoir forcément dans quelle langue ils sont transcrits (Ibid.). Il remarque cependant qu'ils sont différents des codes auxquels il est habitué.

Vers l'âge de 5-6 ans, l'enfant passe à l'apprentissage du code écrit d'une façon plus explicite. A ce niveau, on peut affirmer que l'« observation courante » a montré que l'on peut lui enseigner deux codes écrits à la fois du moment qu'il a pu apprendre deux codes oraux (ou plus) à la fois (Ibid.). Cela paraît évident du moment que des enfants ont appris à parler dans des familles où plusieurs langues sont parlées au même temps. Nous pensons qu'il en serait de même s'il est exposé à plusieurs écrits (Ibid.).

Apprendre à lire à l'école en deux langues en même temps, cela signifie selon Duverger que dès le départ, l'enfant se rend compte que « *l'on peut dire les mêmes choses avec deux*

écrits différents » (Ibid.). Même s'il observe des différences dans les formes, les courbes, les « dessins » et les signes, il remarque aussi des ressemblances au niveau de l'utilisation de l'espace et des ponctuations par exemple (Ibid.).

Cette « confrontation » de deux codes va permettre à l'apprenti - lecteur de mettre en relation les écrits de deux langues. Il découvre de ce fait, « *des formes codées de communication, d'information et d'apprentissage bien spécifiques* » (Ibid.). Le « contraste » créé par la manipulation de deux langues en même temps ouvre à l'apprenant la perspective de découvrir « des manières particulières pour les comprendre, les lire et les écrire ». Dans son passage d'un code écrit à un autre, il développe dès lors, en plus d'une conscience graphique, des stratégies qu'il tentera de perfectionner, d'améliorer et de partager (Ibid.).

Le fait d'avoir deux codes écrits à disposition au lieu d'un (deux outils identifiés pour lire et écrire) a, selon Duverger, des répercussions positives tout le long du processus enseignement/apprentissage. Nous essayons de les récapituler ci- après :

➤ Le développement de certaines compétences transversales

Il s'agit de compétences métacommunicatives et métalinguistiques, car l'apprenant se retrouve impliqué dans des activités de comparaison et d'observation concernant les points de ressemblance et de différence relatifs au fonctionnement des deux écrits. Les constats se font de la part des apprenants d'abord d'une façon intuitive, puis explicite. A ce niveau, c'est l'enseignant qui va accompagner l'apprenant. Ce dernier comprendra mieux le fonctionnement de sa langue maternelle écrite en comparant les fonctions, les statuts et les positionnements de tous les éléments qui la constituent (verbes, substantifs, adjectifs...) avec ceux de la langue seconde qui joue ainsi « *un rôle de miroir, d'analyseur, de révélateur* » (Ibid.). Cette manipulation de deux écrits en co-existence, est considérée par l'auteur comme « la mise en place d'une éducation linguistique » (Ibid.).

➤ La mobilisation « positive » des compétences acquises

Le principal apport de cette « éducation linguistique » constituée essentiellement de compétences métalinguistiques installées progressivement est qu'elle entre dans l'apprentissage d'autres langues étrangères. Cela permettra de connaître au mieux sa langue maternelle.

La diversité linguistique résultant de l'acquisition de deux langues, permet aux apprenants de les mobiliser pour lire, s'exprimer et produire. Ces productions peuvent être des textes, des albums ainsi que différents projets pédagogiques scolaires. La possibilité d'échange avec des enfants d'autres pays constitue une autre source de motivation pour apprendre à lire et à écrire dans plusieurs langues (Ibid.).

➤ L'apport d'une articulation simultanée de deux langues

La langue étrangère peut être d'un apport positif pour la langue maternelle en affinant les compétences de son acquisition. Dans ce cas, il est « impératif » selon Duverger, que les deux apprentissages s'associent, s'articulent et se traitent ensemble. La première langue étant considérée par rapport à la deuxième comme une « langue pilote, langue d'accueil ou encore langue miroir » (Ibid.). Il est recommandé ainsi, de ne pas considérer la langue étrangère comme « une matière distincte » car il s'agit selon l'auteur « *d'une sorte de pédagogie de détour* » (Ibid.) qui consiste au passage par une langue afin de s'approprier une autre.

➤ Des interférences « inoffensives »

Il est tout à fait « légitime » que des interférences apparaissent au contact de plusieurs langues. Ces dernières ne sont pas forcément source de « confusion », et/ou de « mélange » (Ibid.). Elles sont considérées comme des erreurs d'écriture « ordinaires » qu'on peut rencontrer dans un système monolingue même si elles ne sont pas identiques. Il faut tout de même les identifier, les noter et les corriger car cela est très utile pour affiner la connaissance d'une langue déterminée mieux encore pour l'utiliser (Ibid.).

Le traitement de l'erreur qui s'effectue dans une perspective de comparaison permet de mieux repérer les spécificités de chaque langue et de mieux l'utiliser (Ibid.). Il a été montré qu'un tel procédé ne constitue pas une « surcharge cognitive » et n'a aucune contre-indication. Cela ne signifie pas non plus que l'enseignement bilingue remédie aux échecs scolaires en raison de l'implication des facteurs sociaux qui conditionnent d'une façon ou d'une autre les résultats de l'école (Ibid.). Des apprenants qui font usage de deux langues, peuvent devenir de bons lecteurs et producteurs de textes même si nous manquons davantage d'études qui peuvent apporter le plus à ce domaine en créant des méthodologies et stratégies adaptées (Ibid.).

3. Comparaison des processus mentaux et stratégies de lecture

A ce propos, Dehaene (2007) explique que l'analyse du langage se manifeste précocement chez l'enfant c'est-à-dire au cours des premiers mois de sa vie. La langue maternelle influence progressivement les aires du langage au niveau du cerveau. Le vocabulaire ainsi que la grammaire s'installent vers la fin de la deuxième année. Vers cinq ou six ans, l'enfant a donc une image claire et « détaillée » de la phonologie de sa langue, un stock lexical riche ainsi que les principales structures grammaticales même si elles restent à cet âge, implicites pour pas mal d'enfants (Ibid.).

Des travaux sur l'acquisition de la lecture en langue seconde, concluent que des mécanismes en interaction qui entreraient dans la réalisation de l'acte de lire seraient déjà placés en langue maternelle et que la lecture dans une autre langue n'aurait de ce fait pas vraiment « un début » (Gaonach : 2005). Cet appui sur la langue maternelle afin de lire dans une autre langue, se réaliserait de la même façon qu'il soit sous la forme d'une prise d'informations à partir d'hypothèses ou une prise d'informations à partir de lettres ou de mots (Goodman et Smith : 1971, in Gaonac'h : 2005). Il en est de même pour les trois codes reconnus en lecture dont le code logographique, phonologique et orthographique. En effet, ces mécanismes « transparents au lecteur expert » et qui représentent une habileté complexe pour le lecteur débutant, paraissent également « transférables » d'une langue à une autre. Une fois installés en langue maternelle, ils aideraient à lire dans une autre langue (Gaonac'h : 1998 in Gaonac'h : 2005). Cet avis n'est pas partagé par E. Riquois (2010). En effet, celle-ci pense que le « savoir lire » se distingue du « savoir lire en langue étrangère » car il s'agit de « deux situations de lecture différentes » dont chacune présente « des particularités et des objectifs singuliers » (Ibid.). La différence réside également au niveau du comportement adopté par l'apprenant vis-à-vis le texte. Ainsi, un apprenant en français langue étrangère ou seconde, est considéré comme un « sujet lecteur » dans sa langue maternelle et « lecteur apprenant » quand il lit un texte en français. L'objectif de son apprentissage serait donc de passer à « un sujet lecteur » dans cette langue (Ibid.).

Au niveau de la phase de lecture dite « logographique », Gaonac'h : 2000 in (Riquois : 2010) explique que la perception globale qui s'effectue à partir d'indices plus graphiques qu'orthographiques, peut être réalisée par un « lecteur apprenant » dont la langue maternelle est faite à partir d'un système graphique différent. L'étude de Golder et Gaonac'h (2004) citée par

Riquois (2010) porte quant à elle sur la lecture en langue première. Parmi ses résultats, le code phonologique n'a pas une grande importance quand on lit en langue étrangère. En second lieu, il a été également conclu qu'à part, la stratégie de décodage, les autres stratégies « habituelles » en langue maternelle ne sont pas utilisées « spontanément » en langue étrangère (Ibid.). Ainsi, un lecteur qui lit un texte en langue étrangère paraît déficient même s'il lit sans difficultés dans sa langue maternelle. Cornaire (1999) in Riquois (2010) explique que l'apprenant en langue étrangère met beaucoup de temps à lire à cause de ce qu'il appelle des « retours en arrière » afin de « valider ou ajuster sa compréhension » (Ibid.). Il a également recours à la subvocalisation et effectue une lecture linéaire. Ces techniques de lecture que Cornaire qualifie de « peu rentables », sont dues aux connaissances linguistiques limitées en langue étrangère en plus que ses connaissances limitées en grammaire.

Le dernier élément cité par Cornaire et qui expliquerait les difficultés d'un apprenant dans une classe de langue étrangère serait « psychologique ». En effet, les facteurs affectifs, peuvent être selon l'auteur, « décisifs » dans l'apprentissage, même si cela n'a pas constitué un objet d'étude pour les chercheurs. C'est en fait le sentiment d'« infériorité » qu'un apprenant pourrait avoir vis-à-vis la maîtrise de la langue cible, qui serait à l'origine d'une « inquiétude » et d'une nervosité qui se manifestent lors de la lecture d'un texte en langue étrangère au point où cette « tâche devient un obstacle infranchissable » (1999 : 51). Il est de ce fait, très important de signaler que les compétences de l'apprenant, même déterminantes, peuvent ne pas être suffisantes dans la réalisation de l'acte de lire à cause de la perte en confiance en soi. A ce niveau, l'enseignant doit intervenir pour installer un climat d'apaisement dans sa classe afin d'aider les apprenants en situation « délicate » de s'en sortir. Sur le plan didactique, il serait recommandé de choisir des supports qui seraient en adéquation avec les capacités des apprenants ainsi que des stratégies bien adaptées aux spécificités de cette situation d'apprentissage. Il est également recommandé de proposer d'autres activités qui développeraient d'autres capacités chez l'apprenti - lecteur sinon qui l'aideraient à terminer sa lecture sans interruption et reprendre confiance. Les apprenants peuvent même verbaliser leurs stratégies et échanger leurs expériences ce qui pourrait inspirer didacticiens et enseignants.

Duverger (1994) pense que dans le cas de la co-existence de deux langues L1 et L2, la lecture comme tout apprentissage, peut se réaliser de la même manière dans ces deux codes. Penser qu'il y a une priorité d'une langue par rapport à une autre est à vrai dire « un faux problème » ; et que, contrairement à ce qui est affirmé par certains chercheurs, il n'y a aucun

« risque » à appréhender un tel apprentissage. Bien au contraire, s'il s'effectue dans de bonnes conditions méthodologiques, avec une coordination des deux enseignants dans le cadre de la pédagogie du projet par exemple, cela se répercutera positivement sur les acquisitions de l'apprenant aussi bien sur le plan linguistique (renforcement dans les deux langues) que cognitif.

L'enfant va de ce fait non seulement lire en L2 comme en L1, c'est-à-dire développer le même comportement de lecteur, mais il va constamment transférer ses comportements et ses compétences de L1 à L2, et inversement. L'avis des enseignants qui pensent qu'il faut d'abord enseigner une langue ensuite entamer celui d'une autre est de ce fait, « *probablement aberrant pour l'enfant* » (Ibid.).

Duverger rappelle que son expression « *on n'apprend à lire qu'une fois* » ne veut pas dire que si un enfant a appris à lire convenablement dans une langue, il va forcément effectuer une lecture aussi bonne dans toutes les autres langues en cours d'apprentissage. Cela veut simplement dire que « *les comportements de lecteur sont transférables* », et que les lacunes en lexique, morphologie et syntaxe peuvent être comblées avec des « aides matérielles » comme le dictionnaire et des personnes qui s'expriment dans les deux langues.

Concernant les comportements du lecteur, Duverger précise que ce dernier fait recours aux mêmes stratégies (qui sont parfois efficaces) quand il lit dans sa langue d'origine ou dans une autre langue. Cependant, ce qui est certain, c'est qu'un apprenant est plus « performant », dans un premier temps, dans sa propre langue que dans l'autre.

4. Relation entre la maîtrise du français oral et l'entrée dans l'écrit pour les enfants allophones

Une maîtrise orale même limitée du français s'avère une condition nécessaire pour entrer dans l'écrit même si elle n'est pas suffisante pour prévoir une réussite en lecture (Rafoni : 2015). Au cours des évaluations de fin d'année, on constate souvent que les enfants allophones arrivant en France sont capables de reconstruire oralement un petit passage narratif et qu'ils présentent presque tous le même niveau de performance linguistique : ils acquièrent une syntaxe minimale, ils disposent d'un lexique suffisant pour une production orale et ils commettent les mêmes erreurs morphologiques avec des interférences phonologiques mineures. Les résultats des tests de lecture par contre, font apparaître une différenciation dans les compétences de ces apprenants au niveau de la connaissance du code. En effet, certains enfants mobilisent la grande partie du

système graphophonologique alors que d'autres n'ont pas encore acquis les 30 % du code élémentaire et butent de ce fait, systématiquement sur les difficultés secondes (digrammes et consonnes-doubles) (Ibid.).

Au niveau des démarches adoptées, certains apprenants font recours « spontanément » à un tâtonnement phonologique quand ils lisent des phrases. D'autres par contre, éprouvent des difficultés à identifier des mots. Ils mobilisent sans succès « *l'amorce phonologique de quelques syllabes saillantes* », c'est-à-dire que le lecteur s'appuie sur les ressemblances soit dans la forme de certains mots écrits et/ou à partir des lettres ou des syllabes communes afin de déchiffrer des mots inconnus.

Rafoni conclut que la maîtrise du français oral en situation de communication courante ne s'accompagne pas forcément et automatiquement de capacités similaires pour conceptualiser l'écrit et que l'appropriation de ces deux systèmes s'effectue de manière différente et « indépendante ». L'acquisition de chaque système progresserait « sûrement », mais de manière distincte et autonome.

5. Proposition d'un modèle didactique d'apprentissage de la lecture en langue seconde

Il s'agit d'un déroulement théorique que J. Ch. Rafoni (2015) propose pour apprendre la lecture à des apprenants non francophones c'est-à-dire pour lesquels le français est considéré comme une langue seconde ou étrangère. Il est à signaler que l'étude porte essentiellement sur les enfants étrangers qui sont arrivés en France. Nous tentons d'extraire des dénominateurs communs avec un enseignement destiné à des enfants qui apprennent le français langue étrangère dans leurs pays comme en Algérie.

5.1. La phase 0 : vers une conscience des unités macrosegmentales de la langue orale

5.1.1. La double articulation du langage

D'après l'auteur, il est important voire indispensable, de s'intéresser à la double articulation du langage aussi bien en français langue maternelle qu'en français langue seconde. C'est parmi les premières compétences qu'il serait « impératif » d'installer chez l'apprenti - lecteur. Il faut ainsi, porter son attention sur les sonorités qui constituent le langage écrit car ce dernier marque les phonèmes et l'enfant n'a conscience à l'oral que des unités syllabiques. La

« conceptualisation de la langue orale » s'avère de ce fait, incontournable même si elle représente « *le problème majeur en didactique de l'écrit* ». Chez les élèves non francophones, précise Rafoni, les déficits en langue française accentuent leurs difficultés et poussent l'enseignant à délaissier les « *manipulations linguistiques trop fines* » dont phonèmes et mots au profit des unités macrosegmentales. Celles-ci englobent syllabes, rimes et groupes fonctionnels de la phrase (les distinctions entre différentes unités auraient des limites après lesquelles elles deviendraient « inefficaces »).

❖ Au niveau de l'unité distinctive

Au début de l'apprentissage, les interférences avec la langue d'origine sont nombreuses au sein du système phonologique même si la reconnaissance des phonèmes reste inaccessible aussi bien pour les natifs que pour les allophones. Il est donc recommandé d'aborder les exercices de « conscience phonologique » à travers d'abord, le traitement d'« *unités segmentales assez larges* » comme les syllabes et les rimes en plus du recours « inévitable » à la reconnaissance visuelle. L'enseignant peut utiliser à ce niveau, des représentations symboliques pour ces unités phonologiques telles que : gommettes, cubes et couleurs.

❖ Au niveau de l'unité significative

Rafoni explique à ce niveau que la compétence métalexical⁴¹ s'acquiert tardivement chez les élèves non francophones car le système morphologique et syntaxique du français n'est pas tout de suite maîtrisé. Les supports écrits consultés par l'apprenant auront permis une division de la phrase en unités fonctionnelles limitées, c'est-à-dire sujet + verbe + complément.

L'expérience réalisée avec certains enfants a montré que, s'appuyer sur une image en relation avec le contenu à déchiffrer peut « retenir » sur « l'axe syntagmatique » des parties d'énoncés que l'apprenti lecteur serait amené à « rater » à l'écoute. Reste à supposer selon cette recherche, que les capacités d'identification des mots « sont secondes » et doivent découler de l'expérience lexicale du mot. Là aussi, Rafoni précise que comme chez les élèves francophones, c'est en quelque sorte la compétence graphophonologique qui « dessine » après

⁴ « La possibilité d'isoler le mot et de l'identifier comme étant un élément du lexique ». <https://sites.google.com/site/dixurdys/pour-aller-plus-loin/la-lecture-fonctionnement-et-apprentissage/les-competences-pour-lire-et-ecrire>

un effort fourni dans le déchiffrement, les « frontières précises » d'une unité significative au sein d'une phrase car l'élève est « *contraint de s'arrêter pour décoder le sens de chaque mot* ».

5.1.2. Le nom de la lettre : un protographème à valeur syllabique élastique

À travers des tests qui consistent à repérer une lettre commune dans une série de mots, il a été remarqué que certains apprenants risquent d'inventer spontanément « une syllabe générique » qui représente mentalement pour eux toutes les autres. Cela fait comprendre que le nom de la lettre peut constituer ce que Rafoni appelle un « proto graphème » c'est-à-dire une sorte de syllabe « virtuelle » qui peut remplacer la lettre qui revient dans des « segments syllabiques différents ».

Afin d'élucider cette idée, l'auteur propose l'exemple suivant : un enfant capable de reconnaître les deux mots « **vélo** » et « **valise** » car tous deux commencent par la lettre (**v**) qu'il a déjà entendue, est d'autre part incapable de reproduire ces deux mots par écrit en transcrivant successivement « **vlo** » et « **vlise** ». La lettre (**v**) a ainsi remplacé les deux syllabes (**vé**) et (**va**) dans les deux mots identifiés selon le raisonnement de cet apprenant qui semble ne pas avoir assimilé le principe de combinaison produisant une syllabe.

En d'autres termes, l'apprenant a attribué au graphème simple (**v**) « un statut provisoire », celui des deux syllabes « **vé** » et « **va** » pas bien assimilées, mais qui se répètent. La lettre, facile à acquérir pour les non-francophones (ils s'en approprient durant les premiers mois de scolarisation selon Rafoni), semble de ce fait « indispensable » à l'entrée dans l'écrit.

5.1.3. Les conceptions des élèves en français langue seconde (FLS) et en français langue maternelle (FLM)

Des études ont montré que lors de l'appropriation du système de l'écrit durant la phase préparatoire, les apprenants aussi bien natifs que non francophones rencontrent des difficultés qui entravent l'apprentissage au cours de cette phase (Rafoni : 2015). À travers la partie qui suit, l'auteur s'arrête surtout sur les problèmes que rencontrent des apprenants non francophones.

- D'abord, des déficits sont à noter au niveau du repérage des unités non significatives que cette catégorie d'apprenants a tendance à acquérir un peu tard à cause d'une « incertitude phonologique » par rapport aux natifs.

- L'identification du mot écrit à partir des lettres et des syllabes écrites est entravée à cause du stock lexical limité chez les enfants non francophones qui, contrairement aux élèves natifs, ne peuvent pas faire des rapprochements avec des mots en mémoire. Ils trouvent de ce fait, beaucoup de difficultés à lire les nouveaux mots qui leur sont proposés.

- Le dernier point soulevé par Rafoni concerne « *les différences* » dans le « *rythme d'acquisition* ». N'ayant pu bénéficier d'une première entrée dans des activités épilinguistiques⁵, les enfants non francophones éprouvent en début d'apprentissage des réticences vis-à-vis de la nouvelle langue par rapport à leurs camarades natifs qui s'étaient impliqués dans ce type de « jeux » depuis plusieurs années.

Mis à part ces différences, tous les élèves qu'ils soient natifs ou non perçoivent au cours de ce premier stade d'apprentissage de la lecture les formes écrites distinctives sur le plan visuel (lettres ou syllabes et qui sont à régularité phonétique (à chaque forme correspond un seul son))

Très tôt, le mot écrit est perçu dans l'esprit de l'enfant comme une simple image. Cela constitue une démarche commune dans l'acquisition initiale du code chez la plupart des enfants. Une « véritable volonté » de repérer des segments vocaux derrière une trace écrite que même des apprenants qui n'ont jamais côtoyé le français auparavant adoptent.

5.2. La phase 1 : l'adressage vocal⁶¹, mode d'acquisition du principe alphabétique et entrée inaugurale dans l'écrit

5.2.1. Typologie des erreurs de lecture

⁵ « sont considérées comme épilinguistiques les activités de manipulation des unités linguistiques effectuées en dehors du contrôle conscient du sujet ». (Gombert et Colé:2000). <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2006.petiot_k&part=119727>

⁶ « Démarche pédagogique qui consiste à faire reconnaître, parmi plusieurs traces écrites, certains segments "entendus" de la chaîne orale (syllabes, mots). L'apprenti lecteur essaie de voir quelque chose de ce qu'il entend. Dans cette phase initiale de l'apprentissage (lecture en réception vocale), on ne fait pas lire l'élève, on lui fait simplement repérer à l'écrit des oppositions visuelles pertinentes (syllabes, mots...) qui correspondent à des oppositions vocales également pertinentes. L'adressage vocal est le mode privilégié d'entrée dans l'écrit : acquisition du principe alphabétique et de la segmentation lexicale, mémorisation d'un premier système graphophonologique provisoire (graphèmes et syllabes les plus fréquents, donc les plus rapidement acquis), mémorisation des mots-outils ». http://www.acgrenoble.fr/casnav/JeanCharlesRafoni/Glossaire_des_principales_notions.pdf>

Contrairement aux enfants natifs qui acquièrent spontanément la double articulation du langage en s'appuyant sur un stock lexical et un dispositif de lettres qui permet directement un essai de repérage phonologique en contexte phrastique, les élèves non francophones se retrouvent « démunis » de telles compétences car il leur manque à la fois la maîtrise de la langue et une entrée initiale adéquate dans la conceptualisation de l'écrit.

Faute de scolarisation antérieure dans des classes de français, les élèves non francophones trouvent des difficultés à assimiler les correspondances entre phonèmes et graphèmes. Ils restent de ce fait, longtemps au stade de la conscience présyllabique ou syllabique du code. Les 30 % de graphèmes nécessaires au décodage ne sont acquis que tardivement. D'autres facteurs peuvent accentuer les problèmes de déchiffrage chez un apprenant non francophone dont : un lexique limité, un système phonologique encore instable et une syntaxe trop approximative.

Lorsque certains élèves plus avancés réussissent à déchiffrer à partir de syllabes, ils parviennent rarement à trouver le mot juste faute de sa présence dans leur mémoire d'un côté, et de l'autre, face à une incapacité à effectuer une « proximité phonologique ».

Ainsi, « métro » par exemple est prononcé mé... te... ro [metəro]. « titre » est lu ti... te... re [titətərə]... Rafoni qualifie cette lecture de « prématurée ». D'autre part, les évaluations montrent souvent que les enfants utilisent encore des procédures d'identification différentes du tâtonnement phonologique qui demeure largement inexploité.

Dans la partie qui suit, Rafoni propose à « titre indicatif », une typologie des erreurs de lecture commises par les apprenants non francophones et également par des él [e] èves natifs en difficulté :

➤ Un appui exclusif sur une démarche logographique : l'élève tente de reconnaître globalement un mot en fonction de sa forme générale et de son existence dans la mémoire.

➤ Adoption d'une démarche épellative à travers laquelle l'élève tente une approche vocale en prononçant le nom de la lettre et non sa valeur phonique ; ce qui donne l'impression qu'il est en train d'épeler le mot et non le déchiffrer. « sac » « mardi » « fenêtre » – « sa... cé » [sase] - « em... a... e r... dé... i » [emaerdei] - « eff... fe... nèt ».

[effənenet]

➤ Démarche syllabique : l'élève prononce la lettre comme une syllabe arbitraire, sans fusion avec la voyelle suivante c'est-à-dire, il invente des syllabes. frite » : « fo... to... photo » [foto] - « règle » : « ra... ge... rage » [ɾaʒ].

➤ Combiner des démarches syllabiques et épellatives : l'élève peut conjuguer les deux procédures. « Valise » : « vé... lo... » vélo [velo].

➤ Engager une procédure de tâtonnement phonologique avec inversion de lettre : l'élève fusionne des graphèmes en inversant la position des graphèmes. « mur » : ru... rue [Ry]- « bus » : su... sup... soupe [sup].

➤ Engager un tâtonnement phonologique avec saut de lettres : l'élève ne prononce pas les graphèmes qui lui posent problème : (doubles voyelles et doubles consonnes). Il cherche à s'appuyer sur ce qu'il maîtrise le plus (syllabe = consonne + voyelle).

« fourmi » : fu... mi « fumée » [fyme] - " frère " : fè... re.. « faire » [fɛR] - " feuille " [føj] : fe..fi « fille » [fij].

➤ Tâtonnement phonologique à partir de la lettre initiale du mot : dès la première fusion phonémique, l'élève abandonne et tente immédiatement de deviner une unité lexicale connue. « café » : ca... cassé [kase]- « lavabo » : la... v... la voiture [lavwatyɾ]- « rêve » : - rè... v... réveil [Revej]

➤ Tâtonnement phonologique intégral : à ce stade, l'élève suit la « succession graphémique » et attend jusqu'à ce qu'il arrive à prononcer correctement le mot en question. L'auteur précise qu'il s'agit là de la seule démarche pertinente.

« le métro » : le mé... te... ro... le métro [ləmetRo] - « fromage » : for... ma... ge... fromage [fRomɑʒ].

La lecture en production vocale qui se réalise le plus souvent à travers des phrases, exige non seulement selon Rafoni, l'appropriation de certains éléments tels « *un lexique disponible en production orale et une syntaxe élémentaire acquise* », mais aussi et surtout un savoir préliminaire des unités linguistiques en étroite relation avec l'écrit dont une conscience du principe alphabétique, la segmentation lexicale et l'acquisition de près de 30 % du système graphophonologique et enfin, la mémorisation globale des mots outils élémentaires. Faisant

défaut chez les élèves, cela oblige d'après l'auteur, à des démarches rétroactives primordiales pour les leur faire acquérir. L'adressage vocal semble alors constituer la méthodologie adéquate qui amènerait progressivement les élèves non francophones dans la phase de lecture directe explique Rafoni.

5.2.2. « L'adressage vocal » comme mode d'acquisition des cinq compétences manquantes

Suite à des difficultés rencontrées dans l'appropriation de l'activité de lecture chez des enfants non francophones surtout en début d'année, Rafoni rapporte la préoccupation quant aux méthodes qu'il faudrait adopter dès l'entrée dans l'apprentissage. Serait-il adéquat de fournir des points d'appui codiques (lettres et sons), ou au contraire, commencer un travail explicite de manipulation de la langue orale grâce au matériau écrit. Le support visuel (segments graphiques) n'étant à ce stade, qu'un moyen pour faire découvrir et saisir des unités encore inaccessibles de la langue orale (phonèmes, mots). Cette première phase, dite « de lecture en réception vocale » (ou adressage vocal) où l'enfant mentionne par écrit ce qui a été « *distinctement lu et prononcé par l'enseignant* », semble être selon Rafoni une des conditions d'entrée dans la seconde phase dite « lecture en production vocale ».

➤ Travail exclusif sur la syllabe graphique

Au début de l'apprentissage, les enfants ne disposent pas encore de prérequis pour entrer dans l'apprentissage de la lecture. Ils connaissent cependant quelques lettres et peuvent reconnaître des mots fréquents comme leurs prénoms et les jours de la semaine par exemple. Des activités décrochées seraient selon Rafoni, le « meilleur » moyen pour aider les apprenants à progresser. Dans un premier temps, on décompose un mot connu en syllabes, puis on souligne le nom de la lettre et l'accroche vocalique en désignant l'axe de successivité de la parole. Ainsi, le mot **Samira** peut être lu comme suit :

<u>S</u> a mira	Sa <u>mi</u> ra	Sami <u>ra</u>
Set A... SSSSA !	- M et I... MMMI !	R et A... RRRA

➤ Adressage vocal sur unités lexicales isolées

Afin de pousser l'élève à se concentrer sur l'articulation interne du mot et le libérer définitivement du stade logographique qui repose sur la saisie de la forme, on lui demandera de désigner un mot (parmi plusieurs) prononcés par l'enseignant.

➤ **Adressage vocal sur unités syllabiques internes au mot**

Pour entrer dans le principe alphabétique, on fera distinguer la notion de phonème grâce à l'observation répétée d'une double marque graphique. Demander par exemple à un élève d'entourer les syllabes **me** et **di** dans le mot **samedi**.

➤ - **Adressage vocal sur unités graphémiques**

Il s'agit de manier les lettres pour effectuer plusieurs fusions phonémiques, on fait acquérir environ 30 % du système graphophonologique. L'activité proposée à ce niveau, consiste en la proposition de réécriture d'un mot donné à partir d'étiquettes lettres.

➤ **Adressage vocal en contexte phrastique**

Cela consiste à remettre une phrase en ordre à partir d'étiquettes-mots en manipulant les unités significatives. L'apprenant saisit la segmentation lexicale de la chaîne phrastique et un premier stock de mots-outils. A ce stade de l'apprentissage, on ne fait pas lire l'élève, on lui fait simplement repérer grâce à l'écrit, des oppositions visuelles « pertinentes » qui correspondent à des oppositions également pertinentes. Rafoni explique qu'il s'agit de « *la "projection" d'une représentation orthographique mise en mémoire dans le lexique mental* ».

Il est clair que cette démarche d'acquisition de la lecture en réception ne peut être appliquée que si l'élève dispose d'une somme de lexique qui lui est présenté au moins en « compréhension orale » car l'unité de travail reste essentiellement le mot même en contexte phrastique.

On précisera enfin que ces activités ne servent pas d'évaluation. Elles sont incessamment marquées par des interactions entre enseignant et élève afin de corriger les fautes commises et expliquer le fonctionnement du code écrit. Cette stratégie qui repose sur le repérage d'éléments graphiques fréquents est considérée comme le mode d'acquisition qui fait entrer dans le système graphophonologique et de la segmentation lexicale. C'est un « traitement linguistique » qui, selon Rafoni, permet aux élèves d'entreprendre au bout de quelques mois, les cinq compétences qui lui manquaient pour engager « *la lecture canonique* » en production vocale. Il s'agit d'abord d'*une compétence linguistique* à travers laquelle l'enfant utilise le stock lexical et le mode syntaxique dont il dispose. Il doit également *prendre conscience du principe alphabétique* qui constitue la langue et le montage syllabique. Le découpage phrastique qui constitue *une*

conscience de la segmentation lexicale doit également faire partie des compétences indispensables à l'entrée dans la lecture. Il est également indispensable pour l'enfant de *mémoriser 30 % du système graphophonologique* et enfin *mémoriser des mots -outils très fréquents*.

Une fois installées, ces compétences permettent d'entamer la phase du tâtonnement phonologique :

5.3. La phase 2 : tâtonnement phonologique et lecture dialoguée

5.3.1. Tâtonnement phonologique et anticipation contextuelle

Une fois acquises, les cinq compétences précitées permettront à l'élève de s'impliquer dans une phase très importante celle de la « *lecture en production vocale* » jusqu'à présent « inaccessible » (Rafoni : 2015). À ce stade, la procédure à laquelle on a le plus recours, est le *tâtonnement phonologique*. Il convient alors que l'apprenti lecteur s'approprie, d'une part, « *un minimum de graphèmes fréquents, mais aussi et surtout le lexique et les structures de phrase en production orale* » (Ibid.). Cela explique le fait de doter les élèves non francophones de « *bilans langagiers préalables* »⁷ qui seront mobilisés dans un deuxième temps dans l'acte de lire (Ibid.).

Tout au long de cet apprentissage, le « *tâtonnement phonologique* » constitue un choix méthodologique incontournable. Il consiste en une sélection souvent oralisée dans l'articulation des sons, qui « *fonctionne par essais-erreurs* ». Elle se termine dès que l'apprenant arrive à effectuer une lecture juste.

Voici à titre d'exemple, le cheminement par lequel passe le déchiffrement du mot « châtaigne » tel qu'il est décrit par Rafoni.

« *sateune...* » (*tri lexical*) « *chateune...* » « *châtons !* » « *chatène...* » « *! châtaignes !* » « *! des châtaignes* »

Ce choix lexical par « *proximité phonologique* », repose sur certaines lettres connues considérées par l'apprenti lecteur comme des « indicateurs sonores » sur les mots à découvrir.

⁷ Il s'agit d'une somme de mots que l'enfant apprend lors d'une séance orale qui précède la séance de lecture. Rencontré une deuxième fois, l'apprenant les déchiffre après les avoir reconnus.

Ce dernier arrive à trouver la prononciation correcte du mot en question en assemblant d'une façon « aléatoire » les unités distinctives afin de passer du son vers le sens. Rafoni précise à ce niveau que le tâtonnement est « *silencieux, subvocalisé et mentalisé* » car il fait partie de la phonologie et ne relève pas de la phonétique.

Cette stratégie de lecture est adoptée au même temps qu'une autre, celle de « *l'anticipation du mot dans son contexte d'apparition* ». En effet, en dehors de l'appui sur sa graphie, le mot se lit aussi en fonction des éléments qui l'ont précédé. Dans ce cas, Rafoni précise que l'apprenti lecteur procède à une analyse des mots dans leur contexte en adoptant une stratégie de déduction qui lui permet de prévoir les mots selon leur statut sémantico-syntaxique. Ainsi, afin de déchiffrer la phrase « **il mange des châtaignes** », l'auteur explique que l'enfant peut raisonner de la manière suivante :

« *“Il” appelle forcément un verbe (action, état), éliminant du même coup les autres classes syntaxiques (pronoms, adjectifs, noms...).* Puis le verbe “manger” appellera un groupe nominal COD (*quelque chose*), éliminant à son tour les verbes, pronoms, etc. » (Rafoni : 2015).

Pour deviner les mots en s'appuyant sur leur sens, l'apprenant cherche une certaine « compatibilité sémantique » entre les différents éléments de la phrase. Cela se fait selon une logique déductive tout comme pour la déduction syntaxique. Rafoni propose le cheminement suivant : « *Le pronom “il” renvoie peut-être à un vieux Corse devant sa cheminée... qui est en train de manger quelque chose... Ce quelque chose est un élément comptable (“des”)... et on le trouve habituellement dans la région. L'amorce sonore du tâtonnement phonologique (“chateune... chatène...), suffira à faire chuter l'unité lexicale, cette dernière étant attendue, prévisible, portée par le déroulement syntagmatique de la phrase (« des châtaignes ! »).*

Il est clair que cette stratégie de déchiffrage repose essentiellement sur le tâtonnement phonologique qui paraît « dominant » chez les apprentis lecteurs non francophones. Adopté comme démarche, il mène d'un côté, à une assimilation du système graphophonologique, de l'autre, à la formation progressive d'un « lexique mental orthographique » (Rafoni : 2015).

L'hypothèse à émettre à ce niveau selon Rafoni, est l'existence d'un lien « déterminant » entre le tâtonnement phonologique et l'activation d'informations visuelles temporairement stockées dans « le lexique mental ». La forme du mot laisse d'abord une trace (« sa... teune... satène... châtaignes ! »), dès que son sens est découvert, il s'imprime dans la mémoire et devient par la suite « ineffaçable ».

5.3.2. La lecture dialoguée : un étayage nécessaire

Rafoni explique qu'à ce stade de l'apprentissage, deux difficultés majeures « *parasitent* » fréquemment les procédures cognitives identifiées précédemment. D'abord, la complexité du système graphophonologique qui fait qu'il ne soit pas totalement acquis et constitue de ce fait, une entrave constante pour l'élève. En deuxième lieu, l'enfant fournit un grand effort dans le déchiffrage, ce qui entraîne une concentration sur l'unité mot et empêche par conséquent, le recours au contexte. L'auteur pense que l'apprenant non francophone surtout, vit ainsi une situation de "désarroi" qui risque d'être « dangereuse » ; du moment que la mémorisation de contenus déjà lus en plus des processus d'entraînement syntaxique constituent les conditions indispensables pour la réalisation du tâtonnement phonologique. Il propose alors, la « lecture dialoguée » qui pourrait être le « seul moyen efficace » contre le « décrochage lectural ».

Considérée comme « étayage linguistique », la lecture des dialogues « réactive » ce que Rafoni appelle « une syntaxe polyphonique ». Il s'agit d'une sorte de "monologue" à deux voix à travers lequel l'enseignant accroche l'attention de l'apprenant grâce aux différentes intonations qui marquent les échanges de paroles telles que les questions et les exclamations par exemple. Cette stratégie assure ainsi deux types d'aide :

- un rappel permanent du contexte, pour que l'élève garde son attention sur la continuité du discours.

- lorsque l'élève trouve des difficultés dans le déchiffrage de certains graphèmes complexes ou quand il perd le lien syntaxique, une stimulation de la part de l'enseignant, à travers le dialogue et le questionnement du sens, le poussent à faire des efforts pour réaliser une lecture autonome suite à ce qu'il a entendu.

À titre indicatif, Rafoni propose les exemples d'étayage suivants : (tous les énoncés proposés sont à lire à partir d'images séquentielles).

➤ Aide contextuelle initiale (ACI)

L'enseignant peut contextualiser la phrase à lire avant de commencer la lecture. Il lui suffit pour cela de poser une question en stimulant une situation de dialogue ou exprimer un intérêt pour le discours. Cette démarche peut s'envisager systématiquement en début de phrase (ACI antéphrastique) sinon, on peut y avoir recours afin de consulter les différents éléments de

la phrase (groupes fonctionnels) (ACI intraphrastique). Ainsi, afin de déchiffrer la phrase suivante : « **Maman dessine un carré sur une feuille** », la démarche d'étayage peut être, selon l'auteur, envisagée comme suit :

- “Enseignant : *Qu'est-ce qu'elle fait, maman, là ? (ACI antéphrastique)*

- Elève : *maman... des... ssine... !dessine !*

- Enseignant : *quoi ? (ACI intraphrastique)*

- Elève : *un... ca... rre... !un carré !*

- Enseignant : *où ça ? (ACI intraphrastique)*

- Elève : *sur... une... fe... !feuille !”*

➤ Aide contextuelle seconde (ACS)

Quand l'élève échoue à réaliser un tâtonnement phonologique à cause de graphèmes complexes ou la perte du lien syntaxique, l'enseignant peut pointer, à travers sa question, l'unité non déchiffrée. Il la cible d'abord sémantiquement ensuite en la remplaçant par un autre mot.

Ainsi, afin de dépasser les difficultés quant au déchiffrage de la phrase « **Sa maman prend la balle. Elle rigole.** », la démarche d'étayage peut se dérouler comme suit :

- “Elève : *sa... maman... prend... la.. balle...*

- Enseignant : *et elle fait quoi ? (ACI)*

- Elève : *elle... ri... ri... ? - Enseignant : bah, elle est contente ! (ACS)*

- Elève : *ri... ri... go... !rigole” !*

➤ Mot lu par le maître (MLM) :

Lorsque l'échec persiste, l'enseignant peut lire le mot à la place de l'enfant. L'enchaînement du discours n'étant pas rompu, cela facilite la lecture des mots suivants. Rappelons que ces activités ne visent pas à évaluer l'élève, mais bien à le faire lire.

Voici la démarche proposée pour déchiffrer la phrase suivante :

“**Sa mère lui dit : ‘Arrête de pleurer’ !**

- ‘Elève : *sa... maman... vi... di... ?*

- Enseignant : *sa mère lui dit... lui dit quoi ? (MLM)*

- Elève : a... rê... te... !arrête ! ... de... pleu... rer !'

➤ Lire au-delà du mot (LAM) :

Lorsque l'aide contextuelle échoue devant un mot trop complexe, on peut sauter momentanément cette unité et entreprendre les unités suivantes. On s'appuie à titre d'exemple sur certaines parties fonctionnelles de la phrase comme le COD pour revenir sur l'unité lexicale qui avait été mise de côté (verbe) et la lire.

Ainsi, le déchiffrage de la phrase suivante se déroule comme suit :

'Elle met sa main devant sa bouche'.

- Elève : elle... meu... te... ? C'est quoi 'elle meute' ?

- Enseignant : lis après, tu vas voir... (LAM)

- Elève : sa... main...

- Enseignant : elle 'meute' sa main ?

- Elève : elle... met sa main' !

➤ Recentrage sur le code (C)

En l'absence d'arguments contextuels, un 'recentrage' sur le code est parfois nécessaire. Il est recommandé de cibler l'erreur, l'observer d'abord, ensuite la corriger, mais surtout pas à partir d'une règle de décodage genre : 'r, é donne ré'.

Voici la démarche proposée par l'auteur pour corriger une faute commise lors du déchiffrage de la phrase suivante :

'Maman dessine des carrés sur la feuille'.

-Enseignant : maman, qu'est-ce qu'elle fait ? (ACI)

- Elève : maman... des... sine...

- Enseignant : dessine quoi ? (ACI)

- Elève : des... car... carreaux !

- Enseignant : 'carreaux' ? regarde, c'est un 'o' à la fin ? (C)

- Elève : c'est 'é'... carré !

- Enseignant : où ça ? (ACI)

- Elève : sur une... fille... heu... sur une feuille' !

➤ Adressage vocal

Chaque fois qu'une faute est commise, il est impératif de se revenir sur la phase précédente, de revoir la difficulté en '*réutilisant les techniques d'adressage vocal*' dont '*segmentation lexicale d'une phrase, frontières syllabiques d'un mot, réécriture d'un mot avec des lettres-étiquettes*'.

Voici comment cela pourrait se dérouler à travers la phrase suivante :

'Sa maman lui dit : » Pourquoi tu pleures' ?

- 'Elève : sa... maman... li... di... po... ?

- Enseignant : sa maman lui dit... lui dit quoi ? (MLM + ACS)

- Elève : por... re... quoi... tu pleures ?

- Enseignant : pourquoi tu pleures ? (MLM)

- Enseignant : dans 'Sa maman lui dit : pourquoi tu pleures ?' montre-moi : 'pourquoi', 'dit', 'pleures', 'lui', etc. (AV)

-dans 'pourquoi', entoure-moi 'pour', 'quoi' (AV)

Conclusion

Adoptée comme seule démarche d'enseignement du déchiffrage dans des classes d'apprenants non francophones, Rafoni confirme à la fin de cette démonstration, la fiabilité du 'tâtonnement phonologique'. Cette stratégie mise en application comme étayage a montré qu'elle est '*la seule voie de l'apprentissage*' après avoir permis aux apprentis lecteurs de décoder sans même connaître le code dans sa totalité. Il appelle par la même occasion, à adopter ce modèle non seulement dans l'enseignement de la lecture en français langue étrangère ou seconde, mais aussi en français langue maternelle.

À travers ce chapitre, nous avons tenté de mettre au point quelques méthodes, stratégies et démarches qui seraient efficaces dans l'enseignement/apprentissage de la lecture au sens du déchiffrement pour des apprenants dont le français représente pour eux une langue étrangère.

Pour y arriver, il a été tout d'abord question de comparer entre enseignement/apprentissage du français langue étrangère et l'enseignement/apprentissage du français langue maternelle. Alors que des études ont montré que le premier est plus spontané et plus facile, d'autres ont clairement parlé d'une relation de complémentarité entre les deux et que l'apprentissage d'une langue étrangère est influencé d'une manière ou d'une autre par celui de la langue maternelle avec nécessité de gérer les interférences.

Concernant la lecture, certains auteurs confirment que l'apprentissage de deux codes en même temps ne peut être que d'un apport très positif et pas du tout 'gênant'. Cela se fait d'abord grâce à un effet de 'contraste' qu'une langue crée par rapport à une autre ; en second lieu, l'apprenant va pouvoir transférer des comportements et des compétences de et vers chacune des deux langues.

Même si plusieurs éléments s'avèrent en faveur de l'appropriation de la lecture en français pour un apprenant dont cette langue n'est pas maternelle, il paraît évident que le facteur déterminant serait de nature didactique. En effet, comme pour tout autre apprentissage, c'est le choix de méthodes et de stratégies 'efficaces' ainsi que leur adaptation aux conditions de la scolarisation qui amèneraient l'apprenant à une lecture juste et surtout rentable à travers laquelle, il peut mener ses apprentissages dans la langue en question.

Chapitre V

Enseignement de la lecture et formation des enseignants

Introduction

Aborder l'enseignement/apprentissage d'une discipline implique d'une part, un intérêt accordé au choix des méthodes, stratégies et techniques de transmission du savoir, d'une autre, une gestion du processus de réception pour un bon rendement. Cela suppose de la part de l'enseignant, une « attention » vis-à-vis les besoins pédagogiques des apprenants.

Effectuer des choix méthodologiques en fonction de la « réputation » d'une démarche qui aurait fait ses preuves, ne s'avère pas suffisant. Il serait plus « convenable » de se retourner vers la spécificité du public enseigné à travers la sélection de « modes d'enseignement » dans le but de l'« intéresser » et l'aider à « progresser et aimer ce qu'il fait » (Courty, 2003 : 19). Amenés à effectuer des choix didactiques « adéquats » car les « performances des élèves » en dépendent, les pratiques de certains enseignants demeurent selon L. Talbot (2012), « plus efficaces et plus équitables que d'autres » (Ibid.).

Si on suppose que cela pourrait être « rassurant » vis-à-vis certains apprenants (Ibid.), il le serait peut-être moins pour d'autres, qui, ne profitant pas de choix « aussi performants », risquent une mauvaise installation des compétences indispensables à leur(s) apprentissage(s). Ceci dit, juger de l'efficacité d'une telle ou telle pratique, serait compliqué et dépendrait plutôt du niveau de la déficience ou encore celui des habiletés constatées chez l'apprenant. (Nous ne n'excluons pas d'autres paramètres qui relèveraient d'autres réflexions). Celles-ci relevant d'évaluations, renseigneraient et décideraient des modèles qu'on adopte sinon des ajustements que l'on pourrait effectuer.

Si les efforts entrepris par les enseignants dans l'évaluation de leurs pratiques surtout ceux destinés à chercher des solutions aux problèmes didactiques s'avèrent légitimes voire indispensables, celles-ci ne doivent pas pour autant être menées d'une manière « aléatoire » et « arbitraire » de crainte qu'elles ne règlent le problème décelé ou que ce dernier ne soit même pas correctement diagnostiqué.

Toutes les études menées dans le domaine de la didactique dont celles conduites sur la lecture s'accordent à introduire le paramètre de la formation des enseignants comme élément *sin qua non* pour une bonne gestion des efforts fournis par les praticiens afin de les mener vers l'efficacité et la rentabilité.

1. Quelques réflexions sur la formation de l'enseignant « professionnel »

Les résultats des recherches sur la formation des enseignants, convergents vers l'établissement de critères qui pourraient définir un profil pour l'enseignant professionnel. Même si nous nous intéressons particulièrement à une formation qui ferait évoluer le rendement en matière de l'enseignement de la lecture, il ne nous paraît pas contradictoire de rappeler en premier lieu les réflexions de quelques chercheurs sur le thème de la formation des enseignants en général. Nous procéderons au fur et à mesure à un affinement de la recherche vers les retombées de la qualité d'une formation déterminée sur le rendement d'un enseignant en matière d'installation de la capacité de lecture.

Donnay et Charly in L.Paquey et al (14 : 2006) proposent un modèle de l'enseignant « professionnel » dont les capacités se résument à ce qui suit :

- Traiter par analyse et interpréter des situations d'enseignement/apprentissage qui pourraient être « complexes » en faisant référence à des grilles « objectivement » élaborées.
- Effectuer des choix « réfléchis » des stratégies d'enseignement qui correspondraient aux objectifs assignés à tel ou tel enseignement.
- Élaborer un dispositif de techniques et moyens d'enseignement à partir de savoirs et d'études qui auraient fait leurs preuves.
- Se référer à l'expérience professionnelle afin d'adapter ses projets d'enseignement.
- Interroger et évaluer sa propre pratique professionnelle en revenant sur les méthodes et les gestes adoptés.
- Ne pas négliger que l'auto-évaluation doit mener à la perfection de la pratique enseignante et l'ouverture sur l'apprentissage continu.

Les compétences que nous venons de citer ne sont pas suffisantes selon les auteurs pour expliquer de façon exacte « les interactions » d'un enseignant –expert avec ses apprenants. Elles permettent de clarifier ce qu'est « la professionnalité » d'un enseignant qui va au-delà de la maîtrise du savoir enseigné pour atteindre l'appropriation d'autres habiletés telles que la conception et la manipulation de différents plans de travail, d'« analyse, de décision, de planification et d'évaluation » (15 : 2006). Ces éléments permettent selon Perrenoud, (1994) in

Paquay et al. (2006) à l'enseignant de faire appel à ses savoirs dans une situation déterminée ainsi que des attitudes de nature morale aussi importantes pour accomplir la mission d'enseignant comme « *l'ouverture à la collaboration et l'engagement professionnel* » (Ibid.). Cela va donc de soi que, prenant en considération tous ces aspects, la formation professionnelle des enseignants doit être bien « *fondée et réfléchie* » (Ibid.).

Dans leur ouvrage, Paquay, Altet et al proposent les réflexions de quelques auteurs autour des « processus de construction des savoirs et des compétences professionnels des enseignants ». Altet (2006 : 20) les résume en « savoirs théoriques » et « savoirs pratiques ». Les premiers se subdivisent en « savoir à enseigner » et « savoir pour enseigner ». Les deuxièmes se subdivisent en « savoir sur la pratique » et « savoir de la pratique ». Il serait de ce fait, nécessaire selon l'auteur, d'aborder une formation qui reposerait sur l'analyse de pratiques « supposées » menant l'enseignant à réfléchir sur des pratiques réelles. Ce procédé permettrait l'acquisition de nouvelles « aptitudes pédagogiques » qui seraient après « formalisation », être « transférées » et/ou adaptées à d'autres situations (Ibid.).

De son côté, Simone Baillauquès, propose que la formation professionnelle des enseignants porte sur des représentations afin de permettre aux enseignants de construire une « *identité professionnelle* » et « *développer des compétences* » (Ibid.).

L'avis de Louise Bélair (2006 : 21) va dans le sens d'une formation qui articule à la fois, théorie et pratique en visant les points suivants : « *autonomie, responsabilité, prise de décision, vitesse d'action et communication* » (Ibid.).

Evelyne Charlier (2006 : 22) s'appuie quant à elle sur des études en sociologie et d'autres en pédagogie afin de présenter une approche sur ce qu'elle appelle « *les deux types de fonctionnement de l'enseignant : l'application de routine et les prises de décision* ». La première relève de l'engagement de l'enseignement pour l'application du programme officiel, la deuxième concerne l'initiative de l'enseignant dans le cadre d'une certaine autonomie. L'auteur propose de ce fait, trois temps autour desquels s'articule la pratique enseignante : un moment de planification réservé au traitement rigoureux des différentes infirmations, un deuxième moment d'interaction en rapport avec le comportement « réflexif » de l'enseignant envers sa pratique et enfin un troisième moment que E. Charlier appelle le moment « post-actif » de réflexion sur l'action. Tout comme Altet, Charlier insiste sur une compétence de l'enseignant construite à partir de l'analyse de son « agir » professionnel et la capacité d'adapter sa pratique aux besoins de la classe.

Mireille Cifali (2006 : 22) aborde ce sujet d'un côté psychanalytique. Elle considère de ce fait, le travail de l'enseignant comme étant « humaniste » et « relationnel ». Il conviendrait donc de l'aborder sur les deux plans celui du « *savoir et de l'affect* » (Ibid.). L'intérêt pour l'enseignant serait de suivre une formation qui mettrait en relief ce qu'elle appelle une « *intelligence clinique* » basée sur « l'application de théories » et sur la capacité d'« *affronter l'autre partenaire* » qui n'est autre que l'apprenant (Ibid.). La modalité d'application d'une telle démarche dans la formation des enseignants serait la construction de dispositifs afin que l'enseignant s'exprime à propos de son expérience de classe (Ibid.).

La formation des enseignants pour Nadine Faingold (2006 : 23) consiste à les aider à développer des capacités d'action en classe par rapport aux situations rencontrées. Elle les appelle « les schèmes d'action » (Ibid.). Ces derniers, indispensables à la pratique enseignante selon l'auteur, s'acquièrent grâce à une formation basée sur « *l'action et la réflexion sur celle-ci* ». Sa réalisation s'effectue sur deux axes : le choix d'une action selon un but précis et la prise d'information sur son contexte. Les différents dispositifs utilisés sont : « *les laboratoires d'essai pédagogique, le travail sur des enregistrements vidéo et l'utilisation de l'entretien d'explication* » (Ibid.).

Léopold Paquay et Marie-Cécile Wagner (2006 : 24) pensent qu'il existe plusieurs modèles de professionnalité auxquels correspondent des définitions différentes. Le modèle le plus connu celui du « praticien réflexif », représente un modèle parmi d'autres. Les auteurs ajoutent que l'avantage de la catégorisation des « modèles de pratiquants » c'est induire les théories visant l'installation de compétences considérées comme prioritaires. Ceci dit, les deux formes de pratiques adéquates dans le repérage des modèles de pratiquants selon les auteurs sont les stages pratiques effectués dans les établissements ainsi que la vidéo-formation. Le recours à ces deux stratégies a permis de relever trois modèles de pratiquants : l'enseignant technicien, l'enseignant réflexif ou de la personne. Paquay et Wagner rappellent à la fin que chaque modèle constitue en lui-même un aspect différent du métier de l'enseignant (Ibid.).

C'est d'un point de vue sociologique que Philippe Perrenoud (2006 : 24) essaye de délimiter les critères d'identification des compétences professionnelles. Il reprend l'idée que la pratique pédagogique n'est pas fondée en premier lieu sur les savoirs, mais sur un ensemble de comportements grâce auxquels l'enseignant mobilise les savoirs en leur choisissant la façon et le temps « opportuns ». Cette « façon d'être » en classe appelée « habitus » se constitue selon Perrenoud, dès l'enfance à travers « *les expériences de socialisation en tant qu'élève et en tant que futur enseignant* » (2006 : 24-25). Deux conditions seraient à l'origine de construction d'un

modèle d'enseignant : la confrontation à de nouvelles dispositions suite à la modification d'un programme par exemple, du public ou même des directives officielles. Une attitude d'auto-évaluation vis-à-vis sa pratique de classe. Ainsi, l'auteur propose des procédés qui aideraient à remplir ces deux conditions. Ils s'articulent essentiellement autour de la pratique innovée et innovatrice telle que « l'expérimentation de nouvelles démarches », discussion des démarches avec les apprenants dans le cadre de la métacognition (Ibid.).

Le dernier avis que nous présentons est celui de Maurice Tardif et Clermont Gauthier (2006 : 25). Ces auteurs appellent les enseignants à « *rationaliser* » leur pratique enseignante à la « *critiquer, à l'objectiver* » tout en expliquant les raisons de leurs choix méthodologiques (Ibid.).

2. Profils et formation des enseignants en français langue étrangère

2.1. L'enseignant natif et l'enseignant non natif

S'agissant de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, il a été important dans les travaux des chercheurs de faire la distinction entre enseignants natifs et celui non natif. En effet, J. P Cuq et I. Gruca (2017) pensent qu'on a toujours tendance à croire que l'enseignant natif réussit mieux son enseignement car il maîtrise la langue sujette d'apprentissage du moment qu'il peut la prononcer correctement et utiliser convenablement ses structures lexicales et grammaticales.

D'autre part, les deux auteurs confirment l'idée selon laquelle, il est indispensable d'impliquer les enseignants de français non natifs dans *une formation initiale et continue* (Ibid.) surtout s'ils sont issus de pays dont le système éducatif n'a pas un lien direct avec les pays francophones et de là avec la langue française. Ceci n'empêche que certains parmi ces enseignants montrent le même niveau de maîtrise de la langue française que leurs pairs natifs (Ibid.). Ils peuvent également prendre en charge les parties de la langue qui « posent problème et leur conférer un intérêt didactique particulier du moment qu'ils partagent « *l'expérience d'apprentissage de leurs élèves* » (Ibid.).

Une idée confirmée par J. Courty (2003 : 19) qui ajoute que les « *pesanteurs culturelles* » ne doivent pas entraver le travail de l'enseignant et empêcher les efforts de changement. Au contraire, il faut que ces difficultés « donnent envie » aux enseignants non natifs d'introduire « *des changements progressifs* » en tentant « *des expériences* » afin d'améliorer les situations qui posent problème et réaliser de ce fait, « *le plaisir des étudiants* ».

2.2- La théorisation de la formation

Nous exposons ci-après, des éléments de formation que Louis Porcher cité par Cuq et Gruca (136 : 2017) propose pour les enseignants, en particulier ceux du FLE. Ces paramètres, vivement recommandés pour une « véritable formation de l'enseignant » selon l'auteur, peuvent être adaptés à la lecture.

Il s'agit tout d'abord de « l'initiation théorique et pratique approfondie à la sociologie de l'éducation et à la pédagogie » ensuite, d'« une connaissance des théories de l'apprentissage ». Spécialement pour un enseignant de langue étrangère, un intérêt doit être accordé à l'épistémologie (origine des méthodes et des concepts) et à la sémiologie (étude du système des signes). Cela s'adresse en particulier aux enseignants de français qui assurent d'autres disciplines afin d'essayer de comprendre si l'activité en question doit être assurée par un enseignant de français qui y est initié ou c'est plutôt l'enseignant de la discipline qui doit améliorer son niveau de langue.

Tout cela devrait selon Porcher, converger vers une « auto- formation assistée » de l'enseignant à laquelle ce dernier prendrait part (Ibid.).

Signalant un « décalage entre la formation et la recherche », Michele Dabène in (Cuq et Gruca : 2017) appelle à une formation initiale et continue. Celle-ci prendrait en considération les paramètres de la maîtrise de la discipline en question ainsi que les paramètres d'une formation professionnelle centrée sur la transmission des savoirs et leur organisation. (Pédagogie du projet, évaluation et outils de transmission dont les moyens technologiques). Pour les enseignants destinés à assurer une langue étrangère par rapport à celle de leurs apprenants, ils devraient suivre une formation interdisciplinaire (Ibid.).

Duverger (2014) souligne que l'enseignement de la lecture en français langue étrangère « suppose des maîtres formés ». Ces derniers doivent « maîtriser convenablement » la langue en question (Ibid.). Il conteste par la même occasion, le peu de travaux sur la formation des « maîtres qui utilisent deux codes écrits à l'école » en déclarant que c'est « un chantier largement à explorer ». Sa contribution prend de ce fait, la forme de remarques sur ce qui pourrait être des directives destinées aux enseignants de cette activité (Ibid.).

D'abord, contrairement à ce que l'on pense, il faut maîtriser le minimum de connaissances sur la langue seconde et/ou étrangère. Il faudrait également définir un canevas pour entreprendre le parcours enseignement/apprentissage et prendre appui sur les ressources et les aides notamment à partir des média et Internet par exemple.

Il est également recommandé d'entamer l'enseignement de la langue étrangère à partir du code écrit car contrairement à ce qui est connu, c'est l'élément le plus facile d'une langue et non l'oral largement préconisé dans les écoles et qui reste, souligne l'auteur, « *bien plus difficile pour le maître à manipuler que l'écrit hors du pays où il est parlé* ».

D'autre part, à l'école primaire, les enfants de six ou sept ans sont confrontés à beaucoup de supports écrits comme les différents affichages qu'ils soient incitatifs, décoratifs ou pédagogiques (Ibid.). C'est là, un facteur qui favorise l'apprentissage de la lecture et l'écriture. Duverger trouve ce « *second écrit* » bénéfique à « *l'éveil de la conscience graphique et des capacités cognitives* ». Par ailleurs, si l'auteur favorise l'entrée par l'écrit, dans l'enseignement d'une langue étrangère, il affirme qu'il n'y a pas de raison de « *marginaliser* » l'oral de cette langue si l'enseignant en est capable (Ibid.).

Il rappelle également qu'il est très important de comprendre que les quatre compétences à acquérir pour la maîtrise d'une langue dont la compréhension de l'oral, expression orale, compréhension de l'écrit et expression écrite, sont largement indépendantes, d'après les résultats des recherches sur le français langue étrangère (FLE).

Les choix de langues étrangères et/ou secondes dans différents pays sont faits selon Duverger en fonction de contextes, de ressources et de circonstances. Il serait de ce fait, difficile de dresser des programmes et des recommandations « stables » voire « uniques » pour la formation des enseignants à l'enseignement de ces langues car chacune possède ses propres spécificités (Ibid.).

2.3. Efficacité des pratiques enseignantes

Timperley (2011), in (Duhazey : 2014) a montré que parmi les facteurs favorisant un bon rendement c'est bien l'investissement dans le développement professionnel du moment que « *Les enseignants sont le premier levier de changement dans le système éducatif* » (2014 : 135). Une bonne formation selon Timperley ne se limite pas à initier les enseignants aux « théories efficaces ». Il est nécessaire d'inclure la manière d'enseigner. Ainsi, selon l'auteur, les nouveaux apprentissages ne sont intégrés que s'ils correspondent aux besoins des apprenants relevés à partir d'une évaluation qui détermine leurs besoins et la façon dont ils apprennent afin de réajuster l'enseignement.

Il faut que l'enseignant cherche également à enrichir ses compétences pour qu'il acquière une nouvelle connaissance professionnelle. C'est dans ce sens que Timperley écrit « *les enseignants doivent identifier et faire le diagnostic des problèmes d'apprentissage de leurs*

élèves et puiser ensuite dans un large répertoire de savoirs théoriques et pratiques pour traiter ces problèmes » (Ibid.).

3. Articulation entre enseignement/apprentissage de la lecture et développement professionnel dans ce domaine

Dans son livre « *un cerveau pour apprendre à lire* » Sousa propose une démarche pour la formation des enseignants relative à l'enseignement de l'activité de lecture. Il dresse de ce fait, un programme qui s'articule autour des points suivants : les critères de fondement d'un programme d'enseignement de cette activité, les contenus indispensables à l'enseignement/apprentissage et enfin les connaissances que doivent maîtriser les enseignants afin de pouvoir accomplir leur mission.

3.1. Les fondements d'un bon programme d'enseignement de la lecture

L'auteur explique que l'habileté de lire n'est pas facile à installer (Sousa, 188 : 2009) et que dans certains cas, cet objectif est atteint, mais juste à court terme. Ceci peut être le résultat d'un apprentissage basé sur des stratégies qui n'ont pas fait preuve de fiabilité ou ceux qui donnent de bons résultats rapides, mais pas durables tel le passage par le langage oral (Ibid.). Il résulte de tout cela que le chemin vers l'installation d'une compétence de lecture qui dure à long terme et qui fait de l'apprenant « *un lecteur expert pour la vie* » (Ibid.), doit passer par l'atteinte de quelques objectifs à court terme (Ibid.). L'auteur les résume aux éléments que nous exposons ci-après :

3.1.1. Présenter aux enseignants des études sur le rôle du cerveau dans l'apprentissage de la lecture

Les apports de la neuroscience ont convergé durant les dix dernières années vers l'explicitation du rôle du cerveau dans l'apprentissage de la lecture ainsi que des problèmes qui entravent l'accomplissement de ce processus (Idid). Ceci a conduit également à une connaissance « assez riche » des stratégies fiables qui mènent les enfants à réussir leur apprentissage (Ibid.). Les enseignants peuvent dès lors effectuer des choix de plus en plus adéquats et ciblés relatifs aux programmes et aux méthodes préconisés. L'auteur souligne l'importance de la prise de conscience de ces informations de la part des enseignants qui apprennent à lire à des élèves débutants. Bursuck et ses collaborateurs (2002) cités par Sousa (2005), ont mené une étude auprès de 550 enseignants afin de savoir s'ils sont au courant des nouveautés concernant l'enseignement de la lecture à des débutants et ce qu'ils en pensent. Un bon nombre a répondu que les problèmes de lecture pourraient être prévenus grâce à un

« dépistage » précoce et qu'ils ne se sentent pas assez informés ni assez formés pour le faire. Il en est de même pour la maîtrise des stratégies « efficaces » pour un enseignement réussi de cette activité pour les débutants. Ces enseignants font part de leur volonté à suivre une formation professionnelle « structurée » qui convertit ces recherches en méthodes applicables dans les classes (Ibid.).

Sousa explique qu'il est important pour les enseignants de prendre part aux résumés des découvertes et de connaître les types d'études réalisées. Il cite à titre d'exemple : des études expérimentales qui indiquent des généralités basées sur des analyses, des études comparatives qui fournissent des hypothèses sur la réaction de variables l'une sur l'autre et enfin des études de cas qui expliqueraient les principes des nouvelles méthodes et des évaluations. Cela relèverait selon l'auteur de la mission des commissions scolaires qui doivent impliquer les enseignants d'une façon continue dans le climat de la recherche scientifique afin qu'ils puissent être mieux éclairés à propos des « avancées scientifiques » pour effectuer les choix adéquats concernant leur pratique et participer à l'élaboration de programme et de modalités d'évaluation sur des bases scientifiques (Ibid.).

3.1.2. Concevoir un programme d'apprentissage de la lecture qui s'appuie sur la recherche scientifique et lui rester « fidèle »

La science a prouvé qu'apprendre à lire appelle la capacité de manipuler les sons afin de constituer des mots, de dégager les sons et les associer par la suite à leur forme graphique (Ibid. : 189). De ce fait, il paraît « évident » qu'un programme d'enseignement/apprentissage de la lecture conçu à base de la recherche scientifique doit insister sur les contenus suivants :

➤ L'inclusion de la conscience phonologique¹ : Il est nécessaire d'indiquer aux enseignants qu'il faut appliquer les méthodes qui favorisent l'appropriation du principe alphabétique et particulièrement les correspondances graphème-phonème surtout pour les apprenants qui présentent des difficultés d'apprentissage.

¹ « La capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème. La prise de conscience d'unités phonologiques comme la syllabe et le phonème, ainsi que leur traitement explicite et l'apprentissage des correspondances entre unités orthographiques et phonologiques sont essentiels à l'acquisition de la lecture et de l'écriture » LAURENCE STARY CPC et CHRISTELLE FAUX <http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/conscience_phonologique.pdf>

➤ L'utilisation d'activités basées sur le langage global pour compléter l'enseignement des correspondances graphèmes/phonèmes afin de rendre la lecture « agréable et signifiante » selon l'auteur.

➤ Mettre l'accent dans ce programme sur l'enrichissement du vocabulaire ainsi que sur l'enseignement de la grammaire et la syntaxe en plus d'activités qui favorisent « *la fluidité et la compréhension* ».

➤ Afin de ne pas favoriser « l'ennui » sinon la « frustration » liées à l'application de certaines stratégies, il est recommandé aux enseignants d'enseigner avec des approches « *intéressantes et innovatrices* » en faisant par exemple recours à la technologie du moment que ces moyens attirent beaucoup l'attention de l'apprenant.

L'auteur insiste à la fin sur la « fidélité » à ce programme et la persistance des enseignants afin d'arriver au niveau de lecture souhaité.

3.1.3. Offrir un programme de formation professionnelle continue qui comprend des stratégies d'enseignement basées sur la recherche contemporaine

Les programmes ne sont pas tous élaborés de la même manière. Il va donc de soi pour l'auteur que l'enseignant doit être bien renseigné sur la façon d'évaluer un programme de lecture (Ibid.). Ainsi, une bonne formation selon l'auteur doit doter l'enseignant de capacité à « *choisir, concevoir et implanter* » un programme d'enseignement de la lecture « *judicieux* » qui prend en compte les contenus précités.

Concernant les enseignants novices, ils ont plus que les autres, besoin d'une formation continue car bien qu'ils aient bénéficié d'une formation initiale, celle-ci ne s'avère pas suffisante pour les doter d'habiletés leur permettant de faire de tous les apprenants de « bons lecteurs » (Ibid.).

Se basant sur une étude de Snow, Burns et Griffin (1998), le national Reading panel (NRP) (2000) rapporte que les études effectuées sur les programmes de formation des enseignants ont conclu que « *peu de temps a été consacré à bien les préparer à l'enseignement de la lecture* » (Ibid. : 191) surtout avec l'existence d'écart dans les contenus des programmes (Ibid.).

Les apprenants présentent des différences quant à leurs capacités d'apprendre à lire. Alors que chez certains, cette compétence s'installe « facilement », d'autres trouvent des difficultés « sérieuses » à s'en acquitter. Dans ce cas, c'est l'apport de l'enseignant qui fait la différence et peut être « décisif » (Ibid.). En effet, l'auteur cite deux études menées par Torgesen

et al (2001). Elles ont prouvé que deux groupes d'enfants en difficulté d'apprentissage de lecture soumis à la même méthode d'apprentissage ont montré une nette différence dans les résultats. Les élèves pris en charge par des enseignants « compétents » ayant une maîtrise des nouvelles méthodes « prouvées scientifiquement », ont pu surmonter leurs handicaps contrairement aux autres.

Les enseignants qui travaillent particulièrement un apprentissage précoce de la « *littératie* »² obtiennent de très bons résultats lorsqu'ils reçoivent une formation qui leur offre une connaissance des méthodes instaurées à partir des résultats de la recherche scientifique. Pour cela, Abbot et al (2002) cités par Sousa, ont élaboré un programme de formation de trois ans destiné aux enseignants qui prennent en charge les apprenants du préscolaire et de la première année. Cette formation est basée essentiellement sur l'acquisition de la conscience phonémique. Pour les enseignants du préscolaire, le programme vise la maîtrise de *l'attaque* du mot (la consonne ou le groupe de consonnes initial de la syllabe), la reconnaissance et l'émission rapide des noms des lettres et enfin la spontanéité du découpage phonémique. Ce point a été plus développé pour les enseignants de la première année. Les résultats ont été convertis en une méthode d'apprentissage appliquée dans les classes. Les résultats des apprenants furent « impressionnants » (Ibid.). Les auteurs concluent que la formation professionnelle permet d'abord de préparer les enseignants à repérer avec « exactitude » les besoins « *individuels* » des enfants et leur « *ajuster* » la méthode d'enseignement (Ibid.).

Dans le même ordre d'idées, Duverger (2004) insiste sur un rôle d'une formation initiale ou continue qui attire l'attention des enseignants sur le « *niveau de représentation des élèves* » et ce, en s'appuyant sur leurs « *témoignages* », en les impliquant dans des « *tentatives de lecture infructueuses* » afin de faire le point sur leurs « *déficits* ». Pour la même raison, Il serait également important selon Duverger d'« *observer leurs essais d'écriture* » (Ibid.).

De son côté, l'observatoire national de lecture (ONL) a recommandé lors de ses journées en 2002 d'entamer l'apprentissage en attirant l'attention sur « les représentations écrites ». Ceci consiste essentiellement à mener les activités suivantes : insister sur le rôle et l'importance des espaces dans la transcription des lettres et les identifier (reconnaissance audio-visuelle). Repérer dans un deuxième temps et distinguer accents et signes de ponctuation. Dès le départ,

²« c'est un terme du monde de l'éducation qui désigne tous les apprentissages de base qui sont enseignés aux élèves afin de leur donner les fondamentaux qui leur permettront d'évoluer dans la société ». <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/litteratie/>

mener un apprentissage qui articule au même temps, lecture et production d'écrit afin « *de faire repérer aux élèves toutes ces particularités, en situation de production* » (Ibid.).

Rejoignant l'avis de Sousa, J. P. Demeulmeester, in (l'ONL : 2002) a également recommandé d'inclure dans les programmes de la formation des maîtres l'appui nécessaire sur les « *stratégies spontanées des apprenants* » ainsi que l'enseignement du code avec différentes entrées dont montage syllabique, catégorisation des lettres en fonction de leur ressemblance et découpage de mots (Ibid.).

Plaidant aussi pour une implication de l'apprenant dans son apprentissage, Dalgalian et al (1983 : 114), proposent de le faire dans le cadre « *d'un contrat d'apprentissage* » élaboré à partir de questionnaires qui permettent de définir les motivations des élèves, ensuite, guider ces derniers pendant le cours afin de gérer leurs motivations en fonction d'éventuelles contraintes.

Sur le plan de l'évaluation, Dalgalian recommande encore une fois l'élaboration de questionnaires à l'attention des apprenants afin de quantifier l'efficacité des méthodes préconisées et leur adéquation aux objectifs assignés. Les éléments de réponse recueillis pourront être mobilisés comme de nouvelles stratégies d'enseignement qui reposeraient sur des initiatives telles que la production de matériel didactique pour présenter des textes, des exercices structuraux et des exercices de phonétique (Ibid.). Il serait bon et fructueux selon Dalgalian de combiner également plusieurs techniques écrites, sonores et visuelles sans négliger la compréhension (Ibid.).

3.1.4. Enseigner la lecture en s'appuyant sur les forces des élèves

À travers ce point, l'auteur soulève le problème des apprenants déficitaires en lecture. Il explique que cet handicap entrave la compréhension des textes et crée une difficulté au niveau de l'appropriation du vocabulaire car le lecteur s'occupe surtout à déchiffrer et rate de ce fait, une somme de mots inconnus qu'il a du mal à s'en souvenir.

Pour s'en sortir, les apprenants font appel à leur stock lexical, à leurs expériences personnelles ainsi qu'à leurs connaissances générales (Ibid. :193). Ils peuvent se servir de leurs habiletés cognitives afin de reconnaître les mots nouveaux qu'ils rencontrent au cours de leur lecture. Le rôle des enseignants à ce niveau, c'est de leur fournir des « *situations d'apprentissage qui font appel à leur vocabulaire, à leur bagage de connaissances et à leurs expériences dans tous les domaines* ». Cela peut aider les enfants qui ont des difficultés de lecture à mobiliser d'autres capacités afin de corriger leurs faiblesses dans l'appropriation du code (1983 :114).

3.1.5. Programme de formation professionnelle en lecture pour les directions des écoles

En dehors des enseignants, Sousa pense qu'une formation professionnelle serait très importante pour les directeurs des écoles, étant donné que ces derniers sont « *les responsables de l'enseignement donné dans leur établissement* » (2005 : 194). Il ajoute que la maîtrise de cette activité est si importante, qu'il faut y impliquer les administrateurs car ces derniers peuvent, en plus des enseignants, jouer un rôle dans le choix des approches et des stratégies à adopter d'un côté, de l'autre, ils se doivent d'assurer l'« uniformité et la cohérence » de l'enseignement. Même si les enseignants sont bien formés, ils ne peuvent pas selon Sousa, travailler en dehors d'une collaboration et d'une coordination. Ceci n'empêche que les responsables des écoles doivent encourager les « *contributions* » personnelles de chaque enseignant (Ibid.).

Le rôle du directeur de l'école ne s'arrête pas à ce niveau d'après Sousa. Ce dernier « doit » impliquer la commission scolaire dans le choix rigoureux de la méthode préconisée en lecture à condition qu'elle soit « *sous des bases scientifiques bien reconnues et validées* ». Il doit aussi « *s'assurer que tous les enseignants en lecture la suivent* ». Le principe qu'il ne faut pas négliger c'est « *appuyer particulièrement l'acquisition de la conscience phonologique* ».

4. La pyramide constructive du développement professionnel par rapport à la lecture

A partir de l'exploitation d'un questionnaire auprès d'enseignants novices, destiné à recueillir leur point de vue quant à leur développement professionnel, S. B. Duhaze (2014) a pu dégager que l'enseignement de la lecture constitue un enjeu qui a des impacts sur le processus du développement professionnel. Pour cela, elle a pu conclure que « *certaines conditions humaine, matérielle et administrative sont rassemblées en un système pyramidal qu'elle a appelé « la pyramide constructive »* (2014 : 148).

Nous récapitulons ci-après les différents éléments de cette pyramide.

➤ L'aide d'un pair : d'après Duhaze, le pair constitue une « *dynamique accélératrice* » dans le développement professionnel de l'enseignant débutant. Elle explique que le contact avec un enseignant formateur et/ou un enseignant chercheur peut jouer un rôle qu'elle qualifie de « *régulateur* ». Le collègue inspire confiance et aide ainsi le débutant à faire des pas vers la professionnalisation en partageant des stratégies et/ou des outils tels que évaluations et matériel de travail (Ibid. : 150). A ce niveau, l'auteur signale tout de même que le fait de « *combler partiellement le manque d'expérience* » du novice et l'aider à « *surmonter son angoisse* », doit

être dans cadre du respect de « sa liberté » quant à la gestion de la classe comme celle du temps par exemple (Ibid.).

➤ Le manuel de lecture : Duhaze voit qu'il consolide et développe l'expérience professionnelle. Il apporte « aide » et « bienveillance » au novice (Ibid.).

➤ La nomination sur poste : même si cet élément ne semble pas prioritaire, il joue tout de même aussi bien en lecture que dans les autres disciplines (Ibid. : 150). Ajoutons que la nomination s'ajoute aux deux autres piliers en ce sens qu'elle permet une « reconnaissance par les pairs et les parents » (Ibid.).

5. Phénomène de l'incapacité portante

Duhaze (2014:152) explique qu'elle résulte de l'absence des piliers 1 et 2. En effet, l'exploitation des mêmes questionnaires a révélé que bien que des enseignants novices aient suivi une formation concernant l'enseignement/apprentissage de la lecture, ils ne s'en souviennent plus après une année. Faute de « connaissances théoriques » et en l'absence d'un pair et/ou d'un support, ces enseignants se sentent « incapables » d'enseigner la lecture et bien d'autres activités (Ibid.). Les lacunes qu'ils ont exprimées sont autour de :

➤ Le maintien ou non d'une même méthode devant l'incapacité des apprenants à décoder des mots nouveaux.

➤ Le choix de modalités d'évaluation « efficaces » (diagnostic particulièrement) afin d'adapter leurs stratégies d'apprentissage.

➤ Des soucis ont été exprimés même vis-à-vis la prononciation de certains sons ainsi qu'au niveau du découpage syllabique (Ibid.).

En l'absence donc de deux piliers « importants » dans « la pyramide constructive », c'est le dernier en relation avec la nomination sur poste qui, garantissant un « déroulement » sur l'année, donne aux jeunes enseignants le sentiment que le facteur temporel aurait un apport pour leur « expérience en construction » (2014 : 114).

6. Analyse d'une pratique enseignante dans le domaine de la lecture de textes littéraires en classe de cours préparatoire

Marthe Fradet-Hannoyer (2015) rapporte en décrivant, une expérience de classe menée dans la classe d'une enseignante débutante. L'étude s'inscrit dans le cadre théorique d'une « didactique intégrative » qui vise à décrire le développement professionnel des enseignants débutants. Il est question durant l'enquête d'évaluer les gestes professionnels mobilisés par une enseignante débutante et leur développement par cette dernière en guise de se faire une

« identité professionnelle » dans son métier en général et par rapport à l'enseignement de la lecture des textes littéraires dans une classe préparatoire en particulier.

L'étude concerne l'analyse des séances filmées et des documents préparés par l'enseignante en plus d'une analyse des productions des élèves. D'autre part, il y a eu une étude « intrinsèque » qui s'est déroulée sur plusieurs étapes :

L'enseignante et la chercheuse qui mènent l'étude regardent la vidéo du cours séparément. Dans un deuxième temps, la chercheuse s'entretient avec l'enseignante afin de lui donner quelques directives dans le cadre de ce qui est appelé un entretien « semi-directif ». Le dernier entretien s'effectue après « autoconfrontation » c'est-à-dire après que l'enseignante regarde sa pratique filmée. A ce niveau, on procède à une interprétation de la séance en question.

Notons que l'analyse de cette pratique professionnelle vise à comprendre « l'activité de l'enseignante » et non à la former.

La réalisation de l'étude a également nécessité la collecte d'informations sur le milieu professionnel de l'enseignante en question, particulièrement sa relation avec ses pairs, ses connaissances sur l'enseignement de la lecture et sur sa formation initiale.

La concernée donne cours dans une école appartenant à un réseau d'éducation prioritaire (REP)³.

Elle a vingt-deux élèves dans sa classe et travaille avec des collègues qui la dépassent beaucoup par rapport au nombre d'années de service. Elle a déclaré dans un premier temps qu'elle « craint » l'activité de lecture surtout à partir d'albums car elle n'a pas reçu de formation dans ce sens. Au début de l'année, elle se dit incapable d'« organiser cet enseignement » car elle « manque de ressources ». À part quelques échanges « fructueux » avec ses anciens collègues de l'école supérieure de professorat et de l'éducation (ESPE), elle déclare n'avoir trouvé de solutions ni dans sa formation ni auprès de ses collègues. La praticienne partage les mêmes manuels que ses pairs, mais choisit toute seule les supports de lecture avec lesquels elle souhaite travailler avec ses apprenants. Il paraît clair selon l'équipe qui mène l'enquête que

³ « regroupent les réseaux des collègues et écoles rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collègues et écoles situés hors éducation prioritaire. La liste des collègues REP est arrêtée au niveau national en concertation avec les académies. La liste des écoles en REP fait l'objet d'arrêtés académiques ». <<https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/glossaire.html>>

l'enseignante cherche à « ajuster » sa pratique selon sa propre interprétation des consignes officielles afin qu'elle arrive à réaliser ses propres objectifs.

En concevant sa séance d'enseignement/apprentissage au niveau du choix du support à lire, l'enseignante en question a visé plusieurs objectifs dont un, didactique, dégagé lors d'un échange qu'elle a eu avec une de ses anciennes collègues. Celle-ci lui a suggéré l'album et après consultation, l'enseignante l'a trouvé intéressant car en plus de la découverte des animaux, le support offre le lien « *habitat-alimentation* » de ces êtres vivants, leur déplacement et enfin la possibilité d'aborder la lettre du jour.

A ces objectifs, s'ajoutent deux autres : un par rapport à l'acquisition d'un certain vocabulaire, l'autre par rapport à la découverte du monde.

Dans un deuxième temps, il fallait jumeler le projet de lecture à un projet d'écriture. En faisant cela, l'enseignante a respecté « strictement » les recommandations d'une formation initiale qu'elle a reçue où ont été soulignés les « bénéfiques » d'un enseignement « *conjoint* » de la lecture et de l'écriture. Quant aux objectifs visés, ils étaient les suivants : d'abord intéresser les apprenants grâce au thème ensuite grâce aux composantes de l'histoire tels que les personnages. Enfin, a été pris également en compte, le goût personnel de l'enseignante.

Après avancement dans la réalisation du programme, l'enseignante concernée par l'étude a déclaré avoir mis beaucoup de temps par rapport à ses pairs dans l'enseignement du code. Ce retard est dû à l'usage du manuel scolaire au même temps que celui de l'album relevant de son choix personnel. Elle rejoint de ce fait, ses collègues dans l'application du contenu du manuel tout en aspirant à ce que ses élèves abordent également d'autres textes littéraires.

La première contrainte qui a résulté de cette décision se situe au niveau de la gestion du temps où l'enseignante explique qu'il était difficile d'aborder l'enseignement du code à travers les supports du manuel et aborder en même temps la lecture d'albums. Cela a pris beaucoup de temps selon ses témoignages. En plus de cette difficulté s'ajoutent celle de l'espace et la gestion des « imprévus ».

Au milieu de toutes ces contraintes, il a été remarqué que la jeune enseignante cherche à la fin de chaque séquence, à se situer par rapport à sa pratique enseignante en mesurant l'écart entre ce qu'elle a réalisé réellement et ce qu'elle a envisagé de faire. Elle explique de ce fait que si elle opte pour la lecture d'albums longs, c'est parce qu'elle tient cela de sa formation initiale, mais celle-ci paraît plutôt comme une « *ressource prescriptive* » et pas une « *référence ressource* ».

Par ailleurs, cette enseignante évoque une autre formation qu'elle a reçue durant son master. Elle lui a fourni selon son témoignage, des « *ressources théoriques, didactiques et pédagogiques* » en plus d'une expérience de terrain qui a consisté en une présentation de leçons encadrées par des formateurs et suivies de discussions évaluatives. Cette enseignante regrette le fait que les formateurs n'avaient pas assez de temps pour développer dans leur dispositif l'introduction de textes littéraires longs avant d'exprimer son souhait de profiter d'une formation spécifique dans ce sens.

À partir du deuxième trimestre, l'attitude de l'enseignante a changé. Elle a déclaré avoir fait référence à sa formation pour évoluer dans sa pratique professionnelle en mobilisant les différentes modalités qu'elle a apprises pour « *garantir l'attention des élèves et favoriser le développement de leurs images mentales* ». Au cours de l'analyse d'une séance de lecture qu'elle a présentée, la chercheuse qui mène l'enquête a remarqué que cette jeune praticienne a développé le « pilotage des tâches » ; c'est-à-dire la façon de diriger sa classe. Elle a de ce fait, réussi à capter l'attention des apprenants et à faire régner une « *atmosphère plus détendue* ». La chercheuse considère ainsi que la jeune enseignante est prête à développer et enrichir ses expériences après avoir « *mobilisé ses ressources et ajusté ses gestes* ». « *L'engagement dans la recherche* » dont l'étude en cours ainsi que la formation, lui ont permis une « *prise de conscience* » qui lui donne « *envie de persévérer* » en menant encore mieux les futures séances de lecture grâce aux repères fournis.

Conclusion

L'étude conclut qu'en trouvant un équilibre entre la gestion de la classe et la transmission du savoir enseigné, cette enseignante est « *entrée dans un processus de professionnalisation* » auquel peuvent adhérer tous les enseignants, « *quelle que soit leur ancienneté* ».

Quel que soit le domaine, la formation est un facteur indispensable voire « décisif » qui aide les concernés à s'acquérir dans un premier temps, les principes d'un métier ou d'une profession, ensuite d'y développer leurs compétences.

Dans le domaine de l'enseignement, où il s'agit plutôt de former des formateurs, l'élaboration d'un plan de travail pour le suivi des enseignants devrait prendre une forme « complexe » en tenant compte de facteurs de plusieurs ordres, dont l'activité enseignée. Nous avons pour cela, interrogé à travers notre étude, les réflexions des chercheurs dont certains ont commencé par souligner en plus de la complexité de l'acte de lire, la

difficulté de la « fragilité potentielle » de cet apprentissage. Ceci implique une réflexion qui soit à la fois objective et « solide » sur laquelle pourrait s'élaborer une formation « fructueuse » qui prendrait en considération à la fois la facilitation du travail de l'enseignant ainsi que le profit des apprenants en termes de l'installation de la compétence visée. Dans le cas de notre étude, il a été aussi question de prendre en compte le facteur de la langue étrangère.

Les études ont montré qu'en l'absence de formation ou avec une formation jugée « insuffisante », certains praticiens débutants surtout, éprouvent un sentiment d'« errance » quant à la présentation des leçons de lecture. Celle-ci est le résultat de plusieurs difficultés telles que la mauvaise gestion du temps, l'hésitation par rapport au choix des supports d'apprentissage et surtout la gestion des imprévus de la classe. Par ailleurs, un développement des techniques de travail, une auto-évaluation avec une élaboration d'un projet de professionnalisation, ont été constatés chez des enseignants ayant fait référence à une formation suivie au préalable.

En ce qui concerne les éléments constituant d'un programme de formation en lecture, certains avis vont dans le sens de la mobilisation des apports des neurosciences. Ces résultats émergent de la recherche scientifique basée elle-même sur l'explication du fonctionnement du cerveau ne seront, d'après les adeptes de cet avis, que d'un apport positif. Ils serviront de guide « sûr » pour l'enseignant et fourniront à l'apprenant le savoir- lire aspiré. D'autres programmes de formation reposent sur les résultats de la recherche en didactique en ce sens qu'ils recommandent des démarches qui ont donné des résultats positifs largement reconnus.

Quelle que soit la logique de la formation préconisée et son contenu, celle-ci ne doit en aucun cas exclure ou marginaliser le rôle de l'apprenant d'après les chercheurs. Ce dernier doit être impliqué dans son apprentissage ; d'abord en sollicitant ses prérequis, ensuite en ajustant les pratiques acquises aux besoins de sa formation. Enfin, il est recommandé de prendre en compte les initiatives personnelles des enseignants et faire profiter aussi bien les novices que « les experts » des apports de la recherche dans le champ de l'enseignement/apprentissage de cette activité.

Chapitre VI

Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement

Introduction

Dans la deuxième partie de notre recherche, nous proposons une étude de terrain qui se présente sous les aspects suivants :

- La conception et la mise en application d'une progression pour enseigner l'activité de lecture /déchiffrement selon les principes de la méthode syllabique.
- La conception d'une fiche d'évaluation proposée aux enseignants de notre échantillon afin d'évaluer la progression de l'apprentissage de la lecture des apprenants.

1. Description de la progression proposée

Rappelons qu'une première étude menée dans le cadre de notre mémoire de magister sur l'enseignement de la lecture/déchiffrement en troisième année primaire, avait révélé un constat d'échec relativement lié à l'application de la méthode semi-globale officiellement recommandée. En effet, le cheminement d'une leçon de lecture selon cette méthode « pose problème » tant au niveau de l'enseignement qu'au niveau de l'apprentissage.

Il s'avère difficile pour l'apprenant de préparer un petit texte d'une vingtaine ou une trentaine de mots car il ne connaît pas les lettres et les sons de la langue dont l'acquisition se fait au fur et mesure qu'il progresse dans son apprentissage. Les apprenants profitant d'une aide familiale et loin de pouvoir déchiffrer le texte, arrivent à peine à le « mémoriser ».

Selon certains programmes notamment ceux conçus dans le cadre de l'école fondamentale ou encore les programmes actuels (programmes de deuxième génération), le texte de départ est remplacé par une phrase ou une réplique que l'apprenant se contente de répéter afin d'extraire les mots qui contiennent la ou les lettres à étudier. Malgré cela, l'enseignement de cette activité se limite à l'identification du moment que l'étape qui succède au montage syllabique propose des mots qui contiennent la ou les lettres étudiées ce jour-là associées à d'autres que l'apprenant ne connaît pas ce qui l'« implique » dans un processus de mémorisation ou d'une simple reconnaissance globale du mot.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

L'apprenant reste alors « déficitaire » en matière de décodage car il ignore le principe d'assemblage même s'il maîtrise les petites unités qui sont les lettres et les syllabes ; sinon il « bute » sur certains sons plus « compliqués ». L'étude avait aussi révélé que les répercussions de ces insuffisances sont visibles jusqu'aux niveaux ultérieurs (quatrième et cinquième années primaires) et même dans les cycles moyen et secondaire.

Partant de ces constats, nous proposons une progression conçue dans le cadre de la méthode syllabique. Nous la voulons dans une logique qui « (...) *suppose avant tout tenir compte des besoins et des souhaits de la classe* » (J. Courty, 2003 :10). Nous la présentons en deux volets.

1.1. Premier volet

À travers cette partie, que nous voulons en guise de guide pour les enseignants ayant accepté d'effectuer l'étude, nous exposons les éléments suivants en nous inspirant de nos lectures et recherches précédentes :

1.1.1. Le principe synthétique de la méthode : On part de la plus petite unité qui est la lettre. La distinction voyelle/consonne nous mène vers le montage de la syllabe qui entre dans la construction du mot, puis la phrase et enfin le texte.

1.1.2. La compétence qu'on tend à installer chez l'apprenant : C'est l'objectif général visé au terme de l'apprentissage. Il s'agit de rendre l'apprenant capable de lire spontanément et d'une façon autonome un contenu proposé à court, moyen et long terme après maîtrise « totale » des lettres et sons de la langue française.

1.1.3. Les objectifs spécifiques à chaque séance : Ce sont des objectifs partiels. Ce que l'enseignant tente d'atteindre au terme de chaque séance d'enseignement de l'activité de lecture/déchiffrement. Ils correspondent en effet, aux différentes étapes d'une leçon selon la méthode syllabique où il sera d'abord question d'identifier (reconnaître) les lettres du jour sur le plan audio- visuel avant de découvrir le système combinatoire c'est-à-dire comprendre le principe d'assemblage voyelle/consonne dans un premier temps ensuite consonne/semi- voyelle et enfin consonne/sons plus complexes. C'est à partir de là que l'apprenant comprendrait le principe de montage des mots.

Parmi les objectifs qu'on vise également à travers une séance de lecture/déchiffrement, réussir à lire spontanément une série de mots montés à partir des lettres et des syllabes étudiées.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Atteindre cet objectif, amènerait l'apprenant à déchiffrer des contenus de plus en plus longs : Des phrases puis des paragraphes.

1.1.4. La démarche proposée : Il s'agit du cheminement que nous proposons pour la présentation d'une leçon de lecture au sens du déchiffrage. Nous l'envisageons comme suit :

- Présenter d'abord les lettres à étudier (nous avons procédé par jumelage de deux lettres) : cela implique leur écriture au tableau, leur répétition par l'enseignant ensuite par tous les apprenants : il est important à cette étape de l'apprentissage que l'enseignant exige une bonne articulation.

- Procéder au montage syllabique : C'est fusionner une consonne et une voyelle et les prononcer en une seule émission de voix.

- Passer au montage de mots : C'est l'étape de l'investissement des connaissances acquises durant les étapes précédentes (identification de lettres et de sons et maîtrise du système combinatoire). On s'attend à ce que l'apprenant soit capable à cette étape de l'apprentissage, de participer au montage de mots qu'il décoderait et pourrait comprendre.

- La constitution progressive d'un stock lexical permet le passage à la rédaction par l'enseignant de petites phrases et plus loin de petits paragraphes à partir de mots accessibles pour l'apprenant. (Qui contiennent uniquement les lettres étudiées) afin de faciliter leur décodage.

1.1.5. Les directives et les consignes destinées aux enseignants : La conception de ce programme a nécessité des orientations qui tentent d'aider les enseignants dans leur pratique de classe. Nous proposons quelques démarches et stratégies qui pourraient être « efficaces » pour le bon déroulement d'une leçon de lecture au sens du déchiffrage à savoir que les enseignants volontaires pour effectuer l'étude, enseignent cette activité selon la méthode semi-globale avec des démarches complètement différentes.

Nos directives tendent essentiellement à expliquer l'objectif de la méthode celui de viser la lecture spontanée et autonome d'où la nécessité de se tenir à la progression conçue selon ce principe surtout au début de l'apprentissage.

Les étapes d'une leçon reposent sur un principe synthétique qui implique l'évolution des apprentissages du plus simple vers le plus complexe. Cependant, il n'est pas indispensable de

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

respecter strictement les différentes étapes telles qu'elles sont citées. Il revient à l'enseignant d'opter ou non pour une ou des modification(s) en fonction du rythme d'apprentissage. Ainsi, il peut faire recours au montage syllabique à chaque fois qu'il aborde une nouvelle lettre comme il peut passer directement au montage de mots si cette étape est maîtrisée. C'est également le cas pour le montage des mots qu'un enseignant doit d'abord aborder en procédant syllabe par syllabe afin de permettre à l'apprenant la maîtrise du principe d'assemblage. Ce sera par la même occasion un contrôle de la maîtrise des apprentissages précédents : lettres et syllabes. Il lui revient cependant de présenter le mot dans sa totalité dès qu'il juge que l'apprenant a maîtrisé le système combinatoire et qu'il peut déchiffrer sans effectuer une lecture « hachée ».

Le passage à la rédaction des phrases puis des paragraphes est une étape que l'enseignant ne doit jamais négliger car c'est l'objectif final qu'il devrait atteindre. Il procède en partant de contenus courts que l'apprenant peut déchiffrer, vers des contenus de plus en plus élaborés.

De par sa complexité, enseigner l'acte de lire à un apprenant débutant nécessite un suivi rigoureux. C'est dans ce sens que nous avons proposé le traitement des difficultés au fur et à mesure que l'on progresse dans l'enseignement/apprentissage : pour les lettres muettes par exemple, procéder en les mettant entre parenthèses dans un premier temps. Traiter également les liaisons ainsi que les combinaisons complexes qui pourraient être à l'origine de difficultés telles que le **(er)** qui se prononce différemment au milieu et à la fin d'un mot ou encore le **(e)** suivi d'une double consonne. (Nous reviendrons en détail sur ces difficultés plus loin dans la description de la progression.)

Il est clair que « lire » c'est impliquer les deux paramètres décodage et compréhension. De ce fait, nous avons tenu à « rappeler » aux enseignants la nécessité de l'accès au sens à travers des illustrations et des objets concrets utilisés en classe par exemple ou qu'un enseignant peut ramener pour l'explication des mots sinon avoir recours aux dessins. Pour les phrases et les paragraphes, il est recommandé d'opter pour des thèmes simples inspirés de notre vie quotidienne sinon des idées qu'on peut mimer et/ou dramatiser. (Nous revenons sur des exemples de textes conçus dans le cadre de la progression proposée). Le respect de la ponctuation affinerait à notre avis ces paramètres de la compréhension. De ce fait, nous avons recommandé aux enseignants de veiller à ce que les apprenants développent ce « réflexe » dès le début de leur apprentissage. Surtout qu'ils sont habitués à ces signes dès le début de leur scolarité à travers la lecture des textes en arabe.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Enfin, nous avons attiré l'attention des enseignants sur l'absence de certains cas non traités en expliquant que dans un souci d'alléger le programme, nous avons dû les reporter en quatrième année primaire (ces cas seront cités plus loin : cf. la partie sur la progression des apprentissages).

1.2. Deuxième volet

Nous exposons et décrivons à travers ce deuxième volet, les différents paramètres de la progression proposée pour l'enseignement/apprentissage de la lecture /déchiffrement dans une classe de troisième année primaire. Nous nous sommes efforcée à établir un enchaînement « rationnel » qui tend à un maximum d'efficacité et de rentabilité.

1.2.1. La phase d'initiation : Elle représente la première étape de l'apprentissage. Nous proposons de l'entreprendre à travers la mémorisation des plus petites unités qui sont les lettres de l'alphabet. Cela permettrait une entrée « fluide » dans le processus d'acquisition de la lecture et prépare les apprenants à des apprentissages plus complexes du moment que ce « signe graphique » entre dans la constitution de la syllabe puis du mot. L'association de deux et/ou trois lettres permet la formation des sons qui entrent à leur tour dans la formation de syllabes complexes.

Nous proposons également durant cette phase d'initiation de décrire et d'expliquer le système vocalique français en faisant d'abord la distinction voyelle/consonne et en établissant le lien entre elles. Cette étape de la leçon tient son importance d'abord par rapport à l'assimilation du système combinatoire puisque la voyelle donne une résonance à la consonne puis par rapport à la nature de certaines lettres dont la prononciation change en fonction de la voyelle à laquelle on l'associe.

1.2.2. L'étude des voyelles : Cette étape constitue l'entrée dans l'exploitation du code écrit. Elle consiste en l'identification des lettres : (**a, i o, u e**) et (**é**) avec une démarche basée sur la découverte des lettres présentées au tableau, répétées par l'enseignant ensuite par l'apprenant. Il est indispensable d'insister à ce stade de l'apprentissage sur la particularité phonétique de chacun des graphèmes cités et sur une bonne prononciation par les apprenants.

1.2.3. L'étude des semi-voyelles (ou) et (oi) : C'est une phase complémentaire de la précédente : les voyelles étant identifiées et maîtrisées par l'apprenant, il devient possible de procéder à certaines combinaisons dont celle qui donne les semi-voyelles (**ou**) et (**oi**). Nous visons à ce stade un montage syllabique assez riche pour pouvoir construire et lire un nombre

important de mots isolés et de phrases ce qui impliquerait l'apprenant dans l'acte de lire dès le début de son apprentissage.

1.2.4. L'étude des consonnes : Après acquisition des voyelles et des semi- voyelles, nous passons à l'étude des consonnes. C'est une phase complexe durant laquelle l'apprenant reçoit deux types d'apprentissages : il continue l'identification des lettres et entame la combinaison des syllabes et la production des mots et des phrases. En d'autres termes, il arrive à la phase de synthèse selon la taxonomie de Bloom¹.

1.2.5. L'étude des sons : Par « sons », on désigne des combinaisons de graphèmes qui produisent des sonorités : digrammes² et/ou trigrammes³. Nous avons proposé de les programmer après l'étude de toutes les lettres. Procédant toujours par graduation de difficultés, l'apprenant progresse ainsi dans le processus d'apprentissage en enrichissant les combinaisons (passer de syllabes de deux lettres à des syllabes de trois lettres et plus) et passer au déchiffrement de paragraphes de plus en plus longs.

2.Description du programme à enseigner

2.1. Les principes de conception

2.1.1. Le jumelage de certaines lettres : C'est une idée partagée avec celle du programme officiel. Il s'agit en fait d'une classification qui repose sur l'« *opposition phonologique* » dans le but d'une « *meilleure discrimination* » des sons (programme de français de la 2^e année primaire 2003 :23)

Nous avons ainsi présenté selon ce principe, les lettres suivantes : **(m/ n –t/d- p/b et f/v)**.

D'un point de vue phonétique, ces lettres sont classées ainsi, par rapport à leur mode d'articulation : **(m)** et **(n)** sont toutes deux des consonnes nasales. La première bilabiale et la deuxième apico-alvéolaire. **(t)** et **(d)** sont toutes deux des lettres occlusives apico-alvéolaires. **(p)** et **(b)** sont des consonnes occlusives bilabiales : la première sourde et la deuxième sonore. **(f)** est une consonne fricative labiodentale sourde et **(v)** est une consonne fricative labiodentale sonore (Ch. Pythoud : 2015).

¹ Benjamin Bloom est un psychologue américain spécialisé en pédagogie. Sa taxonomie constitue un modèle pédagogique proposant une classification des niveaux d'acquisition des connaissances (www.fracademic.com)

² Un son constitué de deux lettres comme (au), (ei) ...

³ Un son constitué de trois lettres comme (eau), (œu)...

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Selon le principe d'opposition phonologique, nous avons aussi classé la lettre (**h**) avec le son (**ch**). Les lettres (**k**) et (**qu**) par contre, nous les avons jumelées par principe de ressemblance car elles produisent le même son.

2.1.2. Le jumelage de certains sons : En nous basant également sur le principe de ressemblance au niveau graphique et/ou phonétique, nous avons procédé au jumelage des transcriptions des sons [o], [e], [ɛ],[ε:] [ə], [œ],[ø], des voyelles nasales (**an/am- on/om – en/em- un/um – in/ain / ein**) des sons : (**ail/aïlle- eil/eïlle- euil/euille- ouil/ouille**). Enfin des suites de voyelles et voyelles/consonnes : (**ia/io/iel –ier/iére- ien/iènne**).

2.1.3. L'étude de certaines lettres séparément : Nous avons choisi cette stratégie pour étudier certaines lettres par rapport à la singularité phonétique de chacune (régularité des relations graphème-phonème S. Dehaene et al. : 2012). C'est le cas du (**l**), du (**j**) et du (**r**).

Les lettres (**s, c, g, x, y** et **w**) sont présentées séparément pour leur spécificité phonologique. En effet, chacune de ces lettres a une double prononciation.

2.1.4. L'étude de certains sons séparément : Il s'agit des sons (**gn**), (**ph**) et (**tion**). Conçu ainsi, l'enseignement de chaque son seul est lié également à sa particularité phonétique.

2.2. La progression des apprentissages

Telle que nous l'avons proposée, la progression des premières lettres est inspirée du programme officiel (le manuel scolaire : français 3^e année primaire 2017/2018 :15...44) car nous retenons aussi l'idée de la graduation des difficultés dans l'appropriation des sons de la langue française. Ajoutons à cela, que programmer les oppositions (**m/n**) ensuite (**t/d**) au début du programme est justifié par la présence de ces sons en langue arabe (un apprentissage acquis depuis déjà deux ans) ce qui « faciliterait » à l'apprenant l'entrée dans l'acquisition d'une langue étrangère (2003 :23). Nous avons procédé de même avec les lettres (**p/b, f/v**) où nous avons retenu le principe de l'opposition phonologique qui tend à une bonne discrimination (programme de la langue française, 2003 :23).

Après ces oppositions, nous proposons la présentation de lettres à partir de leur taux de fréquence « *l'analyse de la langue française a montré que certains graphèmes sont prioritaires soit parce qu'ils sont très fréquents (beaucoup de mots font appel à eux), ou bien par ce que leur correspondance avec un phonème est absolument régulière. Il est donc logique de les prendre en premier* » (S. Dehaen, O. Jacob, 2011 :75). Ainsi, nous avons commencé par programmer la lettre (**r**) ensuite (**l**) en nous référant à certaines études comme celle réalisée par

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Thomas Tempé de l'INSA (institut national des sciences appliquées) de Lyon qui a révélé que la lettre (**r**) apparaît avec une fréquence de 6.218 % et la lettre (**l**) avec une fréquence de 5.117 %. Elles se suivent dans notre progression car toutes deux sont des consonnes sonores liquides. La première s'articule avec la pointe de la langue contre les dents du haut tandis que la deuxième s'articule avec la pointe de la langue appuyée sur les dents du bas. L'arrière du dessus de la langue est placé contre la luvette (C. Picot, 2016 : 47).

Nous présentons juste après, les lettres (**j**) et (**z**). L'apprenant a besoin d'identifier ces deux lettres à cette étape de l'apprentissage d'abord par rapport à la fréquence d'apparition de l'une par rapport à l'autre : la lettre (**j**) apparaît avec une fréquence de 0.517% et la lettre (**z**) avec un taux de 0.129 % selon l'étude de l'ISNA. Dans un deuxième temps par rapport à l'étude des sons ultérieurs : l'apprenant sera amené à étudier plus loin les lettres à double prononciation telles que (**s**) et (**g**) ce qui nécessiterait sa familiarisation avec ces sons du moment qu'il va retrouver lors de l'étude des graphèmes (**s**) et (**g**), (cette relation sera mieux explicitée plus loin).

Le (**h**) muet est placé presque vers la fin par rapport au nombre de mots compréhensibles qui contiennent cette lettre et qu'un apprenant de 3^{ème} année primaire pourrait comprendre. Quant à son association avec le digramme (**ch**), c'est rappelons-le, par rapport à une mise en évidence et une bonne discrimination phonologique.

Le jumelage de la lettre (**k**) avec la lettre (**qu**) complète l'étape d'apprentissage des lettres. Nous nous sommes appuyée sur les critères de la fréquence pour la lettre (**k**) qui ne dépasse pas 0.046% (selon l'étude de l'ISNA). Son jumelage avec la lettre (**qu**) est, rappelons-le, lié au fait que ces deux graphèmes produisent le même phonème. Nous retenons également pour l'enseignement de ces deux lettres à cette étape, « la nécessité » de familiarisation de l'apprenant avec ce « son » qu'il va retrouver dans la reconnaissance des syllabes (**ca**, **co**, **cu**, **cl**) et (**cr**).

La progression des apprentissages se poursuit donc vers les lettres qui ont une double voire même une triple prononciation. Ce sont des graphèmes « *plus complexes et moins réguliers* » (S. Dehen, O. Jacob 2011 :75). Pour cela, nous avons fait le choix de ne pas les traiter en premier « *sous peine de semer la confusion dans l'esprit de l'enfant* » (Ibid. : 75-79). A ce niveau, il a été question d'aborder en premier, la lettre (**s**) qui produit les sons [**s**] ou [**z**] selon qu'elle est placée entre deux voyelles ou entre une voyelle et une consonne. L'appropriation de cette lettre permettrait à l'apprenant l'assimilation, juste après, de la lettre **c** prononcée [**s**] devant (**i**, **e**, **é**) et quand elle comporte la cédille. L'étude de la lettre (**g**) est

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

programmée juste après car elle a la même particularité phonétique. Celle-ci dépend de la combinaison consonne/voyelle : le (**g**) est « dur » devant (**a, o, u**) et « doux » devant (**i, e, é**) (il se prononce **ji, je, jé**).

Il a été recommandé à ce niveau, de revenir impérativement sur le montage syllabique même s'il est maîtrisé par l'apprenant afin de découvrir les différents sons produits par ces lettres. Dans la même perspective, l'enseignement des lettres à « double prononciation » se poursuit avec (**x**) puis (**y**) et enfin la lettre (**w**) dont l'usage n'est pas fréquent en langue française : plusieurs mots qui contiennent cette lettre sont plutôt empruntés à l'anglais.

Notons que pour la lettre **y**, nous avons évité de la présenter en tant que « simple voyelle » du moment que l'apprenant va découvrir deux prononciations à travers les exemples : Pour les mots : « *pyjama* », « *stylo* », « *lycée* » il entend [**i**] tandis que dans certains mots comme « *yamina* », « *voyage* », « *rayure* » par exemple, il remarquera que le (**i**) est bien placé devant une consonne et que les deux prononciations sont complètement différentes dans la première et dans la deuxième série de mots.

Après étude des lettres, nous passons à l'étude de sons composés : Pour leur élaborer une progression, nous nous sommes appuyée surtout sur le critère de fréquence de la lettre d'origine. Ainsi, nous avons commencé par l'étude des différentes transcriptions des trois voyelles (**è**), (**e**) et (**o**). Il s'agit en effet des digrammes et trigrammes suivants : (**et/er/ei/ez/ai/est/eu/œu/au/eau**). Juste après, nous avons placé les voyelles nasales : (**an/am-on/om-en/em-un/um-im/im ein/ain/aim/ein**) ensuite les sons (**ail/aïlle-eil/eille-euil/euille-ouil/ouille**).

À ce niveau, notre réflexion dans la conception de l'apprentissage est de gérer « le cumul » qui se prête en se basant sur les acquisitions antérieures : l'apprenant qui aurait déjà maîtrisé séparément toutes les lettres, serait en mesure d'assimiler les combinaisons qui en découlent en ayant recours à une logique de déduction et de généralisation.

A partir de la combinaison (**ui**) dans (**euil/euille**) et la combinaison (**oui**) dans (**ouil/ouille**), nous avons dérivé la semi-voyelle [**ɥ**] dans ses deux transcriptions (**ui**) et (**oui**).

A ce stade de sa formation, l'apprenant se serait approprié les correspondances phonie/graphie, aurait « maîtrisé » le principe de combinaison, aurait effectué des lectures tout le long de son processus d'apprentissage. Lire, serait ainsi de plus en plus accessible. Nous terminons ainsi par les combinaisons (**gn, ph, tion**) et les suites de voyelle (s) /consonne(s) : (**ia, io, iel, ier/ière ien/ienne-ion**). L'apprenant fait ainsi connaissance avec un nouveau son qui

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

est le [nye] dont il peut reconnaître les différentes lettres et continue en retrouvant le [f] dans une « nouvelle forme » : (ph). Puis le [sion] transcrit (tion). Nous avons à ce niveau recommandé également l'enseignement du e suivi d'une double consonne en développant d'autres exemples à partir des mots « *comédienne* » et « *chirurgienne* » déjà cités dans l'enseignement de l'opposition (ien/ienne).

Nous avons consacré la dernière séance à l'étude de la lettre (w). Ce choix est justifié par le fait que peu de mots en français surtout ceux accessibles pour un apprenant de troisième année primaire, contiennent cette lettre. Elle apparaît donc comme une complétion de l'étude de toutes les lettres de l'alphabet.

Beaucoup de difficultés de décodage en langue française seraient liées à la complexité du système grapho-phonique dont les exceptions. C'est le cas par exemple du (er) qui se prononce parfois [e] parfois [ère], la prononciation du e dans les mots « *dessus* », « *dessous* » et « *femme* » même s'il est suivi d'une double consonne, les lettres muettes à la fin de certains mots comme « *nid* », « *puits* », « *doigt* » ... la prononciation de « *tion* » dans « *question* » ainsi que les différentes liaisons (obligatoires, facultatives, courantes).

Faire de ces cas des leçons à part entière, « alourdirait » le programme surtout que le volume horaire consacré à cette activité ne dépasse pas 45 minutes par séance à raison de deux, voire trois séances par séquence à partir du deuxième projet. (Livre de troisième année primaire : 2017) ce qui donne vingt-quatre séances de lecture tout au long de l'année scolaire réparties sur dix-huit heures. Un planning que nous estimons insuffisant pour exploiter tout le système graphique avec ses complexités.

Afin de gérer ces « complications », nous avons proposé de les traiter au fur et mesure que l'on progresse dans l'enseignement/apprentissage de l'activité de lecture. A travers une diversité d'exemples (mots, phrases et/ou textes) et au moment où l'apprenant s'approprie les mécanismes de déchiffrement, nous pensons qu'il serait en mesure de pouvoir assimiler les différences qui s'offrent.

Si l'enseignant propose par exemple le contenu suivant : « *nous avons dit merci au serveur qui nous a servi le dîner au bord de la mer* », nous estimons permettre à l'apprenant une meilleure discrimination du son [e], aborder la liaison et traiter les lettres muettes en les barrant ou en les mettant entre parenthèses. La répétition des mots dérivés *servi* et *serveur* tend à une systématisation pour une meilleure assimilation.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Nous avons évité de présenter certains sons en troisième année comme (**gn**) de « *gnou* » et « *diagnostic* » (**ch**) \equiv [**kr**] comme « *chronomètre* », (**sc**) \equiv (**ss**) comme « *science* » à cause de la « contrainte du temps ». Nous proposons de les présenter en quatrième année à travers des textes où il sera question de les « traiter » cas par cas au sein des mots qui les contiennent dans le but de « perfectionner » les mécanismes de décodage.

Cela entrerait selon notre réflexion, dans le cadre de la complétion et l'affinement de l'apprentissage du déchiffrement qui se réaliserait à travers la maîtrise des règles de la grammaire enseignées en 4^e année primaire. (Document d'accompagnement, 2016 :22) En effet, certaines terminaisons poseraient problème comme le (**-aient**) de l'imparfait que l'apprenant n'a pas appris avec les « autres » [**e**], la confusion entre (**-ent**) terminaison d'un verbe conjugué au présent et (**-ent**) terminaison d'un adverbe. Exemple : « *ils parlent lentement* ». Le (**s**) du pluriel que l'apprenant aurait tendance à confondre avec le (**-es**) des articles (**les, mes, tes, ses**) et (**ces**) ainsi que le participe passé du verbe « avoir » (**eu**) que l'apprenant confondrait avec (**eu**) \equiv (**e**).

2.3. Les critères d'élaboration des supports proposés pour l'apprentissage

Par supports, nous désignons les mots, les phrases et les paragraphes que nous proposons à l'apprenant pour déchiffrement après identification de la/les lettres du jour et le montage syllabique.

Visant une lecture spontanée et autonome, nous avons veillé dans la conception de nos supports à nous appuyer, pour chaque nouvel apprentissage, uniquement sur les lettres étudiées dans les séances précédentes. Nous avons également procédé à l'élargissement graduel de la liste des mots ce qui constituerait pour l'apprenant un entraînement qui l'emmènerait vers une lecture de plus en plus fluide.

Nous avons également veillé à la présentation de phrases à partir de mots déchiffrables. A ce niveau, il a été question de commencer par des phrases courtes et isolées et aller vers des paragraphes de plus en plus longs et cohérents.

Le paramètre du sens n'a pas été négligé. Nous avons en effet commencé par des prénoms, ensuite par choisir des mots qui existent ou pourraient exister dans l'environnement de l'enfant tels que : « *la date* », « *une natte* », « *le tiroir* », « *un mouchoir* », « *une gomme* », « *la clé* »... soit que l'enseignant pourrait expliquer grâce à des images tels que :

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

« *une rame* », « *la rue* », « *une barbe* », « *le navire* », « *une cigale* », « *du fenouil* », « *le daim* », « *une voile* » ... ou encore grâce à des dessins voire de simples croquis.

Pour les phrases et les paragraphes, nous avons procédé selon le même principe celui de l'accessibilité du sens à travers des contenus que l'enseignant pourrait mimer, dramatiser ou présenter également à travers des images : « *nadir dort* », « *Réda lit* », « *le bébé trotte* », « *Farid roule à vélo* », « *la voile flotte* », « *Darine lave la poire* » ...

Nous nous sommes également efforcée d'introduire un maximum de mots que l'apprenant pourrait comprendre parce qu'ils figurent dans sa langue maternelle tels que : « *la poste* », « *la plage* », « *le taxi* », « *un stylo* », « *une tasse* », « *yaourt* », « *costume* », ...

Dans le même ordre d'idées, nous évoquons le rôle des moyens audio- visuels qu'un enseignant pourrait utiliser dans sa classe pour une transmission « fluide » du sens à travers des images et/ou des vidéos.

2.4. La consolidation des acquis

Rappelons que selon la loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, chap. II, Art. 4, citée par le document d'accompagnement 2016 p. 3, l'enseignement du français à travers des activités écrites et orales a pour but « *doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes (...)* ».

Partant de ce principe, nous avons prévu des séances de consolidation des savoirs acquis planifiées au départ après deux séances d'apprentissage, espacées par la suite, au moment où les apprenants auraient assimilé le principe de décodage.

Pour l'étude des sons, nous avons prévu une consolidation après deux séances d'apprentissage celles-ci étant planifiées à partir du principe de jumelage. Ce qui les rendrait « surchargées ».

Par consolidation, nous entendons le renforcement des apprentissages transmis à l'apprenant. Nous visons à travers cette stratégie, le développement des habiletés de déchiffrage à travers la révision des apprentissages antérieurs et la création d'un lien avec ceux en cours.

Nous pensons qu'il est indispensable à ce stade d'étayer et d'accompagner l'enfant dans une tâche jusqu'à s'assurer qu'il pourrait la mener seul.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Au-delà du cadre didactique, nous avons pensé également à fournir à l'apprenant des conditions d'apprentissage qui réduiraient le rôle du milieu familial du moment que la première étude réalisée dans le cadre de notre mémoire de magister avait bien révélé que les apprenants qui « réussissaient » leur lecture étaient ceux aidés par leurs parents car le texte constitue le point de départ d'une leçon de lecture selon la méthode semi-globale.

2.5. L'évaluation

Dans le domaine éducatif, évaluer c'est porter un jugement sur le déroulement d'un apprentissage, son progrès et ses résultats. Cela permet aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant de situer le rendement de tout un dispositif de méthodes et de stratégies par rapport aux objectifs visés. De ce fait, cet acte doit être inhérent au processus d'apprentissage.

« À l'école, évaluer a une fonction pédagogique : elle est centrée sur l'élève. Elle situe sa production par rapport à ce qu'il avait produit avant et le conseille pour lui fixer des progressions possibles à l'avenir. L'évaluation conduit à un dialogue avec les élèves pour une prise de conscience des erreurs ou lacunes à remédier », explique M. Leila dans le guide destiné à la formation des enseignants (p. : 8).

Nous concevons le déchiffrement comme une activité complexe qui se construit à partir d'éléments interdépendants. Dans le cas de la méthode syllabique basée sur le principe synthétique, nous estimons que chaque étape doit être bien maîtrisée car elle va servir de point de départ pour la seconde ; ce qui suppose de revenir constamment sur les apprentissages précédents afin de pouvoir progresser. Pour cela, nous avons opté pour une évaluation formative qui s'avère adéquate pour mesurer les apports de ce choix méthodologique.

C'est un processus de contrôle continu projeté régulièrement après deux, trois ou quatre séances d'apprentissage selon que les lettres soient jumelées ou présentées séparément. Que les graphèmes sont « faciles » ou « difficiles » à exploiter.

On s'attend à ce que les tâches programmées dans ce cadre informent l'apprenant et l'enseignant sur le niveau de maîtrise atteint et de déceler la nature des difficultés rencontrées au cours du processus d'apprentissage afin de pouvoir proposer des techniques et des stratégies qui lui permettent de progresser. Les erreurs constituent ainsi un point de départ pour un nouvel apprentissage.

Quant aux activités, nous avons opté pour la dictée et la lecture spontanées.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

La dictée est un outil d'évaluation auquel l'enseignant a recours pour contrôler et améliorer l'orthographe des mots. C'est une activité d'encodage qui consiste en une conversion des phonèmes en graphèmes sans pour autant négliger les règles grammaticales qui régissent l'orthographe. Pour l'évaluation en lecture, nous avons évité une dictée préparée qui consiste en un « balayage » visuel d'un contenu afin d'en garder l'essentiel et avons opté plutôt, pour une dictée spontanée des lettres, des syllabes et des mots (que l'apprenant garde dans sa mémoire à partir des apprentissages ultérieurs) afin de vérifier si l'apprenant maîtrise la correspondance phonie/graphie dans un premier temps et le système combinatoire dans un deuxième temps. Deux éléments qui lui permettraient d'effectuer une lecture spontanée et autonome. C'est dans ce sens que R. Goigoux écrit ; « *mixer les différents types d'activités, écrire sous la dictée des mots ou syllabes enseignées (...) permet à la fois d'aller chercher en mémoire ce qui a été installé et de mobiliser ce qui est connu pour de nouvelles écritures* ». (Enseigner la lecture et l'écriture : octobre 2017).

La dictée de mots, de syllabes et de phonèmes est aussi d'après E. Descol et *al.* « *indispensable pour acquérir l'autonomie en écriture individuelle et pour fixer les acquisitions de lecture (...)* » (2003 :117). Pour les mêmes raisons, nous avons opté pour la lecture spontanée que nous avons programmée seule vers la fin de l'apprentissage car nous estimons qu'à ce stade, l'apprenant aurait maîtrisé le système combinatoire ainsi que toutes les lettres. L'évaluation prendrait alors la forme d'une lecture de phrases isolées ensuite de petits paragraphes cohérents.

Pour concevoir cette progression, nous nous sommes basée sur une logique d'enseignement que nous voulons « rationnelle » et qui mènerait l'apprenant à une maîtrise totale et rapide du code écrit et des mécanismes de son identification. Nous pensons ainsi développer chez lui des compétences de déchiffrage qui le « libèreraient » de la mémorisation et de la « dépendance familiale » et qui lui permettraient d'arriver d'abord à un décodage aisé et plus tard au choix de ses propres lectures sans obstacles.

Les débuts de tout apprentissage semblent toujours difficiles surtout quand il s'agit d'une langue étrangère. C'est pour cette raison que nous avons pensé à des stratégies de départ « facilitatrices » pour accompagner l'enfant dans l'appropriation de ce savoir et le mener « doucement et sûrement » vers une lecture sans fautes et surtout autonome.

L'accès au sens reste le seul objectif du décodage. « *L'étude du code et du sens peuvent être menées parallèlement sans difficultés* » (E. Descol, 2003 : 118). Pour cela, nous avons fait en sorte que les contenus proposés soient accessibles en les dotant d'un lexique « assez

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

familier » à l'enfant soit parce qu'il reflète ses centres d'intérêt ou parce qu'il figure dans sa langue maternelle afin que la lecture ne se réduise pas en une simple automatisation des signes graphiques et que le jeune lecteur prenne plaisir à découvrir des idées, des personnages et même s'approprier un nouveau lexique.

Cette progression n'est sûrement pas exhaustive. Elle prête à des modifications et des perfectionnements. De par sa marge d'autonomie, il reviendrait à l'enseignant de choisir et/ou de modifier les exemples et varier les matériaux de son travail. Il lui reviendrait même de porter certaines modifications (qui ne toucheraient pas aux principes de la méthode dont la graduation des difficultés et l'interdépendance des apprentissages) au plan proposé s'il les jugerait utiles pour un meilleur rendement.

3. Description de la fiche d'évaluation de l'apprenant

Rappelons qu'il s'agit d'une évaluation formative qui s'étale sur toute l'année au nombre de neuf épreuves (à la fin de chaque mois presque) afin de contrôler l'évolution de l'apprentissage du code écrit et des mécanismes de déchiffrement.

Pour cela, nous avons conçu une fiche d'évaluation qu'on peut qualifier également de « fiche de suivi ». Elle contient les éléments suivants : le numéro de l'épreuve qui sert de repère pour le suivi de l'évolution de l'apprentissage de chaque apprenant.

Le contenu de l'épreuve : L'enseignant doit mentionner le corpus qu'il propose à l'apprenant pour déchiffrage.

Un tableau avec une première case réservée à la liste nominative des apprenants concernés par les différentes épreuves, une autre qui informe sur leur niveau de déchiffrement. Celle-ci est subdivisée en colonnes dont chacune fournit des informations de plus en plus « affinées » sur le niveau de lecture ensuite sur la nature des lacunes décelées selon qu'elles résident au niveau de la reconnaissance des lettres ou au niveau de la maîtrise du principe de la combinaison des syllabes.

C'est donc une fiche qui évaluerait l'efficacité de la méthode que nous proposons pour l'enseignement du déchiffrage grâce aux indices qu'elle nous fournira sur la qualité et l'évolution de l'apprentissage.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Nous nous attendons à ce que ce document soit un outil efficace qui nous apporterait les informations nécessaires et nous doterait des données qui nous mèneraient vers des résultats significatifs en fonction des objectifs que nous nous sommes fixés dès le départ.

4. Conditions du déroulement de l'étude

Pour effectuer cette étude, nous avons opté pour un échantillon qui comporte 377 élèves répartis sur neuf établissements et 15 classes de la circonscription (f2) de la wilaya de Constantine. Nous nous sommes efforcée de varier le choix par rapport à l'emplacement de ces écoles entre zones : urbaine, semi-urbaine, rurale et semi-rurale prenant ainsi en considération le critère des conditions socio-culturelles dans l'enseignement/apprentissage de l'activité de lecture. Cependant, notre choix n'a pas pu être complètement satisfait à cause de quelques obstacles liés essentiellement à la réticence de certaines enseignantes qui ont refusé de participer à l'étude, sinon le départ de certaines d'entre elles, travaillant dans des régions qui répondaient à nos critères, en congés. Nous avons quand même réussi à diversifier le choix qui s'est fixé sur les écoles suivantes :

➤ **Dans la région urbaine :**

- L'école Aboubakr Essedik dans la région Djebel Alouahche
- L'école Mouloud Feraoun dans la cité Emir Abdelkader
- L'école Loucif Fatima dans la cité Loucif au centre-ville.

➤ **Dans la région semi-urbaine :**

- L'école Goumida Ali à 45 kilomètres de Constantine
- L'école Hanache Rabah dans la cité Sarkina dans la banlieue
- L'école Boughrara Rabah à 45 Kilomètres de Constantine

➤ **Dans la région rurale :**

- L'école Houcine Chaaoui dans la région Tafrente
- L'école Seradj Mostapha dans la zone rurale de Djebel Aouahch

➤ **Dans la région semi-rurale**

- L'école Aouane Rabah à 45 kilomètres de Constantine.

À travers ce choix, nous avons également pris en considération le critère de l'effectif en classe ainsi que l'expérience professionnelle des enseignantes relative au nombre d'années de

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

service. Ainsi, au moment de l'étude, le nombre d'élèves variait entre quatre et quarante élèves par classe, à savoir que certaines enseignantes avaient deux classes à leur charge, ce qui leur faisait entre quarante-trois jusqu'à soixante-dix élèves au total. Quant à leur expérience professionnelle pendant la même période, elle variait entre deux jusqu'à vingt-deux ans de service.

Notons que l'étude s'est déroulée sur deux années scolaires. Nous étions en effet, dans l'obligation de la relancer dans trois établissements afin de compléter l'échantillon. Il s'agit des écoles : Loucif Fatima, Hanache Rabah et Aouane Rabah.

Il a été question de prendre contact avec les enseignants de la circonscription en question (f2) avec l'aide de l'inspecteur responsable ; en commençant d'abord par exposer la méthode puis indiquer en détail son principe, la compétence et les objectifs visés. Un temps « important » a été consacré à l'explication du déroulement de la leçon : chaque étape a, en effet, fait objet de description et de justification.

Nous avons veillé durant cette réunion à répondre à toutes les questions posées et à fournir toutes les procédures en mesure d'aider les enseignantes ayant accepté de mener l'étude, à accomplir leur tâche : (disponibilité, facilitation de contact, possibilité de réunion s'il y a nécessité). Certaines ont montré de l'intérêt vu qu'elles connaissaient déjà la méthode, d'autres ont fait part de quelques « craintes » quant à « ce nouveau pas ».

Durant toute l'année scolaire, nous avons suivi les enseignantes de prêt à travers un contact régulier (deux à trois fois par trimestre) afin de prendre en charge leurs préoccupations et répondre à leurs questions. Nous avons même présenté, à la demande de deux enseignantes, des « leçons modèles » dans leurs classes ce qui les a « rassurées » et aidées à « voir plus clair » selon leur témoignage.

A par quelques difficultés rencontrées lors de notre suivi, (une enseignante ne répondait pas régulièrement à nos appels et se contentait de nous envoyer des messages écrits (SMS)), nous pouvons affirmer que l'étude s'est déroulée en somme, dans de bonnes conditions. Les huit autres enseignantes avaient fait preuve d'une implication et d'un intérêt satisfaisants en posant des questions à chaque fois que nous prenions contact avec elles et en faisant part de remarques et de quelques désagréments tels que la réalisation des différentes épreuves demandées surtout quand elles coïncidaient avec les examens officiels.

La deuxième phase de l'étude destinée à enrichir notre échantillon a été réalisée par trois enseignantes qui ont accepté à volonté de nous aider vu qu'elles ont « maitrisé », après une première expérience, la méthode proposée.

5. Présentation des résultats de l'étude

Rappelons qu'à travers cette étude, nous visons la proposition de la méthode syllabique pour enseigner l'activité de lecture au sens du déchiffrage dans une classe de troisième année primaire. Celle-ci représente en effet, la première année d'apprentissage du français langue étrangère en Algérie. D'après la fiche d'évaluation proposée, nous tentons de mesurer la qualité d'appropriation de l'acte de lire et son évolution en fonction de paramètres qui constituent, les composantes du principe de cette démarche pédagogique. Nous aurions souhaité aller loin dans l'évaluation de cette pratique lancée dans les écoles en mesurant les résultats des différentes étapes d'apprentissage jusqu'à arriver à l'évaluation de la vitesse du déchiffrement et sa fluidité. Seulement, la contrainte du temps consacré à une séance de français ainsi que le nombre très réduit des séances consacrées à la lecture nous ont empêchée d'aborder ces deux éléments. Nous avons donc été contrainte de nous limiter à la qualité du déchiffrement et à l'évolution de l'apprentissage.

Quant au plan pour lequel nous avons opté afin de présenter et interpréter les résultats, il repose d'abord sur le calcul du score des apprenants en fonction de la qualité de déchiffrement par épreuve. Ceci nous mène à discuter l'évolution de l'apprentissage à travers les neuf épreuves programmées tout en prenant en considération les critères du nombre d'élèves par classe, celui du milieu socio culturel, et enfin le critère de l'expérience professionnelle des enseignants. Concernant la qualité du déchiffrement, nous nous en renseignons à travers les indices suivants :

➤ Niveau de lecture « très bon » : Nous entendons par cela, un décodage sans fautes, qui témoignerait d'une maitrise totale de la part de l'apprenant, des lettres, de la combinaison de syllabes et d'une prononciation sans hésitation en une seule émission de voix, de tous les éléments du contenu proposé.

➤ Par « bon », nous visons un niveau de lecture à travers lequel l'apprenant maitrise les unités indispensables au décodage (lettres et syllabes). Cependant, il commet quelques erreurs

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

telles que la prononciation des lettres muettes, hésite devant quelques lettres et/ou des sons qui se ressemblent sinon, effectue une lecture juste mais lente.

➤ Le niveau « moyen » serait selon notre conception, une qualité de lecture marquée par un déficit plus ou moins fréquent au niveau de la reconnaissance des lettres et /ou au niveau de l'assemblage des syllabes complexes (constituées de plus de deux lettres) par exemple. Ce déficit rendrait la lecture tantôt correcte tantôt erronée.

➤ Le niveau « très faible » serait une lecture sérieusement déficitaire, voire « médiocre ». Elle montrerait que l'apprenant ne maîtrise en rien les unités principales pour lire à savoir lettres, sons et syllabes.

Nous procédons à l'aide de tableaux récapitulatifs pour chacune des épreuves. Ces derniers sont constitués de cases correspondant chacune, verticalement, au numéro de classes⁴, horizontalement, aux différents niveaux de lecture visés à travers l'étude. Ces derniers y sont désignés par les abréviations suivantes :

-Très bonne : **T.B**

- Bonne : **B**

- Moyenne avec déficit au niveau de l'acquisition des lettres. : **M.A.L**

-Moyenne avec déficit eu niveau de la combinaison : **M.A .C**

- Très faible au niveau de l'acquisition des lettres : **T. F.A.L**

- Très faible au niveau de l'acquisition de la combinaison : **T.F.A.C**

5.1. Epreuve 1

5.1.1. Description du principe de conception

Elle consiste en la dictée et la lecture de lettres, syllabes et quelques mots. Nous avons recommandé la dictée comme modalité d'évaluation à ce stade de l'apprentissage afin de contrôler l'acquisition des lettres et des syllabes, éléments « indispensables » à l'apprentissage

⁴Classes 1, 2 : école Boughrara Rabeh

-Classe 3 : école Seradj Mostapha

-Classes 4, 5 : école Loucif Fatima

-Classes 6,7 : école Hannache Rabeh

- Classe 8 : école Goumida Ali

- Classes 9,10,11 : école Aouene Rabeh

- Classe 12 : école Hocine Charaoui

-Classes13,14 : école Aboubaker Esszdik

- Classe 15 : école Mouloud Feraoun

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

de la lecture. Nous estimons que contrairement à la distinction auditive, la reconnaissance visuelle de ces petites unités n'est pas suffisante pour le contrôle de leur acquisition.

Signalons que même si la dictée a été recommandée comme modalité d'évaluation, elle n'a pas été mentionnée sur les fiches sauf chez trois enseignantes (à l'école Seradj Mostapha, l'école Mouloud Feraoun et l'école Aouane Rabeh dans deux classes sur trois). Cela a été justifié par deux contraintes : D'abord, le temps réduit qui empêche les enseignants de faire deux épreuves différentes pour la même étape d'apprentissage. Ensuite, parce que deux évaluations constituent selon leur témoignage, « une surcharge » pour les apprenants.

5.1.2. Les contenus proposés par les enseignants

Vu que l'évaluation à ce niveau, a pris exclusivement la forme d'une dictée dans quatre classes, nous avons jugé important de présenter les résultats de cette activité dans un premier temps avant de présenter ceux de la lecture à savoir que les enseignants ont proposé les contenus suivants : Dans la classe 3 : les voyelles (**a, o, i, e, u**), les consonnes (**m, n, t et d**), enfin la semi-voyelle (**ou**).

➤ Les classes présentées ensemble sont sous la responsabilité pédagogique d'une seule enseignante

➤ Dans les classes 9 et 10, l'enseignante a dicté toutes les voyelles dans différentes transcriptions minuscule, majuscule et script ainsi que des mots avec des combinaisons simples tels que : ami, Amina, domino et date.

➤ Dans la classe 15, l'enseignante a dicté une série de quatre mots avec des combinaisons simples : Amina, Imen, Amine et Imad.

Les contenus proposés pour l'évaluation de la lecture sont les suivants :

- Classe 1 et 2 : des lettres t/d- m/n.
- Classes 4 et 5 : Nadine a une note.
ma- ni -toi – dou.
- Classes 6 et 7 : une date- une natte- domino- une note- une noi(x).
- Classe 8 : des mots contenant les lettres m-n-t-d.
- Classe 11 : amine- date- note- mano.
- Classe 12 : nou- ami- amina- domino.
- Classes 13 et 14 : m- n- d-t- a- o-u- e-é-i-ou-oi- date- moi- mouna- tétine.

5.1.3. Tableau récapitulatif

Une fois les évaluations terminées au niveau des classes et récupérées, nous avons procédé à leur récapitulation dans des tableaux afin de les interpréter.

Pour éviter toute confusion, nous exposons pour cette épreuve, séparément les résultats de la dictée ensuite ceux de la lecture.

	T.B	B	M.A.L	M.A.C	T.F.A.L	T.F.A.C
C1	48,27%	27,59%	6,90%	0,00%	17,24%	0,00%
C2	33,33%	26,67%	16,67%	0,00%	23,33%	0,00%
C3	33,33%	0,00%	66,67%	0,00%	0,00%	0,00%
C4	11,11%	44,44%	22,22%	05,56%	16,67%	0,00%
C5	14,28%	57,14%	0,00%	07,14%	21,44%	0,00%
C6	23,68%	13,16%	15,79%	18,43%	23,68%	05,26%
C7	23,53%	20,59%	5,88%	20,59%	20,59%	08,82%
C8	20,00%	30,00%	10,00%	32,50%	05,00%	02,50%
C9	0,00%	40,00%	10,00%	20,00%	05,00%	25,00%
C10	22,72%	31,82%	13,64%	4,54%	04,54%	22,74%
C11	06,67%	26,67%	20,01%	03,33%	33,32%	10,00%
C12	30,00%	20,00%	10,00%	30,00%	10,00%	0,00%
C13	11,76%	20,57%	0,00%	44,12%	0,00%	23,55%
C14	14,28%	14,28%	14,28%	14,17%	0,00%	40,02%
C15	31,25%	12,50%	18,75%	25,00%	12,50%	0,00%

Tableau 1: récapitulatif de l'épreuve

5.1.3.1. Les résultats de la dictée

➤ **Le niveau très bon** : Le tableau récapitulatif montre que les scores relatifs au niveau « très bon » de l'activité de dictée sont comme suit : 0,00%, 22,72%, 31,25%, et 33,33%.

➤ **Le niveau « bon »** : A ce niveau, les résultats se rapprochent dans deux classes avec 40,00% et 31,81%. Ils descendent ensuite jusqu'à 12,50% et atteignent enfin 0,00%.

➤ **Le niveau moyen de l'acquisition des lettres** : Le plus haut score est de 66,67% suivi de 18,75%, 13,64% et enfin 10,00%.

➤ **Le niveau moyen de l'acquisition du principe combinatoire** : Le plus haut score enregistré à ce niveau est 25,00% suivi de 20,00%, 04,54% et enfin 0,00%.

➤ **Le niveau très faible de l'acquisition des lettres** : Il se situe entre 12,50% et 0,00% en passant par 04,54% et 05,00%.

➤ **Le niveau très faible de l'acquisition du principe combinatoire** : Il est estimé successivement à 25,00%, 22,74% et 0,00% dans deux classes.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Au niveau du premier indice (très bon) les pourcentages reflètent des résultats « modestes » en ce sens que la moitié des élèves dans toutes les classes n'est pas parvenue à l'atteindre. Ils se rapprochent dans trois classes, alors qu'il y a un écart important dans la quatrième où tous les apprenants ne sont pas arrivés à enregistrer un résultat « très satisfaisant ».

Pour le niveau « bon », les résultats en dictée prennent un sens décroissant d'une classe à une autre.

La même épreuve montre un haut pourcentage quant à l'acquisition moyenne des lettres. Les résultats ne cessent de diminuer contrairement à l'acquisition du principe combinatoire dont les résultats reflètent une maîtrise plus considérable.

Le niveau faible d'acquisition des lettres est bas, voire nul dans une classe, et reste plus ou moins faible dans une autre. La maîtrise du système combinatoire à ce niveau reste totale dans deux classes et elle est « assez importante » dans deux autres.

Dans le graphe suivant, nous récapitulons les résultats ci-dessus.

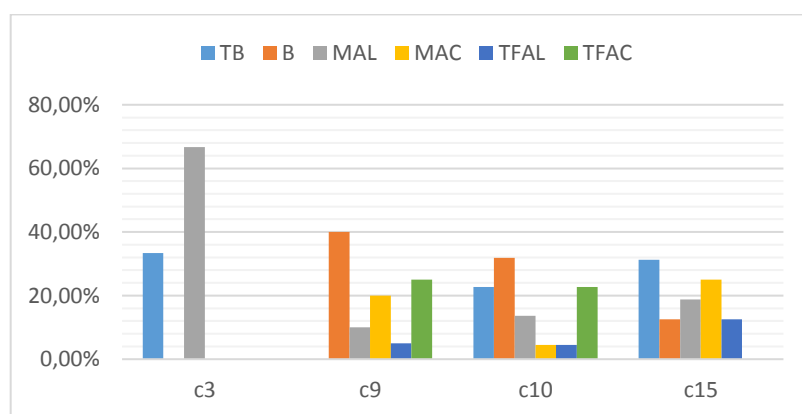


Figure 1: Résultats de la première épreuve en dictée

5.1.3.2. Les résultats de la lecture

Concernant l'activité de lecture, la première épreuve montre pour le niveau « très bon » deux échelles distinctes : La première se situe entre 48,27% et 20,00%. La deuxième entre 14,28% et 11,11%. Cependant, un écart important a été enregistré dans la classe 12 où le résultat est estimé à 06,67%.

Pour le niveau « bon », les résultats ont atteint 57,14% et sont descendus progressivement jusqu'à 13,16%.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Il n'y a aucune homogénéité dans les résultats quant au niveau « moyen » de l'acquisition de la lettre. Les chiffres montrent des résultats incohérents. Ils se situent entre 22,22% et 0,00% variant ainsi entre « assez bas » et « complètement bas ».

Le niveau « moyen » de l'acquisition du système combinatoire s'affiche à travers des chiffres contradictoires. Ils montent jusqu'à 44,12% et descendent à 0,00% en passant par 05,56%, 07,14%, et 14,17%.

L'acquisition « très faible » des lettres reflète également deux niveaux distincts. Dans cinq classes, les résultats se situent entre 33,33% et 20,59%. Ils sont entre 17,24% et 0,00% dans les cinq autres.

Enfin, le niveau d'acquisition du principe combinatoire est globalement « bon » car d'après les chiffres, la faiblesse se situe entre 0,00% et moins de 10%. Cependant, elle est assez importante dans les classes 13 et 14.

Nous récapitulons les résultats à travers le graphe suivant :

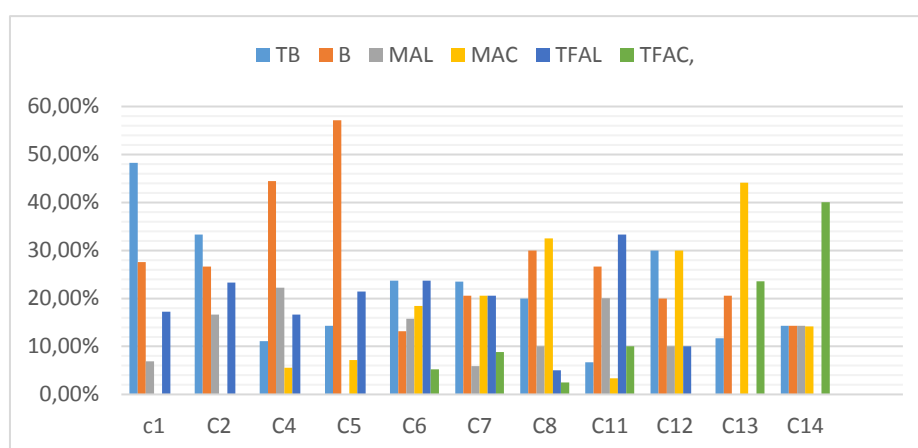


Figure 2: Résultats de la première épreuve en lecture

5.2. Epreuve 2

5.2.1. Description du principe de conception

Elle consiste en la lecture et la dictée de quelques mots. Après une première étape d'apprentissage (phase d'initiation) réservée à l'acquisition des voyelles, des semi-voyelles ainsi qu'à l'assimilation du montage syllabique, nous estimons que l'apprenant aurait

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

développé une « conscience phonologique »⁵. Celle-ci le rendrait capable selon « notre logique de conception », de découvrir l'unité mot aussi bien oralement qu'à l'écrit. Ainsi, il a été recommandé aux enseignants de proposer aux apprenants une liste de mots qui contiennent les lettres étudiées à savoir les voyelles et les consonnes (**m, n, t, d, p, b, f**) et (**v**).

Signalons qu'à partir de cette épreuve, seuls les résultats de la lecture ont été retenus dans toutes les classes.

5.2.2. Les contenus proposés

- Les classes 1, 2 : f/v, l/r, p/b.
- La classe 3 : mouna, une natte, un domino, une route.
- Les classes 4,5 : tomate, Nadine, doudoune/ Amina prépare une tarte / foula va à la foire.
- Les classes 6,7 : une rame – une mare- lire-une tour- papa- le bébé- le poil- une pile- une bête- la bulle-Farida-le navire- le voile- la foire.
- La classe 8 : l/r- p/b- f/v.
- Les classes 9,10,11 : papa, porte, barbe, Farid, vite.
barbe, four, vite, poule.
- La classe 12 : papa, bébé, porte, barbe, poule, boule, poile.
- Les classes 13 ,14 : lecture de phrases contenant les lettres l, r, p, b, f, v.
- La classe 15 : la porte, balle, Omar, Dalila, Réda, ranime, farine, foire.

⁵ C'est la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème. : L. stary et ch. faux ww.ac –grenoble .fr/ieng4/IMG/pdf/conscience_phonologique .pd

5.2.3. Tableau récapitulatif

La deuxième épreuve montre que le niveau « très bon » du rendement des apprenants se situe entre 48,15% jusqu'à 0,00%. Quant au niveau « bon » durant cette épreuve, les résultats montrent qu'il varie entre 43,75% et 0,00%.

Le niveau « moyen » d'acquisition de la lettre montre quatre échelles distinctes : La première se situe entre 33,33% et 29,63%. La deuxième entre 14,82% et 13,16%. La troisième entre 08,68% et 05,56%. Les résultats atteignent enfin 0,00%.

Le niveau « moyen » d'acquisition du principe combinatoire descend régulièrement de 32,50% jusqu'à 09,09%. Après quoi, il atteint directement 0,00%.

Concernant le niveau « très faible » de l'acquisition de la lettre, il se manifeste à travers des scores décroissants à partir de 52,19% jusqu'à 17,64%. Ils se situent dans un deuxième temps régulièrement entre 07,64% et 05,55% pour atteindre 0,00% dans une seule classe.

	T.B	B	M.A.L	M.A.C	T.F.A.L	T.F.A.C
C1	48,15%	14,81%	14,82%	0,00%	22,22%	0,00%
C2	13,04%	21,74%	08,68%	0,00%	52,19%	04,35%
C3	0,00%	33,33%	33,33%	0,00%	33,34%	0,00%
C4	16,67%	33,33%	05,56%	22,22%	05,55%	16,67%
C5	12,50%	43,75%	0,00%	25,00%	06,25%	12,50%
C6	21,05%	23,68%	13,16%	13,16%	18,42%	10,53%
C7	20,59%	17,65%	14,70%	17,65%	17,64%	11,77%
C8	27,50%	17,50%	07,50%	32,50%	07,50%	07,50%
C9	10,00%	0,00%	30,00%	10,00%	40,00%	10,00%
C10	05,00%	25,00%	05,00%	15,00%	45,00%	05,00%
C11	18,52%	14,81%	29,63%	0,00%	37,04%	0,00%
C12	30,00%	40,00%	0,00%	20,00%	0,00%	10,00%
C13	39,39%	27,27%	0,00%	09,09%	24,25%	0,00%
C14	34,38%	20,69%	0,00%	13,79%	27,59%	03,45%
C15	31,25%	18,75%	0,00%	31,25%	18,75%	0,00%

Tableau 2: Tableau récapitulatif de l'épreuve 2

Enfin, le niveau « très faible » d'acquisition du principe combinatoire s'affiche à travers des chiffres qui se situent entre 16,67% en descendant jusqu'à 03,45% et atteignent 0,00% dans trois classes.

Nous présentons ces résultats dans le graphe suivant :

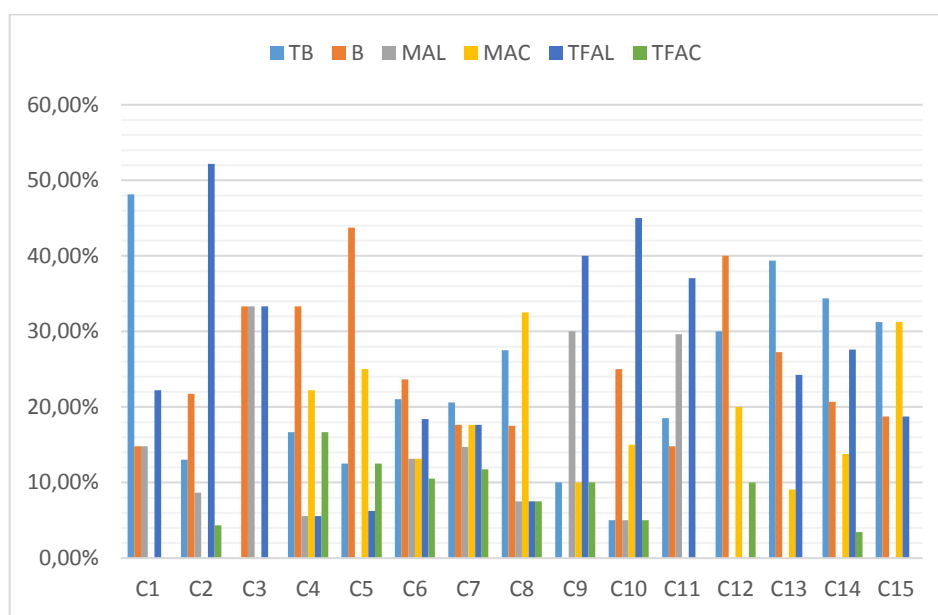


Figure 3: Résultat de l'épreuve 2

5.3. Epreuve 3

5.3.1. Description du principe de conception

L'enseignement à ce stade, est centré encore sur les consonnes et les syllabes simples notamment les lettres (**l, r, j** et **z**) ainsi que leur association aux voyelles (**a, i, o, u, e, é**) et les semi voyelles.

Nous avons opté pour la dictée et la lecture d'une série de mots contenant les lettres étudiées depuis le début de l'apprentissage.

Rappelons encore une fois que seuls les résultats de la lecture sont retenus.

5.3.2- Les contenus proposés

- Les classes 1,2 : des mots contenant les lettres j, z.
- La classe 3 : la fève, la poire, jamel, le zèbre.
- Les classes 4,5 : « Zina porte une jolie jupe »/ « Farida porte une jarre bizarre ».
- Les classes 6,7 : une rame, une larme, le bébé, la porte, le voile, la foire.

Notons à ce niveau que les résultats de cette épreuve n'ont pas été retenus pour la classe 6 car l'enseignante a fait une dictée seulement.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

-La classe 8 : des mots contenant les lettres j, z.

	T. B	B	M.A.L	M.A.C	T.F.A.L	T.F.A.C
C1	50,00%	20,00%	10,00%	0,00%	20,00%	0,00%
C2	24,13%	31,03%	10,34%	0,00%	31,05%	03,45%
C3	33,33%	0,00%	33,33%	0,00%	33,34%	0,00%
C4	35,30%	23,30%	0,00%	29,41%	0,00%	11,76%
C5	06,67%	53,33%	33,33%	0,00%	06,67%	0,00%
C6	X	X	X	X	X	X
C7	29,41%	11,76%	17,65%	14,70%	17,65%	08,83%
C8	17,95%	12,83%	10,26%	30,77%	02,56%	25,64%
C9	05,26%	26,31%	05,26%	10,53%	05,26%	47,38%
C10	14,28%	28,57%	0,00%	14,28%	09,52%	33,35%
C11	25,92%	11,11%	07,41%	33,33%	14,81%	07,42%
C12	77,78%	11,11%	0,00%	11,11%	0,00%	0,00%
C13	20,00%	45,71%	02,86%	08,57%	0,00%	22,86%
C14	15,15%	27,27%	03,03%	33,33%	18,18%	03,05%
C15	37,50%	12,50%	06,25%	25,00%	18,75%	0,00%

Tableau 3: Tableau récapitulatif de l'épreuve 3

-Les classes 9, 10,11 : joli, jupe, zéro, zone. / Zola, zone, jupe, jour.

- La classe 12 : Farida, une villa, le four, navire.

-Les classes 13,14 : lecture de phrases contenant les lettres j et z.

-La classe 15 : une jolie jupe, jus, jamila, jardin, zéro, le zoo.

5.3.3. Tableau récapitulatif

Le niveau « très bon » d'acquisition de l'habileté de déchiffrage s'affiche à travers quatre échelles : La première, dans deux classes, révèle un haut pourcentage qui atteint successivement 77,78% et 50,00%. La deuxième, dans sept classes, révèle des pourcentages qui se situent entre 37,50% et 20,00%. Une troisième échelle dont les pourcentages sont 17,95% et 15,14% est enregistrée dans deux classes. Quant à la quatrième échelle, elle montre un niveau « bas » par rapport aux autres. Ce dernier s'affiche à travers les deux pourcentages : 06,67% et 05,26%.

Les résultats du niveau « bon » semblent plus homogènes. Ils se situent régulièrement entre 53,33% et 20,00% dans huit classes, après quoi, ils descendent et se stabilisent entre

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

12,83% et 11,11% dans cinq autres. Dans les deux dernières classes, les résultats atteignent 0,00%.

L'acquisition moyenne des lettres est estimée à 33,33% dans une seule classe. Elle est entre 17,65% et 02,86% dans neuf autres, tandis que dans trois classes le niveau « moyen » d'acquisition de la lettre est estimé à 0,00%.

Le plus haut score enregistré quant à l'acquisition « moyenne » du système combinatoire est 33,33% affiché dans deux classes. Il reste stable et s'affiche entre 30,77% et 25,00% dans trois autres. Après quoi les résultats descendent pour se situer entre 14,28% et 08,57% dans six classes avant d'atteindre 0,00% dans le reste des cours.

Le déficit quant à l'appropriation de l'unité lettre, varie entre 33,34% et 20% dans trois classes. Il est entre 18,75% et 14,81% dans quatre autres et devient plus faible en se situant entre 05,26% et 0,00% dans le reste des classes.

Dans la classe 9, le déficit dans l'appropriation du principe combinatoire atteint un score record avec 47,38%. Des scores « importants » sont aussi enregistrés dans les classes 8, 10 et 13 où les résultats sont successivement 25,64%, 33,35% et 22,86%. Un résultat égal à 11,76% et qu'on peut qualifier de « moyen » est enregistré dans la classe 4. Dans le reste des classes les pourcentages sont moins de 10% voire 0,00%.

Le graphe suivant résume les résultats ci-dessus :

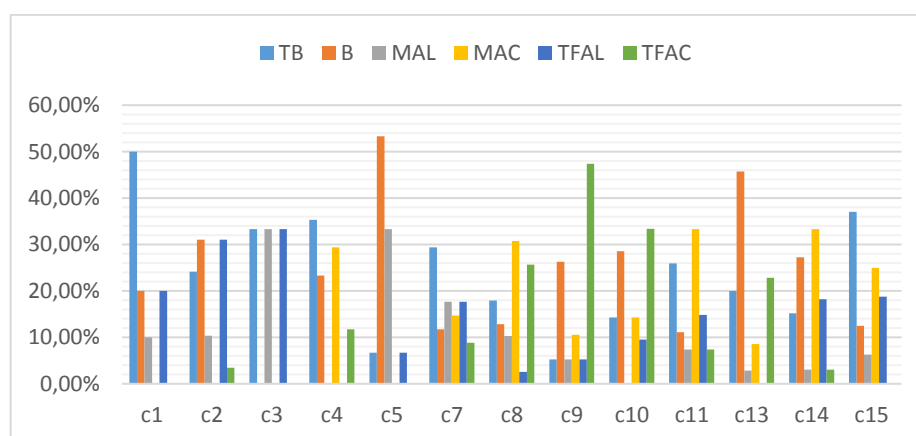


Figure 4: Résultats de l'épreuve 3

5.4. Epreuve 4

5.4.1. Description du principe de conception

Cette épreuve est censée « clôturer » le premier trimestre. A ce stade de l'apprentissage, l'apprenant aurait développé une habileté en lecture qui l'aurait « rendu capable » de déchiffrer d'une façon autonome, des mots construits à partir de graphèmes dont la prononciation est régulière ainsi que de syllabes simples sous forme de consonne/ voyelle, consonne/semi-voyelle. La quatrième épreuve, « confronte » l'apprenant à deux oppositions : une sur le plan grapho/phonétique « ch/h », l'autre sur le plan graphique k/qu.

Il a été recommandé aux enseignants de proposer aux apprenants une série de mots contenant ces deux graphèmes. Nous nous attendons à cette étape de l'apprentissage, à ce que l'apprenant maîtrise le principe d'assemblage des syllabes et qu'il puisse effectuer une lecture « aisée » des mots. Celle-ci le préparerait à la lecture de phrases courtes.

5.4.2- Les contenus proposés

- Les classes 1, 2 : h/ch, qu/k
- La classe 3 : un chat, un mouchoir, quatre, l'herbe, un kilomètre.
- Les classes 4,5 : « la chèvre broute un kilo d'herbe ». / « Karima a un kimono de karaté ».
- Les classes 6,7 : une hache, un chat, un chou, un mouchoir, un homme, du thé, le karaté, quatre, un kilo, un kilomètre.
- La classe 8 : h, ch
- Les classes 9,10, 11 : homme, choix, kilo, qualité. / Cheval, quatre, karaté.
- La classe 12 : « Farida roule à vélo ». / « Foulla allume le four ».
- Les classes 13,14 : lecture de mots et de phrases contenant les lettres h,ch ,k,q.
- La classe 15 : le cheval, un chat, hôpital, Ahmed, kilo, quatre.

5.4.3. Tableau récapitulatif

	T.B	B	M.A.L	M.A.C	T.F.A.L	T.F.A.C
C1	35,71%	35,71%	14,28%	0,00%	14,30%	0,00%
C2	28,57%	32,14%	03,57%	0,00%	35,72%	0,00%
C3	0,00%	33,33%	0,00%	0,00%	66,67%	0,00%
C4	05,88%	47,06%	05,88%	35,29%	05,89%	0,00%
C5	08,33%	66,67%	25,00%	0,00%	0,00%	0,00%
C6	15,79%	18,42%	15,79%	18,42%	21,05%	10,53%
C7	06,25%	25,00%	18,75%	15,62%	15,62%	18,76%
C8	07,50%	25,00%	0,00%	47,50%	0,00%	20,00%
C9	05,00%	30,00%	25,00%	10,00%	30,00%	0,00%
C10	13,63%	36,36%	04,54%	09,09%	36,38%	0,00%
C11	08,33%	16,67%	25,00%	04,17%	29,17%	16,66%
C12	80,00%	20,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
C13	21,21%	54,54%	09,09%	0,00%	03,03%	12,13%
C14	15,62%	40,62%	0,00%	21,87%	0,00%	21,89%
C15	31,25%	18,75%	0,00%	37,50%	12,50%	0,00%

Tableau 4: Tableau récapitulatif de l'épreuve 4

Les résultats du niveau « très bon » dans le parcours d'acquisition de la lecture à travers cette quatrième épreuve, sont « homogènes » dans neuf classes où ils sont entre 15% et 05,00%. Cependant, le score monte jusqu'à 80% dans une classe et reprend un certain équilibre entre 21,21% et 35,71% dans les autres classes.

Les résultats relatifs au niveau « bon » semblent plus « cohérents ». En effet, ils sont entre 54% et 20,00% dans douze classes et entre 18,75% et 16,67% dans les trois autres.

Dans cinq classes parmi quinze, le niveau moyen d'acquisition de la lettre est égal à 0,00%. Dans quatre autres, il est faible en se situant entre 09,09% et 03,57%. Dans six classes, les chiffres reflètent une hausse entre 14,28% jusqu'à 25%.

À part les trois classes où l'acquisition « moyenne » du principe combinatoire atteint des scores « assez importants » c'est-à-dire entre 37,50% et 47,50%, dans trois autres classes, les scores sont « moyens » et se positionnent entre 10,00% et 18,42%. Ils descendent à 09,09% et 04,17% dans deux classes et deviennent « nuls » dans le reste des classes.

Cette épreuve montre un niveau « très faible » dans l'acquisition de la lettre au niveau de la classe 3 avec un pourcentage qui atteint 66,67%. Un déficit important est aussi enregistré

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

dans cinq autres classes où les pourcentages varient entre 21,05% et 36,38%. Dans cinq autres, les scores sont moyens. Ils s'affichent entre 12,50% et 15,62%. Enfin, ils sont équivalents à 0,00% dans les quatre autres.

Le principe combinatoire semble maîtrisé à ce stade de l'apprentissage du moment que dans neuf classes, le déficit est égal à 0,00%. Dans les six autres classes, les chiffres se situent régulièrement entre 21,89% et 10,53%.

Le graphe suivant récapitule les résultats ci-dessus :

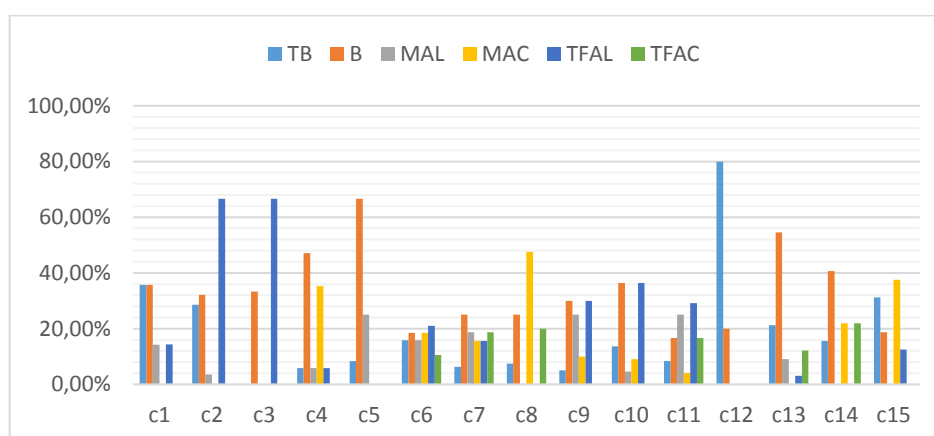


Figure 5: Résultats de l'épreuve 4

5.5. Epreuve 5

5.5.1. Description du principe de conception

Selon la logique de notre progression, cette épreuve est programmée au début du deuxième trimestre. A cette étape de l'apprentissage, les apprenants s'approprient les graphèmes avec une irrégularité phonétique. Il s'agit des lettres (s), (g) et (c). Après quatre épreuves durant lesquelles l'enseignant a évalué -à travers la lecture de séries de mots- les acquis des apprenants, ces derniers seraient « prêts » au déchiffrement d'une phrase. Celle-ci étant une « unité linguistique » constituée de plusieurs mots, elle le préparerait au déchiffrement d'un paragraphe. De ce fait, il a été recommandé pour cette évaluation, la lecture de quelques phrases courtes. Le nombre de phrases proposées n'a pas été précisé. Nous avons laissé le choix aux enseignants selon les conditions de leur enseignement quant aux critères du nombre et de l'état d'avancement dans la progression.

Tout comme pour la conception des mots, celle des phrases doit prendre en considération les contenus abordés.

5.5.2. Les contenus proposés

-Les classes 1, 2 : s, g, c

-La classe 3 : « la poste se situe à quatre kilomètres » / « la guêpe pique Oussama »

« Asma remercie son camarade ».

-Les classes 4,5 : « Karim a acheté un costume ».

Lecture du texte proposé par l'étude : « islam visite le musée avec Asma, sa camarade de classe. Il a trouvé la promenade formidable. Asma le remercie. »

-Les classes 6,7 : « la poste se situe à quatre kilomètres » / « la guêpe pique Oussama »

« Islam visite le musée avec sa camarade de classe »

La chasse- la salade- une rose- une gomme- une girafe- la glace- le costume.

-La classe 8 : s= ss/s=z / g/g=j / c=s/c=k.

-Les classes 9, 10,11 : « Samir a sali sa chemise ». / « Islam visite le musée. »

« Charif gare la voiture » / « il porte un costume. »

« Il adore la nage. » / « Il lave le cartable. »

-La classe 12 : Jamila, une jupe, Jijel, zéro, zone, bizarre, Ibiza.

-Les classes 13,14 : lecture de mots et de phrases contenant : s=ss/s=z / g/g=j / c=s/ c=k

-La classe 15 : « Zina casse une tasse. »

5.5.3. Tableau récapitulatif

	T.B	B	M.A.L	M.A.C	T.F.A.L	T.F.A.C
C1	64,30%	10,71%	14,28%	0,00%	10,71%	0,00%
C2	40,00%	26,67%	06,67%	0,00%	26,66%	0,00%
C3	0,00%	33,33%	66,67%	0,00%	0,00%	0,00%
C4	47,06%	41,18%	05,88%	0,00%	0,00%	05,88%
C5	31,25%	31,25%	0,00%	25,00%	0,00%	12,50%
C6	15,79%	15,79%	15,79%	23,68%	15,79%	13,16%
C7	13,33%	20,02%	23,33%	16,66%	16,66%	10,00%
C8	15,00%	12,50%	0,00%	47,50%	02,50%	22,50%
C9	19,05%	38,09%	04,76%	09,56%	28,58%	0,00%
C10	50,00%	13,65%	04,54%	13,64%	04,54%	13,64%
C11	21,43%	35,71%	14,28%	03,58%	0,00%	25,00%
C12	70,00%	20,00%	0,00%	10,00%	0,00%	0,00%
C13	14,28%	31,43%	0,00%	40,00%	0,00%	14,29%
C14	14,70%	20,59%	0,00%	26,47%	02,95%	35,29%
C15	X	X	X	X	X	X

Tableau 5: Tableau récapitulatif de l'épreuve

Les scores du niveau « très bon » pour cette épreuve sont « hauts » dans six classes où ils se situent entre 70,00% et 31,25% en passant par 64,30% 50% et 47%. Dans sept autres classes, les chiffres atteignent 21,43% et descendent régulièrement jusqu'à 14,28%. La classe 3 est la seule à avoir enregistré un résultat égal à 0,00%.

Le niveau « bon » de l'appropriation de l'acte de lire à ce niveau de l'apprentissage, apparaît à travers un résultat en trois niveaux : Le premier se situe, entre 41,18% et 31,43%. Le deuxième entre 20,00% et 26,67%. Enfin, un troisième niveau dans quatre classes qui se situe entre 15,79% et 10,71%.

La classe 3 a enregistré le plus haut score quant au niveau « moyen » de l'appropriation de la lettre avec 66,67%. Le niveau 0,00% est enregistré dans cinq classes. Dans huit classes, les résultats varient entre : supérieurs à vingt (23,33%) dans une seule classe et moins de dix c'est-à-dire entre 06,67% et 04, 54% dans quatre autres.

L'acquisition « moyenne » du principe combinatoire est égale à 0,00% dans quatre classes. Les résultats montent progressivement pour se situer entre 03,58% et 16,66% dans trois

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

autres. Après quoi, les scores atteignent un niveau supérieur à 47,50% en passant par 40,00%, 26,47%, 25,00% et 23,68%.

Dans six classes, l'unité « lettre » semble bien maîtrisée du moment que le taux de faiblesse affiché est égal à 0,00%. Un déficit assez important est cependant enregistré dans les classes 9, 2 et 1 avec successivement 28,58%, 26,66% et 10,71%. Dans les trois dernières classes, les pourcentages 04,54%, 02,95 et 02,50 % reflètent un pourcentage « modeste » de déficit quant à l'acquisition de cette petite unité.

Concernant le dernier paramètre, il est clair qu'au niveau de cette cinquième épreuve, le principe d'assemblage des syllabes est maîtrisé dans quatre classes avec 0,00% de déficit. Se situant entre 35,29%, 25,00% et 22,50% dans trois autres, ce déficit pourrait y être qualifié d'important. Dans les cinq classes qui restent, cette carence serait qualifiée de « modeste » en se situant entre 14,29% et 10%.

Notons que pour cette épreuve, l'enseignante a témoigné qu'elle a préparé l'épreuve et n'a pas pu l'effectuer à cause d'une absence imprévisible.

Nous récapitulons ces résultats à travers le graphe ci-après :

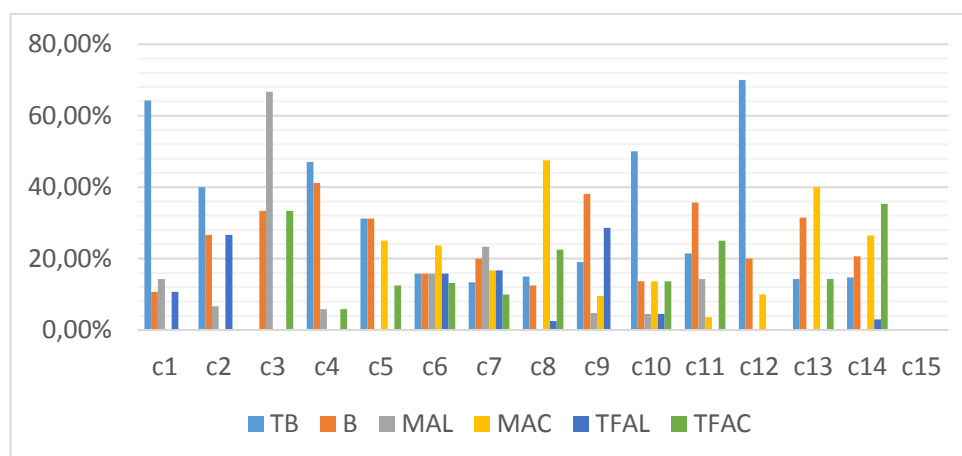


Figure 6: Résultats de l'épreuve 5

5.6. Epreuve 6

5.6.1. Description du principe de conception

A cette étape de l'apprentissage, l'apprenant est encore, selon la logique de notre progression, en phase de l'étude des lettres à double prononciation dont (x) et (y). C'est aussi la deuxième évaluation qui consiste en la lecture d'une phrase. Nous pensons qu'un bon

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

entraînement à la lecture de cet énoncé à travers plusieurs épreuves le préparerait à la lecture d'un paragraphe.

Rappelons que le nombre de phrases proposées relève du choix de l'enseignant et à son estimation par rapport aux conditions de l'enseignement / l'apprentissage.

5.6.2. Les contenus proposés

-Les classes 1, 2 : x, y.

-Les classes 3 : « Charif a été examiné à l'hôpital. »

«Le lycée organise un examen difficile. »

-Les classes 4,5 : « Charifa porte une robe à rayures. »

-Lecture du texte proposé par l'étude : « la semaine passée, Anas a vu beaucoup(p) d'animau(x) : dimanche, au cirque une panthère et un tigre. lundi, à la ferme, un dindon,un lapin et un mouton. Vendredi, au zoo, un panda, un chimpanzé une girafe et même un hérisson. »

-Les classes 6,7 : « le taxi roule sur la route » / « Le malade a été examiné à l'hôpital ».

« Inès offre un stylo à Rym.»

Un taxi, la boxe, examine, un stylo, le voyage.

-la classe 8 : l'évaluation n'a pas été faite.

-Les classes 9,10 ,11 :« le taxi roule. » / « Il a été examiné. »/ « Je vais au lycée.» /

« Elle voyage ».

« J'ai un examen »/ « tu as un pyjama ».

- La classe 12 : Cheval, hache, chou, chat, mouchoir, homme, thé, séchoir.

- Les classes 13, 14 : lecture de mots et de phrases contenant : x=ks/ x=gz/ y=i / y=ii

-La classe 15 : « le taxi roule sur la route. »

5.6.3. Tableau récapitulatif

	T.B	B	M.A.L	M.A.C	T.F.A.L	T.F.A.C
C1	41,38%	34,48%	10,35%	0,00%	13,79%	0,00%
C2	37,93%	34,48%	06,90%	0,00%	20,69%	0,00%
C3	33,33%	0,00%	33,33%	0,00%	33,34%	0,00%
C4	47,06%	29,41%	0,00%	17,65%	05,88%	0,00%
C5	37,50%	37,50%	12,50%	0,00%	12,50%	0,00%
C6	21,62%	21,62%	10,81%	13,51%	18,93%	13,51%
C7	22,58%	12,91%	12,90%	16,13%	32,26%	03,22%
C8	X	X	X	X	X	X
C9	05,56%	27,78%	16,67%	27,78%	11,11%	11,10%
C10	54,54%	13,65%	04,54%	0,00%	22,73%	04,54%
C11	50,00%	11,54%	07,69%	03,85%	26,92%	0,00%
C12	40,00%	10,00%	50,00%	0,00%	0,00%	0,00%
C13	08,57%	37,14%	0,00%	28,57%	0,00%	25,72%
C14	02,86%	28,57%	0,00%	22,86%	31,43%	14,28%
C15	31,25%	18,75%	0,00%	31,25%	06,25%	12,50%

Tableau 6: Tableau récapitulatif de l'épreuve

Les scores concernant le niveau « très bon » pour cette épreuve, sont hauts. Ils varient entre 54,54% et 21,6% dans onze classes. Après quoi, ils descendent pour se situer entre 08,57% et 02,86% dans trois autres.

Le niveau « bon » apparaît à travers deux niveaux bien distincts : Le premier se situe entre 37,50% et 21,62% dans huit classes tandis que le deuxième se situe entre 18,75% et 0,00% dans les autres classes.

Dans la classe 12, la moitié des élèves soit 50,00% présentent à ce stade de l'apprentissage un niveau « moyen » quant à l'acquisition de la lettre. Elle est suivie de la classe 3 où le pourcentage de l'indice « moyen » de l'acquisition de ce signe graphique atteint 33,33%. Dans les autres classes, les scores se situent entre 04,54% et montent régulièrement jusqu'à 16,67%. Le résultat est égal à 0,00% dans les quatre dernières classes.

Dans quatre classes, le niveau « moyen » d'acquisition du principe combinatoire est « important » selon les pourcentages enregistrés. Ceux-ci se situent en effet, entre 31,25% et 22,86% avant de diminuer pour se situer entre 13,61% et 17,65% dans trois classes. Cet indice n'a pas été indiqué dans le reste des classes où le résultat est égal à 0,00%.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

À ce stade de l'apprentissage, le niveau d'acquisition de la lettre est « très faible » dans la plupart des classes où le taux du déficit se situe entre 33,34% et 20,69% dans six classes. Il est par ailleurs égal à 0,00% dans deux autres. Dans six classes, les scores se situent entre 6,25% et 18,86% ce qui reflète un déficit « assez important » également.

Cette évaluation montre un bon niveau d'acquisition du principe d'assemblage des graphèmes pour constituer les mots. Ainsi, le taux de déficit est égal à 0,00% dans sept classes. Dans deux autres, il s'élève légèrement pour atteindre successivement 03,23% et 04,54%. Dans les quatre dernières classes, la carence est située entre 11,10% et 14,28%.

Le graphe suivant résume les résultats ci-dessus.

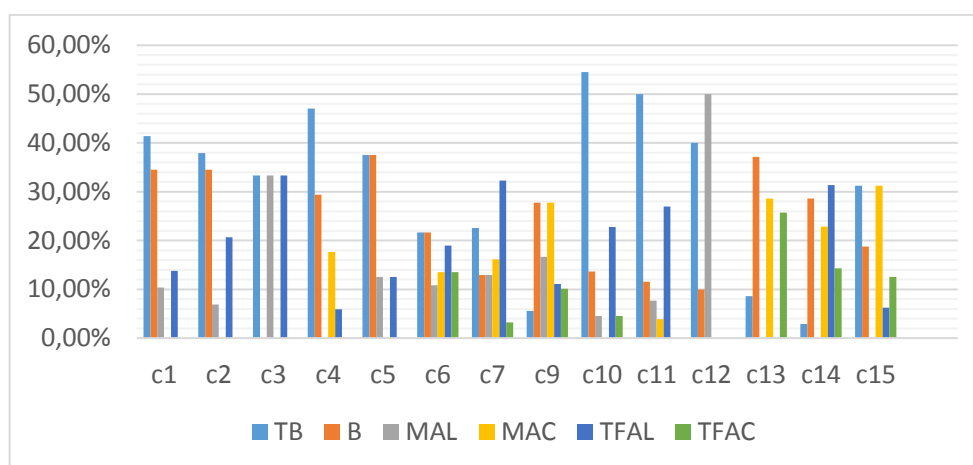


Figure 7: Résultats de l'épreuve 6

5.7. Epreuve 7

5.7.1. Description du principe de conception

La septième évaluation est la première qui estime l'appropriation des sons. Il s'agit de l'étude des différentes transcriptions des voyelles (**é**), (**e**) et (**o**) ainsi que l'étude des voyelles nasales : (**an/am- on/om- en/em- in/im/ain/aim/ein/-un/um**). A cette étape, l'apprentissage se « complexifie » du moment qu'il ne s'agit plus d'inculquer des graphèmes simples mais des digrammes et des trigrammes c'est-à-dire des unités composées. Nous avons opté à ce niveau également, pour une évaluation basée sur le déchiffrement de phrases car nous aspirons à un décodage de plus en plus fluide de cet énoncé.

5.7.2. Les contenus proposés

- Les classes 1,2 : le son [ε] /les voyelles nasales an/am.

-La classe 3 : « ma sœur n'aime pas le lait ».

« Au zoo, Samy a vu un panda, un chimpanzé, une girafe et même un hérisson ».

-Les classes 4,5 : le nez, la cité, le tabouret, le boucher, la sœur, le beurre.

« Chakib et amine jouent au ballon dans la cour ».

- Lecture du texte proposé par l'étude : « le portail de l'école s'ouvre. Sur le seuil, on voit le directeur qui nous reçoit (t) avec un beau sourire. Il nous conseille de travailler afin d'avoir de bons résultats. »

-Les classes 6,7 : « Lina n'aime pas le lait ».

« Dimanche, au cirque, Samy a vu une panthère. Lundi, un dindon, un lapin et un mouton ».

-le nez, le boucher, le balai, le taureau, le pain, la ceinture, un cheveu, le cœur, une lampe, trente.

-La classe 8 : L'évaluation n'a pas été faite.

-Les classes 9,10, 11 : « Il prend son petit déjeuner ».

« Je mange du pain et je bois du lait ».

« Amine porte un chapeau et met un parfum ».

- « sa sœur Lina »/ « un taureau noir »/ « le lapin saute »/

« La peinture blanche ».

-La classe 12 : « le cheval hennit. »/ « La chèvre broute l'herbe ».

-Les classes 13, 14 : lecture de phrases contenant les sons : et, er, ai, eu, œu, an/am/on/om/en/in/im/ ain.

-La classe 15 : « nadir prend une tartine au petit déjeuner. »

« Lina préfère un morceau de gâteau. »

5.7.3. Tableau récapitulatif

	T.B	B	M.A.S	M.A.C	T.F.A.S	T.F.A.C
C1	41,38%	34,48%	10,35%	0,00%	10,71%	0,00%
C2	37,93%	34,48%	06,90%	0,00%	20,69%	0,00%
C3	33,33%	0,00%	33,33%	0,00%	33,34%	0,00%
C4	47,06%	29,41%	0,00%	17,65%	05,88%	0,00%
C5 ¹	0,00%	68,75%	0,00%	18,75%	0,00%	12,5%
	37,5%	37,5%	0,00%	12,5%	12,5%	0,00%
C6	05,40%	08,11%	21,62%	32,44%	27,03%	05,40%
C7	09,37%	18,75%	21,87%	06,25%	37,50%	06,26%
C8	X	X	X	X	X	X
C9	0,00%	31,58%	05,26%	36,84%	05,26%	21,06%
C10	09,52%	38,09%	04,76%	28,57%	19,06%	0,00%
C11	32,00%	16,00%	16,00%	04,00%	24,00%	08,00%
C12	50,00%	20,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
C13	05,71%	42,86%	02,86%	37,14%	08,57%	02,86%
C14	16,13%	12,90%	22,58%	03,22%	22,58%	22,59%
C15	33,33%	26,67%	0,00%	20,00%	20,00%	0,00%

Tableau 7: Tableau récapitulatif de l'épreuve 7

Des résultats inférieurs à 10% sont enregistrés pour l'indice « très bon » dans cinq classes parmi les quatorze soumises à cette épreuve. Dans les autres classes, les scores sont « hauts » variant entre 50,00% et 33,33%. Un score de 16,13% est enregistré uniquement dans la classe 14. Nous pouvons le qualifier de « moyen ».

Concernant l'indice « bon », les résultats sont également supérieurs à 20,00% dans dix classes. Ils ont même atteint 68,75% dans une épreuve parmi les deux proposées aux apprenants de la classe 5. Ils sont entre 20,00% et 12,90% dans quatre classes et inférieurs à 10% jusqu'à atteindre 0,00% dans le reste des classes.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

L'acquisition « moyenne du son » apparaît à ce niveau de l'apprentissage, à travers des scores qui varient entre 33,33% et 02,06% en passant par des scores inférieurs ou égaux à 10%. Le pourcentage est égal à 0,00% dans le reste des classes.

Cette épreuve a montré un niveau « hautement moyen » dans l'acquisition de la syllabe. Cela signifie que les apprenants sont encore « déficitaires » concernant le principe d'assemblage. La carence apparaît à travers des pourcentages qui se situent entre 37,14% et 20,00% dans six classes. Ensuite entre 12,5% jusqu'à 03,22% dans six autres.

Une faiblesse au niveau de l'acquisition du son est estimée d'après les chiffres à des taux élevés qui augmentent régulièrement de 20,00% à 37,50% dans huit classes. Dans les cinq autres, même si les taux sont moins élevés, ils expriment quand même un déficit important dans l'acquisition de cette unité en variant entre 19,06% et 05,88%.

Le principe combinatoire semble plus maîtrisé d'après cette épreuve. Un taux de déficit est signalé dans sept classes sur quatorze soumises à cette épreuve. Ce dernier est exprimé par des taux de pourcentage « bas » variant entre 02,86% et 12,50%. Dans les classes 9 et 14, le taux de déficit reste quand même important du moment qu'il est égal successivement à 21,06% et 22,59%.

Le graphe suivant récapitule les résultats ci-dessus :

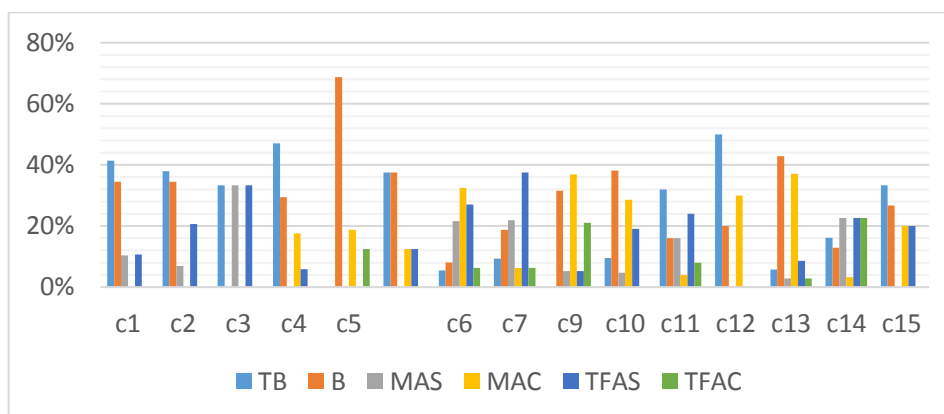


Figure 8: Résultats de l'épreuve 7

5.8. Epreuve 8

5.8.1. Description du principe de conception

Nous nous approchons de la fin de ce processus enseignement/ apprentissage qui s'étale sur une année scolaire. À ce stade de, nous traitons toujours des sons et des syllabes complexes. Il s'agit en effet, des combinaisons : (**ail/aïlle- eil/eille- euil/euille- ouil/ouille**) associées à des consonnes, ainsi que de la semi-voyelle [y] dans ses deux transcriptions (**ui**) et (**oui**). Nous traitons également durant cette étape, le son [f] dans sa transcription (**ph**). Il a été recommandé de la lire une série de phrases car nous aspirons à une lecture aisée et fluide qui mènerait l'apprenant au déchiffrement d'un paragraphe. Le nombre de phrases proposées relève du choix de l'enseignant et doit impérativement contenir des lettres et des sons déjà étudiés.

5.8.2. Les contenus proposés

- Les classes 1,2 : l'évaluation n'a pas été faite.
- La classe 3 : « Il nous conseille de travailler afin d'avoir de bons résultats ».
« Il fait nuit. Elle se fait soigner par un médecin ».
- Les classes 4,5 : Une grenouille- un peigne- la cuisine- la nuit- le portail.
 - Lecture du texte proposé par l'étude : « Amir est infirmier. Il travaille dans un hôpital. Amal est pâtissière. Elle travaille dans une pâtisserie. Imene est comédienne. Elle travaille au théâtre. Papa est ouvrier. Maman aussi est ouvrière. L'usine est leur lieu de travail. J'aime tou (s) les métiers !».
- Les classes 6,7 : « Il fait nuit et la pluie tombe. Farid saigne. Il se fait soigner par un médecin ».
« Huit, la nuit, un peigne, une vigne ».
- La classe 8 : l'évaluation n'a pas été faite.
- Les classes 9, 10,11 : « je ferme le portail »/ « il a un fauteuil »/ « je parle avec lui »/
« Il soigne le malade ».
« Farid pleure devant le portail de l'école. Il s'est blessé au poignet. Un médecin le soigne. Il lui fait une piqûre ».
- La classe 12 : Dictée de quelques mots : fusil- mouche- chou-tasse.
- Les classes 13,14 : lecture de phrases contenant les sons : ui/oui – gn – ail/aïlle – eil/eille-

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

ouil /ouille.

-La classe 15 : « Papa nous conseille de travailler. »

« Asma cueille huit fleurs. » / « La vigne est un arbre ».

5.8.3. Tableau récapitulatif

	T.B	B	M.A.S	M.A.C	T.F.A.S	T.F.A.C
C1	X	X	X	X	X	X
C2	X	X	X	X	X	X
C3	33,33%	33,34%	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%
C4	29,41%	47,06%	17,56%	0,00%	0,00%	05,88%
C5	12,50%	50,00%	0,00%	25,00%	0,00%	12,50%
C6	07,89%	21,05%	10,52%	21,05%	23,68%	15,81%
C7	03,12%	25,00%	18,75%	18,75%	21,87%	12,51%
C8	X	X	X	X	X	X
C9	0,00%	40,00%	0,00%	30,00%	25,00%	05,00%
C10	22,73%	31,82%	04,54%	18,18%	22,73%	04,54%
C11	10,34%	17,24%	10,34%	31,04%	31,04%	0,00%
C12	40,00%	10,00%	30,00%	0,00%	20,00%	0,00%
C13	06,45%	38,71%	19,35%	09,68%	09,68%	16,13%
C14	08,82%	26,47%	26,47%	0,00%	32,36%	05,88%
C15	33,33%	20,00%	0,00%	26,67%	13,33%	6,67%

Tableau 8: Tableau récapitulatif de l'épreuve 8

Concernant cette épreuve, signalons d'abord qu'elle n'a pas été réalisée dans trois classes. Dans les douze autres, les résultats révèlent quant au niveau « très bon », des scores importants dans cinq cours. Ces derniers varient en effet, entre 40,00% et 22,73%. Par ailleurs, les résultats 10,34% et 12,50% enregistrés dans les classes 11 et 5 peuvent être qualifiés de « modestes » alors que dans le reste des classes, les résultats sont inférieurs à 10% et considérés ainsi comme « faibles ».

Les résultats de l'indice « bon » paraissent « positifs » à travers des scores « hauts » qui se situent dans dix classes entre 50,00% en descendant régulièrement vers 20,00%. Après quoi, les résultats basculent vers un niveau plus bas dans deux classes pour atteindre successivement 17,24% et 10,00%.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Au niveau de l'acquisition du son, les résultats montrent vers la fin de l'apprentissage, un niveau « moyen ». Cela est bien clair à travers les chiffres qui se situent entre 33,33% et 26,47% dans trois classes avant de devenir inférieurs à 20% dans quatre autres.

Même si dans les classes 3,4 et 5 aucun élève n'a montré un niveau « très faible » dans l'acquisition du son, dans sept autres, les scores restent importants en se situant entre 32,36% et 20,00% reflétant ainsi un taux de déficit « considérable ».

Dans neuf classes, les chiffres reflètent un taux de faiblesse « assez considérable » dans l'acquisition du montage syllabique selon les chiffres mentionnés. Ces derniers se situent en effet, entre 16,13% et 15,51%. Ils sont cependant inférieurs à 10% dans cinq classes.

Ces résultats sont représentés à travers le graphe suivant :

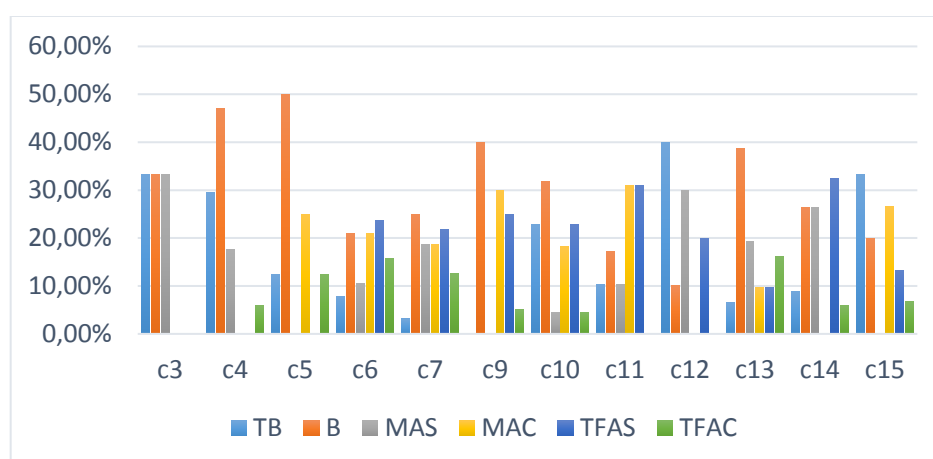


Figure 9: Résultats de l'épreuve 8

5.9. Epreuve 9

5.9.1. Description du principe de conception

C'est la dernière évaluation qui clôture un processus d'apprentissage sur une année scolaire. Tout comme les épreuves sept et huit, elle renseignerait sur le taux et la qualité d'acquisition de graphèmes complexes dont le digramme (**gn**) et de sons tels que (**ia**, **ier iel**, **ien**, **ienne**). Ce qui implique également des syllabes complexes constituées de quatre voire de cinq lettres. Nous avons proposé pour cette étape, la lecture d'un paragraphe afin de vérifier l'assimilation des contenus enseignés d'une part ; d'autre part, nous aspirons, à faire de cette dernière évaluation, une phase de « synthèse » à travers des contenus qui contiennent un « maximum » de lettres et de sons étudiés depuis le début de ce parcours

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

d'enseignement/apprentissage. À travers un énoncé plus long que la phrase, nous testons non seulement la qualité de déchiffrement mais également sa fluidité. Même si ce dernier indice n'apparaît pas dans notre étude, nous préférons qu'il soit géré par les enseignants.

5.9.2. Les contenus proposés

- Les classes 1,2 : l'évaluation n'a pas été réalisée.
- La classe 3 : « dans le train, il y'a un wagon-restaurant. »
- Les classes 4,5: « Le phoque est un animal » / « Nadia porte un panier. » / « L'écolier et l'écolière sont à l'école. »
 - Lecture du texte : Petit arbre deviendra grand. (livre de lecture p :94)
« C'est le 21 mars, la journée de l'arbre. Les élèves planteront des arbres dans le jardin de l'école. D'abord, la maitresse distribuera les petits plants aux élèves. Ensuite, Amine creusera un trou avec la pelle. Puis, Sonia plantera le petit arbre. Enfin, Omar arrosera les petits plants. Quel beau printemps ! »
- Les classes 6,7 : l'évaluation n'a pas été faite.
- La classe8 : l'évaluation n'a pas été faite.
- Les classes 9, 10 ,11 : « Amine dessine un éléphant, un lion et des feux de signalisation »
 - « Le train est un moyen de transport constitué de plusieurs wagons et d'une locomotive. Mais il faut faire attention en traversant ; les rails sur lesquels ils roulent, sont dangereux. »
- La classe 12 : « Samir a Sali sa chemise » / « Ali adore la nage » / « Amina a trouvé la promenade formidable ».
- Les classes 13,14 : lecture de phrases contenant les sons : ph, ia, io, iel, ier, ière ,w.
- la classe 15 : « Le train est constitué de wagons. Il roule sur des rails. Le train rapide s'appelle T.G.V ».

5.9.3. Tableau récapitulatif

	T.B	B	M.A.S	M.A.C	T.F.A.S	T.F.A.C
C1	X	X	X	X	X	X
C2	X	X	X	X	X	X
C3	33,34%	33,33%	0,00%	0,00%	33,33%	0,00%
C4	31,25%	43,75%	0,00%	18,75%	06,25%	0,00%
C5	25,00%	43,75%	0,00%	18,75%	12,50%	0,00%
C6	X	X	X	X	X	X
C7	X	X	X	X	X	X
C8	X	X	X	X	X	X
C9	00,00%	38,09%	0,00%	23,81%	33,33%	04,77%
C10	13,64%	27,27%	04,54%	27,27%	09,09%	18,19%
C11	20,69%	27,59%	13,79%	10,34%	27,59%	0,00%
C12	60,00%	20,00%	10,00%	10,00%	0,00%	0,00%
C13	21,87%	34,37%	0,00%	21,87%	0,00%	21,89%
C14	09,09%	33,33%	0,00%	27,27%	03,04%	27,27%
C15	25,00%	25,00%	0,00%	31,25%	06,25%	12,50%

Tableau 9:Tableau récapitulatif de l'épreuve 9

Signalons d'abord que cette épreuve n'a pas été réalisée dans cinq classes. Dans les dix autres, un bon nombre d'apprenants ont pu réaliser une « très bonne lecture » d'après les scores enregistrés. Ces derniers passent régulièrement de 60,00% jusqu'à 20,69% dans sept classes. Ils descendent jusqu'à 09,09% dans une seule classe. Aucun élève n'a pu atteindre ce niveau dans une autre.

Concernant le niveau « bon », il a été mentionné dans toutes les classes à travers des scores « hauts » qui varient entre 43,75% (enregistré dans deux classes) et 20,00%.

Dans seulement trois classes sur dix, un niveau « moyen » a été enregistré dans l'acquisition du son. Les taux sont successivement : 04,54%, 13,79% et 10,00% dans les classes 10,11 et12.

L'appropriation « moyenne » du principe de combinaison s'affiche à travers un pourcentage « important » qui se situe entre 31,25% et 21,87% dans cinq classes alors que dans les quatre autres, les résultats sont inférieurs à 20%. Cet indice n'a pas du tout été enregistré dans une seule classe où le pourcentage est 0,00%.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

La dernière évaluation de l'année montre également un niveau de faiblesse dans l'acquisition du son. Elle est importante notamment dans les classes 3, 9 et 11 où les pourcentages sont successivement : 33,33% enregistré dans deux classes puis 27,59%. Dans cinq classes, les résultats sont « moins importants » et varient ainsi entre 12,50% et 03,04%.

Dans cinq classes, un déficit est encore enregistré dans l'appropriation de la syllabe à ce niveau de l'apprentissage. Il est « important » dans les classes 13 et 14 du moment que les pourcentages ont atteint 21,89% dans l'une et 27,27% dans l'autre. Ils descendent à moins de 20% dans deux classes pour se fixer à 18,19% et 12,50%. Dans une classe, le pourcentage du déficit est « bas » et atteint à peine 04,77%.

Nous récapitulons ces résultats dans le graphe suivant :

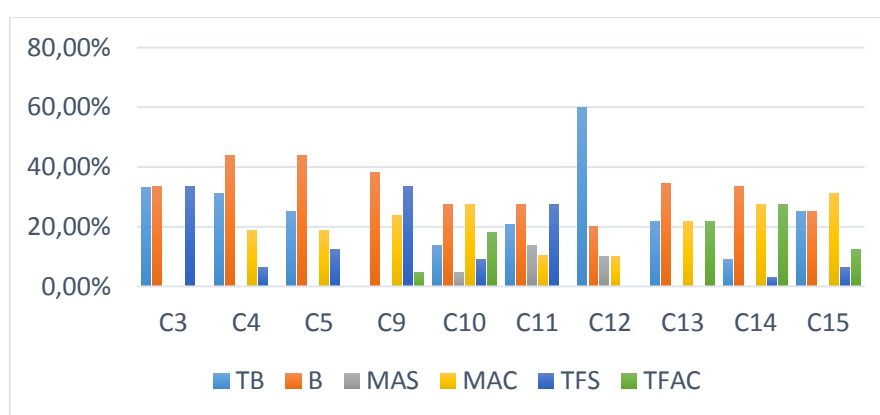


Figure 10: Résultats de l'épreuve 9

6. Discussion des résultats

Nous arrivons ainsi à la fin de la présentation des résultats. C'est une exposition du rendement des apprenants à travers neuf évaluations de lecture/déchiffrement. Nous avons tenu à travers le cheminement adopté, à affiner ces résultats au fur et à mesure en partant de tableaux qui contiennent les pourcentages calculés à partir des résultats des épreuves auxquelles les apprenants ont été soumis.

Pour interpréter les résultats, nous procédons d'abord à une catégorisation des épreuves selon les étapes du processus enseignement/apprentissage. Ainsi, nous divisons ce procédé en trois étapes : celle de l'acquisition des lettres régulières et des syllabes simples. Elle est constituée des quatre premières épreuves. Ensuite, l'étape de l'appropriation des lettres à irrégularité phonétique qui ont une double voire une triple prononciation. Celle-ci englobe les

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

deux épreuves cinq et six. La troisième étape est celle de l'acquisition des sons complexes. Elle est constituée des épreuves sept, huit et neuf.

Afin de pouvoir cerner les différents éléments qui concernent l'objectif de notre étude, nous prenons en considération les paramètres suivants : Le contenu des épreuves, le nombre d'apprenants par classe, l'expérience des enseignants de l'échantillon relative au nombre d'années de service et enfin l'emplacement de chaque école.

6.1. La première étape

6.1.1. L'épreuve 1

Nous nous situons en effet, dans la première étape de l'apprentissage de la lecture. Celle-ci est conçue comme une entrée dans l'appropriation de cette activité selon la logique de notre progression. Les contenus proposés qu'ils soient en relation avec l'apprentissage ou ceux conçus pour l'évaluation y sont de ce fait, des éléments « simples et courts ». Nous les voulons également « accessibles » aussi bien en lecture qu'en dictée. Ils consistent rappelés en des lettres, des syllabes et des mots à lire et/ou à transcrire après écoute.

Étant une activité grapho-phonétique, la dictée telle que nous la concevons à travers notre évaluation, repose sur des « images » celles des lettres que l'apprenant devrait reproduire en contexte après les avoir gardés dans sa mémoire. Le montage de la syllabe et celui du mot constituent « un principe de conception d'une unité ». Une opération, qui, une fois maîtrisée, l'emmènerait au déchiffrement.

La qualité des réponses telle que le montre le tableau récapitulatif, serait en relation avec les contenus proposés aux apprenants. Ainsi, les résultats varient entre « très bons » et « moyens au niveau de l'acquisition des lettres » dans la classe 3 où l'enseignante a dicté uniquement ces petites unités. Dans les classes 9 et 10, les contenus d'évaluation ont varié entre lettres et mots, les résultats y sont globalement « positifs » du moment que des pourcentages entre 40% et 22,72% sont enregistrés pour les indices « très bon » et « bon ». Cependant, des déficits sont indiqués au niveau de l'acquisition de la lettre et la syllabe puisque la qualité des réponses a varié entre « moyenne » et surtout « très faible ». La carence est estimée successivement à 25% et 22,74 % dans l'acquisition du principe de combinaison pour les deux classes.

Malgré le pourcentage de succès inscrit dans la classe 15 où les contenus ont consisté uniquement en des mots, un déficit est enregistré au niveau de l'acquisition de la lettre : des pourcentages entre 18,75% et 12,50% sont mentionnés pour les indices « moyen » et « faible ».

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Une insuffisance est enregistrée également au niveau du système de combinaison : ce paramètre est en effet, affiché à travers un niveau « moyen » qui varie entre 04% et 25% dans trois classes parmi les quatre soumises à cette épreuve.

En lecture, les résultats pour les onze classes concernées par cette évaluation, indiquent un rendement d'une moyenne de 21,53% quant au niveau « très bon ». Le niveau « bon » s'affiche avec une moyenne de 27,37%. Les résultats sont « moyens » au niveau de l'acquisition de l'unité lettre avec un pourcentage de 11,06% et « moyens » dans l'acquisition de la syllabe avec une moyenne de rendement qui atteint 15,98 %.

Le niveau de déficit dans l'appropriation de la lettre au cours de cette première évaluation, apparaît à travers une moyenne de 16,38%. Enfin, la moyenne des résultats pour les onze classes quant au déficit dans l'appropriation du système combinatoire, est estimée à 8,19%. Par ailleurs, le niveau de déficit est quand même « nul » c'est-à-dire égal à 0% dans cinq classes sur onze.

À propos des contenus, notons qu'à part les classes 1 et 2 où l'évaluation proposée a consisté uniquement en des lettres, dans les autres classes, les supports proposés sont des syllabes et des mots avec une combinaison simple à régularité phonétique : « *ma* », « *ni* », « *toi* », « *ami* », « *date* », « *mouna* »

Nous évitons une comparaison proprement dite au niveau de cette première épreuve entre les résultats de la dictée et ceux de la lecture car les deux évaluations n'ont pas été appliquées dans toutes les classes. Cependant, nous mentionnons pour l'ensemble des classes et l'ensemble des paramètres que les résultats sont contradictoires, « instables » et ne proposent pas un indice clair sur la qualité des acquisitions lors de cette étape de l'apprentissage. Ainsi, malgré les bons résultats, un déficit est enregistré aussi bien au niveau de l'acquisition de la plus petite unité qui est la lettre, qu'au niveau de la syllabe qui constitue un élément plus « complexe ».

Retenons qu'à ce stade, les apprenants sont impliqués dans un nouvel apprentissage celui d'une langue étrangère et qu'ils ont subi une première épreuve après à peu près trois semaines d'enseignement/ apprentissage. Nous émettons de ce fait, des hypothèses telles que les épreuves qui s'avèreraient « compliquées » pour ceux dont les résultats sont moyens et /ou faibles surtout que les contenus ne sont pas « homogènes » : Ils sont « simples » dans certaines classes notamment celles qui ont opté pour des lettres et /ou des semi- voyelles uniquement, moins simples pour ceux qui ont proposé des mots voire même une phrase en lecture.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Nous pensons également, qu'il serait encore « tôt » de chercher des explications au niveau d'éléments tels que l'appartenance à un milieu social particulier, l'expérience professionnelle des enseignants ou le nombre d'apprenants par classe. Il serait donc préférable à ce stade de l'étude, de traiter avec « prudence » les résultats préliminaires.

6.1.2. L'épreuve 2

6.1.2.1. Tableau récapitulatif

Nous procédons à partir de cette épreuve à l'aide de tableaux récapitulatifs qui résument la moyenne de rendement enregistrée pour chaque indice. Nous précisons les classes proches de cette moyenne, les classes qui y sont supérieures, celles qui y sont inférieures et enfin les classes où les résultats sont « nuls » par rapport à la moyenne.

Indice	Moyenne du rendement	Classes proches de la moyenne.	Classes supérieures à la moyenne.	Classes inférieures à la moyenne.	Classes où les résultats sont nuls (0%).
T.B	21,86%	6,7.	1,8,12,13,14,15.	2,,4,5,10,11.	3
B	22,15%	2,6,14.	3, 4, 5,10,12,13.	1,7,8,11,15.	9
M.A.L	10,82%	X	1,3,9,11.	2,8.	5,12,13,14,15.
M.A.C	13,97%	10, 14.	4,5,7,8,12,15.	6,9,13.	1,2,,3,11.
T.F.A.L	20,57%	1,6,7,15.	2,3,9,10,11,13,14.	4,5,7,8.	12.
T.F.A.C	6,11%.	8,10.	4,5,6,7,9,12.	2,14.	1,3,11,13,15.

Tableau 10 : Moyenne de rendement des apprenants durant l'épreuve 2

6.1.2.2. Analyse des résultats

Les résultats de cette épreuve par rapport aux différents indices se présentent comme suit du plus haut vers le plus bas score :

Bon → très bon → très faible dans l'acquisition de la lettre → moyen dans l'acquisition du principe combinatoire → moyen dans l'acquisition de la lettre → très faible dans l'acquisition de la combinaison.

Par rapport aux contenus, l'ensemble des enseignantes ont proposé pour cette épreuve des mots avec des combinaisons simples constituées de syllabes constituées de deux voire de trois lettres (**to, bé, bou, poi...**). Le même principe est respecté même dans les classes où des phrases ont été proposées.

Notons que dans les classes 1, 2, 8, 13 et 14, les contenus des évaluations n'ont pas été mentionnés malgré les directives données dans ce sens tout le long de l'étude. Seuls les intitulés

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

ont été indiqués. Les enseignantes ont cependant confirmé qu'elles ont respecté la consigne. Suite à nos discussions, nous avons réalisé que la confusion pour ces praticiennes, réside au niveau de la distinction « contenu » / « intitulé ».

Par rapport au nombre d'élèves, des scores supérieurs à la moyenne sont enregistrés pour le niveau « bon » dans des classes dont l'effectif varie entre trois et 34 élèves avec une moyenne de 16 élèves. Les scores proches de la moyenne, sont enregistrés dans les classes où le nombre d'élèves varie entre 30 et 38 avec une moyenne de 34 élèves. Dans les classes où les scores sont inférieurs à la moyenne, l'effectif varie entre 16 et 30 élèves avec une moyenne de 21 élèves. La classe 9 est la seule qui n'a pas enregistré de « bons » résultats. Elle compte 21 élèves.

Dans les classes où les enseignantes ont travaillé entre 4 et 6 ans, les scores sont proches de la moyenne. Ils sont supérieurs à 22,15% dans les classes où l'expérience professionnelle des enseignantes varie entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 12 ans de service. Les résultats sont inférieurs à la moyenne dans les classes où l'expérience professionnelle se situe entre 2 et 7 ans avec une moyenne de 4 ans de service. Le résultat « nul » par rapport à la moyenne est indiqué chez une enseignante qui a travaillé 2 ans.

L'analyse du niveau « bon » pour cette épreuve par rapport à l'emplacement des écoles, indique des résultats proches de la moyenne dans les écoles de la région semi-urbaine. Les résultats supérieurs à la moyenne sont enregistrés dans des écoles des régions : urbaine, rurale et semi-rurale. Les résultats inférieurs à la moyenne concernent des écoles des quatre régions : urbaine, semi-urbaine, rurale et semi-rurale.

Les résultats proches de la moyenne pour le niveau « très bon » sont enregistrés dans deux classes dont l'effectif est successivement 34 et 38 élèves. Les classes qui ont enregistré des résultats supérieurs à la moyenne regroupent entre 10 et 40 élèves avec une moyenne de 27 élèves. Celles où les résultats sont inférieurs à 22,15% comptent entre 16 et 30 élèves avec une moyenne de 22 élèves. La seule classe qui comporte 3 élèves n'a pas enregistré un « très bon » niveau de lecture pendant cette épreuve.

Une seule enseignante a réalisé des résultats proches de la moyenne dans ses classes. Son ancienneté a atteint 6 ans au cours de la réalisation de l'étude. Les classes dont les résultats sont supérieurs à la moyenne sont sous la responsabilité d'enseignantes dont l'ancienneté se situe entre 2 et 7 ans avec une moyenne de 5 ans de service. Des résultats inférieurs à la moyenne sont enregistrés chez des enseignantes dont l'ancienneté se situe entre 2 et 22 ans faisant une

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

moyenne de 9 ans de service. L'enseignante qui prend en charge la classe 3 où le résultat est « nul » par rapport à la moyenne 21,86% au cours de cette deuxième épreuve a 18 ans d'ancienneté.

L'analyse des résultats par rapport à l'emplacement des différentes écoles, révèle que les classes qui ont enregistré des résultats proches de la moyenne pour l'indice « très bon » se situent dans deux écoles de la région semi-urbaine. Les écoles qui ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne se situent dans les régions : urbaine, semi-urbaine et rurale. Des résultats inférieurs à la moyenne sont enregistrés dans des écoles appartenant aux régions urbaine, semi-urbaine, et semi-rurale. La classe qui a enregistré un résultat de 0% se situe dans une zone rurale.

Concernant l'acquisition « très faible de la lettre », des résultats proches de la moyenne 20,57% sont enregistrés dans les classes où le nombre d'élèves varie entre 29 et 16 avec une moyenne de 29 élèves. Les classes ayant enregistré des scores supérieurs à la moyenne regroupent entre 3 et 35 élèves par classe avec une moyenne de 24 élèves. Dans les classes où les résultats sont inférieurs à la moyenne, le nombre d'élèves se situe entre 16 et 40 avec une moyenne de 27 élèves. Ces derniers sont au nombre de 10 dans la classe où le résultat est « nul » par rapport à la moyenne.

Dans les classes qui ont enregistré des résultats proches de la moyenne pour cet indice, l'expérience des trois enseignantes atteint successivement 5,6 et 2 ans. Les classes qui ont enregistré des résultats supérieurs à la moyenne, sont prises en charge par des enseignantes dont l'ancienneté se situe entre 2 et 18 ans avec une moyenne de 7 ans de service. Quant aux classes où les résultats sont inférieurs à la moyenne, l'expérience professionnelle des enseignantes est estimée successivement à 22, 6 et 7 ans faisant une moyenne de 11 ans de service.

Les écoles qui ont enregistré des résultats proches de la moyenne pour l'indice « faible dans l'acquisition de la lettre », se situent dans la région semi-urbaine. Celles dont les résultats sont supérieurs à la moyenne sont réparties sur les régions : semi-urbaine, rurale et la région urbaine. De leur côté, les écoles qui ont enregistré des résultats inférieurs à la moyenne de la carence se trouvent dans les régions : semi-urbaine, urbaine et semi-rurale. La classe 3 se situe dans une zone rurale et a enregistré un résultat « nul » par rapport à la moyenne.

Des résultats proches de la moyenne pour l'indice « moyens dans l'acquisition du principe combinatoire » sont enregistrés dans les deux classes où le nombre d'élèves est

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

successivement : 20 et 35 élèves. Dans les classes où le nombre d'élèves se situe entre 12 et 40, les résultats sont supérieurs à la moyenne. Ils y sont inférieurs dans les classes qui comptent successivement 6, 7 et 13 élèves. Un résultat « nul » par rapport à 13,97%, est mentionné dans les classes où l'effectif est entre 3 et 30 élèves avec une moyenne de 23 élèves.

Par rapport à l'expérience professionnelle des enseignantes, les résultats proches de la moyenne pour le même indice, sont enregistrés chez les enseignantes qui ont travaillé entre 2 et 4 ans. Ceux supérieurs à la moyenne sont mentionnés chez les enseignantes dont l'expérience professionnelle se situe entre 4 et 22 ans avec une moyenne de 9 ans de service. Les résultats inférieurs à la moyenne 13,97%, sont enregistrés chez les enseignantes qui ont travaillé successivement 6, 7 et 4 ans. Enfin, Le résultat « nul » par rapport à la moyenne est mentionné chez les enseignantes dont l'expérience professionnelle se situe entre 2 et 18 ans avec une moyenne de 8 ans de service.

Par rapport à l'emplacement des écoles, les résultats proches de la moyenne sont mentionnés dans les écoles des zones : urbaine et semi- rurale. Ceux supérieurs à la moyenne appartiennent aux zones : urbaine, semi-urbaine et rurale. Quant aux résultats inférieurs à la moyenne pour cet indice, ils sont indiqués dans les écoles des zones : semi-urbaine, semi-rurale et la région urbaine.

Aucune classe n'a réalisé un score proche de la moyenne pour l'indice « moyen dans l'acquisition de la lettre ». Les classes dont les résultats sont supérieurs à la moyenne regroupent entre 3 et 30 élèves avec une moyenne de 20 élèves. Les deux classes dont les résultats sont inférieurs à la moyenne comptent successivement 30 et 40 élèves. Cet indice n'est pas mentionné dans les classes 5, 12, 13,14 et 15. Le nombre d'élèves dans ces classes se situe entre 10 et 35 élèves avec une moyenne de 21 élèves.

L'analyse des résultats pour cet indice relativement à l'expérience professionnelle des enseignantes, révèle des résultats supérieurs à la moyenne dans les classes de celles qui ont pratiqué pendant 2 ,5 et 18ans faisant une moyenne de 8 ans de service. Les résultats inférieurs à la moyenne sont enregistrés dans les classes des enseignantes dont l'expérience professionnelle est successivement 5 et 2 ans. L'indice « moyen dans l'acquisition de la lettre n'a pas été indiqué chez les enseignantes qui ont travaillé entre 22 et 6 ans avec une moyenne de 8 ans de service.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Les écoles dont les résultats sont supérieurs à la moyenne, se situent dans les zones : semi-urbaine, rurale et semi-rurale. Les deux écoles dont les résultats y sont inférieurs, se situent dans la région semi-urbaine ; tandis que celles où les résultats sont « nuls » par rapport à la moyenne 10,82%, elles sont réparties successivement sur les zones : urbaine et semi-urbaine.

Le dernier indice à analyser pour cette épreuve, est celui « très faible dans l'acquisition de la combinaison ». Les résultats indiquent que des scores proches de la moyenne 6,11% sont évoqués dans deux classes. Elles comportent successivement 40 et 20 élèves. Dans six classes, les résultats affichés sont supérieurs à la moyenne. Elles regroupent entre 10 et 38 élèves avec une moyenne de 22 élèves. Des résultats inférieurs à la moyenne sont enregistrés dans deux classes avec un effectif de 30 et 35 élèves. Les scores « nuls » par rapport à la moyenne sont signalés dans les classes où le nombre d'élèves varie entre 3 et 29 faisant une moyenne de 22 élèves.

L'expérience professionnelle des enseignantes qui ont enregistré des résultats proches de la moyenne, atteint successivement 7 et 2 ans. Celle des enseignantes des classes supérieures à la moyenne se situe entre 6 et 22 ans avec une moyenne de 10 ans. Dans les classes où les résultats sont inférieurs à la moyenne, les enseignantes ont travaillé successivement 5 et 4 ans. Enfin, un résultat « nul » par rapport à la moyenne est enregistré chez les enseignantes ayant travaillé entre 2 et 18 ans avec une moyenne de 7 ans.

Les écoles ayant enregistré un score proche de la moyenne, se situent successivement dans les régions semi - urbaine et semi- rurale. Celles où les résultats sont supérieurs à la moyenne, appartiennent aux zones : urbaine, semi-urbaine, rurale et aussi semi-rurale. Les résultats inférieurs à 6,11% sont enregistrés dans les écoles des zones urbaine et semi-urbaine ; tandis que les résultats « nuls » par rapport à la moyenne, sont mentionnés dans les écoles des zones : semi-urbaine, urbaine et rurale.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

6.1.3. L'épreuve 3

6.1.3.1. Tableau récapitulatif

Indice	Moyenne de rendement.	Classes proches de la moyenne.	Classes supérieures à la moyenne.	Classes inférieures à la moyenne.	Classes où les résultats sont nuls.
TB	28,04%	7	1,3,4,12,15	2,5,8,9,10,11,13,14	X
B	22,48%	4	2,4,5,9,10,13,14	1,7,8,11,12,15	3
M.A.L	09,98%	1,2,8	3,5	9,11,13,14,15.	4,10,12.
M.A.C	15,07%	7,10	4,8,11,14,15	9,12,13.	1,2,3
T.F.A.L	12,69%	X	1,2,3,14,15	5,8,9,10.	4,12,13
T.F.A.C	11,69%.	4	8,9,10,13.	2,7,11,14.	1,3,12,15.

Tableau 11: Moyenne de rendement des apprenants durant l'épreuve 3

6.1.3.2. Analyse des résultats

Les résultats de cette épreuve par rapport aux différents indices se présentent comme suit du plus haut vers le plus bas score :

Très bon → bon → moyen au niveau de l'acquisition de la combinaison → très faible dans l'acquisition de la lettre → très faible dans l'acquisition du principe de combinaison → moyen dans l'acquisition de la lettre.

Les contenus pour cette épreuve ont consisté pour toutes les classes, en des mots constitués de combinaisons simples avec régularité phonétique. Même si l'enseignante des classes 4 et 5 a opté pour deux phrases, elle a quand même respecté le principe de conception des contenus.

Par rapport au nombre d'élèves, les résultats proches de la moyenne 28,04% pour cette épreuve sont enregistrés quant à l'indice « très bon », dans la classe qui regroupe 34 élèves. Des résultats supérieurs à la moyenne sont enregistrés dans les classes où le nombre d'élèves varie entre 3 et 29 élèves avec une moyenne de 15 élèves. Les résultats inférieurs à la moyenne, sont enregistrés dans des classes qui regroupent entre 16 et 40 élèves avec une moyenne de 28 élèves. Enfin, le résultat « nul » par rapport à la moyenne n'a pas été enregistré pour l'indice « très bon » lors de la troisième épreuve.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

La classe 7 qui a enregistré un score proche de la moyenne durant cette épreuve, est sous la responsabilité d'une enseignante qui a travaillé 7 ans. Celles dont les scores sont supérieurs à la moyenne sont prises en charge par des enseignantes dont l'expérience professionnelle se situe entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 10ans de service. Quant aux classes qui ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne 28,04%, l'expérience professionnelle des enseignantes qui les prennent en charge varie entre 2et 16 ans de travail avec une moyenne de 6 ans de service.

Concernant l'emplacement des écoles, celle proche de la moyenne, se situe dans une zone semi-urbaine. Celles qui ont enregistré des scores supérieurs à la moyenne sont réparties sur les zones : semi-urbaine, rurale et urbaine. Celles qui ont mentionné des scores inférieurs à la moyenne sont réparties sur les zones : semi-urbaine, urbaine et semi-rurale.

Concernant l'indice « bon », la classe 4 est la seule ayant enregistré un score proche de la moyenne 22,48%. Le nombre d'élèves y est 18. Les classes où les résultats sont supérieurs à la moyenne regroupent entre 18 et 35 élèves avec une moyenne de 24 élèves. Celles dont les résultats sont inférieurs à la moyenne regroupent entre 10 et 40 élèves avec une moyenne de 26 élèves. Une seule classe a enregistré un résultat « nul » par rapport à la moyenne. L'effectif s'y limite à 3 élèves.

L'expérience professionnelle de l'enseignante qui prend en charge la classe 4 où les résultats sont proches de la moyenne est égale à 22 ans. Les classes dont les résultats sont supérieurs à la moyenne sont prises en charge par des enseignantes qui ont travaillé entre 2 et 22 ans faisant une moyenne de 8 ans de service. Les classes inférieures à la moyenne sont prises en charge par des enseignantes qui ont travaillé entre 2 et 7 ans avec une moyenne de 4 ans. Enfin, la classe 3 qui a enregistré un résultat « nul » par rapport à la moyenne 22,48% est sous la responsabilité pédagogique d'une enseignante dont l'ancienneté s'élève à 22ans.

L'école qui a enregistré des résultats proches de la moyenne pour cette épreuve, se situe dans une région urbaine. Celles qui sont supérieures à la moyenne, se situent dans les régions : semi- urbaine, urbaine et semi- rurale. Les écoles qui ont enregistré des résultats inférieurs à la moyenne sont réparties sur les régions : urbaine, semi-urbaine et semi-rurale. La classe qui n'a enregistré aucun résultat « bon », se situe dans une zone rurale.

L'indice « moyen dans l'acquisition de la combinaison » s'affiche dans la troisième position durant cette troisième épreuve à travers - rappelons-le une moyenne de 15,07%. L'effectif des deux classes proches de cette moyenne est successivement 34 et 20 élèves. Dans

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

les classes où les scores sont supérieurs à la moyenne, le nombre des élèves se situe entre 16 et 40 avec une moyenne de 27 élèves. Les classes dont le nombre d'élèves est successivement 21,10 et 34 avec une moyenne de 21 élèves ont enregistré des scores inférieurs à 15,07%.

L'expérience professionnelle des enseignantes qui prennent en charge les classes proches de la moyenne est estimée successivement à 7 et 2 ans d'exercice. Celle des enseignantes qui ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne se situe entre 2 et 18 ans avec une moyenne de 7 ans de service. Les enseignantes qui ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne ont travaillé successivement 2,7 et 4 ans. Dans les classes 1, 2 et 3 où cet indice n'a pas été mentionné, les enseignantes ont travaillé successivement 5 et 18 ans.

Par rapport à l'emplacement, les écoles ayant enregistré des résultats proches de la moyenne, se situent dans les zones semi-urbaine et semi-rurale. Les écoles qui se situent dans les régions urbaine, semi-urbaine et également semi-rurale ont enregistré des résultats supérieurs à la moyenne. De leur part, les trois écoles qui ont enregistré des résultats inférieurs à la moyenne appartiennent successivement aux régions : semi-rurale, rurale et urbaine. Enfin, les écoles où le résultat est « nul » par rapport à la moyenne sont celles des deux régions : semi-urbaine et rurale.

À propos de l'indice « très faible au niveau de l'appropriation de la lettre », aucune classe n'a enregistré un résultat proche de la moyenne. Les classes dont le résultat est supérieur à la moyenne, sont d'un effectif qui varie entre 3 et 35 élèves avec une moyenne de 22 élèves. Les classes où la moyenne des résultats est inférieure à 12,69%, le nombre d'élèves y varie entre 16 et 40 avec une moyenne de 24 élèves. Les classes 4,12 et 13 ont enregistré un résultat « nul » par rapport à la moyenne. Elles regroupent successivement 18, 10 et 34 élèves.

Par rapport à l'expérience professionnelle des enseignantes, les résultats supérieurs à la moyenne, sont enregistrés dans les classes prises en charge par des enseignantes dont l'expérience professionnelle varie entre 2 et 18 ans avec une moyenne de 7 ans d'exercice. Les enseignantes qui ont travaillé entre 2 et 22ans avec une moyenne de 10 ans de service, ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne. Les classes où cet indice n'a pas été enregistré sont prises en charge par des enseignantes dont l'expérience professionnelle varie entre 4 et 22 ans de service avec une moyenne de 11 ans.

Les résultats supérieurs à la moyenne pour l'indice « très faible dans l'acquisition de la lettre », sont enregistrés dans les régions : urbaine, rurale et semi-urbaine. Ceux inférieurs à la

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

moyenne sont constatés dans les régions : urbaine, semi-urbaine, et semi-rurale. Quant aux résultats « nuls » par rapport à la moyenne, ils sont inscrits dans les régions : urbaine et rurale.

L'analyse des résultats par rapport à l'indice «très faible dans l'acquisition de la combinaison », révèle que la classe 4 proche de la moyenne compte 18 élèves. Les quatre classes supérieures à la moyenne comptent entre 20 et 40 élèves avec une moyenne de 27 élèves. Celles qui ont enregistré des résultats inférieurs à la moyenne sont au nombre de quatre et regroupent entre 30 et 35 élèves avec une moyenne de 25 élèves. Enfin, dans les classes où les résultats sont « nuls » par rapport à la moyenne, le nombre des élèves se situe entre 3 et 29 avec une moyenne de 14 élèves.

Par rapport à l'expérience professionnelle des enseignantes, la classe 4 proche de la moyenne est sous la responsabilité pédagogique d'une enseignante qui a travaillé 18 ans. Les enseignantes qui ont enregistré des résultats supérieurs à la moyenne, ont travaillé successivement 7, 2 et 4 ans. Celles qui ont enregistré des résultats inférieurs à la moyenne ont travaillé entre deux et 6 ans avec une moyenne de 4 ans de service ; alors que les enseignantes qui ont enregistré des résultats égaux à 0% par rapport à la moyenne, ont travaillé entre 2 et 18 ans avec une moyenne de 8 ans de service.

L'analyse de ce résultat par rapport à la situation des écoles, révèle que l'école qui a enregistré un résultat proche de la moyenne se situe dans la région urbaine. Les écoles ayant enregistré des résultats supérieurs à la moyenne, se situent dans les zones : semi-urbaine, semi-rurale et rurale. Celles qui ont enregistré des résultats inférieurs à 12,69% sont réparties sur les zones : semi-urbaine, semi-rurale et urbaine. Enfin, un résultat « nul » par rapport à la moyenne, est signalé dans les classes des écoles appartenant aux régions : urbaine, semi-urbaine, rurale et semi rurale.

Le plus « bas » score pour cette épreuve, est enregistré pour l'indice « moyen au niveau de l'acquisition de la lettre » avec une moyenne rappelons-le, de 9,98%. Les classes proches de cette moyenne comptent entre 29 et 40 élèves avec une moyenne de 33 élèves. L'effectif dans les écoles qui ont mentionné un résultat supérieur à la moyenne, est estimé successivement à 3 et 16 élèves. Dans les classes où le résultat est inférieur à la moyenne, le nombre d'élèves varie entre 16 et 35 avec une moyenne de 27 élèves. Les classes où le résultat est « nul » par rapport à la moyenne regroupent entre 10 et 20 élèves avec une moyenne de 16 élèves.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Par rapport à l'expérience professionnelle des enseignantes, celles qui ont travaillé entre 5 et 18 ans ont réalisé un résultat proche de 9,98%. Celles dont les années de service sont successivement 18 et 22 ans ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne. Celles qui ont travaillé entre 2 et 4 ans, ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne. Enfin, un résultat « nul » par rapport à la moyenne est mentionné dans les classes des trois enseignantes qui ont travaillé successivement 22, 2 et 7 ans.

Les écoles dont les résultats sont proches de la moyenne, se situent dans la région semi-urbaine. Celles dont les résultats sont supérieurs à la moyenne se situent dans les régions : urbaine et rurale. Le résultat inférieur à la moyenne est indiqué dans les régions : semi-rurale et urbaine. Celui « nul » est indiqué dans les régions : urbaine, rurale et semi rurale.

6.1.4. L'épreuve 4

6.1.4.1. Tableau récapitulatif

Indice	Moyenne du rendement	Classes proches de la moyenne.	Classes supérieures à la moyenne.	Classes inférieures à la moyenne.	Classes où les résultats sont nuls (0%).
T.B	20,95%	13	1,2,12,15.	,4,5,6,7,8,9,10,11,14.	3
B	33,75%	2,3.	1,4,5,10,13,14.	6,7,8,9,11,12,15.	X
M.A.L	9,79%	13	1,5,6,7,9,11.	2,4,10.	3,8,12,14,15.
M.A.C	13,35%	X	4,6,7,8,14,15.	9,10,11.	1,2,3,5,12,13.
T.F.A.L	18,04%	X	2,3,6,9,10,11.	1,4,7,13,15.	5,8,12,14.
T.F.A.C	6,66%	X	6,7,8,11,13,14.	X	1,2,3,4,5,9,10,12,15.

Tableau 12: Moyenne de rendement des apprenants durant l'épreuve 4

6.1.4.2. Analyse des résultats

Les résultats de cette épreuve par rapport aux différents indices se présentent comme suit du plus haut vers le plus bas score :

Bon → très bon → très faible au niveau de l'acquisition de la lettre → moyen au niveau de la combinaison → moyen au niveau de l'acquisition de la lettre → très faible au niveau de la combinaison.

Pour cette épreuve, les contenus proposés sont des séries de mots et des phrases qui contiennent les oppositions (**ch/h**) et les deux lettres (**k**) et (**qu**), à l'exception de la classe 12 où l'enseignante a proposé -comme pour l'épreuve 3- des mots qui contiennent l'opposition

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

(f/v). Concernant les classes 12,13 et 14, les enseignantes se sont contentées à ce niveau également, de mentionner les intitulés sans les contenus.

Il est à préciser qu'à cette étape de l'apprentissage, les combinaisons sont encore simples. Toutefois, l'apprenant est confronté pour la première fois à la particularité de la lettre (**h**). Il a aussi pris conscience de l'existence des homophones.

Par rapport à l'effectif, l'analyse des résultats indique que pour le niveau « bon », les deux classes proches de la moyenne 33,75% contiennent successivement 30 et 3 élèves. Les classes qui ont réalisé un résultat supérieur à la moyenne, regroupent entre 16 et 35 élèves avec une moyenne de 25 élèves. Celles dont les résultats sont inférieurs à la moyenne, regroupent entre 10 et 40 élèves avec une moyenne de 27 élèves. Aucune classe n'a réalisé un résultat « nul » par rapport à la moyenne pour cet indice durant l'épreuve 4.

Par rapport à l'expérience professionnelle, les classes proches de la moyenne sont prises en charge par des enseignantes avec une expérience professionnelle de 5 et 22 ans. Les résultats supérieurs à la moyenne sont réalisés chez des enseignantes qui ont travaillé entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 8 ans de service. Ceux inférieurs à la moyenne 33,75%, sont réalisés dans les classes dont l'expérience des enseignants varie entre 2 et 7 ans avec une moyenne de 5 ans de service.

Les deux écoles qui ont réalisé des résultats proches de la moyenne se situent dans les régions semi-urbaine et rurale. Les écoles des régions semi-urbaine, urbaine et semi-rurale ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne. Celles qui ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne sont réparties sur les zones : semi-urbaine, semi-rurale, rurale et urbaine.

Pour l'indice « très bon », la classe qui a réalisé un résultat proche de la moyenne 20,95%, regroupe 34 élèves. L'effectif dans les classes qui ont mentionné un résultat supérieur à la moyenne, varie entre 10 et 30 élèves avec une moyenne de 21 élèves. Les classes qui ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne comptent entre 16 et 40 élèves avec une moyenne de 28 élèves. La classe 3 est la seule qui n'a pas mentionné cet indice. Les élèves y sont au nombre de trois.

Concernant le critère de l'expérience professionnelle, le résultat proche de la moyenne est réalisé dans la classe d'une enseignante qui a travaillé 4 ans. Celui supérieur à la moyenne est mentionné chez les enseignantes qui ont travaillé successivement 5,7 et 2 ans. Dans les neuf classes où le résultat est inférieur à la moyenne, les enseignantes ont travaillé entre 2 et 22 ans

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

avec une moyenne de 8 ans. L'enseignante de la classe 3 où le résultat est nul par rapport à la moyenne a travaillé 18 ans.

Par rapport à l'emplacement des écoles, le résultat proche de la moyenne est réalisé dans un établissement de la région urbaine. Celui supérieur à la moyenne est mentionné dans les écoles des zones : semi-urbaine, rurale et urbaine. Le résultat inférieur à la moyenne est inscrit dans les régions : urbaine, semi-urbaine et semi-rurale.

Concernant l'indice « très faible au niveau de l'acquisition de la lettre », aucune classe n'a mentionné un résultat proche de la moyenne 18,04%. Les classes ayant inscrit un résultat supérieur à la moyenne, contiennent entre 3 et 38 élèves avec une moyenne de 23 élèves. Les classes où le résultat est inférieur à la moyenne, comptent entre 16 et 34 élèves avec une moyenne de 26 élèves. Dans les classes où cet indice n'a pas été indiqué, le nombre d'élèves varie entre 10 et 40 faisant une moyenne de 20 élèves.

Les enseignantes qui ont réalisé un score supérieur à 18,04%, ont travaillé entre 2 et 18 ans avec une moyenne de 6 ans de service. Celles qui ont réalisé un score inférieur à cette moyenne ont travaillé entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 7 ans de service. Enfin, dans les classes où le résultat est égal à 0%, les enseignantes ont une expérience professionnelle qui se situe entre 4 et 22 ans avec une moyenne de 7 ans de service.

L'analyse par rapport à l'emplacement des écoles révèle que les écoles où les résultats sont supérieurs à la moyenne se situent dans les régions : semi-urbaine, rurale et semi rurale. Les classes qui ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne sont réparties sur les écoles des zones : urbaine et semi-urbaine. Enfin, les écoles où les résultats sont « nuls » par rapport à la moyenne 18,04% sont réparties sur les régions : urbaine, semi-urbaine et rurale.

Aucune classe n'a réalisé un résultat proche de la moyenne 13,35% pour l'indice « moyen au niveau de la combinaison ». Les classes dont le résultat est supérieur à la moyenne regroupent entre 16 et 40 élèves avec une moyenne de 30 élèves. Celles qui ont inscrit un résultat inférieur à la moyenne regroupent entre 20 et 30 élèves faisant une moyenne de 23 élèves. Concernant les classes dont le résultat est égal à 0%, le nombre d'élèves y est entre 3 et 30 élèves avec une moyenne de 20 élèves.

L'expérience professionnelle des enseignantes qui ont réalisé un score supérieur à la moyenne varie entre 4 et 22 ans avec une moyenne de 10 ans de service. Les classes ayant réalisé un score inférieur à la moyenne sont prises en charge par une seule enseignante. Elle a

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

travaillé 2 ans. Les enseignantes des classes où l'indice « moyen au niveau de la combinaison » n'a pas été indiqué, ont travaillé entre 4 et 18 ans avec une moyenne de 8 ans de service.

Concernant le critère de l'emplacement, les écoles supérieures à la moyenne sont réparties sur les zones : urbaine et semi-urbaine. L'école qui a mentionné un résultat inférieur à la moyenne se situe dans une zone semi-rurale. Enfin, les écoles où le résultat est « nul » se trouvent dans les zones : semi-urbaine, urbaine et rurale.

L'indice « moyen au niveau de l'acquisition de la lettre », apparaît avec, rappelons-le, une moyenne de 9,79%. La classe 13 est celle qui a réalisé un résultat proche de cette moyenne. Elle contient 34 élèves. Dans les classes qui ont réalisé un score supérieur à la moyenne, l'effectif varie entre 16 et 38 élèves avec une moyenne de 28 élèves. Les classes qui ont enregistré un score inférieur à la moyenne comptent entre 16 et 30 élèves faisant une moyenne de 22 élèves. Enfin, le nombre d'élèves dans les classes qui ont enregistré un score égal à 0% varie entre 10 et 34 avec une moyenne de 22 élèves.

En ce qui est de l'expérience professionnelle des enseignants, l'analyse des résultats de ce critère révèle que l'enseignante dont l'expérience professionnelle atteint 4ans a réalisé un résultat proche de la moyenne. Celles dont l'expérience professionnelle varie entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 8 ans de service, ont réalisé un résultat supérieur à la moyenne. Les enseignantes qui ont travaillé entre 2 et 22 ans ont réalisé un résultat inférieur à 9,79%. Enfin un résultat égal à 0% est inscrit dans les classes des enseignantes qui ont travaillé entre 2 et 18 ans avec une moyenne de 7 ans.

Par apport à l'emplacement, l'école qui a enregistré un résultat proche de la moyenne se situe dans la zone urbaine. Celles qui ont enregistré un résultat supérieur à la moyenne se situent dans les régions : semi-urbaine, urbaine et semi-rurale. Les écoles où le résultat est inférieur à la moyenne se situent dans les régions : urbaine, semi-urbaine et rurale. Enfin les écoles qui ont enregistré un résultat égal à 0% se situent également dans les régions : urbaine, semi-urbaine et rurale.

Le dernier indice à analyser pour cette épreuve, est celui « très faible dans l'acquisition de la combinaison ». Aucune classe n'a en effet, mentionné un résultat proche de la moyenne 6,66%, ni un résultat qui lui est inférieur.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Les classes qui ont mentionné un résultat supérieur à cette moyenne regroupent entre 30 et 40 élèves avec une moyenne de 35 élèves. Celles qui ont enregistré un résultat « nul » par rapport à cette moyenne regroupent entre 3 et 30 élèves faisant une moyenne de 18 élèves.

Le résultat supérieur à la moyenne est mentionné chez les enseignantes ayant travaillé entre 2 et 7 ans avec une moyenne de 4 ans de service. Les enseignantes ayant réalisé un résultat « nul » par rapport à 6,66%, ont travaillé entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 9 ans de service.

Par rapport au critère de l'emplacement, les écoles ayant enregistré un résultat supérieur à la moyenne, se situent dans les régions : semi-urbaine, urbaine et semi rurale. Les écoles qui ont enregistré un résultat égal à 0% sont réparties sur les zones : semi-urbaine, urbaine, semi-rurale, et rurale.

Nous récapitulons à présent dans un tableau, les résultats de cette première étape d'enseignement/ apprentissage à travers le calcul de la moyenne des scores des différents indices réalisés au cours des quatre premières épreuves. Nous les classons du plus haut vers le plus bas score.

Indice	Moyenne du score réalisé.
B	26,43%
T.B	23,09%
T.F.A.L	16,92%
M.A.C	14,59%
M.A.L	13,11%
T.F.A.C	08,16%

Tableau 13: Tableau récapitulatif des scores réalisés au cours de la première étape de l'enseignement/apprentissage

Commentaire

Précisons au départ que nous classons les résultats du rendement des apprenants en deux catégories : celle des « acquis » ou « la réussite » représentée par les deux indices « très bon » et « bon ». Celle des « déficits » représentée par les indices : « moyen au niveau de l'acquisition de la lettre », « moyen au niveau de la combinaison », « très faible au niveau de l'acquisition de la lettre » et enfin, « très faible au niveau de l'acquisition du système combinatoire ».

Pour les déficits, nous les présentons selon l'importance de carence dans l'acquisition de la lettre et le son et celle de l'acquisition du principe combinatoire qu'elle soit faible ou moyenne.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Les résultats des premières épreuves montrent clairement un niveau de rendement positif à cette étape de l'apprentissage du moment que les deux indices « bon » et « très bon » s'affichent clairement à travers des pourcentages importants avec une prédominance de l'indice « bon ».

Les apprenants ont en effet, « pu surmonter » beaucoup de difficultés pendant les premières épreuves de déchiffrement en ce sens qu'ils ont pu identifier les lettres étudiées à cette étape, effectuer convenablement des combinaisons et décoder de ce fait les mots qui leur sont proposés.

Après avoir commencé avec un « haut » score, le résultat du niveau « bon » a diminué légèrement au cours de la deuxième et la troisième épreuves. Ceci s'expliquerait par le fait que les contenus se sont « complexifiés » en passant de la lettre simple et la syllabe constituée d'une consonne et une voyelle vers le mot et/ ou la phrase et la syllabe constituée de trois lettres à savoir une consonne et une semi-voyelle. Les résultats se sont améliorés durant la dernière épreuve, indiquant « une assimilation » des contenus enseignés pendant cette étape.

Notons également que les meilleurs résultats pour le niveau « bon » sont enregistrés dans les classes où le nombre d'apprenants atteint une moyenne de 21 élèves et la moyenne de l'expérience professionnelle des enseignantes atteint une moyenne de 10 ans de service ; et ce, par rapport à l'ensemble des classes où la moyenne des élèves est estimée à 24 élèves et l'expérience professionnelle des enseignantes est estimée à 5 ans.

Par rapport au milieu socio-culturel, le niveau « bon » est mentionné avec différentes échelles dans les écoles de toutes les régions concernées par notre étude ; notamment dans les zones : urbaine, semi-urbaine, rurale et semi-rurale.

L'analyse des déficits durant cette étape de l'enseignement / apprentissage, révèle que le taux de faiblesse le plus important est mentionné pour l'indice « très faible au niveau de l'acquisition de la lettre » suivi d'un niveau « moyen dans l'acquisition du système combinatoire ». Le déficit dans l'acquisition de la lettre a connu le plus haut pourcentage au cours de la deuxième épreuve suivie de la quatrième, la première et enfin la troisième. En parallèle, le déficit dans l'acquisition de la syllabe a connu la même évolution durant cette même épreuve. Les résultats s'alternent régulièrement entre 15 et 13%, et ce, depuis la première jusqu'à la quatrième épreuve.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

La faiblesse dans l'acquisition de l'unité lettre se justifierait à cette étape de l'apprentissage par l'implication des apprenants dans l'appropriation d'une langue étrangère. Les lettres proposées à cette étape, sont au nombre de dix : six voyelles et quatre consonnes ; alors que l'évaluation est programmée après à peu près trois semaines d'enseignement /apprentissage. Même si nous avons tenu à entamer l'enseignement avec des phonèmes qui sont « familiers » aux apprenants tels que **[m]**, **[n]** et **[d]**, les « images » proposées restent nouvelles et certaines d'entre elles pourraient entraîner des confusions visuelles.

La deuxième épreuve programmée après à peu près trois semaines de la première, a enregistré le taux le plus haut de déficit dans l'acquisition de la lettre au cours de cette étape. En plus des apprentissages conçus à partir du principe de l'opposition phonétique : (**m/n**, **t/d**, **p/b**), cette étape confronte l'apprenant à des séries de mots qui contiennent en plus des premières lettres, de nouveaux graphèmes. Deux facteurs qui auraient créé et /ou accentué les difficultés déjà rencontrées au préalable.

La troisième épreuve témoigne d'une amélioration du rendement des apprenants du moment que le taux de déficit a nettement diminué par rapport aux deux premières. À ce niveau, les apprenants se seraient « familiarisés » avec l'apprentissage d'une nouvelle discipline et se sont appropriés de plus en plus de lettres en bénéficiant de séances de « consolidation ». L'étape de « montage » des mots, leur permet d'investir leurs premiers acquis dans la construction et le décodage de nouveaux mots. Ils ont également passé deux examens durant lesquels, leurs fautes ont été corrigées.

La quatrième épreuve rappelons- le, clôture l'étape de l'acquisition des lettres à régularité phonétique ainsi que celle des combinaisons simples. Nous y avons également, proposé le (**h**) qui est une lettre « muette » (elle ne produit aucun son) en opposition avec le digramme (**ch**) en plus des deux homophones (**qu**) et (**k**) (deux lettres qui produisent le même son). L'augmentation du taux de déficit dans l'acquisition de la lettre à ce niveau de l'apprentissage serait liée à la particularité des graphèmes proposés à cette étape.

Concernant le déficit dans l'appropriation du principe combinatoire, le résultat mentionné trouverait une explication par rapport aux contenus qui ont consisté au départ en un déchiffrement de lettres, de syllabes voire de mots avec des combinaisons simples constituées de syllabes du type consonne + voyelle. Durant la deuxième épreuve, ont été proposés des mots et des phrases avec des syllabes complexes à savoir, consonne + semi-voyelle. Le passage d'un niveau de lecture à un autre aurait entraîné des difficultés au niveau de l'assemblage des

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

syllabes. Après deux épreuves qui ont proposé des contenus de niveaux différents, une diminution du taux de déficit est constatée au cours de la troisième épreuve. Cela témoignerait d'un passage vers la « maîtrise » des contenus enseignés au niveau de l'identification ainsi qu'au niveau des mécanismes de déchiffrement.

Les taux les plus élevés mentionnés pour le niveau « bon » dans la réalisation de l'acte de lire sont indiqués pour l'ensemble de classes où la moyenne de l'effectif est égale à 21 élèves et la moyenne de l'expérience professionnelle des enseignantes est estimée à 10 ans de service, et ce, par rapport à l'ensemble des classes où la moyenne de l'effectif est égale à 24 élèves et la moyenne des années de service est estimée à 5 ans de service.

Les taux les plus élevés de « faiblesse » dans l'acquisition de la lettre sont mentionnés pour l'ensemble des classes où la moyenne de l'effectif est égale à 24 élèves et la moyenne de l'expérience professionnelle des enseignantes est estimée à 6 ans d'exercice ; et ce, par rapport aux classes où la moyenne des élèves est estimée à 25 et la moyenne des années de service des enseignantes est estimée à 9 ans de service.

Le niveau d'acquisition moyen dans l'appropriation du système combinatoire, est mentionné avec des taux élevés dans les classes où la moyenne de l'effectif atteint 26 élèves et l'expérience professionnelle des enseignantes atteint 8 ans de service ; par rapport à celles où la moyenne de l'effectif est estimée à 17 élèves et la moyenne de l'expérience professionnelle des enseignantes atteint 3 ans.

L'indice « bon » qui représente le paramètre « réussite » est mentionné avec des scores importants à cette étape dans les quatre régions concernées par notre étude avec une prédominance des deux régions : urbaine et semi rurale. Contrairement à cela, les résultats les moins importants (inférieurs à la moyenne) sont mentionnés dans la région urbaine.

Un « déficit » important représenté par les deux indices « très faible au niveau de l'acquisition de la lettre » et « moyen au niveau de l'acquisition du système combinatoire », est mentionné dans les écoles des quatre régions : urbaine, semi-urbaine, rurale et semi-rurale. La prédominance est pour les écoles de la région semi-urbaine qui ont connu le plus grand taux de carence. Un résultat moins important (inférieur à la moyenne) est mentionné à égalité dans les écoles des régions : urbaine et semi-rurale.

Nous récapitulons à travers l'histogramme suivant, la qualité du niveau de rendement au cours de cette première étape de l'enseignement/ apprentissage.

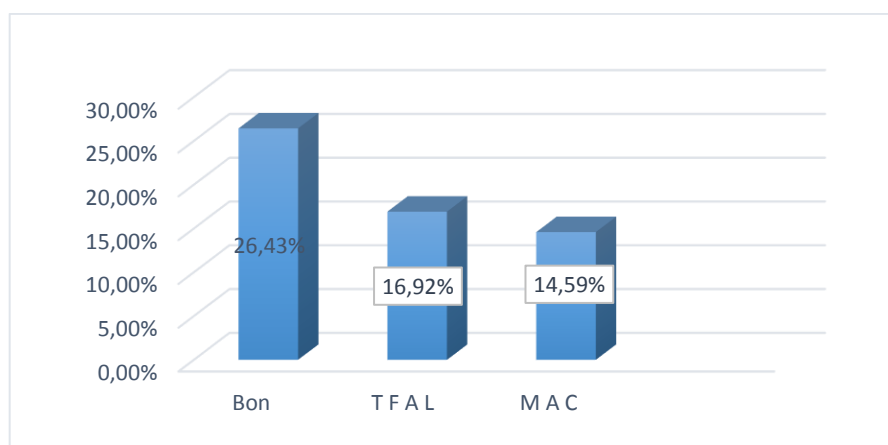


Figure 11: La qualité de rendement des apprenants durant la première étape de l'enseignement/apprentissage

6.2. La deuxième étape

Rappelons que cette étape propose des contenus plus complexes par rapport à la première dans ce processus enseignement/apprentissage. Elle se caractérise par l'étude et le contrôle de l'acquisition des lettres à irrégularité phonétique. C'est-à-dire qui ont une double, voire une triple prononciation. Il s'agit des lettres **s**, **c**, **g**, **x** et **y**. Selon la progression proposée au cours de cette étude, elle se constitue de deux épreuves.

6.2.1. L'épreuve 5

6.2.1.1. Tableau récapitulatif

Indice	Moyenne du rendement	Classes proches de la moyenne.	Classes supérieures à la moyenne.	Classes inférieures à la moyenne.	Classes où les résultats sont nuls. (0%).
T.B	29,73%	X	1,2,4,5,10,12.	6,7,8,9,11,13,14.	3
B	25,07%	2	3,4,5,7,9,11,12,13.	1,8,10,14.	X
M.A.L	11,15%	X	1,3,6,7,11.	2,4,6,9,10.	5,8,12,13,14.
M.A.C	14,06%	10	5,6,7,8,13,14.	9,11,12.	1,2,3.
T.F.A.L	07,74%	X	1,2, 6,7,9.	8,10,14.	3,4,5,11,12,13.
T.F.A.C	09,98%	X	5,6,7,8,10, 11,	4	1,2,3,9,12.

Tableau 14: Moyenne de rendement des apprenants durant l'épreuve 5

6.2.1.2. Analyse des résultats.

Les résultats de cette épreuve par rapport aux différents indices se présentent comme suit du plus haut vers le plus bas score :

Très bon → bon → moyen au niveau de l'acquisition de la combinaison → moyen au niveau de l'acquisition de la lettre → très faible au niveau de l'acquisition de la combinaison → très faible au niveau de l'acquisition de la lettre.

Les contenus proposés durant cette épreuve ont consisté en des phrases qui contiennent les lettres (s), © et (g) avec respect de la progression des apprentissages. Dans les classes 1,2, 8, 13 et 14, les enseignantes se sont contentées comme pour les autres évaluations, de mentionner les intitulés sans les contenus.

Concernant l'indice « très bon », aucune classe n'a réalisé un score proche de la moyenne 29,73%. Les classes ayant réalisé un résultat supérieur à cette moyenne, regroupent entre 10 et 30 élèves avec une moyenne de 20 élèves. Dans les classes où le résultat est inférieur à la moyenne, le nombre d'élèves varie entre 21 et 40 élèves avec une moyenne de 33 élèves. L'effectif dans la classe 3 qui n'a pas enregistré un « très bon » résultat, se limite à trois élèves.

Dans les classes qui ont enregistré un résultat supérieur à la moyenne, les enseignantes ont travaillé entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 10 ans de service. Dans celles où le résultat est inférieur à 29,37%, les enseignantes ont travaillé entre 2 et 7 ans faisant une moyenne de 4 ans de service. Enfin, l'enseignante qui prend en charge la classe 3 a travaillé 18 ans.

Par rapport à l'emplacement, les écoles où le résultat de l'indice « très bon » est supérieur à la moyenne, se trouvent dans les régions : semi-urbaine, urbaine, semi-rurale et rurale. Le résultat inférieur à la moyenne 29,37%, est enregistré dans les écoles des régions : urbaine, semi-urbaine et semi-rurale.

L'analyse de l'indice « bon », révèle que la classe 2 est la seule à avoir réalisé un score proche de la moyenne 25,07%. Elle contient 30 élèves. Les classes ayant enregistré un résultat supérieur à la moyenne, regroupent entre 3 et 34 élèves avec une moyenne de 20 élèves. Dans les classes où les résultats sont inférieurs à la moyenne, le nombre d'élèves se situe entre 20 et 40 avec une moyenne de 31 élèves.

L'enseignante qui prend en charge la classe 2 a travaillé 5 ans. Les enseignantes ayant réalisé des scores supérieurs à la moyenne, ont une expérience professionnelle qui varie entre

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

3 et 22 ans faisant une moyenne de 7 ans de service. Celles qui ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne, ont travaillé entre 2 et 7 ans avec une moyenne de 4 ans de service.

La classe qui a réalisé un score proche de la moyenne, se situe dans une école de la zone semi-rurale. Les classes qui ont réalisé des scores supérieurs à la moyenne se trouvent dans des écoles des zones : rurale, urbaine, semi-rurale et semi-urbaine. Celles qui ont réalisé des scores inférieurs à la moyenne, appartiennent aux zones : semi-urbaine, rurale et urbaine.

L'indice « moyen dans l'acquisition de la combinaison » s'affiche avec une moyenne de 14,06%. La classe 10 est la seule à avoir réalisé un résultat proche de cette moyenne. Les élèves y sont au nombre de 20. Dans les classes où le résultat est supérieur à la moyenne, le nombre des apprenants varie entre 16 et 40 avec une moyenne de 32 élèves. Les trois classes qui ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne comptent entre 10 et 30 élèves avec une moyenne de 20 élèves. Dans trois classes, cet indice n'a pas été mentionné. Elles comptent entre 3 et 30 élèves faisant une moyenne de 20 élèves.

L'enseignante qui a réalisé un résultat proche de la moyenne a travaillé 2 ans. Celles qui ont réalisé un résultat supérieur à 14,06% ont travaillé entre 4 et 22 ans avec une moyenne de 9 ans de service. Celles qui ont réalisé un résultat inférieur à la moyenne ont successivement une expérience professionnelle de 2 et 7 ans. Le résultat « nul » par rapport à la moyenne est mentionné chez deux enseignantes qui ont travaillé successivement 5 et 18 ans.

L'école qui a réalisé un résultat proche de la moyenne se situe dans une région semi-rurale. Le résultat supérieur à la moyenne est réalisé dans les écoles des régions : urbaine et semi-urbaine. Celui inférieur à la moyenne est réalisé dans les écoles des deux régions : rurale et semi-rurale. Les écoles où cet indice n'a pas été mentionné se situent dans les deux régions : semi-urbaine et semi-rurale.

Aucune classe n'a réalisé un résultat proche de la moyenne 11,15% pour l'indice « moyen dans l'acquisition de la lettre ». Les classes ayant réalisé un score supérieur à cette moyenne regroupent entre 3 et 38 élèves avec une moyenne de 26 élèves. Celles qui ont réalisé un résultat inférieur à la moyenne regroupent entre 18 et 38 élèves avec une moyenne de 25 élèves. Cet indice est absent dans cinq classes. Le nombre d'élèves y est entre 10 et 40 avec une moyenne de 22 élèves.

L'expérience professionnelle des enseignantes qui prennent en charge les classes dont le résultat est supérieur à la moyenne, varie entre 2 et 18 ans avec une moyenne de 7 ans de service.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Les enseignantes ayant réalisé un score inférieur à la moyenne 11,15%, ont travaillé entre 2 et 22 ans faisant une moyenne de 8 ans de service. Les classes où cet indice n'a pas été mentionné sont prises en charge par des enseignantes qui ont travaillé entre 4 et 22 ans avec une moyenne de 10 ans de service.

Les écoles qui ont réalisé un résultat supérieur à la moyenne se situent dans les régions : semi-urbaine, rurale et semi-rurale. Celles qui ont réalisé un score inférieur à la moyenne se situent dans les régions : semi-urbaine, urbaine et semi-rurale. Les écoles où cet indice n'a pas été mentionné se situent dans les régions : urbaine, semi-urbaine et rurale.

Six classes ont réalisé un résultat supérieur à la moyenne 9,98% pour l'indice « très faible dans l'acquisition de la combinaison ». L'effectif y est entre 16 et 40 élèves avec une moyenne de 24 élèves. La classe 4 qui a enregistré un score inférieur à la moyenne au cours de cette épreuve, compte 18 élèves. Les classes qui n'ont pas enregistré « un niveau très faible au niveau de la combinaison » comptent entre 3 et 30 élèves avec une moyenne de 19 élèves.

Les enseignantes qui ont réalisé un résultat supérieur à la moyenne pour cette épreuve ont une expérience professionnelle qui se situe entre 2 et 22ans de service avec une moyenne de 9 ans. Celle qui a réalisé un score inférieur à la moyenne a travaillé 18 ans. Les enseignantes qui ont réalisé un score « nul » par rapport à la moyenne ont travaillé entre 2 et 18 ans faisant une moyenne de 8 ans de service.

Les écoles dans lesquelles le résultat est supérieur à la moyenne 9,98% se situent dans les zones : urbaine, semi-urbaine et semi-rurale. Un résultat inférieur à la moyenne est enregistré dans la zone urbaine. Enfin, le résultat « nul » par rapport à la moyenne est enregistré dans les zones : semi-urbaine, rurale et semi rurale.

Le dernier indice à analyser est celui « très faible dans l'acquisition de la lettre ». Les classes ayant enregistré un résultat supérieur à 07,74%, comptent entre 21 et 38 élèves avec une moyenne de 30 élèves. Les classes qui ont enregistré un score inférieur à la moyenne comptent entre 20 et 40 élèves avec une moyenne de 30élèves. Dans les classes qui n'ont pas mentionné cet indice, le nombre d'élèves y est entre 3 et 34 élèves avec une moyenne de 18 élèves.

Les enseignantes qui prennent en charge les classes ayant enregistré des résultats supérieurs à la moyenne ont travaillé entre 2 et 6 ans avec une moyenne de 4 ans de service. Les trois enseignantes qui ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne ont travaillé successivement 7, 2 et 4 ans avec une moyenne de 4 ans de service. Dans les classes où cet

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

indice n'a pas été mentionné, les enseignantes ont une expérience professionnelle qui varie entre 2 et 22 ans de service avec une moyenne de 10 ans.

Concernant l'emplacement des écoles, celles qui se situent dans les zones : semi-urbaine et semi-rurale ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne. Celles qui ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne se situent dans les régions : urbaine, semi-urbaine et semi-rurale. Les écoles où le résultat est « nul » par rapport à la moyenne, se situent dans les zones : rurale, urbaine et semi-rurale.

6.2.2. L'épreuve 6

6.2.2.1. Tableau récapitulatif

Indice	Moyenne de rendement	Classes proches de la moyenne.	Classes supérieures à la moyenne.	Classes inférieures à la moyenne.	Classes où le résultat est « nul ».
T.B	31,01%	15	1,2,3,4,5,10,11,12	6,7,9,13,14.	X
B	22,70%	x	1,2,4,5,9,13,14.	6,7,10,11,12,15.	3
M.A.L	11,83%	1,6	3,5,7,9,12.	2,10,11	4,13,14,15.
M.A.C	11,54%	x	4,6,7,9,13,14,15	11	1,2,3,12
T.F.A.L	16,84%	x	2,3,6,7,10,11,14	1,4,5,15	12,13.
T.F.A.C	06,06%	x	6,9,13,14,15	7,10	1,2,3,4,5,11,12

Tableau 15: Moyenne de rendement des apprenants durant l'épreuve 6

6.2.2.2. Analyse des résultats

Les résultats de cette épreuve par rapport aux différents indices se présentent comme suit du plus haut vers le plus bas score :

Très bon→bon→très faible dans l'acquisition de la lettre→ moyen dans l'acquisition de la lettre →moyen dans l'acquisition de la combinaison→ très faible dans l'acquisition de la combinaison.

Les contenus de cette épreuve ont consisté en des phrases et des petits paragraphes qui contiennent les deux lettres x et y. la progression a été respectée à ce niveau pour neuf classes.

Dans la classe 8, l'évaluation n'a pas été faite. Dans la classe 12, l'enseignante a proposé une série de mots qui contiennent les oppositions h /ch. Les classes 1,2, 13 et 14 se sont contentées –comme pour les épreuves précédentes- de donner les intitulés sans les contenus.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Pour l'indice « très bon », les classes 1 et 5 proches de la moyenne 31,01%, comptent successivement 29 et 16 élèves. Celles dont les résultats sont supérieurs à la moyenne sont au nombre de huit et comptent entre 3 et 30 élèves avec une moyenne de 19 élèves. Celles où les résultats sont inférieurs à la moyenne, comptent entre 21 et 38 élèves avec une moyenne de 32 élèves.

Les classes proches de la moyenne sont prises en charge par des enseignantes dont l'expérience professionnelle est successivement 5 et 22 ans de service. Celles où les résultats sont supérieurs à la moyenne, les enseignantes ont travaillé entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 10 ans de service. Les enseignantes qui prennent en charge les classes ayant réalisé un résultat inférieur à la moyenne ont travaillé entre 2 et 6 ans faisant une moyenne de 4 ans de service.

Les classes où les résultats sont proches de la moyenne se trouvent dans les zones : urbaine et semi-urbaine. Celles dont les résultats sont supérieurs à la moyenne sont réparties sur les zones : urbaine, rurale, semi-urbaine et semi-rurale. Celles où les résultats sont inférieurs à la moyenne appartiennent aux zones : urbaine, semi-urbaine et semi-rurale.

Le niveau « bon » s'affiche rappelons-le avec une moyenne de 22,07%. Aucune classe n'a mentionné un résultat proche de cette moyenne. Dans les sept écoles qui y sont supérieures, les classes regroupent entre 16 et 35 élèves avec une moyenne de 26 élèves. Les classes qui y sont inférieures regroupent entre 10 et 38 élèves avec une moyenne de 24 élèves. Dans la classe 3 où cet indice n'a pas été mentionné, les élèves sont au nombre de 3.

Les enseignantes qui ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne ont travaillé entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 8 ans de service. Celles qui ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne ont travaillé entre 2 et 7 ans avec une moyenne de 4 ans de service. L'indice « bon » n'a pas été indiqué dans la classe 3. L'enseignante qui la prend en charge a travaillé 18 ans au moment de l'étude.

Par rapport à l'emplacement, les écoles ayant enregistré des résultats supérieurs à la moyenne 22,07% se situent dans les zones : semi-urbaine, urbaine et semi rurale. Les écoles qui se situent dans les régions : semi-urbaine, semi-rurale, rurale et urbaine ont enregistré des résultats inférieurs à la moyenne. La seule classe où cet indice n'a pas été enregistré se situe dans la zone rurale.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Sept classes ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne 16,84% pour l'indice « très faible dans l'acquisition de la lettre ». L'effectif y est entre 3 et 38 élèves avec une moyenne de 27 élèves. Les classes ayant réalisé des résultats inférieurs à la moyenne comptent entre 16 et 29 élèves avec une moyenne de 19 élèves. Les classes 12 et 13 n'ont pas réalisé des résultats faibles au niveau de l'acquisition de la lettre à ce niveau. Le nombre d'élèves y est successivement 10 et 34 élèves.

Les enseignantes qui ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne ont une expérience professionnelle qui se situe entre 2 et 18 ans avec une moyenne de 7 ans de service. Celles qui ont réalisé des résultats inférieurs à 16,84% ont travaillé entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 9 ans de service. Dans les classes où cet indice n'a pas été mentionné, les deux enseignantes ont une expérience professionnelle de 7 et 4 ans successivement.

Concernant l'emplacement des écoles, celles des régions : semi-urbaine, rurale, semi-rurale et urbaine ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne. Celles qui ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne se situent dans les régions : urbaine et semi-urbaine. Cet indice n'a pas été indiqué dans les régions : urbaine et rurale.

Le troisième indice à analyser est celui « moyen au niveau de l'acquisition de la lettre ». Les résultats proches de la moyenne 11,83%, sont mentionnés dans les classes qui contiennent successivement 29 et 38 élèves. Les classes qui ont enregistré des résultats supérieurs à la moyenne regroupent entre 3 et 34 élèves avec une moyenne de 16 élèves. Celles qui ont enregistré des résultats inférieurs à la moyenne sont au nombre de 3 et regroupent entre 20 et 30 élèves avec une moyenne de 26 élèves. Dans les classes qui n'ont pas enregistré cet indice, le nombre d'élèves varie entre 16 et 35 élèves avec une moyenne de 20 élèves.

Les deux enseignantes qui ont réalisé un résultat proche de la moyenne ont travaillé successivement 5 et 6 ans. Celles qui ont enregistré un résultat supérieur à la moyenne ont travaillé entre 6 et 22 ans avec une moyenne de 12 années de service. Celles qui ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne 11,83% ont travaillé successivement 5 et 2 ans. Dans les classes qui n'ont pas enregistré cet indice les enseignantes ont travaillé entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 9 ans de service.

Les deux écoles, dont les classes, ont enregistré des résultats proches de la moyenne, se situent dans la zone semi-urbaine. Les classes qui ont enregistré des résultats supérieurs à la moyenne sont réparties sur les zones : rurale, urbaine, semi-urbaine et semi-rurale. Les écoles

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

qui ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne se trouvent dans les régions : semi-urbaines et semi-rurales. Enfin les écoles où les classes n'ont pas enregistré cet indice se trouvent dans la zone urbaine.

L'indice « moyen au niveau de la combinaison », se présente lors de cette évaluation avec une moyenne de 11,54%. Aucune classe n'a réalisé un résultat proche de cette moyenne. Sept classes ont réalisé des résultats qui y sont supérieurs. Le nombre des élèves y varie entre 16 et 38 faisant une moyenne de 28 élèves. La classe 11 a réalisé un résultat inférieur à cette moyenne le nombre d'élèves y est 30. Dans les classes où cet indice n'a pas été mentionné, le nombre d'élèves varie entre 3 et 30 avec une moyenne de 18 élèves.

Les enseignantes qui ont réalisé un résultat supérieur à la moyenne concernant cet indice, ont une expérience professionnelle qui se situe entre 2 et 22 ans de service avec une moyenne de 7 années. Celle qui a réalisé un résultat inférieur à la moyenne a travaillé 2 ans. Les classes où cet indice n'est pas mentionné sont sous la responsabilité d'enseignantes qui ont travaillé entre 5 et 18 ans avec une moyenne de 10ans de service.

Les résultats supérieurs à la moyenne sont réalisés dans les écoles des régions : urbaine, semi-urbaine et semi-rurale. Un résultat inférieur à la moyenne est réalisé dans une école de la région semi-rurale. Un résultat « nul » par rapport à la moyenne est réalisé dans les écoles de la région urbaine.

Le dernier indice à analyser est celui « très faible dans l'acquisition de la combinaison ». Il s'affiche à travers un pourcentage de 06,06%. Aucune classe n'a enregistré un résultat proche de cette moyenne. Cinq classes ont enregistré un score qui lui est supérieur. Le nombre d'élèves y est entre 16 et 38 avec une moyenne de 28 élèves. Dans les deux classes qui ont réalisé un résultat inférieur à cette moyenne, le nombre d'élèves est successivement 34 et 20 élèves. Le nombre d'élèves dans les classes où cet indice n'a pas été indiqué se situe entre 3 et 30 avec une moyenne de 19 élèves.

Par rapport à l'expérience professionnelle des enseignantes, les classes qui ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne sont prises en charge par des enseignantes qui ont travaillé entre 2 et 6 ans avec une moyenne de 3 ans de service. Les enseignantes qui ont réalisé un score inférieur à la moyenne ont travaillé successivement 6 et 2 ans. Enfin, dans les classes où cet indice n'a pas été mentionné les enseignantes ont travaillé entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 10ans de service.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Les classes qui ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne 06,06% appartiennent aux écoles des régions : urbaine, semi-urbaine et rurale. Celles qui ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne appartiennent aux écoles des régions : semi-urbaine et semi-rurale. Dans les écoles des régions : semi-urbain, urbaine, rurale et semi-rural, cet indice n'a pas été mentionné.

Nous récapitulons à présent dans un tableau, les résultats de la deuxième étape d'enseignement/ apprentissage à travers le calcul de la moyenne des scores des différents indices réalisés au cours des deux épreuves 5 et 6. Nous les classons –comme pour la première étape- du plus haut vers le plus bas score.

Indice	Moyenne du score réalisé.
T.B	30,37%
B	23,88%
M.A.C	12,80%
T.F.A.L	12,29%
M.A.L	11,49%
T.F.A.C	08,02%

Tableau 16: La qualité de rendement des apprenants durant la deuxième étape de l'enseignement/apprentissage

Commentaire

Les résultats de cette deuxième étape d'enseignement/apprentissage révèlent par rapport au paramètre « réussite » une nette amélioration du niveau de déchiffrement du moment que l'indice « très bon » s'affiche en tête des résultats avec le pourcentage le plus élevé. Au cours du deuxième trimestre, un nombre « important » d'apprenants a de ce fait, pu maîtriser les éléments que nous jugeons « indispensables » au déchiffrement à savoir l'identification de l'unité lettre ainsi que le principe d'assemblage c'est-à-dire la combinaison des syllabes au niveau de la fusion : consonne/ voyelle puis l'assemblage des syllabes afin de prononcer les mots. La maîtrise des premières unités et la lecture de mots au cours de la première étape semble « faciliter » le déchiffrement d'une unité plus complexe qui est la phrase. Signalons également, que cet indice a connu une hausse entre la cinquième et la sixième évaluation en passant de 29,73% à 31,01%.

Concernant le paramètre « déficit », un score presque à égalité est enregistré pour les deux indices « moyen dans l'acquisition du principe combinatoire » suivi de celui « très faible dans l'acquisition de la lettre ». Notons que le premier indice mentionné avec 14,06% durant la

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

cinquième épreuve a connu une baisse au cours de la sixième. Contrairement à cela, l'indice « très faible dans l'acquisition de la lettre », mentionné avec 04,74% durant l'épreuve 5 a connu une hausse considérable durant la sixième épreuve en atteignant 16,84%.

Basée sur le principe d'assemblage, l'inculcation de ce principe pour un élève qui apprend à lire avec la méthode syllabique, revient pendant les séances d'apprentissage ; son contrôle se fait régulièrement à travers les différentes évaluations ce qui développe chez le lecteur débutant un « automatisme » qui l'aide à déchiffrer au fur et à mesure, le long de sa formation. L'apprentissage des lettres par contre, confronte l'apprenant dans chaque séance d'apprentissage à la découverte de nouveaux signes qui diffèrent les uns des autres de par leur forme et/ou leur correspondance phonétique. Au cours de cette deuxième étape réservée à l'apprentissage des lettres à irrégularité phonétique, le niveau de rendement « bas » enregistré pendant l'épreuve 6 est relatif à l'enseignement des lettres (**x**) et (**y**). Ces deux graphèmes n'ont pas de règles « précises » de prononciation. La lettre (**x**) est prononcée (**ks**) ou (**gz**) entre deux voyelles dans « **exercice** » et « **taxi** » et entre une voyelle et une consonne comme « **mixte** » par exemple. Il en est de même pour la lettre **y**. Même si elle a la valeur de (**ii**), celle-ci apparaît comme une consonne dans les mots où elle précède une voyelle tels que « **voyage** » et « **rayures** », et elle est exclusivement une voyelle qui produit [**i**] dans « **stylo** » et « **pyjama** » par exemple. En l'absence d'une « règle de prononciation », l'apprenant se confronte à une situation de « doute » et de « tâtonnement » afin d'effectuer la bonne combinaison surtout qu'à ce stade, il ne dispose pas d'un stock lexical « riche » qui pourrait l'aider à déchiffrer en reconnaissant le mot.

Contrairement à cela, et même si les lettres (**s**), (**c**) et (**g**) (programmées avant (**x**) et (**y**)), sont à irrégularité phonétique, leur valeur reste quand même systématique par rapport aux voyelles auxquelles elles sont associées. Ainsi, le (**s**) est toujours prononcé [**z**] entre deux voyelles, le (**c**) est toujours prononcé [**k**] devant (**a**), (**o**), (**u**) et prononcé [**s**] devant (**i**), (**e**), (**é**). Le (**g**) est toujours doux [**j**] devant (**i**), (**e**), (**é**) et dur [**g**] devant (**a**), (**o**) et (**u**).

Les meilleurs scores réalisés pour le niveau « très bon » dans la réalisation de l'acte de lire sont indiqués pour l'ensemble des classes, où la moyenne de l'effectif est égale à 19 élèves et la moyenne de l'expérience professionnelle des enseignantes est estimée à 10 ans de service ; et ce, par rapport à l'ensemble des classes où la moyenne de l'effectif est estimée à 32 élèves et l'expérience professionnelle des enseignants est estimée à 4ans de service.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Les résultats supérieurs à la moyenne pour l'indice « moyen au niveau de la combinaison » sont indiqués dans l'ensemble des classes où la moyenne de l'effectif est égale à 30 élèves et la moyenne de l'expérience professionnelle des enseignantes est égale à 8 ans de service et ce ; par rapport aux classes où la moyenne de l'effectif est estimée à 25 élèves et l'expérience professionnelle des enseignantes est estimée à 3 ans de service.

Concernant le troisième indice « très faible dans l'acquisition de la lettre », un déficit important est mentionné dans l'ensemble des classes où la moyenne de l'effectif est égale à 28 élèves et la moyenne de l'expérience professionnelle des enseignantes est égale à 6 ans de service ; et ce, par rapport à l'ensemble des classes où la moyenne de l'effectif est égale à 24 élèves et la moyenne de l'expérience professionnelle des enseignantes est égale à 6 ans de service.

Un niveau de réussite important (supérieur à la moyenne) concernant cette étape d'enseignement /apprentissage est mentionné à égalité dans les quatre zones : urbaine, rurale semi-urbaine et semi-rurale. Par ailleurs, un niveau inférieur à la moyenne est mentionné à égalité dans les trois régions : urbaine, semi-urbaine et semi-rurale.

Concernant le paramètre « déficit », des niveaux supérieurs à la moyenne sont signalés dans les quatre régions concernées par notre étude avec une prédominance dans la région semi-urbaine. Des niveaux « moins importants » (inférieurs à la moyenne) sont indiqués également dans les quatre régions avec une prédominance des écoles de la région semi-rurale.

Nous récapitulons à travers l'histogramme suivant, la qualité du niveau de rendement au cours de cette deuxième étape de l'enseignement/ apprentissage.

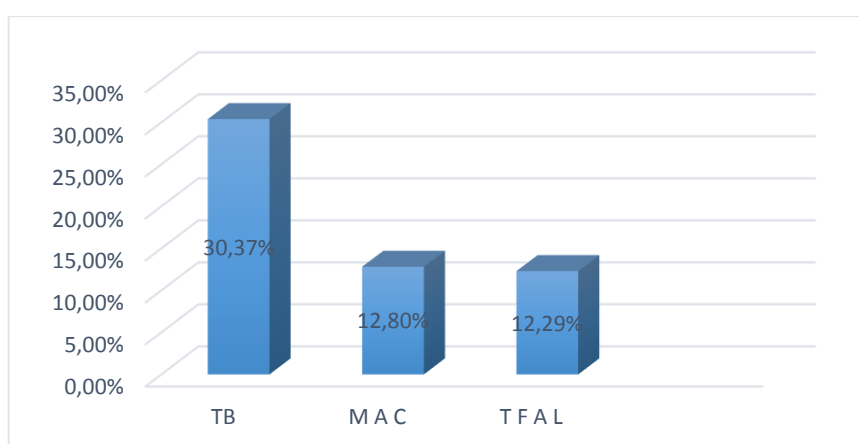


Figure 12: La qualité de rendement des apprenants durant la deuxième étape de l'enseignement/apprentissage

6.3. La troisième étape

C'est la dernière étape du processus enseignement/ apprentissage de l'activité de lecture selon la progression proposée. Elle concerne l'apprentissage et le contrôle de l'acquisition des sons dont les différentes transcriptions des voyelles (**é**), (**o**) et **œ**, les voyelles nasales ainsi que les sons qui contiennent (**il/ille**) tels que : (**ail**), (**eil**), (**ouil**...) Nous y proposons également l'étude des digrammes (**gh**) et (**ph**) ainsi que les suites de voyelles dont (**ia**), (**io**), (**ier**)... Elle se constitue des trois dernières épreuves sept, huit et neuf.

Durant cette épreuve, nous remplaçons les deux abréviations M.A.L et T.F.A.L par M.A.S et T.F.A.S. (moyen au niveau de l'acquisition du son/ très faible au niveau de l'acquisition du son).

6.3.1. L'épreuve 7

6.3.1.1. Tableau récapitulatif

Indice	Moyenne de rendement	Classes proches de la moyenne	Classes supérieures à la moyenne	Classes inférieures à la moyenne.	Classes où le résultat est nul.
TB	25,61%	X	1,2,3,4,5,11,12,15.	6,7,10,13,14.	X
B	26,17%	15	1,2,,4,5,9,10,13	6,7,11,12,14.	3
M.A.S	30 ,61%	X	3	1,2,6,7,9,10,11,13,14.	4,5,12,15.
M.A.C	16,55%	4	6,9,10,12, 13,15.	5, 7,11, 14.	1,2,3,
T.F.A.S	17,65%	X	2,3,6,7,10,11,14,15.	1,4,5,9,13.	12.
T.F.A.C	05,61%	6,7	5,9,11,14.	13	1,2,3,4,10,12,15.

Tableau 17: Moyenne de rendement des apprenants durant l'épreuve 7

Les résultats de cette épreuve par rapport aux différents indices se présentent comme suit du plus haut vers le plus bas score :

Moyen au niveau de l'acquisition des sons → bon → très bon → très faible dans l'acquisition des sons → très faible dans l'acquisition de la combinaison.

Les contenus de cette épreuve ont consisté en des mots et des phrases qui contiennent les transcriptions des sons [**e**], [**é**] et [**o**] ainsi que des contenus qui contiennent les différentes voyelles nasales (**an/am** - **on/om** - **en/em**)... Et ce, pour l'ensemble des classes à l'exception de la classe 12 où ont été proposées deux phrases avec l'opposition (**ch/h**).

Aucune classe n'a réalisé un résultat proche de la moyenne 30,61% pour l'indice « moyen dans l'acquisition des sons ». La classe 3 a enregistré un résultat qui lui est supérieur. Elle compte 3 élèves. Neuf classes ont enregistré un résultat inférieur à la moyenne. L'effectif

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

y est entre 20 et 38 élèves avec une moyenne de 30 élèves. Les classes où le résultat est « nul » par rapport à la moyenne, comptent entre 10 et 18 élèves avec une moyenne de 15 élèves.

L'expérience professionnelle de l'enseignante qui a réalisé un score supérieur à la moyenne pour ce premier indice a travaillé 18 ans. Celles qui ont réalisé un score inférieur à la moyenne ont travaillé entre 2 et 6 ans avec une moyenne de 4 ans de service. Dans les classes où cet indice n'a pas été mentionné, les enseignantes ont travaillé entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 10 ans de service.

Dans une école de la zone rurale, le résultat est supérieur à la moyenne 30,61%. Le résultat est inférieur à cette moyenne dans les écoles des zones : semi-urbaine, semi-rurale et urbaine. Il est « nul » par rapport à la moyenne dans les écoles des zones : urbaine et rurale.

Pour l'indice « bon », la classe 15 est la seule ayant enregistré un score proche de la moyenne 26,17%. Elle compte 16 élèves. Les sept classes ayant enregistré un résultat supérieur à la moyenne, comptent entre 16 et 34 élèves avec une moyenne de 24 élèves. Les classes qui ont réalisé un score inférieur à 26,17%, regroupent entre 10 et 38 élèves faisant une moyenne de 29 élèves. Enfin, dans la classe où cet indice n'a pas été enregistré, les élèves sont au nombre de 3.

La classe qui a enregistré un résultat proche de la moyenne, est prise en charge par une enseignante qui a travaillé 2 ans. Dans les classes ayant enregistré un score supérieur à la moyenne, les enseignantes ont une expérience professionnelle qui varie entre 2 et 18 ans avec une moyenne de 7 ans de service. Les enseignantes qui ont réalisé un résultat inférieur à la moyenne ont travaillé entre 2 et 7 ans avec une moyenne de 4 ans de service. Enfin la classe où a été mentionné un résultat « nul » par rapport à la moyenne, l'enseignante a travaillé 18 ans.

Concernant l'emplacement, la classe 15 qui a enregistré un score proche de la moyenne se situe dans la zone urbaine. Les classes dont le résultat est supérieur à la moyenne, se situent dans les zones : urbaine, semi-urbaine et semi rurale. Celles où les résultats sont inférieurs à la moyenne, se situent dans les zones : urbaine, semi-urbaine, semi-rurale et rurale. Enfin, cet indice n'a pas été mentionné dans une école de la zone rurale.

Le troisième indice à analyser est celui « très bon ». Il s'affiche rappelons-le avec un pourcentage de 25,61% durant cette épreuve. Aucune classe n'a réalisé un score proche de cette moyenne. Des résultats qui lui sont supérieurs sont indiqués dans les classes qui regroupent

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

entre 3 et 30 élèves avec une moyenne de 19 élèves. Les résultats qui lui sont inférieurs sont mentionnés dans les classes qui regroupent entre 20 et 38 élèves avec une moyenne de 32 élèves.

Les enseignantes qui ont réalisé des résultats supérieurs à 25,61% ont travaillé entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 9 ans de service. Celles qui ont réalisé des résultats inférieurs à cette moyenne ont une expérience professionnelle qui varie entre 2 et 6 ans faisant une moyenne de 3 ans de service.

Concernant l'emplacement, les classes où les résultats sont supérieurs à la moyenne appartiennent aux écoles des zones : urbaine, semi-urbaine, rurale et semi-rurale. Les résultats inférieurs à la moyenne sont indiqués dans les écoles des zones : urbaine, semi-urbaine et semi-rurale.

Le nombre d'élèves dans les classes qui ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne pour l'indice « très faible dans l'acquisition des sons » varie entre 3 et 38 élèves avec une moyenne de 27 élèves. Dans les cinq classes qui ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne, l'effectif varie entre 16 et 34 élèves avec une moyenne de 23 élèves. Dans une seule classe, cet indice n'a pas été mentionné. Les élèves y sont au nombre de 10.

Les enseignantes qui prennent en charge les classes ayant réalisé des résultats supérieurs à la moyenne ont une expérience professionnelle qui varie entre 2 et 18 ans avec une moyenne de 6 ans de service. Celles qui prennent en charge les classes ayant réalisé des résultats supérieurs à la moyenne ont travaillé entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 8 ans de service.

Concernant l'emplacement, les classes qui ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne 17,65% appartiennent aux écoles des zones : rurale, urbaine, semi-urbaine et semi rurale. Celles qui ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne appartiennent aux écoles des zones : semi-urbaine, urbaine et semi-rurale.

L'indice « très faible dans l'acquisition des sons » n'a pas été indiqué dans la classe 12. Elle se situe dans une zone rurale.

La classe 4 est la seule qui a réalisé un résultat proche de la moyenne 16,55% pour l'indice « moyen dans l'acquisition de la combinaison ». Les élèves y sont au nombre de 18. Dans les six classes qui ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne, le nombre d'élèves varie entre 10 et 38 avec une moyenne de 21 élèves. Dans les classes qui ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne, le nombre d'élèves varie entre 16 et 35 faisant une moyenne de 28

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

élèves. Enfin, dans trois classes cet indice n'a pas été mentionné. Elles regroupent successivement 29, 30 et 3 élèves faisant une moyenne de 17 élèves.

L'enseignante qui prend en charge la classe 4 proche de la moyenne, a une expérience professionnelle qui s'élève à 22ans de service. Celles qui prennent en charge les classes ayant enregistré des résultats supérieurs à la moyenne, ont une expérience professionnelle qui varie entre 2 et 7 ans avec une moyenne de 4ans ans de service. Les résultats inférieurs à la moyenne sont mentionnés chez les enseignantes qui ont travaillé entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 8 ans de service. Enfin, les deux enseignantes des classes où cet indice n'a pas été mentionné ont travaillé successivement 5 et 18 ans.

La classe qui a enregistré des résultats proches de la moyenne appartient à une école de la zone urbaine. Les classes qui ont réalisé des résultats supérieurs à 16,55% appartiennent aux écoles des zones : semi-urbaine, semi-rurale, rurale et urbaine. Celles qui ont réalisé des résultats inférieurs à cette moyenne appartiennent aux zones : urbaine, semi-urbaine, semi-rurale et urbaine. Les deux écoles dans lesquelles cet indice n'a pas été indiqué appartiennent aux zones : semi-urbaine et rurale.

L'indice « très faible dans l'acquisition de la combinaison » s'affiche rappelons-le avec une moyenne de 05,61%. Deux classes ont enregistré des résultats proches de cette moyenne. Le nombre d'élèves y est successivement 38 et 34. Les quatre classes qui ont enregistré des résultats supérieurs à la moyenne comptent entre 16 et 35 élèves avec une moyenne de 25 élèves. La classe 13 est la seule à avoir réalisé un résultat inférieur à 5,61%. Le nombre d'élèves y est 34. Dans les sept classes où cet indice n'a pas été mentionné, le nombre d'élèves se situe entre 3 et 30 avec une moyenne de 18 élèves.

Les deux classes 6 et 7 qui ont enregistré des résultats proches de la moyenne sont prises en charge par une seule enseignante. Au moment de l'enquête, elle avait 5 ans de service. Les enseignantes qui ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne ont travaillé entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 9 ans de service. Un résultat inférieur à la moyenne 05,61% est indiqué chez une enseignante qui a travaillé 4 ans. Dans les classes où cet indice n'a pas été mentionné, les enseignantes ont travaillé entre 2 et 22 ans faisant une moyenne de 9 ans de service.

Par rapport à l'emplacement des écoles, le résultat proche de la moyenne est enregistré dans deux écoles de la zone semi-urbaine. Dans les écoles des zones : urbaine et semi-rurale, est mentionné un résultat supérieur à la moyenne. La classe 13 qui a réalisé un résultat inférieur

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

à la moyenne se situe dans la zone urbaine. Les classes qui n'ont pas réalisé un niveau de lecture très faible dans l'acquisition de la combinaison appartiennent aux zones : semi-urbaine, rurale, urbaine et semi rurale.

6.3.2. L'épreuve 8

6.3.2.1. Tableau récapitulatif

Indice	Moyenne de rendement	Classes proches de la moyenne.	Classes supérieures à la moyenne.	Classes inférieures à la moyenne.	Classes où le résultat est nul.
T.B	17,32%	X	3,4,10,12,15.	5,6,7,11,13,14.	9
B	30,52%	10	3,4,5,9,13.	6,11,12,14,15.	X
M.A.S	13,40%	X	3,4,7,12,13,14.	6,10,11	9,15
M.A.C	15,02%	X	5,6,7,9,10,11,15.	13	3,4,12,14.
T.F.A.S	16,64%	X	6,7,9,10,11,12,14.	13,15.	3,4,5.
T.F.A.C	07,07%	15	5,6,7,13.	4,9,10,14.	3,11,12.

Tableau 18: Moyenne de rendement des apprenants durant l'épreuve 8

Les résultats de cette épreuve par rapport aux différents indices se présentent comme suit du plus haut vers le plus bas score :

Bon → très bon → très faible dans l'acquisition des sons → moyen dans l'acquisition de la combinaison → moyen dans l'acquisition des sons → très faible dans l'acquisition de la combinaison.

Avant d'entreprendre l'analyse de cette épreuve, notons qu'à ce stade du processus enseignement/ apprentissage et en plus de la classe huit, l'évaluation n'a pas été réalisée dans les classes 1 et 2. Dans les treize autres classes, les contenus ont consisté en des séries de mots, de phrases et des paragraphes qui contiennent les combinaisons : (**ail /aille- eil/eille- euil/euille- ouil/ouille**), la semi-voyelle [y] dans ses transcriptions (**oui**) et (**ui**) en plus du digramme (**gn**). Encore une fois, l'enseignante de la classe 12 a fait l'exception en proposant la dictée d'une série de mots qui contiennent la lettre s employée entre deux voyelles et en double consonne (**ss**).

Concernant l'indice « bon » qui s'affiche avec la plus haute moyenne 30,52%, seule la classe 10 a enregistré un résultat qui lui est proche. Le nombre d'élèves y est 20. Les cinq

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

classes qui ont enregistré des scores supérieurs à ce pourcentage, comptent entre 3 et 34 élèves avec une moyenne de 18 élèves. Les classes ayant enregistré un résultat qui lui est inférieur comptent entre 10 et 38 élèves avec une moyenne de 25 élèves.

L'enseignante qui prend en charge la classe 10 a travaillé 2 ans au moment de l'étude. Celles qui ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne ont une expérience professionnelle qui varie entre 2 et 22 ans de service avec une moyenne de 11 ans. Celles qui ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne ont travaillé entre 2 et 7 ans faisant une moyenne de 4 ans de service.

La classe 10 se trouve dans une école de la région semi-rurale. Celles où les résultats sont supérieurs à la moyenne appartiennent aux régions : semi-urbaine, semi-rurale, rurale et urbaine. Les résultats inférieurs à la moyenne sont indiqués dans les écoles qui appartiennent aux régions : semi-urbaine, semi-rurale et urbaine.

Aucune classe n'a réalisé un score proche de la moyenne 17,32% pour l'indice « très bon ». Les classes qui ont réalisé un score qui lui est supérieur regroupent entre 3 et 20 élèves avec une moyenne de 13 élèves. Celles qui ont réalisé un score inférieur comptent entre 16 et 38 élèves faisant une moyenne de 31 élèves. Dans la classe 9 cet indice n'a pas été indiqué. Le nombre d'élèves y est 21.

Les enseignantes qui ont réalisé un score supérieur à la moyenne pour cet indice ont travaillé entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 10 ans de service. Le score inférieur à la moyenne est indiqué chez les enseignantes qui ont travaillé entre 2 et 22 ans faisant une moyenne de 8 ans de service. Cet indice n'a pas été mentionné chez l'enseignante qui a travaillé 2 ans.

Enfin, pour l'emplacement des écoles, celles où les résultats sont supérieurs à la moyenne 17,32%, se situent dans les zones : rurale, urbaine et semi-rurale. Celles où les résultats sont inférieurs à la moyenne, appartiennent aux zones : urbaine, semi-urbaine et semi rurale. Dans une classe de la zone semi-rurale, l'indice « très bon » n'a pas été indiqué.

L'indice « très faible dans l'acquisition des sons » s'affiche avec un pourcentage de 16,64%. Aucune classe n'a réalisé un score proche de ce résultat. Sept classes ont réalisé un résultat qui lui est supérieur. Le nombre d'élèves y est entre 10 et 38 élèves avec une moyenne de 26 élèves. Dans les deux classes qui ont enregistré un résultat inférieur à cette moyenne, le

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

nombre d'élèves est successivement 34 et 16 élèves. Dans les classes où cet indice n'a pas été mentionné, le nombre d'élèves varie entre 3 et 18 élèves avec une moyenne de 12 élèves.

Les classes qui ont réalisé un score supérieur à la moyenne sont prises en charge par des enseignantes qui ont travaillé entre 2 et 7 ans avec une moyenne de 4 ans de service. Celles qui ont réalisé des résultats inférieurs à la moyenne ont travaillé successivement 4 et 2 ans. Dans les trois classes où l'indice « très faible dans l'acquisition des sons » n'a pas été mentionné, l'expérience professionnelle des enseignantes est estimée successivement à 18 et 22 ans de service.

Les classes qui ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne appartiennent aux écoles des quatre régions : semi-urbaine, semi-rurale, rurale et urbaine. Celles qui ont réalisé des résultats inférieurs à 16,64%, appartiennent à deux écoles de la région urbaine. Dans deux autres écoles cet indice n'a pas été mentionné. Elles se situent dans les régions rurale et urbaine.

L'indice « moyen au niveau de la combinaison » s'affiche rappelons-le avec une moyenne de 15,02%. Aucune classe n'a réalisé un résultat proche de ce pourcentage. Les classes qui ont réalisé des résultats qui lui sont supérieurs sont au nombre de sept et comptent entre 16 et 38 élèves avec une moyenne de 25 élèves. La seule classe qui a réalisé des résultats inférieurs à cette moyenne compte 34 élèves. Dans les quatre classes qui n'ont pas réalisé ce niveau de lecture, le nombre d'élèves varie entre 3 et 35 faisant une moyenne de 16 élèves.

Les enseignantes qui ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne ont travaillé entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 8 ans de service. Celle qui a réalisé des résultats inférieurs à la moyenne a travaillé 4 ans. Dans les classes où cet indice n'a pas été mentionné, les enseignantes ont travaillé entre 4 et 22 ans avec une moyenne de 12 ans de service.

Concernant l'emplacement, les résultats supérieurs à la moyenne sont mentionnés dans les classes des écoles des quatre régions : semi-urbaine, semi-rurale, rurale et urbaine. Ceux inférieurs à la moyenne sont mentionnés dans une classe de la région urbaine. Cet indice n'a pas été indiqué dans les écoles des régions : rurale et urbaine.

Aucune classe n'a enregistré un résultat proche de la moyenne 13,40 % pour l'indice « moyen au niveau de l'acquisition des sons ». Les sept classes qui ont enregistré des résultats supérieurs à ce pourcentage comptent entre 10 et 38 élèves avec une moyenne de 26 élèves. Les deux classes qui ont enregistré un score qui lui est inférieur comptent successivement 34 et 16

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

élèves faisant ainsi une moyenne de 25 élèves. Dans les classes où cet indice n'a pas été indiqué, le nombre d'élèves varie entre 3 et 18 avec une moyenne de 12 élèves.

Par rapport à l'expérience professionnelle des enseignantes, des résultats supérieurs à la moyenne sont enregistrés chez les enseignantes qui ont travaillé entre 2 et 7 ans avec une moyenne de 4 ans de service. Les résultats inférieurs à la moyenne sont enregistrés chez deux enseignantes qui ont travaillé successivement 4 et 2 ans avec une moyenne de 3 ans de service. Dans les classes où cet indice n'a pas été mentionné, les deux enseignantes ont travaillé successivement 18 et 22ans faisant ainsi une moyenne de 20 ans de service.

Concernant l'emplacement des écoles, les classes qui ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne appartiennent aux écoles des quatre régions : semi-urbaine, semi-rurale, rurale et urbaine. Celles qui ont réalisé des scores inférieurs à la moyenne se trouvent dans les écoles de la région urbaine. Le résultat « nul » par rapport à la moyenne est mentionné dans des écoles des deux régions : urbaine et rurale.

Le dernier indice à analyser pour cette épreuve est celui « très faible dans l'acquisition de la combinaison » qui s'affiche avec un pourcentage de 07,07%. Les classes qui ont enregistré un score supérieur à cette moyenne regroupent entre 16 et 38 élèves avec une moyenne de 30 élèves. Celles qui ont enregistré un score qui lui est inférieur, comptent entre 18 et 35 élèves avec une moyenne de 23 élèves. Un résultat « nul » par rapport à la moyenne est indiqué dans les classes où l'effectif varie entre 3 et 30 élèves avec une moyenne de 14 élèves.

Concernant l'expérience professionnelle des enseignantes, les résultats supérieurs à 07,07% sont mentionnés chez les enseignantes qui ont travaillé entre 04 et 22 ans avec une moyenne de 10 ans de service. Les scores inférieurs à la moyenne sont mentionnés chez les enseignantes qui ont travaillé entre 02 et 22 ans avec une moyenne de 9 ans de service. Enfin, les scores « nuls » par rapport à la moyenne sont mentionnés chez les enseignantes dont l'expérience professionnelle varie entre 2 et 18 ans faisant une moyenne de 9 ans de service.

Les résultats supérieurs à la moyenne sont réalisés dans les écoles des régions : urbaine et semi-urbaine. Les résultats inférieurs à la moyenne sont réalisés dans les écoles des régions : urbaine et semi-rurale. Cet indice n'a pas été mentionné dans les écoles des régions : rurale et semi-rurale.

6.3.3. L'épreuve 9

6.3.3.1. Tableau récapitulatif

Indice	Moyenne de rendement	de classes proches de la moyenne	Classes supérieures à la moyenne.	Classes inférieures à la moyenne	Classes où le résultat est nul.
TB	20,98%	10, 11	3,4,5,12,15	10,14	9
B	32,14%	3,14	4,5,9,13	10,11,12,15	X
MAS	02,83%	X	10,11,12	X	3,4,5,9,13,14,15
MAC	17,20%	4,5	9,10,13,14,15	11,12	3
TFAS	13,21%	5	3,9,11	4,10,14,15	12,13
TFAC	08,46%	X	10,13,14,15	9	3,4,5,11,12

Tableau 19: Moyenne de rendement des apprenants durant l'épreuve 9

Les résultats de cette épreuve par rapport aux différents indices se présentent comme suit du plus haut vers le plus bas score :

Bon → très bon → moyen au niveau de la combinaison → très faible au niveau de l'acquisition des sons → très faible au niveau de la combinaison → moyen au niveau de l'acquisition des sons.

Notons au départ que cette dernière épreuve n'a pas été réalisée dans les classes 1, 2, 6, 7 et 8. Dans les dix autres classes, les contenus ont consisté en des phrases et des paragraphes qui contiennent essentiellement les suites de voyelles (**ia, io, ier, ière**), en plus de la lettre (**w**) et le digramme (**ph**). L'enseignante des classes 4 et 5 a proposé en plus de phrases qui contiennent ces sons, un paragraphe du manuel scolaire qui s'intitule petit arbre deviendra grand (p. : 94). Celle de la classe 3 s'est contentée d'une seule phrase qui contient un mot avec la lettre (**w**). L'enseignante de la classe 12 a encore une fois proposé un contenu qui ne correspond pas à la progression. En effet, les phrases proposées aux apprenants contiennent essentiellement les lettres (**s**), (**g**) et (**c**).

Pour cette dernière épreuve, l'indice « bon » s'affiche avec la plus haute moyenne à savoir 32,14%. Les classes 3 et 14 ont réalisé un score qui lui est proche. Elles regroupent successivement 3 et 35 élèves. Les classes qui ont réalisé un score supérieur à cette moyenne sont au nombre de quatre et regroupent entre 16 et 34 élèves avec une moyenne de 22 élèves. Dans les classes qui ont réalisé un score inférieur à cette moyenne, le nombre d'élèves varie

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

entre 10 et 30 élèves avec une moyenne de 19 élèves. Aucune classe n'a réalisé un score « nul » par rapport à cette moyenne.

Par rapport à l'expérience professionnelle, les deux enseignantes qui ont réalisé des résultats proches de la moyenne ont travaillé successivement 18 et 4 ans. Celles qui ont réalisé des scores supérieurs à la moyenne ont travaillé entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 9 ans de service. Enfin les enseignantes qui ont réalisé des scores inférieurs à 32,14%, ont travaillé entre 2 et 7 ans avec une moyenne de 3 ans de service.

L'analyse de cet indice par rapport à l'emplacement des écoles indique que les deux écoles dont les résultats sont proches de la moyenne se situent dans les régions : urbaine et rurale. Celles dont les résultats sont supérieurs à la moyenne appartiennent aux régions : urbaine et semi rurale. Les écoles où les résultats sont inférieurs à la moyenne appartiennent aux régions : semi-rurale, rurale et urbaine.

L'indice « très bon » se place en deuxième position par rapport aux résultats enregistrés. Les scores proches de la moyenne 20,98% sont indiqués dans les écoles où le nombre d'élèves varie entre 20 et 30 par classe avec une moyenne de 20 élèves. Les scores supérieurs à la moyenne sont enregistrés dans les classes dont le nombre d'élèves varie entre 3 et 35 avec une moyenne de 16 élèves. Les scores inférieurs à la moyenne sont enregistrés dans deux classes. Elles regroupent successivement 20 et 35 élèves avec une moyenne de 27 élèves. Dans la classe 9, cet indice n'a pas été indiqué. Le nombre d'élèves y est 21.

Les résultats proches de la moyenne sont réalisés par une enseignante qui a travaillé 2 ans. Ceux supérieurs à la moyenne sont réalisés par les enseignantes qui ont travaillé entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 12 ans de service. Des résultats inférieurs à la moyenne 20,98% sont enregistrés chez deux enseignantes dont l'expérience professionnelle atteint successivement 2 et 4 ans de service. L'indice « très bon » n'a pas été mentionné dans la classe 9. L'enseignante qui la prend en charge a travaillé 9 ans.

Concernant l'emplacement des écoles, les résultats proches de la moyenne sont indiqués dans deux classes de la région semi-rurale. Les résultats supérieurs à la moyenne sont indiqués dans les écoles des régions : rurale et urbaine. Ceux inférieurs à la moyenne sont mentionnés dans les écoles des régions : semi-rurale et rurale. Enfin, un résultat « nul » par rapport à la moyenne est enregistré dans une école de la région semi-rurale.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

L'indice «moyen au niveau de la combinaison» se place en troisième position durant cette évaluation avec un pourcentage de 17,20%. Les classes qui ont enregistré un résultat proche de cette moyenne regroupent successivement 18 et 16 élèves. Celles qui ont enregistré un résultat supérieur à cette moyenne sont au nombre de cinq et regroupent entre 16 et 35 élèves avec une moyenne de 25 élèves. Deux classes ont enregistré un résultat inférieur à 17,20%. Le nombre d'élèves y est successivement 30 et 10. La classe 3 compte 3 élèves. Elle n'a pas enregistré cet indice.

L'expérience professionnelle de l'enseignante qui a réalisé un résultat proche de la moyenne 17,20% atteint 22 ans de travail. Celle des enseignantes qui ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne se situe entre 2 et 4 ans avec une moyenne de 2 ans de travail. Les deux enseignantes qui ont réalisé un résultat inférieur à la moyenne ont travaillé successivement 2 et 7 ans. Enfin dans la classe où le résultat est « nul » par rapport à la moyenne, l'enseignante a travaillé 3 ans.

Par rapport à l'emplacement des écoles, les classes qui ont réalisé un résultat proche de la moyenne appartiennent aux écoles de la région urbaine. Celles où le résultat est supérieur à la moyenne appartiennent aux écoles des régions : semi-rurale et urbaine. Les classes des régions : rurale et semi-rurale ont réalisé un score inférieur à la moyenne 17,20%. Enfin, le résultat est « nul » par rapport à la moyenne, dans une école de la zone rurale.

L'indice « très faible dans l'acquisition des sons » s'affiche rappelons-le avec une moyenne de 13,21%. La seule classe qui a réalisé un score proche de cette moyenne regroupe 16 élèves. Les trois classes qui ont enregistré un résultat qui lui est supérieur regroupent entre 3 et 30 élèves avec une moyenne de 18 élèves. Trois autres classes ont réalisé un score inférieur à cette moyenne. Le nombre d'élèves y est entre 18 et 35 avec une moyenne de 24 élèves. Enfin, le nombre d'élèves dans les classes qui n'ont pas indiqué cet indice est successivement 10 et 34.

Concernant l'expérience professionnelle des enseignantes, celle qui a réalisé un score proche de la moyenne a travaillé 22 ans. Celles qui ont réalisé un score supérieur à la moyenne ont travaillé successivement 18 et 2 ans. L'expérience professionnelle des enseignantes qui ont réalisé un score inférieur à la moyenne se situe entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 7 ans de service. Enfin, les classes qui n'ont pas indiqué cet indice sont prises en charge par deux enseignantes qui ont travaillé successivement 7 et 4 ans.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

L'école qui a enregistré un résultat « proche de la moyenne » se situe dans la région urbaine. Celles qui ont réalisé un résultat supérieur à la moyenne sont réparties sur les régions : rurale et semi-rurale. Dans trois écoles des régions : rurale et semi-rurales, les résultats sont supérieurs à la moyenne. Ceux inférieurs à la moyenne sont indiqués dans les écoles des régions : urbaine et semi urbaine. Enfin, les classes des régions rurale et urbaine ont réalisé un score « nul » par rapport à la moyenne 13,21%.

Aucune classe n'a enregistré un score proche de la moyenne 8,46% concernant l'indice « très faible dans l'acquisition de la combinaison ». Les classes ayant enregistré un score qui lui est supérieur regroupent entre 16 et 35 élèves faisant une moyenne de 26 élèves. La classe 9 est la seule à avoir réalisé un score supérieur à la moyenne. Le nombre d'élèves y est 21. Enfin, dans cinq classes cet indice n'a pas été indiqué. Le nombre d'élèves y est entre 3 et 30.

Un résultat supérieur à la moyenne est enregistré dans les classes des enseignantes qui ont travaillé entre 4 et 2 ans faisant une moyenne de 3 ans de service. L'enseignante de la classe 9 a une expérience professionnelle de 2 ans de service. Enfin un résultat « nul » par rapport à la moyenne est enregistré chez les enseignantes qui ont travaillé entre 2 et 22 ans faisant une moyenne de 12 ans de service.

Un résultat supérieur à la moyenne concernant l'indice « très faible dans l'acquisition de la combinaison » est mentionné dans les écoles des régions : semi-rurale et urbaine. Celui inférieur à la moyenne se situe dans la région semi-rurale. Enfin, le résultat « nul » par rapport à la moyenne est mentionné dans les écoles des régions : rurale, semi-rurale et urbaine.

L'indice « moyen dans l'acquisition des sons » s'affiche en dernière position durant cette épreuve avec une moyenne de 2,83%. Aucune classe n'a réalisé un résultat proche de cette moyenne ni un résultat qui lui est inférieur. Des résultats supérieurs à 02,83% sont réalisés dans trois écoles qui regroupent entre 10 et 30 élèves avec une moyenne de 20 élèves. Dans cinq classes cet indice n'a pas été indiqué. Le nombre d'élèves y est entre 3 et 35 avec une moyenne de 20 élèves.

Concernant l'expérience professionnelle, des enseignantes, celles qui ont réalisé des résultats supérieurs à la moyenne, ont travaillé successivement 2 et 7 ans. Les classes où cet indice n'a pas été mentionné sont prises en charge par des enseignantes ayant travaillé entre 2 et 22 ans avec une moyenne de 9 ans de service.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Les résultats supérieurs à la moyenne sont mentionnés dans les écoles des régions : semi-rurale et rurale. Ceux « nuls » par rapport à la moyenne sont indiqués dans les écoles des régions : rurale, urbaine et semi rurale.

Nous récapitulons à présent dans un tableau, les résultats de la troisième étape d'enseignement/ apprentissage à travers le calcul de la moyenne des scores des différents indices réalisés au cours des trois épreuves 7, 8 et 9. Nous les classons –comme pour la première et la deuxième étape- du plus haut vers le plus bas score.

Indice	Moyenne du score réalisé.
Bon	29,45%
T.B	21,30%
M.A.C	16,25%
T.F.A.S	15,83%
M.A.S	15,61%
T.F.A.C	07,04%

Tableau 20: La qualité de rendement des apprenants durant la troisième étape de l'enseignement/apprentissage

Commentaire

Il est très important de noter que les classes ne sont pas toutes parvenues à atteindre cette étape et donc à terminer le processus enseignement / apprentissage selon le programme que nous avons conçu. Les résultats révèlent tout de même, une confirmation de la prédominance du paramètre « réussite », du moment que l'indice « bon » s'affiche à travers le plus haut pourcentage. Il est en écart « assez étroit » par rapport à l'indice « très bon » qui s'affiche en deuxième position. A la fin de ce parcours d'acquisition de l'habileté de lire à travers la méthode syllabique, les résultats de la troisième étape reflètent un parcours d'apprentissage « stable » par rapport aux résultats requis. Cette « stabilité » est maintenue malgré le principe de la graduation des difficultés adopté dans la conception des contenus proposés à ce niveau et qui ont consisté rappelons-le, en des syllabes complexes constituées de quatre voire de cinq et de six lettres (**travail**, **fenouil**, **conseille**) ainsi que des passages sous forme de phrases et de paragraphes constitués de quatre, vingt, voire même de trente-six mots.

Il est à préciser tout de même que la première évaluation durant cette troisième étape de l'apprentissage (la septième durant l'année), a révélé un niveau « moyen dans l'acquisition des

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

sons » qui s'est affiché à travers un pourcentage de 30,61%. Cela s'expliquerait par le passage d'un apprentissage basé sur l'acquisition des lettres simples même celles à irrégularité phonétique au cours des deux premières étapes, à l'acquisition de graphèmes plus complexes constitués de plusieurs lettres. L'apprenant est ainsi confronté à la difficulté de l'« assimilation » de graphèmes constitués de lettres combinées, en plus de la gestion de leur correspondance phonétique et des ressemblances qui pourraient exister entre elles et qui engendreraient des confusions. C'est le cas des combinaisons suivantes : (**ouil ouille/ eil-eille / ail- aille/euil-euille**) ainsi que les suites de voyelles (**ia- io- ier- ien-ion**) et les voyelles nasales (**an/am- en/em- on/om**).

Se basant sur les mêmes critères, nous avons procédé en combinant dans une même séance d'apprentissage, plusieurs graphèmes. C'est le cas des unités précitées et les transcriptions graphiques des sons [e], [ə] et [o]. Ceci aurait constitué une surcharge qui aurait engendré une difficulté dans l'acquisition des contenus proposés pour les apprenants au début de cette étape de l'apprentissage. L'amélioration des résultats et la « stabilité » retrouvée dont témoignent les scores ultérieurs, reviendrait à la maîtrise déjà acquise des principes de déchiffrement dont la reconnaissance des petites unités : lettres et sons ainsi que la maîtrise du principe d'assemblage ou combinaison auxquels l'apprenant se serait habitué depuis le début du processus d'apprentissage. Précisons que le paramètre « réussite » est représenté à travers l'indice « bon » durant cette dernière étape de l'enseignement/apprentissage, et ce, par rapport à l'étape précédente où les résultats ont témoigné d'un niveau « très bon ». Ce résultat positif est resté en évolution durant les trois épreuves du moment qu'il est passé successivement de 26,17% durant la septième épreuve vers 30,52% durant la huitième pour atteindre 32,14% durant la neuvième épreuve.

Concernant le paramètre « déficit », le plus haut niveau de « carence » est signalé dans l'acquisition du principe d'assemblage à travers l'indice « moyen dans l'acquisition de la combinaison ». Cet indicateur apparaît ainsi avec une moyenne de 16,25% et a été fluctuant au cours des trois épreuves qui constituent la dernière étape de l'apprentissage en passant de 16,55% à 15,02% avant de remonter encore une fois à 17,20%. Malgré l'existence d'une instabilité, l'écart entre les différents chiffres n'est pas très important. Cette « lacune » pourrait s'expliquer par la « double » complexité du principe d'assemblage à ce niveau du processus d'apprentissage sur le plan graphophonétique. L'apprenant s'approprie des syllabes constituées de quatre jusqu'à sept lettres en plus de la gestion de leur prononciation : pour le même son, on peut avoir deux émissions de voix différentes en fonction de la consonne à laquelle il est associé.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Prenons l'exemple de [ɛ̃] qui donne [sɛ̃] avec la lettre **c** quand il prend la forme (**in**) ou la forme (**ein**) dans : « **ceinture** » et « **cinquante** ». Il est par contre prononcé [kɛ̃] quand il prend la forme (**ain/aim**) dans « **africain** » par exemple. Notons que les apprenants ont « plus ou moins » pu traiter ces difficultés ce qui a fait que les résultats se sont stabilisés dans un niveau « moyen » et non pas « faible ». Ils se seraient appuyés sur les combinaisons déjà étudiées : (**ci**), (**ce**) et (**ca**).

Au niveau de l'acquisition des sons, une qualité « très faible » dont témoigne un pourcentage de 15,83%, est enregistrée au cours de cette dernière étape du processus enseignement/apprentissage. Le niveau le plus important de carence a été enregistré au cours de la première épreuve avec un pourcentage de 17,65% et n'a pas cessé de diminuer au cours des deux épreuves suivantes jusqu'à atteindre 13,21% au cours de la troisième épreuve (la neuvième au cours de l'année). Cela peut s'interpréter par l'implication des apprenants dans une nouvelle phase d'apprentissage plus complexe que la première et la deuxième.

Adoptant une méthode d'enseignement de la lecture basée sur le principe de la graduation de difficultés, nous avons commencé la troisième étape par deux séances d'apprentissage durant lesquelles, nous avons proposé des digrammes et des trigrammes c'est-à-dire des graphèmes constitués de deux, voire trois lettres auxquels correspond un seul phonème. Il s'agit en effet, des différentes transcriptions des voyelles (**é**), (**e**) et (**o**). La deuxième séance était consacrée aux six voyelles nasales (**an**), (**en**), (**on**), et (**in**) à savoir qu'à chacun de ces phonèmes correspondent au moins deux graphèmes. La double difficulté pour l'apprenant résiderait de ce fait, à cette étape, dans la multiplicité graphique. Les différentes transcriptions des voyelles étant au nombre de onze et celle des voyelles nasales au nombre de treize.

La diminution du taux de difficultés au cours des deux évaluations qui ont suivi pourrait être perçue comme un dépassement par les apprenants, des complexités rencontrées au début de cette étape en faisant appel aux habiletés déjà acquises depuis le début de ce processus d'apprentissage.

Les meilleurs scores pour le paramètre « réussite » sont réalisés dans l'ensemble de classes où le nombre d'élèves atteint une moyenne de 21. Et ce, par rapport aux classes où la moyenne des élèves atteint 24.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Pour l'expérience professionnelle, les meilleurs résultats concernant ce paramètre sont mentionnés dans les classes des enseignantes qui ont travaillé en moyenne 9 ans ; et ce, par rapport aux enseignantes qui ont travaillé en moyenne 3 ans.

En ce qui concerne l'emplacement des écoles, les meilleurs scores de réussite sont mentionnés dans toutes les régions concernées par l'étude avec une prédominance des écoles de la région semi-urbaine suivie de la région urbaine.

Pour le paramètre « déficit », qui comporte rappelons- le, les deux indices : « moyen au niveau de l'acquisition de la combinaison » (MAC) et « très faible dans l'acquisition des sons » (TFAS), les résultats qui témoignent d'un haut niveau de carence tout comme ceux qui témoignent d'un niveau moins important de faiblesse sont indiqués dans les classes où la moyenne des élèves est estimée à 23.

En ce qui est de l'expérience professionnelle des enseignantes, le niveau haut de déficience est signalé chez les enseignantes dont la moyenne des années de service atteint 5 ans. Un niveau de déficience moins important est signalé par contre dans les classes des enseignantes dont la moyenne de l'expérience professionnelle atteint 6 ans de service.

L'analyse de l'impact du milieu socio culturel révèle que les écoles des quatre régions concernées par notre étude ont connu un niveau important de déficience (supérieur à la moyenne) dans l'acquisition de l'acte de lire à ce stade de l'apprentissage avec une prédominance dans la région semi-urbaine. Un niveau moins important (inférieur à la moyenne) est signalé à égalité dans les régions : semi-urbaine, rurale et semi-rurale avec une prédominance des écoles de la région urbaine.

Nous récapitulons à travers l'histogramme suivant, la qualité du niveau de rendement au cours de cette deuxième étape de l'enseignement/ apprentissage.

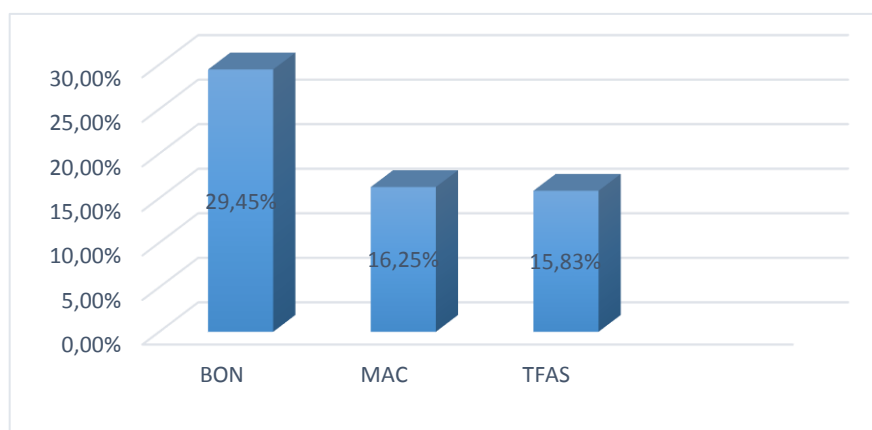


Figure 13: La qualité de rendement des apprenants durant la troisième étape de l'apprentissage

Bilan d'analyse

Au terme de cette étude, nous procédons à un récapitulatif à travers lequel nous retraçons le cheminement de notre investigation. Nous tendons à travers ce rétrospectif, à recueillir des résultats et à vérifier les hypothèses émises. Il s'agit de situer, à travers un plan, les résultats auxquels nous sommes arrivée par rapport aux indices et aux paramètres selon lesquels, cette étude a été conçue.

➤ Le rendement des apprenants

Des résultats positifs dont témoignent les deux indices « bon » et « très bon » sont enregistrés dès le début du processus enseignement/apprentissage selon la méthode syllabique préconisée. En effet, ces deux indicateurs apparaissent avec les plus hauts pourcentages le long des trois étapes du processus enseignement/apprentissage.

Il est à noter que l'indice « bon » apparaît à travers le plus haut pourcentage au cours de la première et la troisième étape et que l'indice « très bon » apparaît en premier durant la deuxième. Même si les chiffres indiquent une baisse du pourcentage de l'indice « bon » durant la troisième étape, celle-ci reste très légère. Nous considérons ainsi les résultats comme étant « stables » dans un niveau « haut » pour le paramètre « réussite » à partir de la deuxième phase.

L'évolution des résultats dans ce sens, témoigne d'une « rentabilité » dès le début de l'apprentissage de la démarche synthétique. Les premières unités « indispensables » à la lecture à savoir les lettres et le principe de combinaison paraissent de ce fait, acquises pour un bon nombre d'apprenants.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Nous récapitulons à travers le graphe suivant l'évolution du paramètre « réussite » au cours du parcours enseignement/apprentissage.

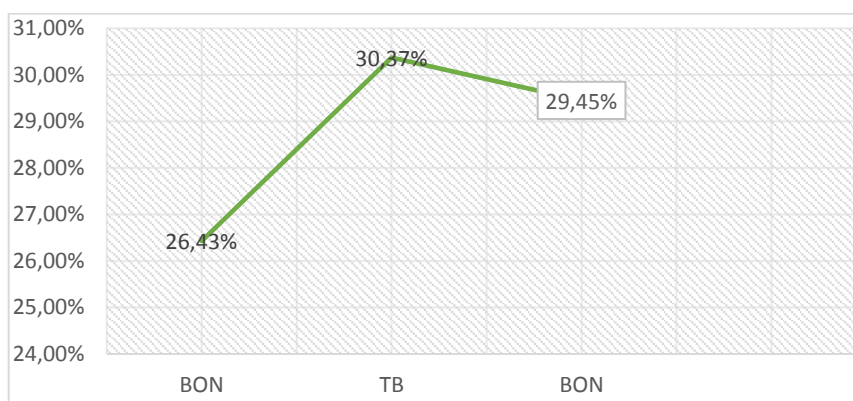


Figure 14: Evolution de la « réussite » au cours des trois étapes du processus enseignement/apprentissage

En parallèle, un niveau de déficit est signalé tout le long de ce parcours d'apprentissage de la lecture aussi bien au niveau de l'appropriation de la lettre que dans l'appropriation du principe de combinaison. Le paramètre « déficit » apparaît tout le long de l'étude, à travers les deux indices « moyen au niveau de l'acquisition de la combinaison » (MAC) et « très faible dans l'acquisition de la lettre /du son » (TFAL/S).

Il est à noter que les deux indices ont connu le même parcours d'évolution au cours des trois étapes du processus enseignement/apprentissage. En effet, ils paraissent à travers des scores qui baissent lors de la deuxième étape pour retrouver une certaine hausse vers la troisième.

Encore une fois, le principe « facilitateur » basé sur l'inculcation progressive des éléments impliqués directement dans le décodage paraît « efficace » du moment que le déficit connaît une régression dans la deuxième étape après que l'apprenant s'habitue à son enseignement et s'entraîne à lire ; après quoi, l'insuffisance fléchit quand l'apprenant s'implique dans une étape plus « compliquée » celle de l'acquisition des sons complexes avec les difficultés qu'ils présentent aussi bien au niveau de l'identification qu'au niveau de la combinaison. Notons quand même que l'acquisition de la syllabe a été tout le long de ce parcours moyenne mais jamais faible.

Nous récapitulons à présent l'évolution du paramètre «déficit» au cours du parcours enseignement/apprentissage.

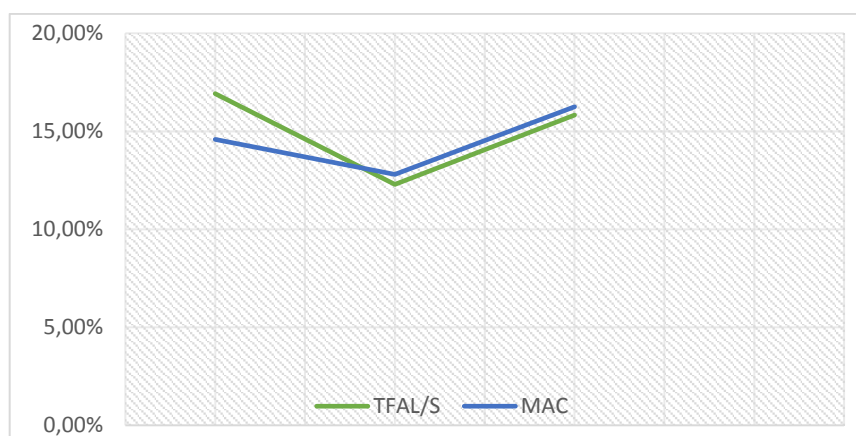


Figure 15: Evolution du « déficit » au cours des trois étapes du processus enseignement/apprentissage

➤ **Influence des différents paramètres tenus en compte dans l'investigation**

❖ Le nombre d'élèves par classe

On a toujours tendance à croire que la qualité de tout apprentissage y compris celui de la lecture, est influencée « directement » par le nombre d'élèves en ce sens que « peu » d'élèves dans une classe pourraient mieux acquérir les savoirs proposés. Même si l'analyse des résultats des différentes évaluations selon l'indice du nombre confirme en partie cela, notre étude a montré que le paramètre du nombre n'est pas toujours « significatif » concernant la qualité d'appropriation de l'acte de lire selon la méthode syllabique.

Ayant procédé par calcul de la moyenne de l'effectif dans différentes classes, des scores très rapprochés avec une différence qui atteint à peine un ou deux chiffres est signalée aussi bien pour le paramètre « réussite » que pour le paramètre « déficit ».

Durant la troisième étape, le niveau de déficit et celui de la réussite sont signalés dans l'ensemble de classes avec une même moyenne d'effectif.

❖ L'emplacement des écoles

Tout comme le facteur du nombre d'élèves, le milieu socio culturel de l'apprenant est également souvent « impliqué » comme influençant la qualité de l'apprentissage surtout celui des langues, encore plus celui des langues étrangères. Nous avons de ce fait, procédé à la variation des emplacements dans le choix des écoles de notre échantillon afin de pouvoir évaluer la répercussion de ce facteur sur le rendement des apprenants. L'analyse des résultats a montré tout comme pour le facteur du nombre, un rapprochement du rendement qu'il soit en

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

relation avec le paramètre « réussite » ou celui du « déficit » dans les écoles des quatre régions à savoir : la zone urbaine, rurale, semi-rurale et semi-urbaine.

Même si durant certaines étapes, le niveau de « réussite » ou celui de « déficit » l'emporte dans telle ou telle zone, les deux paramètres restent signalés dans les quatre régions concernées par notre étude. Ainsi, des niveaux « importants » de réussite sont signalés dans les régions : rurale et semi-rurale alors que des écoles des deux régions : urbaine et semi-urbaine, connaissent des scores d'échec « importants ».

❖ L'expérience professionnelle des enseignantes

Notons tout d'abord que sept enseignantes sur les neuf volontaires pour effectuer cette étude sont novices. Elles ont travaillé entre deux et sept ans. Deux seulement ont une expérience professionnelle de 18 et 22 ans de service.

L'analyse des résultats a montré concernant ce facteur que les taux de « réussite » supérieurs à la moyenne réalisée sont mentionnés chez les enseignantes dont l'expérience professionnelle est plus importante (elle se situe entre neuf et dix ans de service) par rapport aux enseignantes qui ont travaillé moins c'est-à-dire entre trois et cinq ans. D'autre part, les résultats du « déficit » semblent contradictoires. Des taux supérieurs à la moyenne sont indiqués chez l'ensemble des enseignantes dont la moyenne de l'expérience professionnelle atteint 8 ans par rapport à celles dont le nombre d'années de service se limite à trois ans.

➤ **Prestation des enseignants le long du processus de l'enseignement**

Nous tentons à cette étape de la recherche d'évaluer l'apport des enseignants au cours de ce parcours d'enseignement qui leur est proposé afin de vérifier en quoi cela aurait influencé les résultats des apprenants.

Même si tout le long des instructions, nous avons veillé à un respect « strict » des fondements sur lesquels repose le principe synthétique de la méthode préconisée, la prestation des enseignants a quand même montré une certaine « négligence » de la part de certaines enseignantes de quelques instructions qui auraient leur « pesanteur » par rapport aux principes fondamentaux de la méthode en question. Ceci dit, nous tenons à ne pas confondre cela avec le principe de la marge d'autonomie réservée à l'enseignant et qui a été également indiquée le long de nos directives.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Nous récapitulons ci-dessous les « imperfections » ainsi que d'autres constats dans la pratique des praticiennes de notre échantillon.

Au niveau des modalités d'évaluation, nous avons recommandé la dictée pour toutes les classes au début de l'apprentissage (dans le cadre de la première évaluation) afin de quantifier et d'estimer l'appropriation de la plus petite unité qu'est la lettre car il serait encore tôt d'impliquer l'apprenant directement dans le décodage sans s'assurer qu'il a maîtrisé l'unité lettre ainsi que l'unité syllabe. Programmer une évaluation basée uniquement sur l'identification visuelle des graphèmes ne donnerait pas une idée claire sur leur appropriation. Nous estimons que l'apprenant devrait avoir ces images grapho phonétiques dans sa mémoire afin qu'il puisse en faire usage dans une situation de lecture spontanée.

Quatre enseignantes seulement sur les neuf de l'échantillon, ont en effet, respecté cette consigne. Nous n'avons pas pu de ce fait, avoir une idée exacte sur le taux et surtout la qualité d'assimilation des premières unités au début de l'apprentissage pour l'ensemble des classes où cette évaluation n'a pas eu lieu. Ajoutons à cela, qu'une enseignante a dicté dès le départ une série de mots uniquement au lieu de commencer par la dictée de lettres et de syllabes essentiellement avant de dicter des mots.

Concernant la deuxième modalité d'évaluation, elle consiste en un choix « rigoureux » des supports à proposer aux apprenants pour déchiffrement. Par rigoureux, nous entendons le respect de la logique synthétique qui consiste en un passage « fluide » d'abord de la dictée vers la lecture ensuite de la lecture de mots vers celle des phrases ensuite de paragraphes sans lâcher des yeux le respect de la progression en ce sens qu'il ne faut introduire que les lettres et/ou les sons étudiés afin que l'apprenant ne se lance pas dans des stratégies de décodage « fausses » et « contraignantes » telles que celle de la devinette. Même si ce principe a été respecté, notre consigne fut un peu négligée au niveau du choix des contenus. Les mots ont été remplacés directement par des phrases à partir de la deuxième épreuve par certaines enseignantes. Nous pensons qu'à ce stade de l'apprentissage, il serait encore « tôt » d'évaluer l'apprenant à travers la lecture d'une phrase ; celle-ci étant une unité plus complexe que le mot, elle demanderait « plus d'efforts » dans le déchiffrement alors que l'apprenant est encore en train de découvrir le code et le principe d'assemblage ainsi que la prononciation d'un mot en une seule émission de voix. Dans le cadre de l'évaluation, la lecture des phrases a été pour ces raisons programmée à partir de la cinquième épreuve. Contrairement à cela, l'enseignante de la classe douze est restée en chevauchement entre lecture et dictée jusqu'à l'épreuve huit.

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

Ce qui serait bon à noter également concernant la prestation des enseignantes durant cette étude, c'est la confusion entre les deux concepts « intitulé » et « contenu ». En effet, malgré les instructions « strictes » données sur l'importance de mentionner les contenus des évaluations afin de vérifier s'ils sont en adéquation avec les objectifs de l'étude, deux enseignantes se sont contentées durant tout le processus de l'évaluation d'indiquer uniquement les noms des lettres dont il est sujet d'en faire une évaluation sans mentionner les mots et/ou les phrases proposées pour décodage. Ces mêmes enseignantes nous ont confirmé tout le long de notre suivi qu'elles étaient en train de noter les contenus comme prévu.

D'autre part, certaines enseignantes de l'échantillon ont plus d'une seule classe à leur charge. Ce qui a été constaté à ce niveau, c'est la différence du rendement d'une classe à une autre chez la même enseignante. Dans certains cas, les résultats sont contradictoires au cours de la même évaluation. Nous supposons que cela serait lié à la prédisposition des apprenants à l'apprentissage, à leur motivation ou même aux différentes stratégies d'apprentissage qui leur sont propres ; du moment que le milieu socio culturel est le même ainsi que l'expérience professionnelle de la maîtresse en question et également la méthode appliquée.

➤ **La réalisation du programme proposé**

Le programme proposé est conçu selon le principe d'étudier toutes les unités qui constituent le système graphique français afin de doter l'apprenant de troisième année primaire d'une capacité à décoder des contenus « utiles » à son apprentissage selon notre conception de l'acte de lire.

Étant constitué de formes graphiques simples et d'autres complexes, il a été pour nous « nécessaire » voire « indispensable » de consacrer des séances d'apprentissage à toutes ces unités. Ceci a entraîné un procédé d'enseignement/apprentissage constitué de 28 séances réparties sur toute l'année scolaire. Le planning fut ainsi « long » et « chargé » par rapport au temps alloué à l'apprentissage de la langue française et surtout à l'activité de lecture. En conséquence, il n'a pas été achevé. Sept séances n'ont pas été réalisées chez cinq enseignantes. (À l'exception d'une enseignante qui n'a pas réalisé tous les apprentissages à cause de son absence). Les contenus manquants concernent l'étude de quelques sons à savoir les combinaisons (**ail/ aille- eil/eille- euil/euille** et **ouil/ouille –oui/ui- gn- ph- tion**), les suites de voyelles (**ia- ier- io- ien – ion**). Enfin le cas du € suivi de deux consonnes (**elle, ette, enne, esse...**) et la lettre (**w**).

Chapitre VI *Proposition d'une séquence didactique pour un apprentissage de la lecture par déchiffrement*

À travers cette étude, nous avons rendu compte d'une expérience de classe qui a pour objectif, juger de l'efficacité d'une méthode qui aurait fait ses preuves de rentabilité selon les résultats de plusieurs études (cf. : partie théorique). Nous nous sommes efforcée de ce fait, à réunir les conditions de réalisation d'un processus enseignement /apprentissage qui seraient en adéquation avec les principes méthodologiques de cette démarche. Les apprentissages ont été organisés de ce fait, en fonction de principes de graduation de difficultés et selon une logique didactique qui serait en adéquation avec les conditions d'apprentissage des apprenants qui abordent le français dans la perspective d'une langue étrangère. Nous avons également veillé au choix d'un échantillon d'apprenants que nous avons voulu « consistant » en nombre et en diversité socio - culturelle.

Afin d'aider les enseignants de l'échantillon, nous les avons dotés de consignes et de directives « nécessaires » à l'accomplissement de leur tâche. Notre objectif est d'expliquer dans un premier temps les principes de la démarche recommandée et proposer un cheminement pour le déroulement d'une séance d'enseignement/ apprentissage. Dans un deuxième temps, nous avons pensé à accompagner les praticiens dans la gestion les difficultés qu'ils pourraient rencontrer en matière de transmission des contenus proposés.

Pour juger de l'efficacité de la pratique enseignante, des conditions de son application et pouvoir la situer par rapport aux objectifs visés, nous avons conçu un questionnaire à l'attention des enseignantes de notre échantillon.

Dans la partie qui suit, nous décrivons le document et exploitons les données qu'il contient. Nous finirons par un bilan d'analyse dans lequel, nous récapitulons les résultats des différentes parties de l'étude et répondrons aux questions posées au départ et vérifions les hypothèses émises.

Chapitre VII

Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture

Introduction

Notre questionnaire est destiné aux enseignants de l'échantillon. Il a été conçu en fonction des objectifs de l'étude et tend à vérifier les hypothèses émises. Pour l'élaborer, nous avons tenté de respecter les critères de conception que nous décrivons selon le plan suivant :

1. Description du questionnaire

1.1. Le contexte

Il s'agit de la mise en application d'une méthode d'enseignement de la lecture au sens du déchiffrement dans une classe de troisième année primaire afin d'améliorer la qualité du décodage. Nous l'avons proposée dans la circonscription f2 de la wilaya de Constantine où nous avons trouvé une coopération de la part de son responsable pédagogique.

Afin d'évaluer le rendement de la méthode en question, un questionnaire a été conçu et remis aux neuf enseignantes qui ont accepté de mener cette enquête dans leurs classes.

1.2. La forme et le contenu

C'est un support de sept pages qui comporte treize questions. Nous avons commencé par rédiger une petite introduction incitative à son remplissage en rappelant l'objet de l'étude et l'objectif de cet outil de recherche. Suite à cela, nous avons consacré une partie à quelques renseignements sur l'école lieu d'exercice et son emplacement afin d'avoir une idée sur les conditions socio-économiques et culturelles dans lesquelles travaille l'enseignant.

Il a été aussi question dans la même partie de demander des renseignements sur l'expérience professionnelle de l'enseignant par rapport au nombre d'années de service, le nombre de classes de troisième année prises en charge et enfin sur le nombre d'élèves par classe.

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

Ces données nous informeraient sur l'implication des enseignants dans l'application de cette méthode d'enseignement, selon qu'ils sont nouveaux ou anciens, qu'ils ont des classes surchargées ou non et aussi par rapport à la prise en charge d'une seule ou de deux classes : à ce niveau, nous pourrions même comparer le rendement de la même méthode dans deux classes sous la responsabilité d'un seul enseignant.

Quant aux contenus, nous avons d'abord essayé de chercher auprès du public interrogé s'il connaissait la méthode syllabique et quelle impression avait-il globalement sur cette démarche. Ensuite, quelle première idée s'est-il fait sur les différents paramètres à savoir : le programme, la progression, le déroulement des leçons et enfin les modalités d'évaluation avant de passer à l'application.

Par rapport à la pratique enseignante, il a été question de savoir si cette méthode était « facile » à appliquer ou a suscité certaines modifications avant d'aborder les conditions de son application. D'abord, en fonction des circonstances d'enseignement à savoir le volume horaire réservé à la discipline, l'effectif ainsi que le milieu socioculturel de l'apprenant ensuite, en fonction des circonstances d'apprentissage à savoir : l'implication de ce dernier en classe, son travail personnel à la maison ainsi que les conditions sociales et économiques dans lesquelles il vit.

Notre intérêt s'est ensuite tourné vers les postures de l'enseignant où l'on s'est demandé si ce dernier avait en effet, modifié totalement ou partiellement les composantes de cette démarche comment et pourquoi.

Conçue selon l'hypothèse de « faciliter » l'acquisition du code écrit et des techniques de déchiffrement, nous voulons, à travers certaines questions, connaître le rythme d'évolution du processus d'apprentissage selon cette méthode sur les plans de l'implication en classe et l'assimilation du principe de décodage ; après quoi, nous sommes passée à l'appréciation des modalités d'évaluation en nous interrogeant sur leur efficacité.

Nous pensons également qu'il serait « impératif » de maîtriser tout le code graphique afin de pouvoir effectuer une lecture correcte. Nous nous sommes alors demandé si les dix-huit heures consacrées à l'enseignement/apprentissage de la lecture dans le programme officiel étaient suffisantes pour présenter toutes les leçons proposées dans notre progression.

À partir de la question dix, nous avons procédé à une comparaison de la méthode proposée avec la méthode semi-globale officiellement recommandée selon les paramètres de

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

l'enseignement et celui de l'apprentissage pour tenter de savoir s'il y a « supériorité » d'une méthode par rapport à une autre au niveau du contenu, de la progression, des étapes des leçons, enfin au niveau de l'évaluation.

Les questions onze, douze et treize complètent l'évaluation de la méthode après application. On s'attend à ce que les enseignantes, à travers ces questions, confirment ou infirment les hypothèses qu'elles avaient émises au départ en fournissant des justifications et/ou des propositions.

1.3. La forme des questions

Nous avons adopté des questions interro-affirmatives formulées selon la nature et les possibilités des réponses : ce sont essentiellement des questions fermées à choix multiples avec une échelle d'appréciation où l'interrogé était tenu de donner un avis à partir d'une liste proposée. C'est le cas des questions 1, 3, 4, 6, 9, 11 et 13. Les questions 2, 5, 7, 8 et 10 sont des questions d'opinion à travers lesquelles, nous avons tenté d'avoir l'avis des enseignantes sur différents points en relation avec la progression proposée avant et après application.

La question 12 est une question ouverte. Nous donnons l'occasion aux enseignantes interrogées de proposer librement des techniques et des stratégies pour l'amélioration de l'application de la méthode syllabique.

2. Dépouillement du questionnaire

Une fois les questionnaires restitués, nous avons procédé au recueil des données et l'analyse des réponses. Pour cela, nous avons établi un plan qui repose sur les éléments suivants :

2.1. Catégorisation des données :

Il s'agit d'une classification des questions que comporte le questionnaire afin de faciliter l'analyse des données et l'interprétation des résultats. Nous avons choisi de les regrouper selon leur thème et les présentons comme suit :

- **Identification de la méthode (ID)** : Il s'agit de la question **1**

- **Description de la méthode (DES)** : Il s'agit de la deuxième partie de la question **1**.

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

- **Adéquation avec différentes conditions de travail (ADEQ)** : Il s'agit des questions 4, 5 et 9.
- **Efficacité de la méthode (EFF)** : Il s'agit des questions 6, 7 et 8.
- **Appréciation de la méthode (APP)** : Il s'agit des questions : 2, 3, 10, 11, 12 et 13.

2.2. Présentation des résultats

2.2. 1. Identification de la méthode

Sur les neuf enseignantes interrogées, sept connaissent la méthode syllabique dite aussi alphabétique ce qui donne un pourcentage de **77,77 %**.

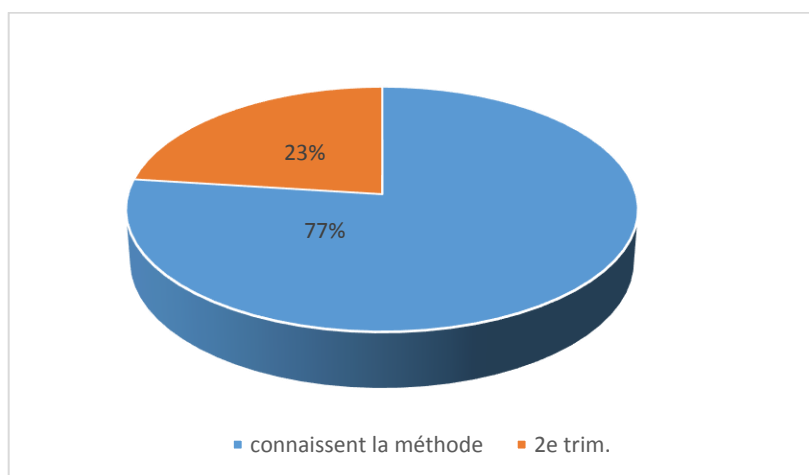


Figure 1: Taux d'identification de la méthode

2.2.2. Description de la méthode

Quatre enseignantes sur les sept qui connaissent la méthode la trouvent très efficace ; ce qui fait un pourcentage de **57,14 % (TE)**. Les deux autres la trouvent plutôt efficace. Soit un taux de **28,57 % (PE)** et une seule n'avait pas une idée claire. Soit **14,28 % (PIC)**

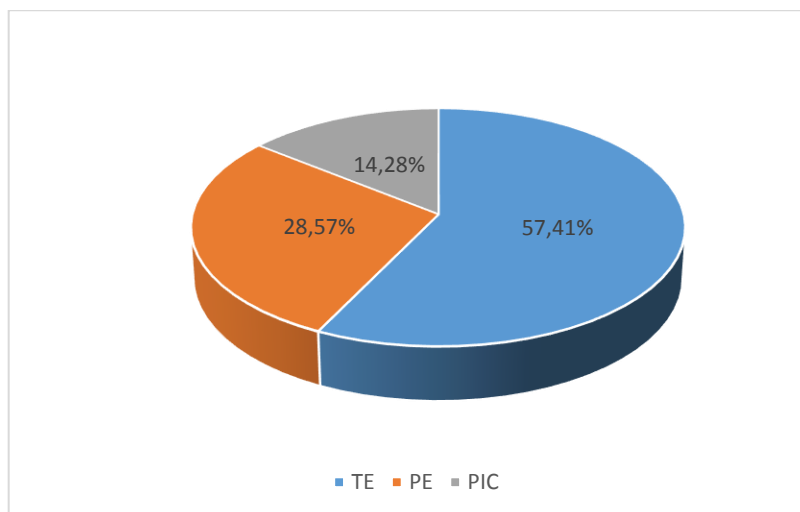


Figure 2: Description de la méthode

2.2. 3. Adéquation avec différentes conditions de travail

Cette partie contient, rappelons-le, trois questions : la première concerne le paramètre de l'enseignement, s'il est en adéquation avec les facteurs du volume horaire, le nombre d'élèves en classe et le milieu socio- culturel de l'apprenant. Les enseignantes ont répondu comme suit :

Pour le volume horaire (**VH**), cinq ont répondu par « **oui** ». Soit **55,55 %**. Deux par « **non** » soit

22,22 % ce qui les met à égalité avec celles qui ont dit : « **partiellement** » (**22,22 %**).

Concernant le nombre d'élèves par classe (**NE**), nous gardons les mêmes pourcentages du moment que cinq enseignantes ont répondu « **oui** », deux ont répondu « **non** » et deux « **partiellement** ».

Pour l'adéquation de la méthode avec le milieu socio –culturel (**MSC**), les réponses étaient comme suit : six enseignantes ont répondu « **oui** » ce qui donne un pourcentage de **66,66 %**. Tandis que deux ont répondu par « **non** » donc : **22,22 %** et une seule enseignante a répondu « **partiellement** » avec un pourcentage de **11,11 %**.

La deuxième question de cette partie concerne le paramètre de l'apprentissage. Nous avons en effet, interrogé les enseignantes de l'échantillon si la méthode sujette d'étude permet une bonne implication de l'apprenant en classe (**IMPL**). Huit ont répondu « **oui** » avec un pourcentage de **88,88 %** et une seule enseignante a répondu « **partiellement** » ce qui fait un taux de **11,11 %**.

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

Par rapport au travail complémentaire à la maison (**TC**), c'est-à-dire la possibilité d'une bonne préparation et une bonne révision individuelles des leçons. Six enseignantes ont donné une réponse favorable avec un pourcentage de **66,66 %**. Deux c'est-à-dire **22,22 %** ont dit « **partiellement** » et une seule a répondu « **non** ». Le pourcentage est donc estimé à **11,11 %**.

Enfin et pour l'adéquation avec le milieu socio- culturel (**ASC**), cinq enseignantes ont répondu « **oui** ». Soit **55,55 %** deux ont répondu « **non** ». Soit **22,22 %**. Le même taux a été donné pour la réponse « **partiellement** » : **22, 22 %**.

Quant à la troisième question de cette partie (question 9 sur le questionnaire), et pour savoir si les enseignantes ont terminé le programme (**TP**), quatre ont répondu « **oui** » c'est-à-dire **44,44 %** et cinq, soit **55,55 %** ont répondu « **non** ».

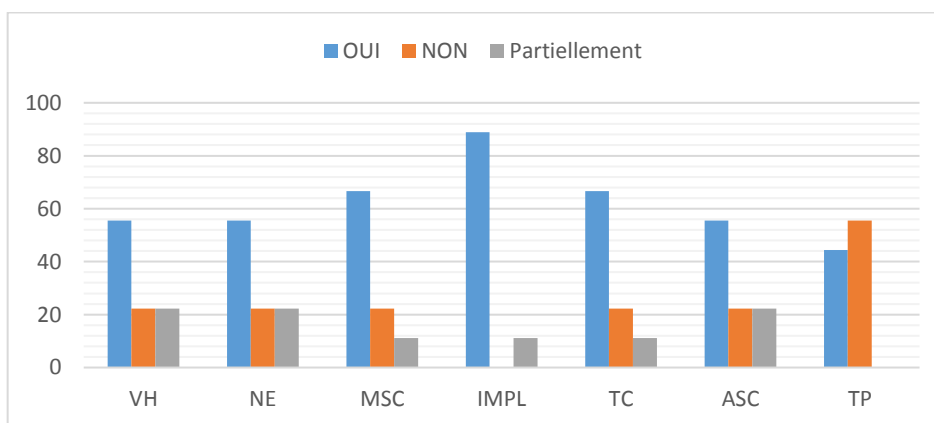


Tableau 1: Adéquation avec différentes conditions de travail

2.2. 4. Efficacité de la méthode

Cette partie est constituée de cinq questions qui tendent à nous informer sur la fiabilité et le rendement de la méthode syllabique.

À travers la première question (6 sur le questionnaire), nous voulons savoir si les enseignantes se sont contentées de la méthode telle qu'elle était proposée ou, par contre, avaient apporté des modifications. Sept enseignantes ont répondu par « **non** ». Soit un taux de **77,77 %** et deux ont répondu « **partiellement** » ce qui fait un taux de **22,22 %**.

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

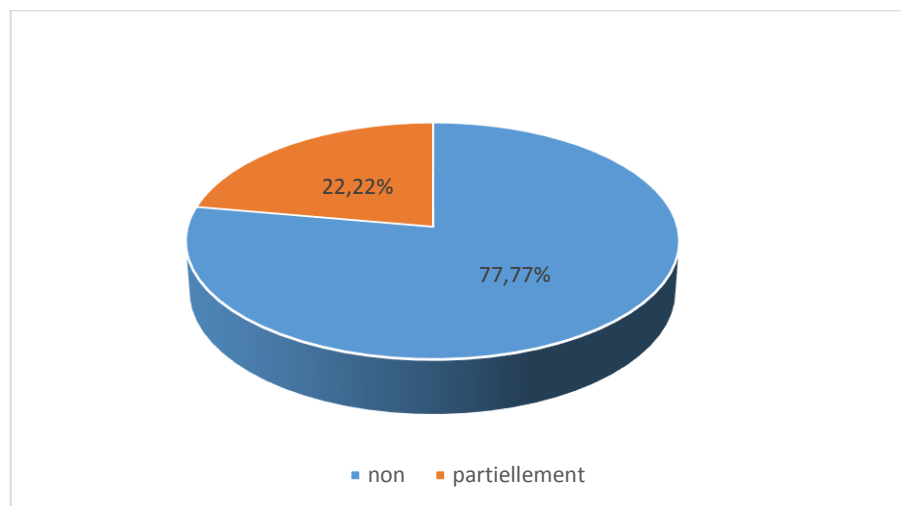


Figure 3: modification de la méthode

Pour avoir des informations sur l'évolution de l'apprentissage à travers la question 7 (EV/A), nous l'avons subdivisée en trois phases : le début, le milieu et la fin de l'enseignement. Les réponses des enseignantes à ce niveau étaient comme suit :

- Au début de l'enseignement (DPE) : trois enseignantes ont répondu que le taux de participation était bon. Soit un pourcentage de **33,33 %**. Tandis que six l'ont qualifié de moyen. Soit un pourcentage de **66,66 %**.

Quatre ont répondu que l'assimilation du principe de décodage était bonne. Soit un taux de **44,44 %**. Trois (**33,33 %**) ont dit qu'elle était moyenne et pour deux enseignantes (**22,22 %**), l'assimilation était faible.

- Au milieu du processus d'enseignement (MPE) : Pour huit enseignantes c'est-à-dire **88,88 %**, le taux participation à cette étape était bon. Une seule a répondu qu'il était moyen avec un taux de **11,11 %**.

L'assimilation était bonne chez six enseignantes avec un taux de **66,66 %** et moyenne chez les trois autres avec un pourcentage de **33,33 %**.

- À la fin du processus d'enseignement (FPE) : Le taux de participation des apprenants en classe est resté stable à la fin du processus de l'apprentissage. élevé à **88,88 %** et « **moyen** » à **11,11 %**.

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

L'assimilation était bonne chez six enseignantes avec un taux de **66,66 %** et moyenne chez les trois autres. Soit un pourcentage de **33,33 %**.

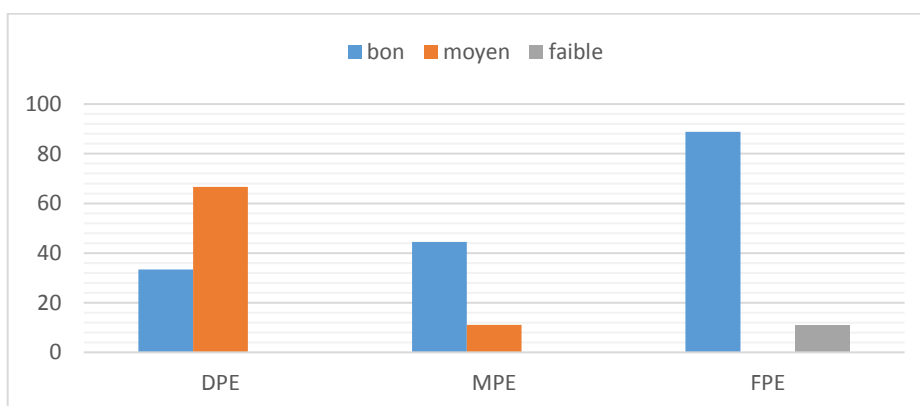


Tableau 2: Taux de participation

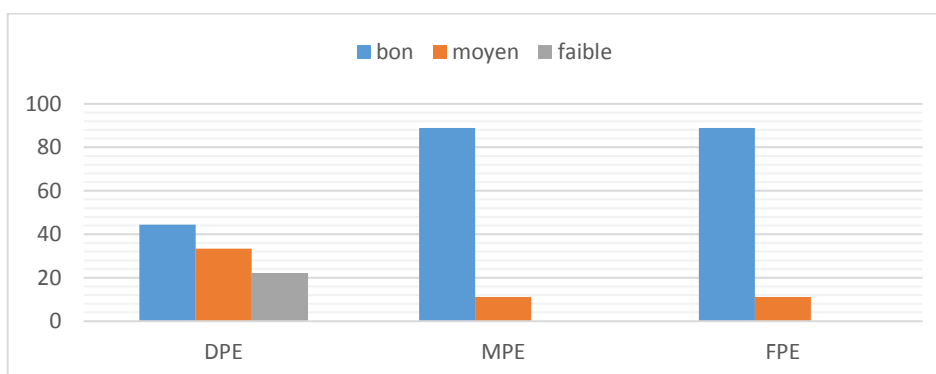


Tableau 3: Taux d'assimilation

À travers la question **8**, nous cherchons à juger de l'efficacité des modalités d'évaluation proposées dans le cadre de cette méthode. Les réponses étaient comme suit : six enseignantes les trouvaient très efficaces avec un taux de **66,66 %** tandis que trois les trouvaient plutôt efficaces. Soit un taux de **33,33 %**.

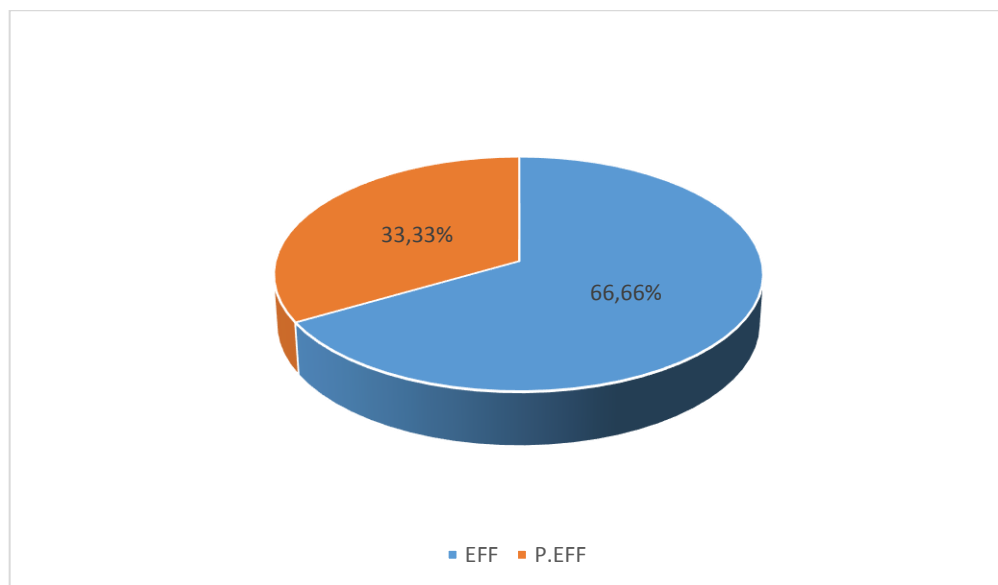


Figure 4: Efficacité des modalités d'évaluation

2.2. 5. Appréciation de la méthode

Les questions de cette partie servent à collecter des avis sur la méthode proposée sur différents plans.

À travers la question 2, nous cherchons à avoir la première idée qu'ont eue les enseignantes sur différents paramètres de la méthode proposée avant application.

Les résultats révèlent à ce niveau que pour le programme (**PR**), quatre enseignantes ont répondu que leur première impression était très positive (**TP**) ce qui fait un pourcentage de **44,44 %**. Le même pourcentage (**44,44 %**) est enregistré chez les enseignantes qui ont eu une impression plutôt positive (**PP**) sur le programme. Une seule enseignante a trouvé le programme surchargé (**SURG**) avant son application. Soit un pourcentage de **11,11 %**.

Concernant la progression (**PROG**), **44,44 %** des enseignantes l'ont trouvée très positive dès le départ tandis que pour **55,55 %**, elle était plutôt positive.

Le paramètre du déroulement des leçons (**DL**) a fait bonne impression chez **66,66 %** de l'échantillon et été plutôt positif chez **33,33 %**.

Enfin et pour les modalités d'évaluation proposées dans le cadre de la méthode proposée (**MOE**), sept enseignantes les ont trouvées très positives avant même de les appliquer ; avec un pourcentage de **77,77 %**. Deux enseignantes c'est-à-dire **22,22 %** les ont trouvées plutôt positives.

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

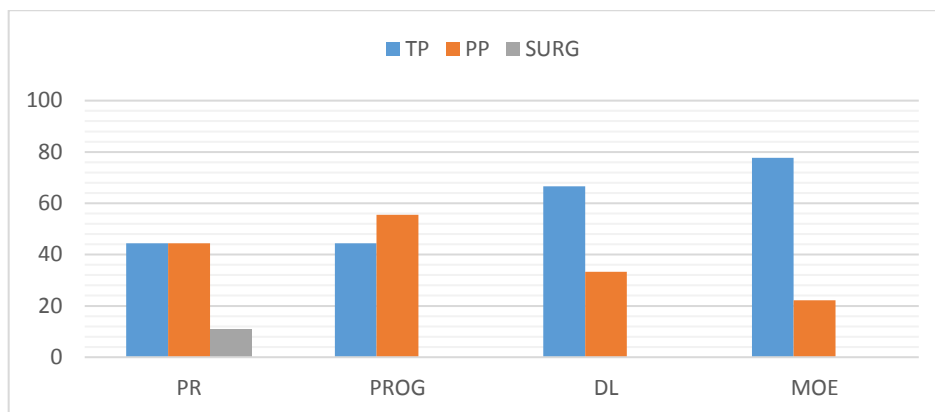


Tableau 4: Première impression des enseignantes sur les différents paramètres de la méthode syllabique

La question 3 concerne l'application de cette méthode. On s'attend à ce que les enseignantes donnent un avis sur la qualité de leur pratique professionnelle concernant la présentation d'une leçon de déchiffrage selon la méthode syllabique. En effet, **66,66 %** n'ont trouvé aucune difficulté (**AD**) alors que **33,33 %** ont trouvé des difficultés partielles (**DP**).

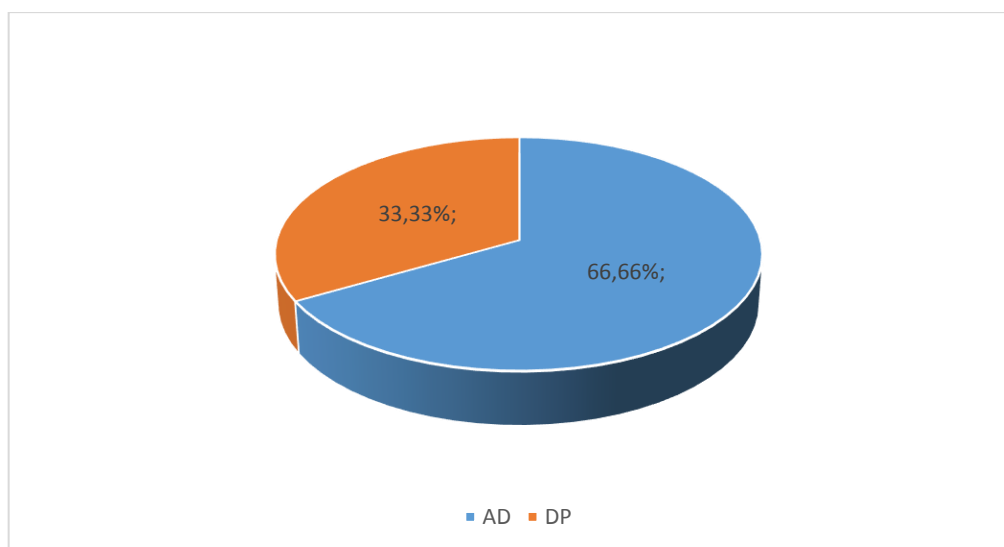


Figure 5: Application de la méthode syllabique

À travers la question 10, nous tentons de comparer la méthode syllabique et la méthode semi- globale officiellement recommandée tenant compte de quelques paramètres.

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

- Le contenu (**CTN**) : Cinq enseignantes sur neuf trouvent le contenu proposé dans le cadre de cette étude, plus riche que celui proposé dans le cadre de la méthode semi-globale. Ce qui fait un pourcentage de **55,55 %**.

- La progression (**PROGR**) : Elle est jugée plus adéquate chez sept enseignantes. C'est-à-dire avec un pourcentage de **77,77 %**. Deux la trouvent moins adéquate avec un taux de **22,22 %**. Le même pourcentage est enregistré chez les enseignantes qui trouvent les deux progressions aussi adéquates.

- Les étapes de la leçon (**EL**) : Concernant le paramètre de l'enseignement, les neuf enseignantes s'accordent à dire que les étapes d'une leçon sont plus faciles à réaliser dans le cadre de la méthode syllabique avec un pourcentage de **100 %**. Elles pensent également qu'elles permettent une bonne assimilation aux apprenants. Le pourcentage est également **100 %** pour le paramètre de l'apprentissage.

- Au niveau des modalités d'évaluation (**ME**) : Six enseignantes affirment que les modalités d'évaluation (dictée et lecture spontanées) permettent une bonne vérification des acquis. Soit **66,66 %**. Les quatre autres trouvent que les modalités proposées dans les deux démarches permettent une bonne vérification des apprentissages ce qui fait un taux de **44,44 %**.

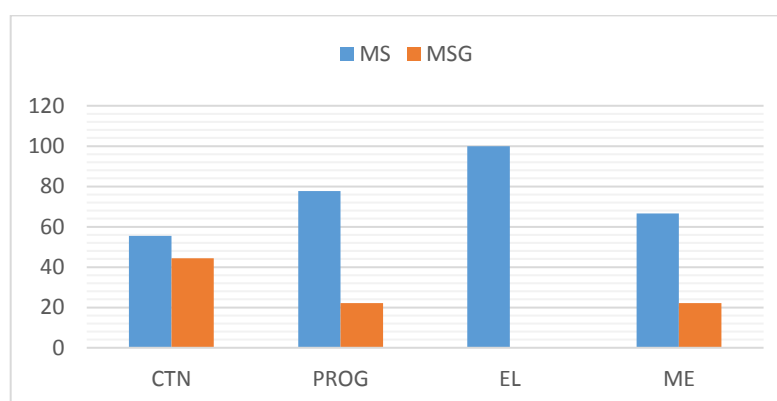


Tableau 5: Méthode syllabique VS méthode semi-globale

Rappelons que les questions **11,12** et **13** sont conçues dans le but de compléter le paramètre de l'appréciation de la méthode syllabique proposée dans le cadre de notre étude : la question **11** nous renseignerait sur la disposition des enseignantes à appliquer la méthode

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

syllabique. En effet, quatre ont répondu par « **oui** » c'est-à-dire avec un pourcentage de **44,44 %**. Le même pourcentage a été enregistré chez les enseignantes qui « **ne savent pas encore** » si elles appliqueront cette méthode encore une autre fois ou non. Une seule enseignante a répondu par « **non** » à cette question avec un pourcentage de **11,11 %**.

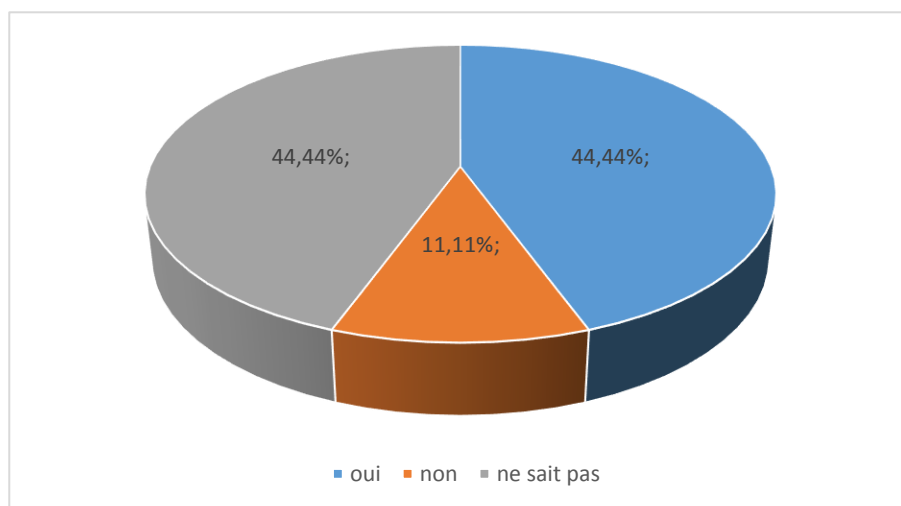


Figure 6: Disposition à appliquer la méthode syllabique

La question **12** sur les propositions des enseignantes quant à l'« amélioration » de l'application de la méthode syllabique concerne seulement celles qui ont répondu par « **oui** » à la question **11**.

D'après la question **13**, sept enseignantes ont gardé la même impression de départ sur la méthode syllabique avec un pourcentage de **77,77 %** tandis que l'impression de deux enseignantes a changé ce qui donne un pourcentage de **22,22 %**.

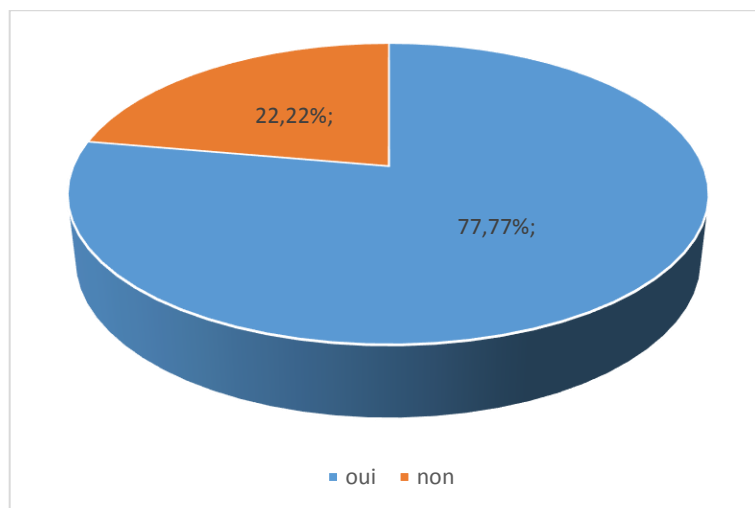


Figure 7: Maintien de l'avis de départ sur la méthode syllabique

3. Commentaire des résultats

➤ Identification et description de la méthode

Les résultats révèlent que la majorité des enseignantes de l'échantillon connaissent la méthode syllabique et la trouvent « efficace ». Peu la trouvent « plutôt efficace ». Une seule enseignante la connaît avant application, mais n'a pas une idée claire sur ses fondements pédagogiques.

Il faut bien noter que la réaction plutôt positive de la majorité des enseignants nous a facilité la tâche en annonçant l'étude et en y sensibilisant ceux qui ont accepté de l'appliquer dans leurs classes qui, au départ, étaient craintifs quant au recours à ce qu'ils ont appelé une « nouvelle méthode ».

➤ Adéquation avec différentes conditions de travail

Nous pensons que dans la pratique enseignante, la maîtrise du/ou des processus d'enseignement faciliterait la transmission du savoir en question en ce sens que l'enseignant est capable de bien délimiter ses objectifs afin d'assurer à ses élèves un apprentissage non seulement rentable qui prendrait en considération les facteurs de réussite, mais qui soit aussi et surtout « approprié ».

Depuis les années 1960, l'enseignement du français au primaire a connu dans notre pays la réduction du volume horaire qui a atteint trois heures par semaine réparties sur quatre séances de 45 minutes pour chaque activité (voir plus haut le chapitre sur la chronologie de

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

l'enseignement du français en Algérie depuis l'indépendance). Nous avons essayé de vérifier auprès des enseignantes de l'échantillon si ce volume horaire réservé à l'enseignement de la lecture selon une méthode synthétique est bien suffisant.

Les réponses étaient positives pour cinq d'entre elles. Celles-ci ont en effet, pu présenter les différentes étapes de la leçon en quarante-cinq minutes. Rappelons, que dans un souci d'adapter l'apprentissage au temps consacré, nous avons choisi une démarche qui favorise la lettre, comme point de départ au lieu de commencer par l'analyse d'un mot, d'un texte ou d'une phrase, passer à l'explication du contenu, faire un découpage syllabique et finir par une activité d'encodage.

Nous avons également fait en sorte que la progression soit fondée sur un principe qui va du plus simple et plus « court » vers le plus complexe et plus élaboré. Ainsi, les premières leçons programmées dans le cadre d'une « phase d'initiation » sont successivement :

- ❖ **La mémorisation des lettres de l'alphabet**¹ : Nous avons proposé de la présenter progressivement en moyenne de six à sept lettres au début de chaque séance d'apprentissage (peu importe l'activité à présenter ce jour-là ; activité orale, lecture ou écriture)²
- ❖ **La distinction voyelles/consonnes** : C'est une activité qu'on aurait pu inclure avec le montage syllabique. Seulement et dans un souci d'entrer progressivement dans les apprentissages, nous avons préféré en faire une étape à part entière afin d'attirer l'attention de l'apprenant sur une spécificité du système de fonctionnement de la langue qu'il est en train d'étudier.

Après l'« initiation », on a entamé une autre phase de l'apprentissage de la lecture à travers l'appropriation du code. Pour cela, nous avons adopté le principe d'un apprentissage progressif où il a été question de programmer d'abord une série de quatre mots qui contiennent la/ou les lettres du jour ainsi que des phrases courtes de quatre mots également. Nous avons

¹ La pratique de classe a bien montré que les lettres de l'alphabet font partie des prérequis de la plupart des apprenants. En effet, dès le début de l'année, un bon nombre connaît les lettres ou une bonne partie des lettres surtout à travers des chansonnettes ou des comptines.

² Ce sont les principales activités programmées pour l'apprentissage du français langue étrangère en Algérie dans une classe de troisième année primaire (français 3AP ONPS 2017).

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

estimé que cela serait plus facile à réaliser et faciliterait la gestion du temps et du nombre d'élèves aussi.

À force que l'apprenant évolue dans son apprentissage en identifiant lettres et sons et en maîtrisant le principe de décodage, il serait plus facile pour lui d'aborder des contenus plus longs dans une séance de quarante-cinq minutes, car à un stade avancé (apprentissage des sons complexes : digrammes et trigrammes), il aurait développé d'autres habiletés comme la vitesse de déchiffrage par exemple.

Quatre enseignantes ont quand même répondu que cet enseignement n'est pas en adéquation avec le volume horaire ou l'est « partiellement ». Ce pourcentage considérable est enregistré chez les enseignantes ayant entre deux et sept ans d'expérience professionnelle et travaillant essentiellement dans des régions rurales ou semi-rurales. Elles ont fourni des réponses différentes : soit que les apprenants « n'assimilent pas vite », ou que le problème réside essentiellement dans l'enseignement/apprentissage des sons sinon parce qu'elles doivent consacrer encore du temps aux autres activités (écriture et production orale).

Si nous pensons que les deux premières réponses resteraient en lien avec le milieu socioculturel de l'enfant ou « le manque d'expérience professionnelle » chez les enseignantes entravant « une bonne gestion du temps », la troisième nous paraît comme une incompréhension de la question posée du moment que nous avons demandé un avis sur l'adéquation du contenu avec la durée de quarante-cinq minutes et non avec tout le volume horaire consacré au français.

Pour la gestion de l'effectif, les cinq enseignantes qui trouvent la méthode en adéquation avec le nombre d'apprenants prennent en charge des classes de trois jusqu'à vingt-deux élèves. Une d'entre elles a précisé que même si le nombre d'élèves est élevé dans une classe, cette méthode « donne de bons résultats ». Notons qu'elle a affirmé avoir appliqué cette méthode bien avant l'étude et qu'elle « lui fait toujours confiance ». Quant aux enseignantes qui ont répondu par « **non** » ou « **partiellement** », elles ont entre vingt-neuf et quarante élèves par classe. Deux d'entre elles prennent en charge deux cours. Ces quatre enseignantes s'accordent à dire qu'il est difficile de gérer une classe à fort effectif : ceci empêche de consacrer du temps à chaque apprenant. « *Prendre en charge l'apprentissage et l'évolution des élèves cas par cas* » selon les témoignages d'une enseignante, d'autant plus que l'évaluation régulière programmée dans le cadre de cette étude et pour les mêmes raisons prend beaucoup de temps ce qui se répercute négativement sur la progression de l'enseignement/apprentissage.

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

Notons que dans l'élaboration d'un programme d'apprentissage, il serait « délicat » d'adapter les contenus en fonction de tous les paramètres y compris ceux du temps et surtout de l'effectif du moment que le nombre d'élèves change généralement d'un établissement à un autre et d'une classe à une autre au sein d'un même établissement. Ils sont donc élaborés en fonction du volume horaire officiel et d'une moyenne d'effectif calculée approximativement (d'après des renseignements recueillis auprès des chefs des établissements par exemple). Dans le cas de notre étude, l'effectif varie entre trois et quarante élèves. Il est donc évident que l'enseignement/apprentissage ne se réalise pas au même rythme. Pour cela, il a été convenu dans le cadre d'une orientation, d'inciter les enseignantes à gérer le temps et le nombre sans pour autant imposer des directives qui « conditionneraient » leur pratique professionnelle. Nous leur avons ainsi indiqué qu'elles peuvent prévoir les différentes étapes d'une leçon (voir : étapes de l'apprentissage sur la progression proposée) pendant la même séance ou les répartir. Ceci tiendrait en compte le rythme d'apprentissage (degré d'assimilation par les apprenants) et le temps consacré à la séance. Dans le même ordre d'idées, nous avons également indiqué qu'il serait possible de gérer la présentation d'une leçon. Ainsi, l'enseignant peut ne pas se tenir au respect strict des différentes étapes telles qu'elles sont décrites : Soit, il passe directement à la présentation de mots contenant la/ou les lettres du jour après identification s'il juge que le montage syllabique et/ou le montage de mots sont bien maîtrisés. Il fera de même en proposant directement un paragraphe au lieu d'une ou de deux phrases s'il juge que la vitesse de décodage est assez développée. Pour gérer le nombre, l'enseignant peut également proposer de courts contenus : une liste réduite de mots et également des paragraphes courts afin de faire participer toute la classe ou au moins la majorité tout en veillant à un choix minutieux des supports qui « garantiraient » une évaluation « qualitative ».

Par milieu socioculturel, nous entendons l'entourage familial de l'apprenant avec ses différentes composantes à savoir, le niveau d'instruction des parents et même la qualité des relations qui gèrent la vie à la maison. Notre première étude (menée dans le cadre du magister) avait bien révélé que dans le cadre de la méthode semi-globale, les parents étaient « directement impliqués » dans l'apprentissage de la lecture du moment qu'ils étaient « chargés » de la préparation du texte de départ pour leurs enfants. C'est un support qui servait pour l'extraction des mots qui contenaient les lettres du jour. La difficulté pour les apprenants était au niveau du déchiffrement d'un support qui contient des lettres et des sons non étudiés. La même étude avait révélé que les apprenants qui ne bénéficient pas de l'aide parentale soit parce que les parents ne possèdent pas le niveau d'instruction nécessaire ou à cause de leur indisponibilité trouvent des

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

difficultés dans l'appropriation de l'habileté de lecture. C'est ce que José Morais explique d'après une expérience belge en affirmant que

« la méthode globale est particulièrement problématique pour les enfants qui souffrent d'un handicap socio-culturel. Pour ces enfants les chances d'avoir des parents ou d'autres proches qui lisent eux-mêmes couramment et qui pourraient leur enseigner le code sont beaucoup plus faibles que pour les enfants issus de familles de milieux plus favorisés » (1994 : 271).

En proposant la méthode syllabique, nous avons pensé à une démarche qui tente de remédier à cela en « libérant » l'enfant de la dépendance familiale et même les parents de la « tâche » de préparation du moment qu'à l'école l'apprenant s'approprie les principes du déchiffrage selon un procédé qui l'amènerait progressivement -grâce à son principe synthétique- vers la maîtrise du code écrit en associant des activités qui tiendraient compte des facteurs intellectuels et socio culturels. (Programmation d'une évaluation régulière et de séances de consolidation des acquis).

Les réponses des enseignantes de l'échantillon ont en effet confirmé cela du moment que six d'entre elles ont répondu que l'enseignement de la lecture selon cette méthode est en adéquation avec le milieu socio- culturel de l'enfant. Elles travaillent essentiellement dans des zones rurales ou semi-rurales avec une expérience professionnelle qui varie entre deux et sept ans. Une seule enseigne depuis vingt -deux ans. Parmi les enseignantes qui ont répondu par « **non** » ou « **partiellement** », deux ont évoqué la difficulté d'enseigner une langue qui n'est pas utilisée dans le quotidien des apprenants. Une seule enseignante a fourni une réponse par rapport aux conditions du déroulement de l'étude et non par rapport à la méthode du moment qu'elle a évoqué la réaction des parents quant à l'indisponibilité d'un manuel scolaire¹.

Après le paramètre de l'enseignement, nous nous sommes intéressés à celui de l'apprentissage.

Nous pensons qu'un apprenant qui s'implique dans les activités quotidiennes de la classe : (demande l'autorisation pour répondre, répond quand il est interrogé ou même s'il n'est pas interrogé) fait preuve de motivation. Même si cette « *dynamique motivationnelle* » pourrait inclure en tant que « phénomène complexe plusieurs motifs dont entre autres le sentiment de compétence et l'état affectif de l'apprenant, l'implication du système scolaire y compris les méthodes d'enseignement ne peuvent en aucun cas être exclus » (B.Galand : 2006). Nous nous

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

rejoignons à cette idée en confirmant que le choix d'une méthode « adéquate » reste un facteur « déterminant » du moment que c'est le moyen direct de transmission des apprentissages. Dans le cas des élèves qui apprennent à lire pour la première fois- en langue étrangère surtout- il convient à l'enseignant de choisir des démarches qui prennent en considération non seulement les conditions d'apprentissage, mais qui stimulent surtout l'intérêt. Une méthode ou une stratégie qui mettrait l'apprenant à l'écart en le rendant réticent est à revoir au cas où il serait prouvé que la réticence n'est pas due à d'autres raisons d'ordre intellectuel ou psychologique comme la timidité. Dans ce sens S. Dehaen écrit :

« nous ne pourrions pas imaginer pire enseignement de la lecture qu'un cours magistral où l'enseignant parcourait jour après jour les pages d'un manuel sans se préoccuper de savoir si les élèves suivent. Le bon enseignant est celui qui propose jour après jour des défis adaptés au niveau des enfants et qui les entraîne en douceur au-delà de leurs connaissances actuelles » (2011 : 97).

L'observation de classe réalisée dans le cadre de notre première étude avait bien révélé une grande participation des apprenants dans l'étape qui concerne l'identification des lettres. Nous avons donc estimé que choisir une méthode qui part de la lettre offrirait à l'apprenant la chance de faire un premier pas « facile » et « facilitateur » pour l'appropriation de tout le code écrit. Ceci est bien prouvé à travers les réponses des enseignantes. Pour celle qui estime que l'implication des apprenants est « partielle », elle justifie cela par le facteur de l'âge du moment que certains apprenants sont plus jeunes que leurs pairs étant scolarisés avant six ans.

Dans un rapport envoyé au ministre de l'éducation nationale français (V.Bouysse et al : 2008), une commission constituée d'inspecteurs de circonscriptions pédagogiques a bien souligné l'importance du travail complémentaire en dehors de la classe. S'appuyant sur les témoignages d'enseignants de classes de CP et de CM2, les membres de la commission ont expliqué que cette stratégie « *renforce et consolide les acquis du jour en reprenant le travail de la classe* ». Elle est aussi importante pour développer l'autonomie de l'apprenant qui doit « s'entraîner et réinvestir ses acquis dans un milieu autre que l'école ». Les activités concernées selon ces enseignants sont surtout le français et les mathématiques. Pour le français, le travail complémentaire à la maison consisterait à lire en incluant surtout lecture de syllabes, de sons et de mots.

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

Afin d'enrichir cette idée que nous partageons, précisons que la conception de l'apprentissage de la lecture selon la progression proposée « exigerait » de la part de l'apprenant un travail complémentaire qui consiste en une révision de ce qu'il a appris en classe. Il « doit » notamment revoir la/ou les nouvelles lettres étudiées pendant chaque séance à l'école pour une meilleure consolidation et pour établir un lien entre les différents apprentissages du moment que l'acquisition de l'acte de lire selon une méthode exclusivement syllabique, exige la maîtrise de chaque lettre afin de pouvoir progresser puisque le montage de nouveaux mots se fait à partir des lettres étudiées uniquement. Reprendre le montage syllabique également, faciliterait l'entraînement à l'automatisme sur lequel repose le déchiffrage. Ce travail de consolidation serait encore plus important quand il s'agit de graphèmes plus complexes comme les lettres dont la prononciation est irrégulière ou les digrammes et les trigrammes. Dans les classes à fort effectif, ce travail devient « incontournable », car l'apprenant n'aurait pas l'occasion de lire « suffisamment » à l'école voire pas du tout, surtout avec un temps « réduit ».

Si nous recommandons une préparation et une révision à la maison, nous les concevons également en dehors de toute aide parentale non « désirée » ou « difficile » de la part de ces derniers d'où le recours à des stratégies que nous souhaiterions à la portée de tous les apprenants en dépit de leur appartenance socio- culturelle et/ou économique.

Même si une aide se ferait à volonté par les parents, elle n'exigerait pas beaucoup d'efforts. Plutôt qu'une « mémorisation » de tout un texte, ça serait une « supervision » des acquisitions comme : écouter l'enfant répéter les lettres étudiées, faire une dictée et/ou « encourager » à une lecture d'un contenu plus riche que celui proposé à l'école. En d'autres termes, ça serait un renforcement ou un comblement des insuffisances qui pourraient avoir lieu à l'école dûes à la contrainte du temps par exemple ou la prise en charge spéciale par l'enseignant d'apprenants qui présentent des difficultés d'apprentissage.

En dehors des enseignantes qui ont confirmé cela, trois ont répondu par « **non** » et « **partiellement** ». Pour celle qui a répondu par « **non** », la progression proposée n'aide pas l'apprenant à effectuer un travail complémentaire à la maison, car il n'a pas un manuel³ 1. Même si nous défendons l'importance du manuel scolaire en tant qu'outil de travail et de référence pour l'enseignant et en tant que support d'apprentissage et d'appui pour l'apprenant, nous considérons que la réponse de cette enseignante est en relation avec les conditions de

³ Seules les enseignantes possédaient une copie du programme proposé.

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

déroulement de l'étude. À ce niveau, nous signalons que le cahier d'écriture pourrait servir comme support de révision, car la séance de lecture est toujours suivie d'une séance d'écriture : *reproduction de lettres selon les normes, copie de mots et de phrases* (ministère de l'Éducation nationale 2016 : 8). Parmi les deux enseignantes qui ont répondu par « **partiellement** », une a quand même responsabilisé les parents en disant que « *certains parents ne peuvent pas consacrer du temps à leurs enfants* ». L'autre enseignante a répondu que « *la méthode est partiellement acceptée par les apprenants* ». Interrogée, elle a expliqué que les apprenants qui « ne travaillent pas bien en classe, sont incapables de réviser et de préparer à la maison en dépit de la méthode d'enseignement adoptée ».

Le facteur du milieu socioculturel évoqué dans le paramètre enseignement trouve également sa légitimité dans celui de l'apprentissage pour mesurer l'adéquation de la méthode proposée avec les différentes conditions du travail de l'enseignant. En effet, dire d'un climat familial qu'il est « favorable » pour l'apprentissage des langues généralement et spécialement le français- surtout dans notre pays- c'est parler d'un usage assez fréquent de cette langue à la maison où les enfants sont amenés à l'utiliser. Les enseignants gardent une impression positive sur ces enfants et s'attendent à ce qu'ils s'approprient « vite » et « bien » cette langue.

Même si nous ne pouvons nier l'implication de la famille comme facteur favorisant l'acquisition d'une langue, nous ne pouvons également « condamner à l'échec » les enfants qui ne « jouissent pas de cette faveur ». La réussite de générations d'apprenants algériens ayant réussi l'apprentissage de cette langue dans les écoles françaises en est une bonne preuve.

Nous pensons ainsi qu'un système éducatif qui prendrait en considération plusieurs facteurs tels l'adaptation des méthodes, des contenus et des stratégies pourrait favoriser la réussite entre autres celles des langues d'où la conception d'une progression selon une méthode purement synthétique partant d'éléments simples (la lettre et la syllabe) vers des éléments plus complexes.

Pour cela, nous avons introduit des « moyens d'aide » comme les séances de consolidation et une évaluation continue qui suit l'évolution des apprentissages afin d'intervenir au fur et mesure pour remédier aux insuffisances.

Les réponses des enseignantes étaient quand même presque à égalité entre positives et négatives. Ainsi, parmi les quatre réponses qui ont varié entre « **non** » et « **partiellement** », trois étaient en faveur d'une « culpabilisation » du milieu socio- culturel totalement ou

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

partiellement soit à cause de la situation des écoles en question dans des zones rurales ou « l'appartenance de quelques apprenants à un milieu social qui favorise plus ou moins leur réussite ». La quatrième enseignante part du constat qu'« une grande partie d'apprenants en difficultés langagières sont issus de milieux populaires ou défavorisés ».

Signalons que cette enseignante est novice. Elle travaille dans une région urbaine et a deux ans d'ancienneté dans le domaine. D'après ses témoignages, elle adopte l'idée que les apprentissages, surtout celui d'une langue étrangère, dépendraient en partie du milieu social de l'apprenant.

L'enseignante qui a évoqué l'absence d'un manuel comme entravant le travail complémentaire de l'apprenant à la maison l'a repris pour justifier l'inadaptation de la méthode avec le milieu socioculturel de l'apprenant. Elle a expliqué que les parents « exigent » le travail à partir d'un manuel scolaire et réfutent des changements « imprévisibles » de ce genre. La raison de l'inadéquation n'est donc pas en relation avec les principes de la méthode proposée.

Vingt-cinq leçons ont été proposées aux enseignantes pour les répartir sur dix-huit heures au cours de l'année scolaire dont certaines sont des lettres isolées, d'autres sous forme de lettres ou de graphèmes jumelés.

Quatre enseignantes sont parvenues à les présenter toutes dont trois en ajoutant des heures et une seule a affirmé avoir terminé le programme selon l'emploi du temps officiel, mais « difficilement » selon son témoignage. Une autre enseignante a expliqué que les absences répétitives de l'enseignante d'arabe lui ont permis d'assurer des heures en plus. D'autant plus que, dans son établissement, deux séances d'enseignement du français sont jumelées en 1 heure et demie (alors que d'habitude, les séances sont réparties sur quatre séances de quarante – cinq minutes). Plus que la moitié n'ont pas pu terminer le programme essentiellement à cause du volume horaire consacré à l'activité en plus de la reprise de certaines leçons non assimilées par les apprenants. Une seule n'a pas terminé le programme parce qu'elle était en congé de maladie.

Parmi les enseignantes qui ont procédé en ajoutant des heures, deux ont entre treize et vingt-deux ans de service tandis qu'une enseignante a seulement deux ans de service. Il s'avère que le facteur de l'expérience professionnelle relative au nombre d'années de service n'est pas significatif. Penser à une solution aux problèmes pédagogiques quotidiens relèverait d'après les réponses des enseignantes de l'initiative de l'enseignant et/ou des conditions dans lesquelles il

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

travaille. Signalons que les cinq enseignantes qui n'ont pas terminé le programme sont d'accord pour le terminer en quatrième année. Elles sont toutes convaincues que la maîtrise de l'acte de lire dépend de l'acquisition du code écrit dans sa totalité.

➤ **Efficacité de la méthode**

Afin d'élaborer notre progression, nous nous sommes efforcée de nous appuyer sur « des critères scientifiques » en ce sens que nous avons fait référence à la classification phonétique des lettres et leur fréquence dans la langue. Nous sommes partis également d'éléments simples qui sont les lettres vers des digrammes et des trigrammes qui constituent des éléments plus complexes. Pour étudier les consonnes, le point de départ était tout de même inspiré du manuel scolaire.

Notre but est, rappelons-le, amener l'apprenant d'abord à une maîtrise du code écrit et du mécanisme de décodage vers une lecture de plus en plus fluide et courante. Sept enseignantes n'ont apporté aucune modification aux différents paramètres dont le contenu, la progression et les étapes de la leçon. Deux enseignantes par contre ont modifié « partiellement » la progression. Le premier changement était effectué au niveau de la semi-voyelle (**ui**) présentée avant la lettre « **y** » afin de « faciliter la prononciation de mots employés avec cette consonne comme « **appuyer** ». Une autre enseignante a avancé quelques sons comme (**ier, io, ia, ié**) du projet 3 vers le projet 1 afin de « faciliter la présentation de la séance de l'oral sur le thème : **le métier d'écolier** ». La même enseignante a modifié les étapes du cours comme suit : lecture d'une phrase, isolation d'un mot, extraction de la lettre du jour. Après identification, analyse audio-visuelle et écriture de la lettre, elle passe au montage syllabique après quoi elle entame la lecture de mots qu'elle considère une « initiation à la lecture ». C'est une enseignante ancienne qui a « toujours cru en la méthode syllabique » selon son témoignage. Cependant elle s'attache au départ global qu'elle ne considère pas « affectant » la démarche alphabétique et l'enseignement explicite du code du moment que c'est elle qui lit la première phrase et le mot outil. La même enseignante explique que l'essentiel du travail se fait au niveau du montage syllabique et celui des mots nouveaux à partir desquels l'apprenant s'approprierait l'habileté de lire. Ce résultat révèle d'abord que la logique selon laquelle nous avons conçu notre progression est acceptée presque à l'unanimité. Quant aux changements apportés, ils tiendraient leur légitimité de l'autonomie de l'enseignant relevant de « la nécessité » d'avoir recours à des stratégies ou des « modes d'enseignement » (J. Courtillon 2003 : 10) afin qu'il « mène à mieux son travail » et atteigne les objectifs visés. Dans le même ordre d'idées, Courtillon appelle à un

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

respect des « spécificités d'apprentissage » des enfants auxquels on apprend une langue. (Ibid. : 13)

Parmi les critères que nous avons considérés comme témoignant de l'efficacité de la démarche proposée, la qualité d'évolution de l'apprentissage. Un point que nous avons choisi d'aborder selon deux critères : Celui de la participation et de l'assimilation au début, au milieu et à la fin de l'apprentissage.

Le paramètre de l'implication des apprenants en classe a déjà été évoqué afin de mesurer l'adéquation de la méthode syllabique proposée avec différentes conditions d'apprentissage (à travers la question 5). Sa reprise tend à vérifier si l'implication des apprenants était durant la période de l'étude en progression ou au contraire régressait à force que l'enseignement/apprentissage évoluait et les contenus devenaient de plus en plus « complexes ». La participation qui allait dans un ordre croissant, d'après les résultats, constitue sans doute un indice « réconfortant » sur la qualité d'assimilation du principe de décodage ou du moins la preuve d'une motivation et d'une implication continue dans les cours.

Le deuxième paramètre auquel nous avons accordé de l'importance pour tenter de mesurer l'efficacité de la méthode proposée est l'évolution de l'assimilation du principe de décodage qui passerait sans doute par l'appropriation des plus petites unités qui sont les lettres, ensuite l'assimilation du principe du montage syllabique avant le fusionnement des syllabes afin d'obtenir des mots. Cette opération d'assemblage ferait découvrir à l'apprenant le principe qu'il adopterait pour décoder. C'est en fait le premier niveau de la lecture que Chall (1983) in L. Rieben et al (1989 : 106) décrit en affirmant que « *l'enfant commence à segmenter le langage en mots et phonèmes (...) la connaissance des lettres et l'habileté à la segmentation phonémique sont les meilleurs prédicteurs à la réussite au cours de l'initiation à la lecture* ». Ce parcours mènera l'apprenant plus loin vers la phrase ensuite vers le texte avant d'atteindre d'autres niveaux de lecture dont la lecture courante où l'enfant devient capable de « *traiter d'une façon automatique un nombre croissant de mots et peut lire de plus en plus vite* » (1989 : 108).

Notons que le taux d'assimilation était entre « bon » et « moyen » et n'a jamais été faible dans toutes les classes. Il était aussi en progression durant toute l'année d'étude.

D'après les enseignantes, un nouvel apprentissage -celui d'une langue étrangère surtout- peut créer au début de l'année un sentiment de « réticence » chez certains apprenants. En effet, après avoir passé deux ans d'apprentissage dans une langue différente -l'arabe- ils découvrent

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

un nouvel enseignement complètement différent. Ils procèdent alors en « palpant » le nouveau chemin d'où le passage par des hésitations. Concernant les difficultés rencontrées à ce niveau, le montage syllabique semble faire unanimité. En effet, les apprenants trouvent des difficultés dans l'assimilation du système vocalique français du moment qu'ils ont tendance à le comparer avec celui de l'arabe complètement différent : pour obtenir une syllabe en français, on associe deux lettres d'autant plus que la prononciation de la consonne change constamment.

Quand l'apprenant mémorise l'alphabet, il dit par exemple [d~~e~~]. Une fois associée à la voyelle **a**, cette lettre devient [d**a**], avec la voyelle (è) elle se prononce encore une fois [d~~e~~]. Le [e**f**] devient 'fa fi ou fe. La difficulté se poursuit avec la lettre (k) prononcée déjà [k**a**] et devient (k**i**) dans « kiwi » ou (k**a**) encore une fois dans « karaté ». Les lettres © et (g) accentueraient la difficulté, car leur prononciation change en fonction de la voyelle qui leur est associée. Parfois deux syllabes différentes donnent le même son. C'est le cas de « j**i** » et « g**i** » ou encore « ç**a** » et « s**a** ». Cette irrégularité phonétique rencontrée presque avec toutes les lettres constitue pour l'apprenant une véritable source de difficulté(s) qui le rend hésitant et rend également l'assimilation lente pour certains apprenants.

La deuxième difficulté rencontrée est au niveau de la lecture des phrases et des paragraphes. En troisième année primaire, l'enfant est tout juste en train de découvrir un nouveau code à travers lequel, on tente d'installer chez lui l'habileté de déchiffrement en passant par des opérations telles que l'assemblage de lettres puis de syllabes avec toutes les difficultés qui peuvent s'y prêter : Certaines combinaisons sont en effet plus simples que d'autres. Si ces étapes semblent « évidentes » et interdépendantes, nous pensons qu'elles constituent de par leurs spécificités deux parties distinctes dans le processus de l'apprentissage. En effet, s'approprier les lettres comme moyen aidant à la lecture n'est pas suffisant pour installer la compétence de lire, car nous lisons tous experts et débutants en fusionnant lettres et syllabes afin de prononcer des mots. Nous associons ensuite les mots pour déchiffrer des phrases et pareil pour lire des paragraphes et des textes. Or la différence réside évidemment dans la façon et le rythme de procéder. D'après les études, « *l'identification de mots ne peut pas être envisageable de la même manière pour l'apprenti et pour le lecteur adulte lettré. Pour les jeunes, les processus d'identification n'ont rien d'automatique et s'apparentent plutôt à des résolutions de problèmes : durées plus longues, essais et erreurs...* » (R. Goigoux, in G. Chauveau 2003 : 76). Certains chercheurs parlent pour le lecteur débutant d'un « *savoir lire*

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

minimum ». Une phase pendant laquelle l'enfant « *sait tout juste lire. Son traitement des mots et du texte est lent, hésitant, malhabile (...)* » (G. Chauveau : 2004 : 109).

Ce problème ne se lierait pas spécialement à la méthode syllabique du moment que même les démarches analytiques telles que la méthode mixte⁴ se basent sur le traitement de la syllabe en tant qu'unité d'appropriation du code écrit. Ce qui suppose que même l'enfant qui apprend le code à partir de cette méthode pourrait s'affronter à ce genre de contraintes.

Notons qu'une seule enseignante a signalé un déficit au niveau de l'acquisition des lettres. Elle travaille dans une zone rurale. Même avec quatre élèves, elle témoigne que le niveau des apprenants dépend beaucoup de leur appartenance socio-culturelle d'où des difficultés d'appropriation de la langue. Le facteur du nombre réduit longuement vu comme étant en faveur d'un bon apprentissage, semble ici relativement insignifiant.

Rappelons qu'en optant pour une évaluation régulière, nous visons le suivi « rigoureux » du processus d'apprentissage. Cela s'avère important, voire indispensable pour l'enseignant, afin qu'il « *puisse ajuster son enseignement* » (S. Dehaene et al. : 97). De même, que le choix de la dictée et la lecture spontanées tendent, rappelons-le à contrôler l'installation de la compétence de lecteur autonome. Pour cela, neuf épreuves ont été programmées tout le long de l'année à raison d'une épreuve par mois. Pour deux parmi les trois enseignantes qui trouvent ce procédé « plutôt efficace », le déficit réside au niveau du principe. Elles ont témoigné que c'est en fait la dictée qui pose surtout problème. Cet exercice souvent recommandé en orthographe trouverait sa légitimité par rapport aux objectifs visés à travers l'enseignement/apprentissage de la lecture avec la méthode syllabique. En effet, nous tendons à vérifier tout le long de ces deux processus le degré et la qualité d'acquisition des lettres, des syllabes et surtout du principe d'assemblage de ces éléments « indispensables » à l'acte de lire.

En transcrivant des contenus écoutés, l'enseignant s'assurerait que l'apprenant garde en sa mémoire tous les éléments enseignés, les discrimine et peut par la suite, les investir par assemblage. Cette dernière opération est aussi bien importante en écriture qu'en lecture. « *La dictée de mots, de syllabes, de phonèmes sont indispensables pour acquérir de l'autonomie en écriture individuelle et pour fixer les acquisitions de lecture. Elles sont une occasion de réfléchir sur la langue et ses composantes* ». E.Descol et GF.Deboos (2003 : 15)

⁴ « Elle se fonde sur plusieurs des principes prônés par les méthodes globale et syllabique. L'enfant apprend quelques mots avant de passer au découpage syllabique » (Alban de Montigny : 2016).

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

Durant cette épreuve, l'apprenant sera amené à se livrer à un raisonnement afin de pouvoir écrire le mot juste en faisant les bonnes combinaisons surtout dans certains cas qui pourraient poser problème comme : « **lame** » et « **malle** », « **pâle** » et « **lape** », « **loupe** » et « **poule** ». C'est également le cas de « **flou** » et « **foule** », « **pile** » et « **pli** »...

L'adéquation à laquelle nous aspirons est, que cette épreuve renseignerait sur le degré « réel » d'assimilation pour une intervention appropriée et qu'elle aiderait à distinguer les niveaux d'hétérogénéité afin de penser à mieux les gérer.

Nous estimons ainsi que la difficulté ne résiderait pas dans le principe en lui-même (la soumission à ce type d'épreuve), mais dans « l'engagement » que cela engendrerait pour l'apprenant du moment qu'il devrait s'appliquer davantage dans ses apprentissages afin de pouvoir s'approprier les petites unités dans un premier temps et de pouvoir les investir à bon escient (pour faire les bonnes combinaisons) dans un second temps.

Une seule enseignante a contesté la fréquence des épreuves. Elle a expliqué qu'elle n'est pas contre ce type d'évaluation qui permet, selon elle, « le suivi régulier des apprenants » et « allège la révision ». Seulement dans le cas de sa classe et vu le nombre réduit, elle préfère avoir recours à la pédagogie différenciée^{5 1} en donnant à chaque élève un support différent selon le niveau et le rythme de sa lecture. Soumettre les apprenants aux mêmes épreuves avec la même fréquence n'était pas « assez convenable » pour elle du moment que cela ne lui permet pas de « vérifier ses objectifs ».

➤ **Appréciation de la méthode**

Parmi les différents paramètres proposés pour une première appréciation de la progression objet d'étude, celui du déroulement des leçons ainsi que celui des modalités d'évaluation semblent faire, dès le départ, bonne impression chez les enseignantes de l'échantillon.

Notons que ces deux paramètres sont différents de ceux du programme officiel fondés sur d'autres principes : les leçons sont à départ global avec absence du principe de syllabation et l'évaluation repose essentiellement sur le principe de la discrimination auditive et/ou visuelle avec des consignes telles que :

⁵ Le terme de pédagogie différenciée veut désigner " un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves. "(Louis LEGRAND, la différenciation pédagogique, Scarabée, CEMEA, Paris 1984) (www.ac-besanson.fr/download.php?pdf =IMG/pdf/definitions_differenciation .pdf)

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

Je colorie les dessins quand j'entends « a ». J'entoure tous les « a » que je vois. (Cahier d'activités de français 2017/2018 : 6). Le même type d'exercices est gardé tout le long du programme. Ce n'est qu'à partir de la séquence trois du projet trois (dernière séquence du dernier projet) que l'on propose aux apprenants des paragraphes à lire en guise d'évaluation. (2017/2018 : 94... 96).

Pour quatre enseignantes, le programme et la progression seraient « plutôt positifs ». Une seule enseignante a trouvé le programme « surchargé ». Cette réponse fût confuse pour nous vu que les deux plans d'apprentissage (officiel et celui proposé) sont presque identiques du point de vue contenus. L'enseignante a expliqué que ce qui a attiré son attention dès le départ c'est le jumelage des voyelles nasales : (**an/am- on/om- en/em- un/um- in/im/ain/aim- ein**) ainsi que celui des sons : (**ail/aïlle- eil/eille- euil/euille- ouil/ouille**). (Ce choix a bien été justifié dans la description de la progression)

Pour les autres, la même réponse (plutôt positif) a été reprise, car les termes « programme » et « progression » sont, selon les témoignages des enseignantes, souvent employés pour désigner la même chose : leur « scepticisme » vis-à-vis le déroulement des apprentissages, était plutôt lié à une « crainte » de ne pas pouvoir établir un lien entre les activités planifiées dans le manuel et le contenu de l'étude.

Il est bien connu que dans le cadre de la « pédagogie du projet » adoptée officiellement, les activités des séquences sont organisées dans l'optique d'une unité c'est-à-dire que les supports traités durant la séance de l'oral servent à dégager les mots « outils » à partir desquels l'enseignant extrait les lettres du jour. Suivre exclusivement la progression des apprentissages proposée dans le cadre de l'étude semble avoir entraîné un dysfonctionnement dans l'application du programme officiel.

Cette première appréciation des enseignantes est donc liée aux conditions de déroulement de l'étude et non aux principes de conception.

À la fin d'un processus d'enseignement qui a duré une année, quatre enseignantes veulent refaire l'expérience et appliquer cette méthode encore une fois. Elles s'accordent à dire que cette démarche est « facile » aussi bien sur le plan de l'enseignement que sur celui de l'apprentissage.

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

Concernant l'enseignement, les enseignantes voient que la méthode syllabique leur a épargné l'inculcation aux apprenants de chaque mot du texte présenté au départ⁶, sinon des mots présentés en série². Une opération qui se répète à chaque leçon de lecture jusqu'à la fin de l'année et prend beaucoup plus la forme d'une mémorisation ou plutôt d'une reconnaissance que d'un décodage du moment que la leçon de lecture contient, selon la méthode semi-globale, deux paramètres essentiels : Celui de l'identification des graphèmes (lettres et sons) et celui de la « répétition » des mots. Deux éléments qui n'impliqueraient pas l'apprenant dans un acte de déchiffrage.

Commencer par de petites unités telles la lettre et la syllabe semble d'après les enseignantes de l'échantillon, un procédé « adéquat » qui facilite la transmission des principes de décodage et fait de l'apprenant un bon lecteur/déchiffreur. Ce qui rejoint le résultat de l'évaluation de notre première étude qui a révélé que 66 % des apprenants soumis à une évaluation de lecture avaient des difficultés au niveau de la maîtrise phonie/graphie et au niveau de la combinaison des lettres et des syllabes.

En matière d'apprentissage, les enseignantes de notre échantillon témoignent d'une « efficacité » et d'une « assimilation facile et rapide du principe de décodage » ainsi que d'un apprentissage « souple » qui permet l'accès au code avec maîtrise de la correspondance phonie/graphie ce qui les « mène à la lecture courante ».

La réponse négative des autres enseignantes vis-à-vis une future application de cette méthode n'était pas par rapport à ses principes didactiques, mais parce que notre étude a précédé l'application des nouveaux programmes (nouvelle génération). Elles ont précisé qu'elles « préfèrent » attendre et voir qu'apporterait ce nouveau projet sur le plan des contenus et des méthodes.

En tant que praticien, l'enseignant joue un rôle important, voire parfois « décisif » dans la transmission du savoir. Il lui convient de par ses responsabilités pédagogiques et didactiques de porter un jugement sur un plan d'enseignement qui lui est proposé en fonction des conditions de sa pratique enseignante sur tous les plans à commencer par son expérience professionnelle, l'effectif dans la/ou les classe(s) qui sont à sa charge, l'appartenance socioculturelle des apprenants, leurs habiletés cognitives, arrivant aux moyens didactiques qui lui sont disponibles.

⁶ Deux étapes d'une leçon de lecture selon la méthode semi-globale officiellement recommandée.

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

Partant de cette idée, nous avons jugé convenable de demander aux enseignantes ayant opté pour une deuxième application de la méthode syllabique de faire des propositions afin de tenter d'améliorer cette pratique.

Les propositions étaient autour des modalités d'évaluation et du contenu. En effet, concernant le programme, une enseignante a suggéré un allègement afin de « *consolider les acquis et éviter les ambiguïtés* ». Elle pense que la programmation des voyelles nasales formées avec (**m**) comme « **am** », « **om** », « **em** », « **aim** » et « **um** » ainsi que les sons « **ouil** », « **ouille** », « **tion** » et « **ion** » « *encombrent* » le planning et suggère de ne pas en faire des leçons à part entière, mais les reporter en quatrième année et les traiter au fur et à mesure pendant des séances de lecture « *intensive* ». Contrairement à ce qui a été cité dans nos instructions, une autre enseignante suggère par contre, un enseignement explicite des lettres muettes, de la liaison et de l'apostrophe au lieu de les traiter à chaque fois que l'occasion s'y prête à travers les lectures individuelles des apprenants.

Les suggestions sur l'évaluation incitent à une « *intensification* » de la lecture en en faisant une pratique « *quotidienne* » à travers de « *petits paragraphes* » avec variation des exercices entre lectures oralisées, dictée, enrichissement des supports sans pour autant négliger la compréhension à travers des illustrations.

Dans le domaine de l'enseignement, opter pour une méthode, c'est généralement partir d'un constat d'échec pour viser l'efficacité tenant compte d'un certain nombre de facteurs qui influenceraient positivement et/ou négativement le processus enseignement/apprentissage. La première vision que l'on se fait du plan de travail conçu dans le cadre d'un choix pédagogique reste temporaire et est confirmée ou infirmée au cours et/ou après cette opération de transmission et d'acquisition du savoir à court, moyen ou long terme.

C'est à partir de là, que nous avons jugé important de créer un lien entre les questions 2 et 13 dans une tentative de compléter l'idée de l'appréciation de la méthode syllabique.

Après une année d'enseignement selon cette méthode synthétique, sept enseignantes confirment leurs réponses à la question 2 sur les paramètres cités (le programme, la progression, le déroulement et les modalités d'évaluation). (Rappelons à ce niveau que la majorité des réponses des enseignantes à cette question étaient entre une impression « *positive* » et « *plutôt positive* ». Deux enseignantes par contre ont changé leur point de vue et reconnaissent l'efficacité de la méthode à la fin du processus d'enseignement après avoir « *maitrisé les*

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

principes de cette démarche » d'un côté, et réalisé des résultats positifs avec les apprenants de l'autre.

4. Bilan d'analyse

La méthode syllabique dite aussi synthétique fait toujours référence, que ce soit chez les praticiens ou même auprès des parents d'élèves, à une méthode ancienne. Ces derniers témoignent même que c'est « de là qu'elle tient son efficacité ». Une opinion qui trouverait une explication par rapport au niveau des apprenants depuis l'indépendance et jusqu'aux années 1980 où l'on signalait une « maîtrise totale » ou presque de la langue française notamment de la lecture. Cela pourrait être relativement vrai, car même si l'analyse des anciens manuels algériens avait révélé le recours à une méthode à départ global, nous avons quand même pu relever le développement du processus de syllabation⁷. Il semble donc que c'est le principe synthétique qui « confère » jusqu'à maintenant le « mérite » de la « bonne réputation » et de l'« efficacité » à cette démarche pédagogique.

Étant une langue alphabétique, il nous a semblé « évident » de penser à un enseignement explicite des unités du langage du français afin d'installer la compétence de décodage chez les apprenants. Ceci consiste d'abord en une présentation des lettres en guise d'identification avant de passer à l'explication du mécanisme de décodage à travers l'établissement de la correspondance phonie/graphie et la manipulation des différentes unités nécessaires à la formation et à la reconnaissance des mots.

Ce processus qui semble « incontournable » pour parvenir à déchiffrer, est clairement expliqué par R. Goigoux qui écrit : « pour parvenir à déchiffrer, c'est-à-dire à convertir un mot écrit en un mot oral, le lecteur doit identifier les lettres qui le composent, les mettre en correspondance avec les sons élémentaires du langage (phonèmes), puis combiner ceux-ci afin de reconstituer l'image acoustique du mot » (2006 : 20). Il conviendrait donc d'« enseigner aux enfants à « coller les sons » c'est-à-dire à fusionner les phonèmes pour former des mots reconnaissables (...) » (Ibid. 20). Notons que le déchiffrement des mots constitue une première étape vers la lecture courante. L'apprenant y accède après répétition des mots décodés jusqu'à augmentation de la vitesse de segmentation (Ibid. 22).

⁷ Cela consistait en une décomposition d'un mot de départ à partir duquel on procède à la construction de nouveaux mots en utilisant les mêmes lettres.

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

L'implication croissante des apprenants dans le processus d'acquisition de la lecture, le maintien par les enseignantes du programme objet d'étude et de sa progression (à part quelques petites modifications), représentent des indices qui servent à appuyer notre point de vue. Il en est de même pour l'évolution de l'apprentissage à travers un taux de participation et d'assimilation satisfaisants, même si d'autres facteurs ont plus ou moins perturbé cette stabilité, tels que l'influence de la langue maternelle. L'étude révèle clairement que les apprenants ont trouvé du mal à faire un passage facile du système vocalique de l'arabe vers celui du français, du moment que plusieurs difficultés ont été repérées au niveau de l'acquisition de la syllabe.

Si les premiers apprentissages en langue maternelle ont influencé négativement ceux de la langue étrangère, ce n'était pas la seule difficulté à laquelle étaient confrontées les enseignantes. Le facteur socio-culturel est en effet fortement évoqué pour expliquer les difficultés de transmission et de réception.

Tout enseignement notamment celui de la lecture relève des tâches de l'école. Il lui revient donc de « (...) faire de l'élève un vrai lecteur (...) qui sait lire pour satisfaire un besoin, un désir, pour s'informer, progresser et s'adapter, enfin pour agir et réagir » (B. Bachir, G. Khaled 2011 : 174). Partant de cette idée, nous nous sommes efforcée à travailler sur le choix d'une méthode qui aiderait à atteindre cet objectif ainsi que sur la sélection de techniques et de stratégies qui réduiraient la dépendance familiale. Malgré cela, l'appartenance de certains apprenants à des milieux défavorisés reste pour les enseignants un facteur qui « handicape » l'appropriation de l'habileté de lire. Ces derniers pensent que l'aide parentale est « primordiale » voire « incontournable ».

Parler de l'impact du milieu socio-culturel et/ou socio-économique de l'apprenant sur l'appropriation de la lecture nous semble « vague » et prête à plusieurs interprétations.

La relation entre ces deux éléments doit être bien définie et fortement explicitée. Dans leur étude, B. Bachir et G. Khaled (2011) ont traité ce point selon deux éléments : le rôle de l'environnement et le rôle de la famille à travers le statut familial et l'importance de la lecture à la maison. Les deux chercheurs sont arrivés à conclure que l'apprentissage de la lecture est favorisé dans les régions urbaines contrairement aux régions rurales où les familles n'apportent « aucun soutien » à l'école d'après les témoignages de 104 enseignants interrogés. Pour le paramètre de la famille, les mêmes enseignants témoignent que « la position des parents relative à leur profession et à leurs diplômes » aide les enfants à lire, car ils leur procurent les moyens qui les aident à améliorer leur niveau de déchiffrage tels que les « micro-ordinateurs et les jeux

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

de lecture ». Par contre, les familles qui ne disposent pas de moyens financiers et/ou ne « s'intéressent pas à lire », ne peuvent pas surveiller cette activité ni l'encourager.

Christian André par contre (2011 : 101) ne s'est pas contenté de décrire. Il a proposé « huit gestes » pour « *l'implication des parents dans l'apprentissage de la lecture* » en leur traçant « une feuille de route » afin d'accompagner leurs enfants dans l'appropriation de l'habileté de lire. Son plan de travail commence par la connaissance de la méthode d'enseignement adoptée à l'école et la conviction de son efficacité et va vers l'utilisation d'« *écrits familiaux* », la stimulation du « *désir de lire chez l'enfant* » ainsi que d'autres attitudes qui aideraient l'apprenti lecteur dans le parcours d'un « enseignement/apprentissage familial ». Parmi ces attitudes, des initiatives d'accompagnement telles que l'encouragement à « *fréquenter une bibliothèque pour enfants* » et « le partage » avec les membres de leur entourage, de « *l'enthousiasme de lire* ». Le chercheur n'a pas négligé de penser à tisser à travers cette activité, un lien « *vie quotidienne/lecture* ».

Même si l'idée de l'accompagnement parental, reste en partie juste, nous nous attendons à ce que les enseignants -nouveaux surtout- traitent avec prudence cet élément tant au niveau de l'enseignement qu'au niveau de l'apprentissage et ne pas s'y attacher de crainte qu'un bon nombre d'apprenants ne profite de l'aide qu'il faut surtout que la méthode proposée tend en partie à dépasser cet obstacle qui entrave une bonne acquisition de l'acte de lire pour une catégorie d'apprenants⁸.

Parmi les contraintes révélées par l'étude, celle du volume horaire. Les quarante-cinq minutes consacrées à une séance d'apprentissage constituent souvent pour les praticiens un volume horaire « réduit » et « insuffisant » pour la présentation d'une leçon. Seulement, ce créneau est à vrai dire, le résultat d'une « amélioration » des conditions de travail suite aux « allègements des programmes » prévus par le ministère de l'Éducation à partir de l'année scolaire 2008/2009. Il a été question suite à ces dispositions de « *compression* », de réduire le volume horaire de certaines matières sans pour autant « *toucher aux connaissances présentées aux apprenants* ». Concernant le français, son enseignement a été réduit à trois heures par

⁸ Apprenants issus de milieux défavorisés ou ceux dont les capacités cognitives « ne sont pas assez développées »

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

semaine pour les classes de troisième année primaire. Cependant, les séances d'apprentissage sont passées de 30 à 45 minutes⁹.

Savoir répartir le temps et en faire « bon usage » pour réaliser des tâches pédagogiques, fait partie de la gestion de la classe. Il n'existe peut-être pas de « recette » pour cela, seulement les documents officiels précisent que les « *programmes dans leur structuration, donnent à l'enseignant l'autonomie de planifier les activités scolaires et d'exploiter l'horaire imparti à chaque discipline suivant les besoins des élèves et le développement des compétences visées.* » (Programmes de la troisième année primaire 2004 : 13). Cette affirmation, suivie de nos directives incluses dans la progression, répond en partie aux préoccupations des enseignants et tend à les « soulager » sur l'aménagement du temps accordé aux apprentissages en les incitant à se faire des « priorités » quant à la conduite des contenus enseignés. Malgré cela, le temps paraît une contrainte rencontrée par un bon nombre d'enseignants.

Si les chercheurs soulignent cette difficulté aussi bien chez « *les enseignants débutants qu'experts* » (J. G. Mora Trèjo : 2016), nous n'avons pas pu vérifier cela dans notre étude, car les années effectives de service chez sept enseignantes parmi les neuf de notre échantillon varient entre deux et sept ans. C'est-à-dire que la plupart sont novices. Malgré cela, cinq d'entre elles ont quand même réussi à effectuer les tâches didactiques programmées en quarante-cinq minutes.

Le facteur de l'expérience professionnelle qui ne paraît pas ici indicatif est présenté sous un autre aspect dans d'autres études. C'est le cas de l'observation de classe menée par P. Renard (2007) visant à déterminer les différences entre le « *temps prescrit* » et le « *temps réel* » consacré à la lecture.

En effet, les résultats ont montré clairement que l'enseignante débutante de l'échantillon respecte strictement le temps officiel imposé. Elle consacre de ce fait, le moins de temps à ses apprentissages au premier trimestre, sachant qu'elle adopte dans l'enseignement de la lecture une méthode synthétique avec de petits textes comme point de départ. Les trois enseignants qui ont entre vingt et trente ans d'expérience et dont les méthodes d'enseignement varient entre phonique et analytique consacrent plus de temps à la lecture au début de l'année et dépassent de loin le temps prévu dans le guide du maître. Ils reviennent à la norme en fin de l'année après que les apprenants s'approprient le code écrit et maîtrisent mieux la lecture.

⁹ In : le journal *le soir*, paru le 17/03/2008

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

P. Renard conclut ainsi, que le respect du temps alloué à une séance de lecture ne constitue pas forcément « une compétence » de l'enseignant du moment que les maîtres expérimentés cherchent à « *surinvestir* » le temps de cette discipline afin de constituer un « *capital initial* » susceptible d'aider l'apprenant débutant à devenir « *progressivement lecteur* ».

Pour les enseignantes qui ont jugé de l'insuffisance du temps alloué à une séance d'enseignement de la lecture, elles ont précisé que cela est dû soit à des difficultés d'assimilation de la part des apprenants notamment de contenus « complexes » tels que les sons de la langue, soit parce qu'elles devaient répartir le temps alloué à la discipline sur différentes activités. Ces réponses qui constituent un pourcentage important (44 % entre **non** et **partiellement**) montrent le souci des enseignants quant à l'aménagement de l'emploi du temps pour plus de rentabilité ainsi que l'écart qui existe entre la pratique enseignante et les instructions officielles. En effet, les enseignantes s'« attachent » au créneau horaire officiel même s'il s'avère « insuffisant » afin de réaliser leurs tâches pédagogiques malgré les instructions des guides ministériels qui incitent à une bonne « exploitation » des heures d'enseignement de façon à répondre aux besoins d'apprentissage. (voir plus haut)

« *Aucun savoir important ne peut être construit en une seule fois. Il doit être repris, remanié [...]* », écrit Chavallard (1991) in Philippe Pernoud (2000) afin de mettre en évidence ce qu'il appelle « le décalage entre le temps d'enseignement et le temps d'apprentissage ». De son côté, Meirieu in (J. G. Mora Tréjo : 2016) plaide pour « un bon investissement du temps en faisant des choix et en pensant à prévaloir des activités qui permettent la progression et l'avancement ». L'importance du temps consacré à une séance serait donc selon les chercheurs, fortement liée à l'avancement des cours et au taux de compréhension par les apprenants et pas forcément au respect strict du temps officiel imparti aux différentes activités.

D'autre part, et dans une étude menée par E. Nonnon et R. Goigoux (2007) sur la relation temps/apprentissage de la lecture, les deux chercheurs expliquent que « *la dimension temporelle agit à la fois comme une contrainte forte et comme une source de liberté et de variation* ». Cette équation difficile exige donc de la part de l'enseignant, la création d'un équilibre entre « *le temps effectif* » et « *le temps formel* » d'une séance voire de tout le programme annuel. Dans le cas de la lecture, La gestion de temps dépendrait comme pour toutes les activités, de la forme de travail de l'enseignant relative aux tâches programmées, des « *formes d'étayage* » destinées aux apprenants ainsi que du rythme d'apprentissage et ses spécificités. L'étude a aussi révélé

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

que le choix d'une telle ou telle méthode, telle ou telle entrée dans l'enseignement/apprentissage (selon la même méthode), relèverait des priorités qu'un enseignant prendrait en compte quant à la répartition du volume horaire.

L'évaluation du paramètre temporel qui apparaît également dans notre étude par rapport aux nombres d'heures annuelles réservées à l'enseignement/apprentissage de l'activité de lecture, a mis l'accent sur des initiatives qui tendent à dépasser cette contrainte soit de la part des enseignants en rajoutant des heures, soit de la part de certains chefs d'établissements qui ont procédé à un aménagement du créneau horaire (jumelage de deux séances), pour permettre à l'enseignant de profiter d'une séance d'enseignement d'une heure et demie.

On a toujours pensé qu'un nombre réduit d'apprenants permet une meilleure gestion de la classe sur tous les plans notamment celui de la discipline et le rendement pédagogique. Cependant, les avis sur l'adéquation de la méthode proposée avec différentes conditions de travail notamment celui du nombre sont presque à égalité entre positifs et négatifs selon les réponses des enseignantes de notre échantillon. (Cinq ont répondu par **oui** et quatre par **non** et **partiellement**). Les classes où la gestion du nombre était facile comptaient 3, 10, 16, 21 et 22 élèves alors que celles où la gestion était plus difficile comptaient entre 29 et 40 élèves. Les recherches ont montré que l'impact de ce facteur est un peu complexe et que rien n'est en fait « évident » dans la gestion d'une classe à fort ou à faible effectif.

Deux positions des chercheurs sont à noter : L'une qui pense que la réduction du nombre d'apprenants dans une classe permet une bonne « *passation du savoir* » et l'autre qui, au contraire, n'établit pas un lien direct et « significatif » entre le nombre et l'amélioration des conditions d'apprentissage (O. Monso : 2014). Hanushek in O. Monso (2014) va jusqu'à affirmer qu'il serait « imprudent » d'adopter un « *raisonnement aussi systématique* ». Les mauvais résultats scolaires enregistrés dans des classes à fort effectif seraient plutôt liés à l'appartenance de quelques apprenants à des milieux défavorisés et de « *faible niveau scolaire* », (O. Monso : 2014) ces derniers étant privés de ressources matérielles et culturelles. La diminution de l'effectif dans ces classes faciliterait également leur gestion sur le plan disciplinaire.

Selon D. Meuret (2001), on enseigne différemment dans une classe à effectif réduit. Les petites classes favoriseraient en effet, une bonne attention aux apprenants par exemple et permettent à l'enseignant d'avoir un « *bon moral* ». Il ajoute -s'appuyant sur des études anciennes - (celle de Yeany : 1976), que certains enseignants ne changent même pas « *leur*

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

façon d'enseigner » dans une classe de petite taille et rappelle l'avantage de la bonne gestion de la discipline ainsi que la favorisation de la « prévention » au lieu de la « remédiation » dans ce type de classes. M. Gurgand (2017) appuie l'idée que la taille réduite d'une classe favorise un bon enseignement et réfute l'idée qui lie cela à une « formation ajustée » des enseignants pour atteindre ce but. Notons que concernant notre étude, une seule enseignante a parlé d'un lien « très positif » entre la méthode syllabique préconisée et l'a qualifiée d'une démarche qui réussit bien malgré un grand nombre d'élèves, tandis que quatre enseignantes ont évoqué le problème de la taille de la classe qui entrave une bonne prise en charge des difficultés des apprenants. Ceci infirme relativement notre hypothèse que la méthode syllabique réussit même dans des classes à fort effectif du moment que deux enseignantes (celles qui ont répondu par « **partiellement** ») n'avaient pas fourni une réponse complètement négative.

L'absence de consensus concernant les répercussions de la taille d'une classe sur la transmission du savoir notamment en lecture, témoigne que cet élément n'est pas « décisif » dans l'acquisition de l'acte de lire et s'associerait à d'autres facteurs tels les moyens pédagogiques fournis, les prédispositions cognitives des apprenants ainsi que leur appartenance socio-culturelle par exemple. Des études évoquées lors de notre première étude ont lié le déficit en lecture à tous ces éléments en y associant même la personnalité et les problèmes affectifs de l'apprenant. À propos des méthodes, les études ont conclu que c'est plutôt « *l'effet maître* » (E. Charmeux : 1987) qui « pèse » dans l'enseignement de la lecture du moment que les recherches menées sur les méthodes d'enseignement de cette activité ont convergé vers l'idée que son enseignement dépend de l'adaptation par l'enseignant, des programmes avec les besoins d'apprentissage.

D'un point de vue didactique, l'évaluation de tout apprentissage est un facteur sine qua non pour mesurer les acquis des apprenants au cours et après un parcours d'apprentissage. C'est une pratique qui tente d'estimer le rendement d'une méthode, d'une technique ou d'une stratégie d'enseignement. Seulement, ce travail évaluateur est, à son tour, évaluable afin qu'il soit ajusté aux objectifs qu'un enseignant se fait et selon l'activité enseignée. Pour ce fait, il serait nécessaire de cerner le contexte environnemental de son application aussi bien sur le plan de la transmission que celui de la réception et lui conférer des modalités d'application « convenables ».

Dans le cas de notre étude, deux paramètres ont été quantifiés par les enseignantes pour porter un jugement sur l'évaluation proposée. Il s'agit en effet, de la modalité, et la fréquence.

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

Une appréciation qui a révélé au début du processus d'enseignement bonne impression laquelle a basculé après application entre satisfaction et un peu de scepticisme. Malgré cela, la dictée semble d'après les résultats, une activité adéquate pour évaluer l'appropriation de l'habileté de lire chez l'apprenant du moment que, grâce à son principe d'encodage, elle contrôle dans un premier temps l'acquisition de la correspondance phonie/graphie ensuite, la capacité d'établir un lien entre les lettres pour former des syllabes et entre les syllabes pour construire les mots. Nous estimons que c'est la découverte et la maîtrise de ce principe combinatoire qui facilite le déchiffrage chez l'apprenti lecteur.

Concernant le paramètre de la fréquence, l'évaluation formative, qui doit selon P. Boissard relever d'« *un travail d'implication et doit être étroitement associée à la prise d'information* », (2016) s'avère nécessaire, voire indispensable pour contrôler l'évolution d'un processus d'apprentissage afin de déceler les insuffisances des apprenants, rendre compte de la qualité et du rythme d'installation des compétences et prendre conscience de l'état d'avancement des cours. Cela permet d'adapter aussi bien les contenus que les méthodes, les stratégies et les techniques d'enseignement. De ce fait, l'apprenant bénéficie constamment de la part de son enseignant d'informations qui le renseignent sur les points forts et les points faibles de son apprentissage, ce qui lui permettrait d'améliorer son rendement. C'est donc « *un outil de progression* » qui doit être d'abord « *fidèle aux objectifs de la formation* » et « *une action corrective et régulatrice de la part de l'enseignant et de l'apprenant* » (Ibid. : 2016).

Les changements effectués par quelques enseignants tant au niveau de la progression qu'au niveau de la démarche, même modestes, témoignent d'une autonomie chez ces maîtres. Il en est de même pour les mesures prises en matière de l'emploi du temps. Ces dispositions tendent évidemment à trouver des solutions aux contraintes quotidiennes en matière de gestion de la classe sur tous les plans.

Dans un guide de formation conçu pour les enseignants du français au cycle primaire, les concepteurs précisent qu'il ne s'agit pas d'une « *diction de pratiques de formation toutes faites*. » mais plutôt une incitation à la « *créativité* », à l'« *autonomie* » ainsi qu'à l'« *esprit d'initiative* » à travers la proposition d'« *outils pédagogiques et didactiques* » (L. Mejahed M Nabil Bendeddouche, p. : 3)

Le même document rappelle dans sa conclusion (Ibid. : 77) qu'il ne constitue pas une « *recette* » ou « *une fiche* » qui impose des démarches précises mais plutôt un support de suggestions qui aident l'enseignant à faire un « *libre choix des outils* » qui enrichiraient sa

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

pratique enseignante dans le cadre de la finalité recommandée par la tutelle concernant « *la formation du citoyen de demain* ».

Même si l'autonomie selon N. Monnier et al : 2013, serait une notion difficile à cerner, elle ne se réduit pas à une idée de liberté, mais « *comporte d'autres aspects tels que (...) la capacité à prendre des décisions et à mener une pratique autonome et indépendante* » (2013 : 4)

Elle passerait également, selon les enseignants interrogés dans le cadre de leur étude, par les concepts de « liberté » et de « choix ». Seulement, ce choix ne devrait pas exclure l'indispensabilité d'objectifs pédagogiques qui le justifient ainsi que la nécessité d'« *adapter le contenu, mais à l'intérieur des contraintes fixées par le programme* » (2013 : 6). Il convient de ce fait à l'enseignant d'assumer la responsabilité de ses choix aussi bien sur le plan de la rentabilité pédagogique que vis-à-vis les instructions officielles surtout après avoir pris des « décisions en fonction de critères personnels » (A. Charitonodou, G. Loannitou : 2012).

Supposé être doté d'« un degré d'assurance suffisant » pour affronter les difficultés de sa classe et prendre des décisions en matière de pratique enseignante, un enseignant autonome tend à être efficace en ce sens qu'il fait face aux difficultés (A. Charitonodou, G. Loannitou : 2012) constatées chez les apprenants, « comble » des insuffisances décelées en matière de programme, de contenus et de volume horaire. De ce fait, il procède à des changements partant d'une volonté de régulation et de remédiation.

Marc Bru (2002) in S. B. Duhazé (2014 : 67) pense qu'il « est difficile de déterminer ce qu'est l'efficacité ». Cependant, il cite une définition de Carette (2008) qui caractérise l'enseignant efficace comme ayant « *de la rigueur, propose des activités structurées, gère bien son temps et son programme* » (2002 : 130). Selon Meuret in (2014 : 129), un enseignant efficace « *est capable de faire progresser les élèves davantage qu'attendu (...)* ». Posséder toutes ces habiletés, ferait de lui un pratiquant innovateur qui serait capable selon Alter in A. Charitonidou et al : 2012), de « trouver des solutions à une multitude de problèmes » au lieu de se contenter d'« *appliquer des règles, des textes ou modes opératoires qui ne traitent pas ces problèmes* ».

L'autonomie de l'enseignant consisterait donc en l'adoption de certains comportements d'ordre didactique et pédagogique tels que choisir telle méthode, avoir recours à telle ou telle technique, telle ou telle stratégie dans le but d'un meilleur rendement conformément aux

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

objectifs visés au préalable. Dans le même ordre d'idées, rappelons que l'enseignante qui a procédé à des changements « importants » (changement du point de départ des leçons ainsi que d'autres modifications justifiées au niveau de la progression en plus d'un réaménagement de l'emploi du temps : 22 ans d'expérience professionnelle. Ce facteur semble déterminant dans les initiatives prises ou envisagées du moment qu'il donne à l'enseignant une « confiance en soi » et en ses décisions plus que l'enseignant novice qui est encore en phase de « découverte » et de construction de sa professionnalité.

Signalons par la même occasion que les conditions de travail dans certains établissements pourraient constituer un facteur en faveur d'une pratique enseignante « rentable ». Étant un enseignant à l'origine, un directeur d'école peut prendre des initiatives en collaboration avec les enseignants qui auraient un impact positif direct sur le rendement pédagogique. De ce fait, l'enseignante qui a bénéficié d'un « arrangement » du créneau horaire à travers le jumelage de deux séances selon une initiative du directeur de l'école a éprouvé plus d'aisance à mener son travail et à terminer le programme. Ceci indique qu'un climat interactif harmonisant les efforts du personnel enseignant et celui administratif serait au profit d'une bonne productivité pédagogique.

Une seule enseignante a évoqué le facteur de l'âge (enfants scolarisés avant 6 ans) comme entravant une bonne implication en classe. Les études menées depuis les années 1960 dans ce domaine (R. Queruel : 1965), (A. Leroy Boussion : 1971) ont bien traité ce sujet à travers l'établissement d'un lien entre « âge chronologique », « âge mental » et degré d'intelligence calculé à partir du quotient intellectuel (QI)¹⁰. En effet, les études effectuées ont conclu qu'il y a une étroite relation entre ces deux éléments et l'apprentissage de la lecture surtout pour un apprenant débutant. « *Le niveau de réussite au commencement de l'apprentissage de la lecture dépend, en effet, de la facilité plus ou moins grande avec laquelle se développent progressivement sous l'influence de l'âge et de l'entraînement scolaire diverses habiletés spéciales qui sont impliquées dans l'acte de lire chez le petit débutant* » (L. Boussion : 1971).

Il s'agit d'après cette étude, d'une corrélation entre le QI et la réussite en lecture. La maîtrise de cette activité pour un apprenant « plus jeune que d'habitude » par rapport au niveau scolaire dans lequel il est, demande une maturité mentale exceptionnelle qui peut arriver jusqu'à

¹⁰ « C'est le rapport avec l'âge mental mesuré par des tests et l'âge réel de l'enfant ou de l'adolescent multiplié par 100 ». (Larousse : 2008)

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

130 de QI. « *Plus l'enfant est jeune chronologiquement, plus, il faut pour réussir, qu'il soit avancé mentalement* »

Ce point a déjà été évoqué dans notre mémoire de magister dans une partie qui traite des difficultés d'apprentissage de la lecture (2014 : 40) pendant laquelle, nous avons cité une étude de Chauveau. Ce dernier affirme que « le degré d'intelligence agit sur la vitesse du déchiffrement » tout en confirmant qu'il est « impératif » de s'appuyer sur le QI afin de mesurer le degré d'intelligence et l'âge mental de l'enfant qui est pour lui, « *un déterminant important* » dans l'acquisition de l'acte de lire.

Parmi les facteurs qui garantiraient une meilleure évolution de l'enseignement, l'évaluation des programmes. Celle-ci fait partie des tâches de l'enseignant qui lui revient de donner un avis sur les contenus proposés et leur progression ainsi que la description des conditions dans lesquelles se déroule leur transmission. Ceci lui confère la mission de suggérer, selon ses constats, des solutions aux problèmes rencontrés et de tenter de combler les insuffisances tout en se référant aux objectifs assignés, même si un programme s'avère efficace de par sa réputation et/ou son rendement pédagogique « positif ». « *En tout état de cause et quels que soit les modes de formulation des programmes et des instructions pédagogiques, c'est en dernière analyse qu'aux enseignants eux-mêmes qu'il appartient de finaliser le processus et de reformuler eux-mêmes des objectifs opérationnels pour leur cours (...)* » P.Patrice (2005 : 38).

Des adaptations et des améliorations doivent en effet être apportées selon les conditions de chaque situation d'enseignement qui « *comporte des variables. Enseignement (...) en fonction de besoins particuliers ou généraux non précisés, enseignement dans un contexte linguistique et culturel très défini* » affirme J. Courtillon (2003 : 10). Les séances de coordination entre les enseignants s'avèrent de ce fait, nécessaires pour la passation des informations, ainsi que le partage des « *conseils des collègues* » (2005 : 59). Ces facteurs contribuent à enrichir l'expérience de l'enseignant et faire de lui le « *maitre d'œuvre* » dans sa tâche (Ibid. : 59).

5. Synthèse

Nous arrivons ainsi au terme de notre étude. Rappelons qu'elle est menée selon deux grands axes : une étude de terrain qui prend la forme d'une expérimentation menée dans un nombre d'écoles dans la wilaya de Constantine et un questionnaire destiné aux enseignants qui ont mené l'étude afin de tenter d'évaluer les conditions du déroulement de l'étude, et ce, sur plusieurs plans dont ceux didactique et pédagogique.

Les bilans d'analyse relatifs à chacune des parties de l'étude nous permettent de relever des points significatifs que nous résumons dans cette synthèse.

D'après les résultats finaux, nous constatons d'abord un bon rendement des apprenants dès le départ en coexistence avec les difficultés également rencontrées dans l'appropriation de l'acte de lire. Ainsi, on relève l'alternance des deux indices positifs qui se présentent comme suit : « bon », « très bon » et encore une fois « bon ».

En parallèle, la carence est clairement constatée dans l'acquisition des graphèmes (lettres et sons) ainsi que dans celle de la syllabe.

Le déficit dans l'acquisition de la lettre est en effet « très faible » au début de l'apprentissage, car il s'agit d'un savoir nouveau pour l'apprenant même si nous avons commencé par proposer des lettres simples à régularité phonétique. Il recule au cours de la deuxième étape de l'apprentissage au profit d'une acquisition moyenne de la combinaison. A ce niveau, l'apprenant s'est en effet, « habitué » à ce nouveau savoir et commence à le « maîtriser ». Durant la troisième étape, le déficit dans l'appropriation de l'acte de lire garde le même cheminement, seulement les taux des niveaux « moyen dans la combinaison » et « très faible dans l'acquisition des sons » connaissent une hausse.

Nous exprimons certaines réserves concernant ces résultats du moment que le programme n'a pas été achevé et delà, les deux dernières épreuves n'ont pas été réalisées successivement dans trois ensuite, cinq classes. Sachant que c'est au cours de ces épreuves qu'il s'agit de présentation de sons de plus en plus complexes dont le (**oui/ui**) ainsi que les suites voyelles/consonnes (**ail/aïlle- eil/eïlle- ouil/ouïlle...**) La dernière épreuve quant à elle, consistait en l'investissement du son (**gn**) ainsi que les successions (**iel, iol, ière, ienne**). Durant ces dernières épreuves, on aspirait également à mobiliser le maximum de graphèmes étudiés.

Concernant les conditions dans lesquelles s'est déroulée l'étude, les enseignantes ont témoigné d'une aisance dans l'application de la méthode et préfèrent la maintenir en dépit de

Chapitre VII *Évaluation de la séquence didactique : nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*

certaines contraintes. En effet, le facteur du nombre, celui du milieu socio culturel ainsi que celui du volume horaire limité à quarante-cinq minutes pour la séance, ont relativement été contesté. Cela nous a semblé en contradiction du moment que les résultats des épreuves sont proches pour l'ensemble des apprenants malgré les différences précitées.

En réponse directe à notre première question, nous dirons qu'effectivement la méthode syllabique serait adéquate pour enseigner la lecture/déchiffrement dans nos écoles grâce à ses principes didactiques. Les conditions qui diffèrent d'une école à une autre, voire parfois d'une classe à une autre, n'ont pas eu un impact trop négatif sur ce choix ; du moment qu'en plus des résultats positifs constatés le long de l'évaluation continue, son maintien est exprimé par les enseignants à travers un taux élevé (44 %). Ceux qui ont répondu par **non** n'ont pas évoqué des raisons méthodologiques en relation directe avec la méthode.

Nous confirmons nos hypothèses concernant l'adéquation avec les différents facteurs qui cernent la pratique même si nous infirmons relativement le facteur de l'adéquation avec l'effectif quel que soit son importance et le milieu socio culturel de l'enfant du moment que certains enseignants ont été « sceptiques » concernant ces deux facteurs.

Nous confirmons également l'hypothèse que cette méthode favorise l'autonomie de l'apprenant concernant la préparation et la révision de ses apprentissages et peut de ce fait faire de lui un bon lecteur déchiffreur.

Conclusion générale

Conclusion générale

Enseigner le décodage à un jeune apprenant est crucial, car cette habileté lui confère le statut d'alphabète d'autant plus que l'appropriation des autres activités en dépend.

L'aptitude à lire appelle en effet, des capacités intellectuelles qui induisent une certaine « invention », des activités langagières et même des connaissances grammaticales et syntaxiques.

Malgré la diversité des éléments qui composent l'acte de lire, ce dernier reste en étroite relation avec l'appropriation des graphèmes qui facilitent le décodage ainsi que la compréhension qui constitue la finalité de toute lecture. De par cette complexité, enseigner le décodage à l'école primaire privilégierait des pratiques enseignantes « fiables » qui conduiraient l'apprenant au statut du « bon lecteur ».

Ce dernier est défini selon les résultats des études, conformément à trois critères : les « savoirs -faire » qui s'articulent autour des « niveaux de lecture hiérarchiques » ainsi que les étapes d'apprentissage par lesquelles est supposé passer « un jeune lecteur » afin d'arriver à accomplir la tâche de décodage. Enfin, autour de la distinction entre lecture et déchiffrage et des différentes capacités qu'on vise à installer.

Pour déchiffrer, les études ont prouvé que le processus commence par l'exploitation visuelle du code écrit, la maîtrise du principe alphabétique et l'analyse des petites unités qui sont les graphèmes. L'enseignement systématique de la correspondance graphème/phonème « s'impose » de ce fait. Ceci dit, c'est surtout la particularité de la lecture en langue française étant une langue alphabétique, qui nécessite, comme l'a prouvé une observation de lecteurs débutants, en plus de la connaissance « absolue » du code, la maîtrise du système de combinaison syllabique.

L'expérience algérienne en matière d'enseignement du français nous renseigne d'abord sur un changement du statut de la langue française depuis la période coloniale jusqu'à l'indépendance. En effet, même si la langue est maintenue dans les écoles, elle n'est plus enseignée avec le même rythme. Les horaires ont nettement diminué laissant plus de « place » à la langue arabe suite à la politique d'arabisation adoptée. Quant aux méthodes, elles ont

basculé entre méthodes de traduction, méthode active directe et enfin une méthode traditionnelle.

Concernant l'enseignement/apprentissage de l'activité de lecture, et malgré les changements des objectifs, des approches, des manuels et même des conditions d'apprentissage dont le volume horaire consacré à cette activité, seule la « logique mixte » reste dominante, et ce, depuis les programmes des années 1960 jusqu'aux réformes de 2016. À part quelques petites modifications, les leçons ont été conçues selon un cheminement qui repose sur un départ global sous forme de texte ou une phrase avant de passer au montage syllabique. Notons quand même que selon les réformes de 2003, la séance de lecture était précédée d'une « sensibilisation » grâce à une séance de l'oral où sont présentés les mots qui serviront plus tard de « mots supports ».

Le choix de la combinatoire fut justifié d'abord par les ressemblances entre quelques sons en arabe et en français, le principe de cette stratégie qui oriente le sens de la lecture, enfin, parce qu'elle favorise la lecture autonome et celle de textes de plus en plus longs.

À part le changement des manuels, les directives officielles et les programmes de 2016, indiquent les mêmes objectifs et la même démarche en opposition avec la méthode synthétique. Ainsi, le départ global est maintenu quoiqu'allégé pour passer d'un paragraphe à une réplique d'un dialogue.

C'est à la croisée de ces visions entre statut de la langue française comme langue étrangère et la diversité des méthodes d'enseignement de cette activité que nous avons situé notre recherche.

Celle-ci a consisté en une étude de terrain à travers laquelle nous avons proposé une progression selon une démarche purement synthétique pour enseigner le déchiffrement dans une classe de troisième année primaire, première année d'enseignement du français langue étrangère en Algérie. La compétence que nous voulons installer est rendre l'apprenant capable de lire spontanément et aisément n'importe quel contenu dans toutes les situations d'apprentissage à travers la maîtrise de tous les graphèmes y compris lettres et sons ainsi que la maîtrise du principe combinatoire dans toute sa complexité. En d'autres termes, nous avons opté pour un enseignement explicite de toutes les unités du langage.

Notre choix est motivé d'abord par le constat d'échec décelé chez nos apprenants quant à l'appropriation de cette activité. Ainsi nous supposons que la méthode analytique maintenue, ne favorise pas la lecture autonome, car elle exclut de par son principe méthodologique, un

enseignement des correspondances grapho-phonémiques et favorise un apprentissage à travers la mémorisation des mots dans un premier temps afin de passer à une discrimination visuelle à partir de leur morphologie et leur orthographe.

Dans un second temps, le choix de cette méthode fut encouragé par les résultats des recherches scientifiques notamment celles de la neuroscience. En effet, celles-ci soutenues par l'imagerie médicale, ont démontré que des aires dans le cerveau sont directement impliquées dans l'appropriation de la lecture et ont même défini les parcours cérébraux de cet apprentissage dont ceux du lecteur novice et celui expert.

Ces études n'ont pas omis de proposer quelques recommandations didactiques dont l'enseignement progressif des signes graphiques allant du plus simple vers le plus complexe. Des recommandations qui nous ont pleinement inspirée.

Les résultats enregistrés par les apprenants tout le long des épreuves auxquelles ils étaient soumis ont montré que le principe « facilitateur » adopté a donné un bon résultat. En effet, les indices de réussite apparaissent clairement à travers les indicateurs « très bon » et « bon » et ce, depuis le début du processus d'apprentissage qui a duré une année scolaire.

L'enregistrement des indices « très faible » et « moyen », s'avèrent « légitimes », car ils sont étroitement liés à la nature des apprentissages de l'étape en question. Ainsi, la conception d'un cheminement qui prend en considération le principe de graduation de difficultés a aidé nos apprenants à « apprendre à lire » ; ou du moins à leur faciliter l'entrée dans l'acquisition de cette activité complexe. Des étapes difficiles par nature (traitement de graphèmes irréguliers et sons complexes), ont induit une certaine régression, qui a été récupérée suite au renforcement des apprentissages reposant sur un entraînement à l'acte de lire avec mobilisation des acquis antérieurs.

Toutefois, il faut noter que ce recul a été enregistré mentionnant l'indicateur « moyen dans l'acquisition de la syllabe » et non « très faible » à une étape qui se caractérise par l'abord de syllabes complexes (constituées de consonne et une suite de voyelles consonnes type : gou/cau/pouille/cueille...). Nous considérons cela comme un indicateur « plutôt positif ».

Une observation que nous avons menée dans une classe de CP (classe préparatoire), en France¹ a montré clairement que même des enfants francophones natifs peuvent rencontrer les mêmes difficultés au cours des mêmes étapes de l'apprentissage. D'autres, bénéficient même de séances de rattrapage de façon individuelle² en dehors des heures de cours de langue, dans le cadre d'une pédagogie différenciée. Les confusions ont été relevées concernant l'acquisition

des lettres **p** et **q**, au niveau des voyelles nasales ainsi que des problèmes décelés au niveau de la segmentation. L'enseignante avait même envisagé de reprendre une leçon vu le taux de déficit dans l'assimilation des syllabes **gi/gui – ge/gue**.

Dans un premier travail de recherche réalisé dans le cadre de notre mémoire de magister, nous avons relevé d'après une observation de classe de troisième année primaire, que des apprenants après avoir mémorisé le texte de lecture à la maison avec l'aide de leurs parents, ne pouvaient revenir sur les fautes commises pour les corriger, car ils ne maîtrisaient pas les graphèmes investis. Les enseignantes ou d'autres camarades finissaient suite à cela, par leur souffler le mot.

Nous concluons d'après les résultats de cette étude que la méthode synthétique telle qu'elle a été proposée libère nos apprenants de la mémorisation et de l'aide familiale en fournissant un mode d'apprentissage à la portée d'un bon nombre d'entre eux même dans des conditions qui, par nature, ne favoriseraient pas forcément cet apprentissage (milieu socio-économique ou socio- culturel défavorable). Ainsi, des résultats semblables ou identiques (positifs et/ou négatifs) ont été enregistrés aussi bien dans des zones rurales que dans des zones urbaines. Avec des enseignantes débutantes qu'« expertes ». Au sein de classes nombreuses et des classes à effectif réduit.

Cela nous a été confirmé par les enseignants qui ont exprimé d'après les résultats du questionnaire, la motivation des apprenants par un taux d'implication fortement élevé en classe, d'autant plus que les enseignants ont exprimé une aisance dans l'application du programme et ont confirmé l'adéquation plutôt positive quant aux différentes conditions d'enseignement.

L'apprentissage de la lecture prend une autre dimension quand il s'agit de le faire dans une langue étrangère où, apprenant et enseignant sont confrontés à des difficultés qui s'ajoutent à la complexité de l'activité elle-même. En effet, il leur incombe de prendre en considération les particularités de la nouvelle langue.

1- observation effectuée le 13 et le 15 mars 2018 à l'école d'application Aristide Briand à Clermont-Ferrand en France.

2-c'est une séance de remédiation qui concerne des élèves en difficultés d'apprentissage. Un enseignant (autre que celui qui prend la classe en charge), consacre des séances pour remédier aux carences de cette catégorie d'élèves dans telle ou telle activité d'une façon individuelle.

Notons que l'apprentissage de la lecture constitue pour un enfant algérien une entrée dans des apprentissages plus complexes dont points de langue et plus tard production écrite. Malgré les difficultés qui peuvent l'entraver, comme l'influence de la/ou des langues déjà acquises et celles parlées à la maison, cette tâche reste largement possible et peut réussir si on lui confère les conditions méthodologiques convenables à travers le choix minutieux des méthodes, des stratégies et des techniques d'enseignement et en gérant surtout les variables d'une classe à une autre et d'une catégorie d'élèves à une autre. A ce niveau, soulignons que nos résultats convergent avec les avis des chercheurs qui pensent que l'acquisition d'une langue étrangère et une autre maternelle constituent deux enseignements semblables et que l'apprentissage de la première dépend de celui de la seconde avec gestion des interférences. De ce fait, la prise de conscience par l'enfant de l'existence d'autres langues en plus de la sienne, l'aide à s'approprier deux codes au même temps et que parmi les répercussions d'un tel apprentissage, serait la mobilisation positive des compétences.

De son côté, la neuroscience a prouvé que les processus mentaux déjà installés pour l'acquisition de la langue maternelle, aideraient dans l'acquisition d'une langue seconde contrairement à ce qui est réputé à ce propos c'est-à-dire que la présence de deux codes différents confronte l'apprenant à deux situations d'apprentissage dont chacune suppose des « exigences » d'apprentissage différentes.

Enfin, nous soulignons que le protocole d'évaluation proposé a pu de par sa nature et sa fréquence fournir des indices significatifs sur la qualité de l'acquisition de l'acte de lire et ce, tout le long du processus enseignement/apprentissage. Ainsi, les épreuves régulières auxquelles étaient soumis les apprenants le long d'une année scolaire, ont permis un suivi et une évaluation continus de l'appropriation de l'habileté de décodage en déterminant la nature des fautes, leur fréquence et à quel(s) niveau(x) elles étaient commises même si ces épreuves au nombre de neuf, n'ont pas été toutes réalisées. Cela était en faveur d'une prise en charge régulière, ciblée et « soigneusement » adaptée qui refléterait une « efficacité » de la pratique enseignante. Cette dernière se manifeste entre autres par une analyse assez significative des différentes situations de l'apprentissage. En matière de lecture, il faut se concentrer sur un enseignement qui ne serait pas « fragile » et à « court terme » à travers une bonne connaissance des méthodes, un choix justifié avec une application rentable.

Suggestions et perspectives de la recherche

Nous nous permettons à la fin de cette modeste recherche de recommander vivement cette méthode à l'école algérienne dans les classes de troisième année primaire. Notons que cette démarche est quand même critiquée pour deux raisons : d'abord pour certains, les signes graphiques ne sont que des « formes » démunies de sens et delà, apprendre à les identifier ne veut pas dire « apprendre à lire ». Pour d'autres, c'est une méthode qui favorise uniquement le déchiffrement, or selon eux « déchiffrer n'est pas lire ».

Si beaucoup de chercheurs favorisent la méthode mixte officiellement adoptée, car elle met en valeur le traitement du code à partir de phrases et/ou petits paragraphes, nous contestons l'application « dérisoire » de cette démarche chez nous du moment qu'elle n'inclut pas l'enseignement explicite du code tel qu'il a été fortement prescrit par nombreux chercheurs. En effet, les manuels scolaires successifs se contentent durant cette étape d'une leçon de lecture de présenter les syllabes sans procéder à une exploitation de cet élément qui entre directement dans le montage de mots. Une technique censée expliquer à l'enfant la stratégie de lecture. Les leçons se limitent ainsi à la fixation des images de mots dans la mémoire des apprenants.

Nous ne nions pas l'importance de la mémorisation à certaines étapes de l'apprentissage du moment que certains sons sont très complexes (ils sont constitués de cinq voire six lettres parfois : ouille aille, ation...) en plus d'autres combinaisons de sons qui se ressemblent (ai, ei ia, oi , io ien , ein eil,iel ...) Cependant, c'est la manipulation de ces sons qui reste le facteur indispensable à apprendre à lire aux enfants.

Nous insistons sur ce choix qui repose sur la systématisation, car il est fortement soutenu par la recherche scientifique dans le domaine des neurosciences. En effet, le cheminement choisi semble en entière adéquation avec les recommandations didactiques faites par les chercheurs dans ce domaine. Ceci dit, il est possible de basculer vers une démarche à départ global dès que l'enfant aura construit un stock lexical sur lequel il peut s'appuyer afin de pouvoir aborder le graphème étudié sans pour autant négliger l'enseignement explicite des signes graphiques et le développement de la combinatoire.

Ne pouvant concevoir un enseignement de la lecture sans compréhension, il serait préférable d'associer les deux paramètres grâce à un choix « minutieux » de contenus qui doivent être simples et concrétisables afin que l'enfant n'« erre » pas dans l'abstrait.

La manipulation des moyens de la technologie est indispensable de nos jours. Il est actuellement très motivant pour l'enfant d'utiliser un smartphone ou une tablette. C'est tout ce

qui l'enthousiasme. En user dans les séances de langue étrangère surtout s'avère une nécessité. Il faut que l'école en profite pour inculquer la langue aux jeunes apprenants particulièrement la lecture dans un climat plaisant qui conjugue l'utile et l'agréable.

C'est dans ce sens qu'un jeu intitulé « la planète des alphas » a été conçu. Il repose sur l'inculcation de la lecture à travers le principe alphabétique et à l'aide des moyens audiovisuels. Une histoire animée par des personnages qui ne sont autres que des lettres (C.Huguenin, O.Dubois : 2000). L'utilisation de ces moyens nécessite sur le plan de la gestion de l'espace, un aménagement des salles de classe en réservant des coins pour les installer ou du moins les utiliser à bon escient (tous les élèves doivent y avoir accès et en profiter).

Ces aménagements ne pourront avoir lieu qu'à travers une formation de l'enseignant qui soit conçue dans le but de favoriser son autonomie. Quelle que soit la fiabilité de certaines démarches, il ne faut pas négliger la spécificité de la classe et les conditions de l'enseignement/apprentissage. Il est important de ce fait, de doter les praticiens de savoirs théoriques qu'ils doivent adapter aux conditions de leur climat de travail. Cela leur permettra de faire des choix rigoureusement fondés.

Les directives officielles se sont basées sur une recherche faite par Chauveau¹ en 1992 selon laquelle, l'abord de la lecture à partir de la lettre et la syllabe ne peut être rentable, car il s'agit d'unités « vides de sens ». Beaucoup d'études qu'il fallait consulter et synthétiser ont été faites depuis. Retenons donc qu'il faut s'informer régulièrement sur ce qui se fait dans la recherche scientifique. Les résultats sont porteurs de nouveautés. Ils peuvent confirmer, infirmer et/ou enrichir des recherches précédentes. Ce point doit être intégré dans la formation continue des enseignants et les inciter à s'y référer. L'enseignant dans sa classe doit « organiser son enseignement » en pensant avec soin aux éléments qui favorisent la réussite de ses apprenants.

Il serait également nécessaire d'encourager les initiatives personnelles des enseignants en les suivant de près, les discutant pour les généraliser s'il ya lieu.

1-« Chercheur à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), en sciences de l'éducation, en linguistique et en psychologie (psychologie de l'enfant et de l'intelligence), ancien instituteur et psychologue scolaire en banlieue parisienne, Gérard Chauveau s'intéresse depuis plus de trente ans aux conditions qui favorisent ou bloquent l'apprentissage de la lecture ». <<https://www.editions-retz.com/auteur/gerard-chauveau.html>>

Le programme que nous avons proposé n'a pas pu être achevé même si nous n'y avons pas inclus certains sons. Il serait donc plus convenable de consacrer au moins une séance supplémentaire à l'enseignement/apprentissage du français.

À partir de cette étude, nous pouvons envisager de nous étaler encore une fois sur le travail sur des méthodes d'apprentissage dans des milieux multilingues. Notre intérêt portera sur les interférences avec les langues maternelles et delà au choix minutieux des méthodes et démarches en fonction de données précises en relation avec les langues en coexistence dans notre société. En d'autres termes pourquoi ne pas concevoir nos propres méthodes.

D'un autre côté, nous éprouvons une grande motivation pour le travail sur la formation des enseignants en touchant aux modalités qui pourraient en faire une référence bénéfique qui oriente l'enseignant et ne l'« oblige » pas.

Il serait également intéressant à notre avis de travailler sur le concept de l'« officialisation » des méthodes et son impact sur la limitation des choix didactiques chez nos enseignants et sur le rendement de nos apprenants.

En somme, nous aspirons à un système éducatif qui repose sur la diversité des pratiques non seulement en lecture, mais dans toutes les activités.

Bibliographie

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

- Altet Marguerite, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Puf, 2006.
- Abdelkader Amir, *Diagrammes pour la lecture*, IPN, 1992- 1993.
- Aumont Bernadette, Mesner Pierre marie : *L'acte d'apprendre*, L'Harmattan 1995.
- André Christian, *Parentalité et apprentissage de la lecture : les gestes de médiation dans l'apprentissage de la lecture*, L'Harmattan, 2003.
- Briquet Duhaze , Sophie : *Apprentissage, développement professionnel et enseignement de la lecture à l'école primaire* , L'Harmattan ,2014.
- Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grande difficultés*, Ed., L'Harmattan, 2013.
- Barre de Miniac Christine, Brissaud Catherine,Rispail Marielle, *La littéracie :conception théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture écrite*, L'Harmattan, 2004.
- Barthélémy Fabrice, *Professeurs de FLE : historique, enjeux et perspectives*, Ed. Hachette, 2007.
- Bastien Gérard, *L'étrange secret des méthodes de lecture*, Lyon : CRDP, 1987.
- Bellenger Lionel, *Les méthodes de lecture*, presses universitaires de France 1989 (coll. que sais-je ?).
- Benbouzid Boubekeur, *La réforme de l'éducation en Algérie : enjeux et réalisation* Alger, éditions Casbah, 2009.
- Bennett Barre, Rolheiser Carol adaptation Leclerc Martine, *L'art d'enseigner : pour une intégration créative des concepts d'apprentissage* 2001.
- Bentolila Alain, Chevalier Brigitte, Falcoz Danièle, *La lecture : apprentissage évaluation, perfectionnement*, Ed. Nathan 2000.
- Bertochini Paola, Costanzo Edvige , *Manuel de formation pratique pour le professeur du FLE*, CLE international 2008.
- Bertrand Richard, Valiquette Claude , *Pratique de l'analyse statistique des données*, Ed. Presses de l'université du Québec 1986. Blanchet Alain, Gotman Anne : *l'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Ed Armand Colin 2006.
- Bouchard Marie Joëlle, *Apprendre à lire comme on apprend à parler*, Ed. Hachette éducation 1991.

Bibliographie

- Boulangier Françoise, *A la découverte de la lecture : premiers apprentissages. Pratiques et théories*, Ed, sciences humaines 2010.
- Calvet Louis-Jean, Dumont et al. ., *L'enquête sociolinguistique* Ed L'harmatan 1999.
- Castelloti Veronique , Chalabi Hocine, *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, 2007.
- Cerquiglini Bernard et al., *Continuité de l'apprentissage de la lecture du CM2 au collège*, Les journées de l'ONL ? janvier 2003.
- Charmeux Evelyne, *Apprendre à lire, échec à l'échec*, Ed. Milan 1987.
- Chauveau Gérard et al., *Comprendre l'enfant apprenti- lecteur : recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Ed. Retz 2001.
- *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture* Ed Retz 2004.
- Chevalier Brigitte, *Bien lire à l'école ; guide méthodique*, Ed. Nathan, 1988.
- Chiss Jean Louis, *L'écrit, la lecture et l'écriture : théories et didactiques*, L'Harmattan, 2012.
- Cornaire Claudette, Germain Claude, *Le point sur la lecture*, Ed. Cec.Inc, 1991.
- Courtilon Janine, *Elaborer un cours de FLE*, Ed. Hachette, 2003.
- Cuq, Jean Pierre, Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* , Ed. PUG 2012.
- Dalgalian Gilbert et al., *Pour un nouvel enseignement des langues CLE international*, 1983.
- Danilick Tatyana , Durand Tamara, Gordefroy Sophie et al., *L'enseignement du français langue seconde*, Edicef 2000.
- Defays Jean Marc, Deltour Sarah, *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Ed. Margada, 2003.
- Dehaen Stanislas, *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*, Ed. Odile Jacob Octobre 2011.
- *Les neurones de la lecture*, préface Changeux Jean Pierre Ed Odile Jacob Aout 2007.
- Deketel Jean-Marie, Roegiers Xavier, *Méthodologie du recueil d'information : fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews, et d'étude de documents*, Ed. De Boeck, 1991.
- Descol Elisabeth, Deboos Jean- française, *Lire au CP : comment s'y prendre*, Ed. Hachette, 2003.

Bibliographie

- Ecalte Jean, Magnan Annie, *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, Ed. Dunod, Paris 2010.
- Estienne Françoise, Delarge Jean Pierre, *Lecture et dyslexie*, Édition universitaire 1989
- Foucambert Jean, *L'enfant, le maître et la lecture*, Ed. Nathan pédagogie, 1994.
- Fournet Serge, Mechin Gilles, *Les savoirs de base : pratiques de formateurs : lutte contre l'illettrisme, alphabétisation, apprentissage de FLE*. Ed. L'Harmattan, 2007
- Galliani Stephanie, Waches Sandrine, Weber Corinne, *Ecoles et langues : des difficultés endcontexte*, Ed. Riveneuve, 2013.
- Giasson Jocelyne adapté par Escoyez De boek Tessa, *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2006.
- Giollito Pierre, *Histoire de l'enseignement primaire au XIX siècle*, Ed. Fernand Nathan, 1984.
- Goigoux Roland, Cébe Sylvie, *Apprendre à lire : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Ed. Retz, 2006.
- Golder Caroline, Gaonach Daniel, *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*, Ed. Hachette livre, 2004.
- Gravel Robert J, *La méthodologie du questionnaire : guide de l'enquêteur*, Ed. Bo-pré, 1994.
- Huot Hélène, *Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire*, Minerve, 1988.
- Léopold Paquay, Altet Marguerite et al., *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?* Ed. de boeck Bruxelles, 2006.
- Rebaine Mahmoud et al., *Lecture 3ème année primaire*, IPN 1978.
- Maisonneuve Luc, *Apprentissage de la lecture : méthodes et manuels ?* tome 1, Ed. L'Harmattan, 2002.
- Martin Michel, *Apprendre à lire, écrire avec des albums*, Ed. Hachette, 1999.
- Martinez Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Ed. PUF, 1996.
- Medjahed Leila, Ferhat Mouloud et al., *Français 3^{ème} année primaire et cahier d'activités*, Office national des publications scolaires, 2017.
- Medjahed Leila, Bendeddouche Med Nabil, *Guide de formation pour enseigner le français au primaire algérien*.
- Meron Christine, Maga Jean Jacques, *Le défi lecture*, 1990.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Document d'accompagnement du programme de français de la 2ème année primaire 2004*.

Bibliographie

-*Document d'accompagnement du programme de français de la 2ème année primaire 2003.*

-*Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire 2016*

-*MALIK et ZINA : livre de deuxième année primaire.*

-*Livre du maître, Institut Pédagogique National 1993-1994.*

Morais José, *L'art de lire*, Ed. Odile Jacob ? 1994.

Muckensturm Pierre, *Il faut apprendre à lire comment ? Pourquoi ?* Ed. paradigme, Orléans, 2012.

Noël-Jothy Françoise, *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Ed. Hachette, 2006.

Nonnon Elisabeth, Goigoux Roland, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, Paris INRP 2007.

-*Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture*, in *Repères*, n°36, 2007

-*O.N.L : les troubles de l'apprentissage de la lecture*, 2005.

Paquay Léopold, Altet Marguerite et al., *Former des enseignants professionnels :- quelles stratégies ? quelles compétences ?* Philippe Perrenoud éditions, 2006.

Pelpel Patrice, *Se former pour enseigner*, Ed. Dunot Paris, 2005

Perraudon Michel, Colin Armand, *Les stratégies d'apprentissage : comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*, Paris 2012.

Philibert Henri, *Globale ou syllabique ? Voyage organisé au cœur d'un débat*, Ed. Retz, Paris, 2006.

Prégent Richard, *La préparation d'un cours*, Ed. de l'école polytechnique de Montréal, 1990.

Picot Claude, *Des outils pour la maîtrise de l'orthographe au CP et au CE1*, Ed. programmes, 2016.

Queffélec Ambroise, Derradji Yacine et al., *Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues*, Ed. Duculot, 2002.

Rafoni Charles, *Apprendre à lire en français langue étrangère*, Ed. L'Harmattan, 2007.

Rehben H, *De l'oral à l'apprentissage de la lecture*, Ed. Hachette, 1983.

Rieben L., Perfetti Charles et al., *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implication pédagogiques*, Ed. Delachaux et Niestel, Paris, 1989.

Bibliographie

Robert Jean –Pierre, *L'essentiel français : dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ed. OPHRYS 2008.

Sousa A. David, *Un cerveau pour apprendre à lire : mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour enseigner la lecture plus efficacement*, traduit et adapté par : Sirois Gervais, Ed. Chenelière éducation 2009.

Tardif Jacques, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Ed. logiques, 1992.

Veltcheff Caroline , Hilton Stanley, *L'évaluation en FLE*, Ed. Hachette, 2003.

Villard G et al., *Grammaire : cours élémentaire classes de 10^{ème} et 9^{ème} des lycées et collèges*, Ed. Hatier programme, 1963.

Thèses

Bouteflika Yamina, « Formation des enseignants de FLE du primaire en Algérie : retours réflexifs sur la formation et professionnalisation », 2010, URL <<https://theses.univ-oran1.dz/these.php?id=42201009t>>, consulté le 30 septembre 2017.

Articles en ligne

Aeby Sandrine et al., UNESCO-BIE, « Enseignement et apprentissage de la lecture dans un contexte multilingue. Analyses, observations et pistes pour trois pays de l'Afrique subsaharienne (Burkina Faso, Niger, Sénégal), *Archive ouverte de l'université de Genève* [on line], online since 07 avril 2015, connexion on 15 décembre 2019

URL : [http : archive-ouverte.unige/ch](http://archive-ouverte.unige.ch)

Benoit Galand, « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie* [online], 155 | avril-juin 2006 n° 15, online since 07 avril 2015

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/59>

Bouysse Vivianne, Saint-marc Christine et al : « le travail des élèves en dehors de la classe : état des lieux et conditions d'efficacité », *Inspection générale de l'éducation nationale rapport n°2008-086*, [on line], octobre 2008

URL : media.education.gouv.fr/file/2008/46/6/2008/-086-IGN_216_466.pdf

Bensalah Bachir, Guerid khaled, «Le rôle de l'environnement socioculturel dans l'enseignement de la lecture en FLE au niveau de l'école primaire », *Revue synergie Algérie* [on line] n°12-2011 pp. 173-180

URL : <http://gerflint.fr/Base/Algerie12/bachir_bensalah_pdf>

Bentolila Alain, Gombert, Jean Emile , Sprenger Charolles liliane, « Polémiques autour de la lecture : des chercheurs répondent aux cahiers », *Revue les cahiers pédagogiques* [on line] n°562, 15 Octobre 2006

Bibliographie

URL : www.cahiers-pedagogiques.com

-« Les mécanismes d'apprentissage à la lecture » *collection Léo et Léa*[On line]

URL : <https://www.leolea.org/apprendre-a-lire-par-alain-bentolila.html>

Bockstael Anne, « Qu'est-ce que lire ? Les pistes théoriques », *Revue la filoche* [on line], mai, juin, juillet 2007pp 123-132

URL : www.ffedd.be/Cms_files/ffedd/files/filoche/2007_318-13.pdf

Boissard Paule, « L'évaluation formative : un outil de progression », *Revue synergies France* [On line], n°10 23/02/2016.

URL : <https://journals.openedition.org/ries/3270>

Bourgade Michèle verdelhan, « Lecture et langage en français langue seconde : problèmes cognitifs et didactiques », *Revue tréma* [on line] 7|1995

URL : <https://journals.openedition.org/trema/2180> >

Boussion A Leroy, « Maturité mentale et apprentissage de la lecture », *Revue enfance* tome 24 [On line], n°3 1971 connection on 21/12/2019

URL: https://www.persee.fr/doc/efan_0013-7545_1971_num_24_3_2525

Braiban Jean-marc, Gérard François-Marie, « Influence des méthodes d'enseignement de la lecture sur le niveau d'acquisition des élèves en 2^e année primaire », *Bulletin de psychologie et d'orientation* [On line],1996 connection on 06/03/2020

URL : www.fmgerard.be/textes/methodes.html>

Charitonidou Androniki, Loannitou Gina, « L'autonomie des enseignants : quels éléments caractérisent l'enseignant autonome et comment ils influent sur la décision d la mise en œuvre d'une innovation pédagogique ? », *Synergies France*[On line],n°9 pp 51-59 2012.

URL : <https://gerflint.fr/Base/France9/androniki.pdf>

Charmeux Evelyne, « Mais enfin pourquoi revenir sur l'apprentissage de la lecture ? », *Education, Ecole et Pédagogie*[On line],septembre 2016 connection on 27/01/2020

URL : charmeux.fr/blog/index.php?2016/09/11/302-mais-enfin-pourquoi-revenir-toujours-sur-l-apprentissage-de-la-lecture

Chauveau Gérard, « Apprendre à lire ou apprendre l'écrit », *Revue les cahiers pédagogiques* [On line],n°479 connection on 07mars 2020

URL : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Apprendre-a-lire-ou-apprendre-l-ecrit>

Bibliographie

Chesnel Sandrine, « Globale ou syllabique, ce n'est pas la méthode de lecture qui compte », *l'express*[online],15septembre2015,

URL : www.lexpress.fr/./globale-ou-syllabique-ce-est-pas.lamethode-de-lecture-qui-com

Cougnenc Jeanine, « L'apprentissage précoce de la lecture : une erreur ou une chance », *Pages perso oranges*[Online],2001,connection on 22 décembre 2019

URL : <https://range.pagesperso-orange.fr/solutions.htm>

Cuch Thérèse, Sommer Michelle, « Halte au départ global », *collection Léo et Léa* [On line], 2016, connection on 28 décembre 2020

URL : www.leolea.org/halte-au-depart-global.par.therese-cuche-et-michell_sommer.html

Chauveau Gérard, Eliane Rogovas Chauveau 1990, « Les processus interactifs dans le savoir lire de base », *Revue française de la pédagogie* [On line], 1990 pp 23-30,connection on 23 décembre 2019

URL : ife.ens-lyon.fr/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF090_3

-« L'accès au savoir lire de base et la découverte de la culture écrite », *INSHE* [On line], n° 25, 2004, connexion on 22 décembre 2019

URL : <http://www.inshea.fr/fr/content/1%E2%80%99acc%C3%A8s-au-savoir-lire-de-base-et-la-d%C3%A9couverte-de-la-culture-%C3%A9crite>

Dehaen Stanislas, « Les mécanismes cérébraux de la lecture », enregistrement de cours au *collège de France et au collège de Belgique* [On line], 2007, 2011

URL : <https://www.collge-france-fr/site/stanislas-dehaen/course.2006-2007.htm>

Dehaen Stanislas, Deauvieu, Goigoux, Le lièvre : « Polémique et honnêteté intellectuelle », *ed, les lettres bleues* [On line],janvier 2014

URL : <https://leslettresbleues.fr/spip.php?article107>

Dehaen Stanislas, Huron Caroline et Sprenger-Charolles Lilianne 2012, « Quelques grands principes de l'apprentissage de la lecture « », diffusé par *ministère de l'éducation* [Online], 2012

URL : www.acgrenoble.fr/...Quelques_grands_principes_de_l_apprentissage_de_la_lecture..

De la fonchais Benoit, « Comment mieux accompagner les élèves en difficultés », *Cortex journal*, [Online],mai 2015

URL : www.cortex.mag.net/lecture-comment-mieux-accompagner-les-eleves-en difficultés.

Bibliographie

Delchet.R, « A propos d'apprentissage de la lecture », *Education, linguistique, société* [Online], online since février 2017, connection on 10 février 2019

URL : <https://www.samuelhuet.com> › paid › 43-melanges › 1100-delch-lect-1 consulté le 10 /02/ 2019

Dezutter Olivier, « Conférence de consensus. Lire, comprendre, apprendre » : comment soutenir le développement de compétence en lecture », *Conférence de consensus LYON compte-rendu AFEF*[Online], 16-17 mars 2016

URL : <https://www.afef.org/lire-comprendre-apprendre-comment-soutenir-le-developpement-des-competences-de-lecture-0>

Duverger Jean, « On n'apprend à lire qu'une fois », *Revue internationale de l'éducation de sévres*[Online], 02|1994, pp. 73-81 connexion on 10 février 2020

URL : <https://journals.openedition.org/ries/4269>

« Lire, écrire, apprendre en deux langues », *Revue les actes de lecture* [Online] mars 2004 n°85, pp 47-56, connexion on 22 février 2020

URL : <https://www.lecture.org/ressources/bilinguisme/AL85p47.PDF>

Gaonac'h Daniel, « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », *Aile revue* [online], 13|2000, n° 13, pp 5-14

URL : aile.revues.org>Numeros>13

Gaussel Marie, « Lire pour apprendre, lire pour comprendre », *L'IFE, ENS Lyon* ,[Online], n°101, 2015

URL : veille-et-analyses.ens-lyon.fr › DA-Veille › 101-mai-2015

Giasson Jocelyne, « La lecture : apprentissage et difficultés » adapté par G.Vandecasteele », *Graine de lire*[Online], novembre 2014, connexion on 15 décembre 2019

URL : www.grainedelire.fr9wp-content›uploads›sites›2014/11›la lecture.

Goigoux Roland, « Réponse aux questions : comment organiser et planifier l'enseignement la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire ?-comment doser les différentes composantes de cet ensemble ?-quelle est la pertinence des diverses méthodes ? », *Conférence de consensus (PIREF)*, [Online], 2003.

URL : www.cndp.fr/bienlire/01.actualite/document/goigoux.pdf

-Apprentissage de la lecture : opposer méthode syllabique et méthode globale est archaïque », *Le Monde.fr* [Online], décembre 2013.

Bibliographie

URL : http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/12/31/apprentissage-de-la-lecture_Depassons-l-opposition-archaique-entre-methode-syllabique-et-methode-globale_4341366_3232.html

-« A propos de l'apprentissage de la lecture », *le rapport de Goigoux dans le monde* [Online], septembre 2015.

URL : math-univ-lyon.fr/~deleglis/lecture.html>le rapport Goigoux

-« Enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire : questions vives », *Centre Alain savary, ENS Lyon* [Online], Octobre 2017.

URL centre-alain-savary.ens-lyon.fr>

:

-«Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture », *Revue des hautes écoles pédagogiques hep* [Online],n°1,2004, connection on 17 janvier 2020.

URL : http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/1_files/2005-1

- Gombert Jean Emile, « Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture », *Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire* [Online],4-5 décembre 2003 connection on 11 décembre 2019.

URL : <http://www.bienlire.education.fr>> 2003

Gurgand.M, « La taille de la classe influence-t-elle la réussite scolaire », *Note IPP* [Online], septembre n°28,2017,

URL : https://www.ipp.eu/wp_content/uploads/2017/09/n28-notestpp-sept2017.pdf

Guernier Marie-Cécile, « Et pour vous, en quoi la lecture est-elle fondamentale ? », *Revue les cahiers pédagogiques* [Online],fevrier 2010, connection on 26avril 2020

URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Et-pour-vous-en-quoi-la-lecture-est-elle->

Hannoyer Martet Fradet, « Lectures de l'enseignante, lectures des élèves : temps et lieux pour la lecture d'un album en CP.Etude de cas en analyse de l'activité », *Revue Repères* [Online], n°479,2015, connection on 06avril 2020.

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/887>

Huguenin Claude, Dubois, Olivier «La méthode des alphats en un clin d'œil », *Ed, recrealire* [Online],2015,connectioin on avril 2016

URL : <https://editionsrecrealire.com/content/11-la-methode>

Bibliographie

Jacob Odile, « Que nous apporte l'ouvrage de Stanislas Dehaen "*les neurones de la lecture ?* », *Collection Léo et Léa* [online], avril 2014.

URL : [www.leolea.org/textes theoriques](http://www.leolea.org/textes_theoriques)

Landroit Henry, « Certains disent que lire c'est comprendre, ils se trompent » (carte blanche de José Morais), *Le soir Edition* [Online], septembre 2002.

URL : archives.lesoir.be/carte-blanche-certains-disent_que_lire-c-est-comprendre_t20020905

Mazeau Michèle, « Compétences cérébrales et lecture », *Collection Léo Léa* [Online], 2005

URL : [www.leolea.org](http://www.leolea.org/textes_theoriques)>textes Théoriques

Meuret Denis, « Les recherches sur la réduction de la taille des classes », *Rapport établi pour le haut conseil de l'évaluation de l'école* [Online], Janvier 2001

URL : www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000197.pdf

Milne Duncan, « Apprendre au cerveau à lire », *Dyslexia international sharing expertise* 2010, connection on 20 décembre 2019

URL : https://www.dyslexiainternational.org/WDF/Files/Apprendre_au_cerveau_a_lire.pdf

Monnier Nolwena et Yassine Diab Nadia, « L'autonomie professionnelle des enseignants dans l'enseignement supérieur du français : fiction ou réalité », *LARDIL- Laboratoire inter – universitaire de recherche en didactique Lansad*, [Online], novembre 2015

URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-012345438/document>

Monso Olivier, « L'effet d'une réduction de la taille des classes sur la réussite scolaire en France : développement récent », *Éducation & formations* [Online], novembre 2014

URL : http://education7627.fr/IMG/pdf/depp_ef_85_2014_effet_reduction_taille_classes_reussite_scolaire_france_developpements_recents_362616.pdf

Mora Tréjo Jesus Gerardo, « Le concept et la gestion du temps dans un cours de français langue étrangère ou seconde : analyse de pratique », *Synergies France* [Online], n°10, pp91-107, Online since 08 mars 2016.

URL : <http://gerflint.fr/Base/France/10/mora.trejo.p.dr>

Observatoire national de la lecture : « La formation de l'apprentissage à la lecture », *Les journées de l'ONL* [Online], Janvier 2002, connection on 27 mars 2020

URL : <file:///C:/Users/lenovo/Downloads/formation.pdf>

Bibliographie

Ouzillou Colette, « Ce qu'apprendre à lire veut dire ? », *La Dispute/SNEDIT, Extraits CHAPITRE XI* [Online], pp 197-212, 2005

URL : ruedesinstits.com/docs/Ouzillou/apprendre_a_lire.pdf

Peiron Denis, « Apprentissage de la lecture : les méthodes qui marchent », *la croix actualité* [Online], septembre 2015

URL : www.La-croix.com>actualite>France

Perrenoud Philippe, « Gérer le temps qui reste : l'organisation du travail scolaire entre persuasion et attentisme », *Faculté de psychologie et de 'éducation, université de Genève* [Online], 2000

URL: https://www.unige.ch/Fapse/SSE/teachers/Perrenoud//PhP_2000/200012_html

Prost Antoine et al. (PIREF), « L'enseignement de la lecture à l'école primaire des premiers apprentissages au lecteur compétent », *Le Programme Incitatif de Recherche en Education et Formation* [Online], 4 et 5 décembre 2003

URL : bienlire.education.fr

Pythoud Christophe, « La phonétique et la phonologie », *Département d'études françaises de l'université de Toronto*, [Online], 2015, connection on 17 mai 2019.

URL : www.linguistes.com /phonetique/phon.html

Rafoni Jean-Charles, « Apprentissage de la lecture en français langue seconde », *Organisation des CASNAV* [Online], mars 2014

URL : www.acgrenoble.fr/casnavac/accueil/jcRafoni2014/index.php?post/2014/06

-« Vers un modèle didactique d'apprentissage de la lecture en français langue seconde et en français langue maternelle », *Éla. Études de linguistique appliquée* [Online], 2015/03, n°179, pp315-334 online since 11 avril 2016

URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2015-3-page-315.html>

Ramus Franck et al., « Un point de vue scientifique sur l'enseignement de la lecture », *Lettre au monde de l'éducation* [Online], mars 2006, connection on 11 novembre 2019

URL : <http://ekladata.com/Ze9VpFclI4z0RV014ZjVJK0pxhI/2006-Un-point-de-vue-scientifique-sur-l-enseignement-de-la-lecture.pdf>

Reichstadt Janine, « Enseigner la lecture : une question de méthodes ou à chacun sa pratique ? », *Le Monde* [Online], décembre 2013

URL : www.democratisation-scolaire.fr >spip

Bibliographie

Renard Patricia, « Gestion de temps d'enseignement de l'écrit à différentes échelles temporelles dans quatre CP de ZEP, *Repères*[Online], pp 37-58 2007

URL: <https://journals.openedition.org/reperes/462>

Sprenger Charolles Lilliane, « L'apprentissage de la lecture (du comportement aux corrélats neuronaux), *Revue pratiques : linguistique, littérature, didactique* [Online],169|170 2016, connection on 01 janvier 2020

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/2969>

Steinberg D.Danny et Steinbeig Milihio T, « Apprendre à lire avant de parler » traduction de Bezot Jean François, *Revue Persée* [Online], n°36pp 36-37 2007

URL : <https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1976_num_30_1_4296>

Riquois Estelle, « Acquérir une compétence lectoriale en français langue étrangère », *Collection des congrès mondiaux* [Online] ,2010,since 12 juillet 2010,connection on 15 février 2020

URL : https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/abs/2010/01/cmlf2010_000236/cmlf2010_000236.html

Rui Blandine, « Exploration de la notion de "stratégie de lecture" en français langues étrangère et seconde », *Revue aile*[Online], 13|2000

URL : <https://journals.openedition.org/aile/71>

Stoean C. Stefonea, « La méthode traditionnelle » *Revue dialogue*[Online]14/2006, connection on 07 octobre 2017

URL : https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477426/mod_resource/content/2/04_Stoean-MT_revue_Dialogues.pdf

Talbot. L, « L'effet maitre », *Questions vives* [Online],18|2012,Online since, décembre 2012, connection on 13mars 2020

URL : <https://journals.openedition.org/questionsvives/1234>

Terrail Jean-Pierre,« Pourquoi partir du signe écrit pour apprendre à lire ? », *les lettres bleues* [Online],Octobre 2009

URL : leslettresbleues.fr/spip/.php?article26

-« La syllabique est- elle réactionnaire ? »,*Revue DUMAUSS*[Online],2|2006 pp 128-143

Bibliographie

URL : <www.revuedumauss.com/fr/media/terrail.pdf>

-« La querelle des méthodes de lecture » , *les lettres bleues* [Online], Octobre 2009

URL : les.lettres.bleues.fr/spip.php?article25

-« Enquêtes sur l'apprentissage de la lecture »(1), *groupe de recherche sur la démocratisation scolaire (GRDS)*, [Online], Bilan 2000/206 Mai 2016

URL : <http://www.democratisation-scolaire.fr>> apprentissage lecture.

Toumert Tassadit, « La langue française en Algérie : Etat des lieux », *hypothèses*, Décembre 2016, connection on Octobre 2017

URL : <https://arlap.hypotheses.org/7953> octobre 2017

Liste des figures

Liste des figures

Chapitre 6

Figure 1: Résultats de la première épreuve en dictée.....	134
Figure 2: Résultats de la première épreuve en lecture.....	135
Figure 3: Résultat de l'épreuve 2.....	138
Figure 4: Résultats de l'épreuve 3.....	141
Figure 5: Résultats de l'épreuve 4.....	144
Figure 6: Résultats de l'épreuve 5.....	147
Figure 7: Résultats de l'épreuve 6.....	149
Figure 8: Résultats de l'épreuve 7	153
Figure 9: Résultats de l'épreuve 8	156
Figure 10: Résultats de l'épreuve 9.....	159
Figure 11: La qualité de rendement des apprenants durant la première étape de l'enseignement/apprentissage.....	179
Figure 12: La qualité de rendement des apprenants durant la deuxième étape de l'enseignement/apprentissage.....	189
Figure 13: La qualité de rendement des apprenants durant la troisième étape de l'apprentissage.....	206
Figure 14: Evolution de la « réussite » au cours des trois étapes du processus enseignement/apprentissage.....	207
Figure 15: Evolution du « déficit » au cours des trois étapes du processus enseignement/apprentissage	208

Chapitre 7

Figure 1: Taux d'identification de la méthode.....	214
Figure 2: Description de la méthode.....	215
Figure 3: modification de la méthode	217
Figure 4: Efficacité des modalités d'évaluation.....	219
Figure 5: Application de la méthode syllabique.....	220
Figure 6: Disposition à appliquer la méthode syllabique.....	222
Figure 7: Maintien de l'avis de départ sur la méthode syllabique.....	223

Liste des tableaux

Chapitre 6

Tableau 1: récapitulatif de l'épreuve 1.....	133
Tableau 2: Tableau récapitulatif de l'épreuve 2.....	137
Tableau 3: Tableau récapitulatif de l'épreuve 3.....	139
Tableau 4: Tableau récapitulatif de l'épreuve 4.....	142
Tableau 5: Tableau récapitulatif de l'épreuve.....	145
Tableau 6: Tableau récapitulatif de l'épreuve.....	148
Tableau 7: Tableau récapitulatif de l'épreuve 7.....	152
Tableau 8: Tableau récapitulatif de l'épreuve 8.....	154
Tableau 9: Tableau récapitulatif de l'épreuve 9.....	158
Tableau 10 : Moyenne de rendement des apprenants durant l'épreuve 2.....	162
Tableau 11: Moyenne de rendement des apprenants durant l'épreuve 3	167
Tableau 12: Moyenne de rendement des apprenants durant l'épreuve 4.....	171
Tableau 13: Tableau récapitulatif des scores réalisés au cours de la première étape de l'enseignement/apprentissage.....	175
Tableau 14: Moyenne de rendement des apprenants durant l'épreuve 5.....	179
Tableau 15: Moyenne de rendement des apprenants durant l'épreuve 6.....	183
Tableau 16: La qualité de rendement des apprenants durant la deuxième étape de l'enseignement/apprentissage.....	187
Tableau 17: Moyenne de rendement des apprenants durant l'épreuve 7.....	190
Tableau 18: Moyenne de rendement des apprenants durant l'épreuve 8	194
Tableau 19: Moyenne de rendement des apprenants durant l'épreuve 9	198
Tableau 20: La qualité de rendement des apprenants durant la troisième étape de l'enseignement/apprentissage.....	202

Chapitre 7

Tableau 1: Adéquation avec différentes conditions de travail.....	216
Tableau 2: Taux de participation	218
Tableau 3: Taux d'assimilation	218
Tableau 4: Première impression des enseignantes sur les différents paramètres de la méthode syllabique.....	220
Tableau 5: Méthode syllabique VS méthode semi-globale.....	221

Résumé

A travers cette étude, nous soulevons la problématique de la répercussion de l'application de la méthode syllabique sur le rendement des apprenants algériens de troisième année primaire quant à l'appropriation de l'habileté de la lecture/déchiffrement. A travers une progression de notre conception, nous menons une expérimentation dans quinze classes de troisième année primaire appartenant à neuf écoles de la circonscription f2 de la wilaya de Constantine prenant en considération la diversité du milieu socio culturel, le nombre d'élèves par classe ainsi que l'expérience professionnelle des enseignants relative au nombre d'années d'exercice. Les résultats nous indiqueront à quel point l'apport de l'application d'une telle démarche serait en faveur d'une bonne maîtrise de cette activité. Le questionnaire destiné aux enseignants, permettra d'apprécier l'adéquation des principes méthodologiques de cette méthode avec différentes conditions de travail.

Mots-clés: méthode syllabique- enseignement/apprentissage – lecture/déchiffrement- troisième année primaire - français langue étrangère.

Abstract

Through this study, we investigate the repercussion of the application of the syllabic method on the performance of Algerian third-year primary-school learners in terms of reading/deciphering skill appropriation. Over the progression of our design, we carry out an experiment in fifteen third-year classes in nine primary schools situated in the f2 district of the wilaya of Constantine, taking into account the sociocultural diversity of the environment, the number of pupils per class and the professional experience of teachers. The results indicate the degree of the contribution of the application of such an approach in favor of a good mastery of the reading activity. A questionnaire intended for teachers makes it possible to assess the adequacy of the methodological principles of this method within different working conditions.

Key Words: syllabic method - teaching/learning - reading/deciphering - third year of primary school - French as a foreign language.

Agzul

S tezrawt-a, nesken-d ugur n wayen d-yettuyalen seg usemres n tarrayt tasawalant yef inelmaden izzayriyen n uswir wis kraḍ deg uyerbaz amezwaru deg wayen yerzan tazmert n tyuri/tigzi. S usfari n tmezzi-nney, nga asermi di mraw d semmus n tesmilin n uswir wis kraḍ n uyerbaz amezwaru yellan di tza iyerbazen n tlessist f2 n wayir n Qsentina ideg nerra azal i tanḍa n twennaḍat timettit d tdelsant, amḍan n yinelmaden di tesmilt akked termit tamsadurt n yiselmaden deg wayen yerzan amḍan n yiseggasen n leqdic. Igemmaḍ ad ay-d-mlen azal n usemres n tsurift-a yef tzemmar deg urmud-a. Tannant yerzan iselmaden ad ay-d-tmel tikli n imenzayen asnarrayen n tarrayt-a akked tegnatin n leqdic yemxallafen.

Awalen tisura: Tarrayt tasawalant – aselmed/almad – tayuri/tigzi – aswir wis kraḍ n uyerbaz amezwaru – tafransist d tutlayt tajentḍat.

ملخص

من خلال هذا البحث نطرح موضوع تداعيات تطبيق المنهج المقطعي على أداء تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من حيث اكتساب مهارة القراءة / فك الشفرات في مادة اللغة الفرنسية التي تمثل بالنسبة لهم لغة أجنبية. يتعلق الأمر بدراسة ميدانية قمنا من خلالها بتصميم برنامج و تطبيقه في خمسة عشرة قسما يتوزعون على مدارس المقاطعة البيداغوجية الثانية لولاية قسنطينة.

اعتمدنا في اختيار عينة البحث على معايير الوسط الاجتماعي للتلاميذ و عددهم في كل قسم كما أخذنا بعين الاعتبار خبرة المعلمين في الميدان. ستوضح لنا النتائج إلى أي مدى ستكون مساهمة تطبيق مثل هذا النهج لصالح إقنان جيد لهذا النشاط. في نهاية الدراسة تقدمنا باستبيان لمعلمي العينة يهدف إلى تقييم مدى انسجام منهجية التدريس حسب هذه الطريقة مع مختلف ظروف عملهم.

الكلمات المفتاحية: المنهج المقطعي - التدريس / التعلم - القراءة / فك الشفرات - الصف الثالث الابتدائي - الفرنسية كلغة أجنبية.