

Dédicace

Je dédie ce travail à :

Mes très chers parents car sans eux, je ne serais jamais arrivé

là...

Mes sœurs Wiwi, Tina et Douda

Mon frère Kiki

Ma petite famille Fouad, Abdou & F

Toutes les personnes qui m'aiment et que j'aime

MESSAOUDI Rachid

Dédicace

Je dédie ce mémoire

A ma très chère Mère :

*Quoi que je fasse ou que je dise, je ne saurai point te
remercier comme il se doit. Ton affection me couvre, ta
bienveillance me guide et ta présence à mes côtés a toujours
été ma source de force Pour combattre les différents
obstacles.*

A mon très cher Père :

*Tu as toujours été à mes côtés pour me soutenir et
m'encourager pour mes études et aller toujours vers l'avant.
Puisse dieu vous donne santé et une longue vie mes chères
parents et qu'il vous garde pour moi. Je vous remercie pour
tous vos efforts et vos encouragements vous étiez toujours à
la hauteur avec moi!*

ISKER Celia

Remerciements

Nous tenons à remercier avant tout Allah tout puissant pour la volonté et la santé et la patience qu'il nous donne afin de réaliser ce travail.

Nous tenons à remercier nos familles, nos amis et tous ceux qui nous ont aidé de loin ou de près à élaborer ce travail.

Nous voudrions également présenter nos remerciements à notre directrice de recherche « Mdm. Hocine Zahia » en lui témoignant notre

gratitude pour sa patience, ses conseils et son soutien qui nous ont été précieux pour mener notre travail à bon port.

Résumé

Ce mémoire s'intéresse aux difficultés que rencontrent les élèves de 1ère année moyenne (1AM) à développer la compétence de lecture. L'objectif principal de cette étude est d'identifier ces difficultés à travers une approche méthodologique combinant questionnaires et entretiens menés auprès de huit enseignants de FLE. La recherche analyse également les stratégies pédagogiques les plus utilisées et leurs limites dans le contexte de l'enseignement en Algérie. À partir des résultats obtenus, ce travail met en lumière les principaux obstacles à l'apprentissage de la lecture et propose des pistes pour améliorer les pratiques pédagogiques, contribuant ainsi à une meilleure compréhension des défis liés à cet apprentissage et à l'enrichissement des méthodes d'enseignement.

Abstract

This dissertation focuses on the difficulties faced by first-year middle school students (1AM) in developing reading skills. The main objective of this study is to identify these difficulties through a methodological approach combining questionnaires and interviews with eight French as a Foreign Language (FLE) teachers. The research also analyzes the most commonly used teaching strategies and their limitations within the context of education in Algeria. Based on the results obtained, this work highlights the major obstacles to reading acquisition and proposes avenues for improving teaching practices, thereby contributing to a better understanding of the challenges related to reading development and the enhancement of teaching methods.

ملخص

يهتم هذا البحث بالصعوبات التي يواجهها تلاميذ السنة الأولى متوسط في تطوير مهارة القراءة. يتمثل الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في تحديد هذه الصعوبات من خلال منهجية تجمع بين الاستبيانات والمقابلات التي أجريت مع ثمانية أساتذة للغة الفرنسية كلغة أجنبية. كما تحلل الدراسة الاستراتيجيات التربوية الأكثر استخدامًا وحدودها في سياق التعليم في الجزائر. بناءً على النتائج المستخلصة، يسلط هذا العمل الضوء على العقبات الرئيسية التي تعترض تعلم القراءة ويقترح بعض الحلول لتحسين الممارسات التعليمية، مما يساهم في فهم أفضل للتحديات المرتبطة بهذا التعلم وإثراء أساليب التدريس:

Table des matières

Dédicaces

Remerciements

Résumé

Introduction 1

Chapitre 1 : Conception de la lecture.

1. Qu'est-ce que lire ?.....5

2. La lecture6

 2.1. La lecture, un pilier d'apprentissage en première année moyenne6

3. Les types de lecture7

 3.1. La lecture silencieuse.....7

 3.2. La lecture studieuse.....7

 3.3. La lecture-balayage.....8

 3.4. La lecture oralisée8

 3.5. La lecture sélective.....8

 3.6 La lecture écrémage.....8

 3.7 La lecture analytique ou méthodique.....8

4. Les méthodes de la lecture9

 4.1. La méthode syllabique.....9

 4.2. La méthode globale.....9

 4.3. La méthode mixte.....10

5. Les trois niveaux essentiels développés par Frith.....10

 5.1. Le stade logographique.....11

 5.2. Le stade alphabétique11

 5.3. Le stade orthographique.....11

6. Les difficultés rencontrées par les élèves lors de la lecture12

6.1. Difficultés d'ordre linguistique	12
6.1.1. Le déchiffrage.....	12
6.1.2. Le décodage.....	12
6.2. Difficultés d'ordre socio-familial	12
6.3. Difficultés d'ordre sensoriel.....	13
6.4. Difficultés d'ordre psychologique.....	13
6.5. La dyslexie.....	13

Chapitre 2 : La compétence de lecture en 1AM.

1. La place de la lecture dans le programme scolaire algérien de 1AM.....	16
2. Les objectifs de la lecture à travers le programme scolaire de 1AM.....	16
2.1 Développer la compréhension des textes.....	17
2.2. Renforcer les compétences d'analyse et d'organisation des informations.....	17
2.3. Favoriser l'acquisition de compétences transversales.....	17
2.4. Développement des compétences communicationnelles.....	17
3. Les avantages de la compétence de la lecture chez les élèves de 1AM.....	17
3.1 Amélioration des Compétences Cognitives.....	17
3.1.1 Développement de la compréhension.....	17
3.1.2 Renforcement de la mémoire	18
3.2. Enrichissement du vocabulaire.....	18
3.3 Développement de la Fluidité de Lecture.....	19
3.3.1 Amélioration de la vitesse et de l'aisance.....	19
3.3.2 Renforcement de la confiance en soi.....	19
3.3.3 Meilleure compréhension des textes.....	19
3.3.4 Impact sur l'expression orale.....	19
3.4 Développement de l'Imagination et de la Créativité.....	19
3.4.1 Création Mentale.....	19
3.4.2 Inspiration pour l'Écriture.....	19
3.5 Préparation Académique.....	20

Table des matières.

3.5.1 Réussite Scolaire.....	20
3.5.2 Autonomie dans l'Apprentissage.....	20
4. Les stratégies d'enseignement de la lecture aux élèves de 1AM.....	20
4.1 Lecture oralisée.....	20
4.2 Lecture silencieuse.....	21
4.3 Lecture explicative	21
4.4 Lecture prescriptive.....	21
4.5 Apprentissage coopératif.....	21
4.6 Évaluation formative.....	21
5. Les limites d'application des stratégies de la lecture.....	21
5.1. Surcharge des classes.....	22
5.1. Manque de ressources.....	22
5.3. Compétences linguistiques inégales.....	22
5.4. Capacités Cognitives et Niveau de Développement des Élèves.....	22
5.5. Variabilité des Contextes Pédagogiques.....	23
5.6. Motivation et Engagement des Élèves.....	23

Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche.

1. Choix méthodologique.....	24
2. Description du terrain et des participants.....	25
2.1. Choix du terrain.....	25
2.2. Profil des participants.....	25
3. Présentation du Questionnaire.....	26
3.1. Objectif du questionnaire.....	26
3.2. Construction du questionnaire.....	26
3.3. Avantages et limites du questionnaire.....	27
4. Présentation des entretiens.....	27
4.1. Objectif des entretiens.....	27
4.2. Type des entretiens.....	28

Table des matières.

4.3. Pertinence et richesse des entretiens.....	28
5. Description des résultats.....	28
5.1. Analyse du questionnaire.....	28
5.1.1 Analyse des résultats des questionnaires.....	40
5.2. Analyse des entretiens.....	41
6. Synthèse des résultats obtenus.....	42
6.1. Difficultés rencontrées par les élèves en lecture.....	42
6.2. Intérêt des élèves pour la lecture.....	42
6.3. Types de textes et outils pédagogiques utilisés.....	43
6.4. Formation des enseignants et volume horaire consacré à la lecture.....	44
6.5. Textes poétiques et engagement créatif.....	44
<i>Conclusion</i>	45
<i>Références bibliographiques</i>	47
<i>Annexe</i>	51

Introduction

Introduction

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) repose sur le développement progressif des compétences communicatives, tant à l'oral qu'à l'écrit. Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), ces compétences sont essentielles pour permettre aux apprenants d'interagir efficacement dans diverses situations de communication. . Pour atteindre cet objectif, différentes méthodes et outils pédagogiques sont déployées afin de renforcer ces compétences de manière efficace. Parmi ces outils, la pratique régulière de la lecture occupe une place essentielle. En effet, elle contribue non seulement au développement personnel et social des apprenants, mais elle leur permet également d'accéder à un univers culturel plus large, stimulant ainsi leur ouverture d'esprit.

Aujourd'hui, malgré les progrès technologiques, médiatiques et artistiques, la lecture demeure une clé incontournable du savoir, permettant à l'individu de s'instruire dans divers domaines. En plus de son rôle éducatif, elle revêt une dimension émotionnelle qui favorise la communication interculturelle et constitue également un puissant outil d'intégration sociale. Dans ce cas, *M-A MURAIL (2011 : 6)* affirme que : « *La lecture n'est pas un loisir qu'on puisse comparer au cinéma ou un jeu vidéo, c'est une nécessité de chaque jour, c'est le passeport pour l'insertion dans notre société et c'est ce qui donne accès à la liberté, liberté de parler, de penser, de circuler* ».

La lecture joue un rôle central dans l'apprentissage en ouvrant la voie à la connaissance et à la culture à travers l'accès à une variété de sources d'information. Elle constitue un levier essentiel pour la réussite, tant sur le plan personnel que collectif. *J. Giasson (2006 : 6)*, a mentionné que : « *De nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance au moins fonctionnelle de la langue orale et écrite [...] C'est pourquoi la lecture a toujours été et sera encore longtemps, une préoccupation majeure pour les enseignants* »

Le système éducatif algérien n'a jamais cessé de mettre des moyens¹ pédagogiques et didactiques à la disposition des acteurs du processus d'enseignement/apprentissage de la langue

¹L'évolution des réformes éducatives en Algérie, en l'occurrence celle de 2000, montre l'importance de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'école. Le pays déploie des moyens colossaux pour de nouveaux outils pédagogiques et de nouvelles méthodes d'enseignement, suivant les changements globaux qui touchent le monde. (Le programme de français de la 1^{ère} AM, 2010)

Introduction

française. Le but est qu'ils puissent avoir une meilleure maîtrise des activités proposées pour une bonne maîtrise de la langue. L'objectif principal est que l'élève sortant du cycle primaire soit formé de manière à devenir autonome, capable de lire, d'écrire et de mobiliser l'ensemble de ses connaissances antérieures pour comprendre les textes mis à sa disposition au niveau de première année du cycle moyen.

Toutefois, il est préoccupant de constater qu'un nombre significatif d'élèves de première année moyenne rencontrent des difficultés en lecture, ce qui compromet leur progression scolaire. En effet, selon les statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale, le taux de réussite à l'examen de fin de cycle primaire en 2016 est de 83,31% (qualifié de très acceptable par le ministre Abdelhakim Belabed). De même, selon la recherche² de FADEL Sabah et ROUASKI Khaled), Il est suggéré que malgré un taux de réussite relativement élevé à l'examen de fin de cycle primaire, une proportion non négligeable d'élèves continue à éprouver des difficultés dans leur passage au cycle moyen, et il va sans dire que la lecture, en tant que fondement de l'acquisition des autres compétences, joue un rôle dans ces données (2021 : 546).

Notre choix de travailler sur l'enseignement de la lecture dans le contexte du français langue étrangère (FLE) découle de l'importance cruciale que cette compétence occupe dans le processus d'apprentissage. La lecture, en plus d'être un moyen d'accès à la connaissance, joue un rôle déterminant dans le développement des compétences linguistiques des apprenants. Elle permet non seulement de renforcer la maîtrise de la langue écrite, mais aussi de développer des compétences interculturelles et sociales, favorisant ainsi l'intégration des élèves dans leur environnement scolaire et au-delà.

L'objectif de notre travail est donc d'analyser les pratiques pédagogiques actuelles et d'identifier des stratégies didactiques efficaces pour améliorer la compétence de lecture chez les élèves de 1^{ère} année moyenne. Dans le cadre plus large du FLE, il s'agit de réfléchir aux méthodes et outils à mobiliser pour renforcer les compétences en lecture, tout en tenant compte des défis propres à ce niveau d'enseignement.

Dans ce contexte, deux questions structurent notre recherche :

- Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves de 1^{ère} AM dans la pratique de la lecture ?

² Analyse des Facteurs de Redoublement Scolaire(2021).

Introduction

- Comment la pratique de la lecture en classe de 1^{ère}AM contribue-t-elle au développement de la compétence de lecture, incluant le décodage, la compréhension et la fluence ?

En guise de réponses provisoires, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- Les élèves pourraient avoir des difficultés de décodage en raison de problèmes de prononciation.
- Le volume horaire consacré à l'activité de lecture pourrait être insuffisant pour le développement de cette compétence.
- Les textes proposés dans le manuel scolaire ne correspondraient pas aux besoins des apprenants et des enseignants.

Pour mener à bien notre travail, nous avons choisi de procéder par une enquête s'étalant sur deux étapes : d'abord par questionnaires, distribués aux enseignants de 1^{ère} année moyenne, puis par des entretiens semi-directifs pour approfondir certains aspects non abordés dans le questionnaire.

Le questionnaire vise à recueillir des informations quantitatives sur les pratiques pédagogiques, les perceptions des enseignants concernant la compétence de lecture, ainsi que les principales difficultés rencontrées par les élèves. Ce qui nous permet d'obtenir une vue d'ensemble sur l'efficacité des stratégies d'enseignement utilisés et les défis observés en classe. Les entretiens quant à eux, offrent une opportunité d'explorer plus en profondeur les réponses fournies dans le questionnaire. Ils permettent d'analyser plus finement les expériences individuelles des enseignants d'identifier les méthodes qu'ils jugent les plus efficaces, ainsi que les ajustements qu'ils proposent pour améliorer la compétence de la lecture chez les élèves.

Ainsi, notre travail se divise sous trois chapitres :

- ◆ Dans le premier chapitre intitulé **conception de la lecture** nous définissons les concepts relatifs à la lecture et présentons ses diverses caractéristiques. Les types des difficultés récurrents y sont alors exposés.

- ♦ Le deuxième chapitre intitulé **la compétence de la lecture en première année moyenne (1AM)**, abordera la situation actuelle de l'enseignement de la lecture en (1AM). Suivant les stratégies et pratiques de l'enseignement de la lecture. Nous présentons les objectifs visés à travers la lecture en classe, les avantages pour les élèves, ainsi les limites d'application des méthodes d'enseignement. Nous nous appuyerons sur des études existant sur le domaine et sur nos propres recherches pour mettre en évidence la compétence de la lecture, ses composantes et sa place dans le programme scolaire.

- ♦ Le dernier chapitre est réservé au protocole de recherche suivi dans notre étude. Nous commencerons par proposer un questionnaire aux enseignants, conçu pour apporter des éléments de réponse à notre problématique. Ce questionnaire mettra en lumière les moyens pédagogiques utilisés pendant une séance de lecture, tout en interrogeant les enseignants sur la perception qu'ont leurs élèves du plaisir de lire. Par ailleurs, la perspective des enseignants est essentielle pour saisir à la fois les conditions d'enseignement et les défis quotidiens auxquels ils font face. C'est pour cette raison nous avons opté pour réaliser des entretiens individuels avec ces enseignants, afin de recueillir des données plus qualitatives. Ces entretiens offriront aux enseignants l'occasion d'exprimer leurs opinions sur les stratégies d'enseignement de la lecture, les difficultés qu'ils rencontrent et les solutions qu'ils estiment pertinentes pour améliorer la compétence de lecture des élèves.

Enfin, nous terminons par une conclusion dans laquelle nous confronterons les résultats obtenus à nos hypothèses de départ. Nous analyserons dans quelle mesure les données recueillies via le questionnaire et les entretiens confirment ou infirment ces hypothèses. Cette analyse permettra de formuler des recommandations visant à améliorer la pratique de la lecture en milieu scolaire et à surmonter les défis rencontrés par les enseignants et les élèves.

Chapitre 01

Conception de la lecture.

Les difficultés de la lecture constituent un défi majeur pour de nombreux élèves, notamment en première année moyenne (A. SOUSSI, 2013). Ce sujet préoccupe les experts, les enseignants et bien sûr les parents d'élèves, ce qui a poussé de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation à se pencher sur la question (A. SOUSSI & A-M.BROI & M. WIRTHNER). En effet, pour arriver à expliquer ces lacunes, il faudra revenir à « l'environnement familial, scolaire, personnel et social des intéressés » (Th. SOMMER, cité par A. SOUSSI et Ch. NYDEGGER, 2013 : 2)

En étant conscients de la complexité de cette thématique, nous proposons d'explorer dans ce premier chapitre les concepts fondamentaux relatifs à la lecture. Cela a pour objectif d'établir un cadre conceptuel bien défini, permettant d'aborder le sujet de manière scientifique et rigoureuse en identifiant d'emblée les structures de connaissance du sujet.

1. Qu'est-ce que lire ?

Pour définir le terme "lire", nous nous référons en premier au dictionnaire *Le Larousse*. Nous pouvons y trouver que "lire" c'est « *Reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens* » (1998 : 32). Cette définition identifie déjà les mécanismes impliqués dans l'action-même de la lecture à savoir : la reconnaissance des signes graphiques, la prononciation de leurs combinaisons pour arriver au sens.

Ainsi, la lecture n'est pas un processus simple mais plutôt complexe. Elle est surtout « une activité de communication » (R. PANTANELLA & S. CONNAC, 2014). Dont la finalité essentielle est de comprendre le message du texte. S. MOIRAND précise que : « *La lecture est une interaction entre un texte et un lecteur, interaction où les caractéristiques de l'un interagissent avec celles de l'autre pour la prise et le traitement de l'information en vue de produire un sens spécifique au contexte dans lequel l'activité de lecture se réalise* » (1982 : 20).

A ce propos, A. LECOUTRE et A. Yataghene (2012 : 7), ajoutent que : « *Lire c'est poser des questions à un texte, prélever des informations, procéder par hypothèses et anticipations, saisir un sens global, trouver la réponse à un problème, en somme c'est mettre en place des structures mentales* ». Cette définition souligne encore que la lecture engage plusieurs compétences cognitives simultanément, rendant ce processus dynamique essentiel pour véritablement comprendre un texte, et non seulement le lire.

2. La lecture

Nombreux sont les chercheurs qui se sont penchés sur la « lecture » ; cependant les définitions proposées changent en fonction des sciences de prédilection de chacun d'eux. Entre psycholinguistes, sémiologues ou didacticiens, la notion change.

La complexité de la lecture est encore plus évidente lorsqu'on considère les différentes perspectives des chercheurs. Chauveau G. & Rogovas-Chauveau E. (1990 : 24) écrivent :

« L'acte de lire serait le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de mots ou de syllabes) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant et suivant les éléments à identifier) ».

Les deux auteurs parlent de « processus » reliant la lecture à d'autres activités ; et allant du simple déchiffrement aux combinaisons syntaxiques aboutissant au sens. Dans ce même contexte, DABENE Michel (1997 : 29) parle de la lecture comme étant la capacité de « *construire une signification à partir de ce qu'on perçoit selon des modalités ou des stratégies [...]* ». C'est dire donc que la lecture est une activité cognitive complexe qui implique à la fois des processus mécaniques de décodage et des processus intellectuels visant la compréhension des messages écrits.

2.1. La lecture, un pilier de l'apprentissage en 1^{ère} année moyenne

L'enseignement de la lecture occupe une place importante dans le système éducatif algérien étant considérée comme un pilier fondamental de l'apprentissage. D'ailleurs son enseignement commence à partir de l'école primaire pour faciliter aux élèves l'accès au savoir et donc à l'épanouissement personnel.

L'apprentissage de la lecture en langue française est une étape essentielle dans le parcours scolaire d'un élève du primaire. Dès le début de cet apprentissage, les élèves sont progressivement exposés aux codes du langage écrit, conformément aux objectifs du document d'accompagnement du programme de français pour le cycle primaire du ministère de l'Éducation Nationale (2016). Ce programme met l'accent sur le développement des compétences de décodage, permettant aux élèves d'établir la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes, et sur l'analyse des éléments linguistiques d'un texte pour en comprendre le sens. L'enseignement vise ainsi à doter les élèves de compétences solides en

lecture à travers des activités structurées qui favorisent la maîtrise de la compréhension des textes écrits.

Ainsi, en première année moyenne, l'élève continue de progresser dans l'apprentissage de la lecture pour atteindre un niveau qui lui permettra de comprendre ce qu'il lit. GABRIEL. J, dit dans ce sens : « *Le but de la lecture, c'est la compréhension des textes... l'enfant sait lire lorsque ayant découvert que les signes d'écriture ont un sens, les interprète comme l'expression d'une pensée.*» (1973 : 309)

DJAGHRI KHALIDA (2018 : 90) ajoute que : « *Les apprentissages premiers en lecture débutent au cycle primaire et se poursuivent au cycle moyen avec de nouveaux objectifs où il sera question d'approfondir et d'enrichir les connaissances.*»

3. Les types de lecture

D'après DUTOIT J –G. (2007 : 54- 55) chercheur didacticien, il existe différents types de lecture, bien que pouvant être introduits à différents stades, sont particulièrement pertinents au niveau moyen. En les intégrant dans un programme équilibré, en adaptant les activités et les objectifs en fonction du niveau et des besoins des élèves. A ce stade, les élèves sont prêts à développer des compétences plus avancées en lecture qui les aideront à réussir académiquement et personnellement, et parmi ces types figurent les plus souvent pratiqués en classe du 1AM tels que :

3.1. La lecture silencieuse

C'est le point de départ de la lecture où l'apprenant procède à une lecture silencieuse. Il s'agit d'un exercice de réflexion qui offre un espace privilégié pour l'exploration du texte. Cette lecture silencieuse dure tout au plus dix minutes. Appliquée dans les classes du cycle moyen, son but est de permettre à l'élève de déterminer le nombre de paragraphes, le titre, le genre, la source. Elle a pour objectif de vérifier les hypothèses de sens émises précédemment par les apprenants et les amène à la découverte du texte et à l'accès au sens.

3.2. La lecture studieuse

C'est une lecture attentive dans laquelle l'élève tire le maximum d'informations en analysant le texte et en faisant des liens entre les différentes idées. Son objectif est de fournir à l'élève une connaissance approfondie du sujet traité et d'être capable de le résumer, de l'analyser et de l'évaluer.

3.3. La lecture-balayage

Est une technique qui consiste à parcourir rapidement un texte à la recherche d'informations précises, comme des dates, des noms ou des faits spécifiques. Elle ne vise pas à comprendre l'ensemble du texte, mais à repérer uniquement les éléments pertinents pour une question ou une tâche donnée. Par exemple, l'élève peut utiliser cette technique pour relever les années mentionnées et les événements associés, afin de comprendre rapidement l'évolution chronologique d'une histoire. Cette méthode repose sur une stratégie d'élimination, où l'élève passe rapidement sur les parties du texte qui ne sont pas pertinentes pour l'information qu'il recherche.

3.4. La lecture oralisée

Elle consiste à oraliser un texte, D'après DUTOIT, ce type vise la compréhension active des textes. MOIRAND Sophie écrit à ce propos que : « *La subvocalisation ralentit considérablement la vitesse de la lecture et même la qualité de la compréhension* » (1979 : 31).

Cette citation nous informe que la lecture à haute voix permet à l'apprenant de travailler à améliorer sa prononciation. La subvocalisation de chaque mot et de chaque syllabe lui développera la prononciation et la diction.

3.5. La lecture sélective

C'est une activité que nous faisons souvent dans notre vie quotidienne : lorsque l'élève a besoin de faire une recherche, il peut tout simplement consulter un annuaire téléphonique ou un dictionnaire pour arriver à l'information cherché.

3.6 La lecture écrémage

Elle consiste à lire rapidement un texte, sans suivre nécessairement l'ordre linéaire, pour en saisir les idées principales et obtenir une compréhension globale. Elle permet de déterminer si le texte mérite une lecture plus approfondie ou non. Cette technique est souvent utilisée pour survoler les titres, les sous-titres, les paragraphes introductifs et conclusifs, afin d'en extraire le sens général sans entrer dans les détails.

3.7 La lecture analytique ou méthodique

Est une approche qui encourage les apprenants à formuler des hypothèses sur le texte, puis à les vérifier en étudiant attentivement le contenu. Elle combine constamment l'observation et

l'interprétation, plaçant l'apprenant dans une posture d'investigation. L'objectif est d'explorer le texte en profondeur pour répondre aux questions soulevées durant la lecture. Cette méthode permet à l'apprenant de développer une compréhension plus approfondie et nuancée du texte, en engageant un processus réflexif qui lie analyse et interprétation.

4. Les méthodes de la lecture

L'apprentissage de la lecture est une priorité de l'enseignement de la langue française. Les chercheurs en sciences de l'éducation se devaient de réfléchir aux méthodes les plus efficaces pour son acquisition.

Selon ORSENNA EMILE (2007 : 36), trouver une méthode d'enseignement de la lecture c'est trouver les principes qui organisent et orientent la mise en œuvre de l'enseignement de la lecture. Ainsi, chacune des méthodes qu'ils proposent possède ses caractéristiques. L'objectif étant bien entendu de faciliter l'apprentissage de la lecture et faire de chaque apprenant un lecteur expert.

Ci-dessous les méthodes de lecture les plus enseignées.

4.1. La méthode syllabique

« Est une méthode d'apprentissage de la lecture qui se base sur la genèse des sons de la langue par assemblage de syllabes. Elle repose sur les propriétés phonétiques de notre alphabet et a comme base les lettres et les sons »³. C'est donc une méthode classique où l'enfant apprend les lettres de l'alphabet, puis apprend progressivement à épeler et à prononcer les syllabes jusqu'à ce qu'il puisse prononcer le mot entier. C'est la méthode enseignée au primaire pour une bonne familiarisation des apprenants avec les systèmes des langues étrangères aux programmes.

4.2. La méthode globale

« La méthode de lecture globale comprend la présentation du mot entier aux enfants et repose sur sa perception visuelle et sa capacité à se souvenir des informations visuelles ».⁴

³ Techno-Science.net (s.d.). Méthode syllabique. <https://www.techno-science.net/glossaire-definition/Methode-syllabique.html&ved>

⁴La méthode globale. <https://www.bienenseigner.com/apprentissage-de-la-lecture-methode-globale-comment-fonctionne-elle/amp/&ved> •

Bien que la méthode globale repose sur la reconnaissance visuelle des mots dans leur ensemble et soit principalement utilisée dans les premières étapes de l'apprentissage de la lecture, comme au niveau du cycle primaire. Elle est moins couramment mentionnée dans le cycle moyen. A ce stade les élèves devraient avoir acquis une certaine maîtrise de décodage et de la lecture syllabique, et l'enseignement se concentre davantage sur le développement de la compréhension, la fluidité et l'analyse des textes.

Contrairement à la méthode syllabique, cette méthode est basée sur la mémoire visuelle et suggère l'utilisation du mot comme image. En d'autres termes, les mots ne sont pas décortiqués en syllabes ou en lettres, mais utilisés dans leur ensemble en combinant des lettres et une image par exemple.

4.3. La méthode mixte

Connue aussi sous l'appellation de la « méthode semi-globale », elle se situe à la jonction entre la méthode syllabique et la méthode globale. L'apprenant apprend le code alphabétique de façon analytique (combinaisons des lettres, des syllabes). Cela lui permet les syllabes et les sonorités pour déchiffrer les mots et lire des phrases de sorte à pouvoir déchiffrer de nouveaux mots.

Pour cette méthode, les enseignants procèdent généralement par des textes permettant aux apprenants la visualisation du langage écrit.

5. Les trois niveaux essentiels développés par Frith (1985).

Bien que proposés dans les années 1980, le modèle sur l'apprentissage de la lecture d'Uta FRITH est toujours d'actualité (DEHAENE Stanislas, 2011). La psychologue FRITH décrit l'apprentissage de la lecture chez des enfants natifs d'une langue. Pour notre part, il s'agit également d'enfants mais dans un contexte d'une langue étrangère : il est clair que les stratégies et les compétences varient. Nous gardons de ce fait ce modèle puisque reconnu par les neurosciences (S. DEHAENE) mais aussi vu les lacunes que nous voyons persister chez certains des collégiens (A. MENAD, 2022)

Bien que le modèle d'Uta Frith décrive les étapes d'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants, dans le contexte du collège, les enseignants sont parfois amenés à recourir à ces stratégies de base en raison des lacunes importantes chez certains élèves. Ces derniers n'ayant pas acquis les compétences fondamentales de lecture, il est nécessaire de revenir à des méthodes

adaptées aux premières phases de l'apprentissage de la lecture, notamment la reconnaissance logographique et alphabétique.

Ainsi d'après la psychologue, un enfant parvient d'abord à reconnaître un objet, à le comprendre enfin à prononcer son nom. Aussi, peut-il identifier un mot entendu, le saisir et le répéter. De même pour la lecture : Uta FRITH distingue trois niveaux de lecture se succédant : l'étape logographique, l'étape alphabétique et l'étape orthographique

5.1. Le stade logographique

Il s'agit d'une phase de pré-lecture où l'enfant tente d'identifier les mots globalement et visuellement. La lecture suffit par une perception visuelle. Il reconnaît les mots selon le sens d'une image, d'une couleur ou d'un graphique... Par exemple un logo publicitaire ou une marque d'un produit alimentaire prenant l'exemple du coca-cola

5.2. Le stade alphabétique

L'enfant prend conscience de la langue écrite où il sera en mesure de découvrir les analogies graphèmes/phonèmes. La lecture de l'apprenant est lente et analytique, car il se concentre sur le traitement des lettres qui forment les mots afin de les décoder sans erreurs. « L'apprenti scripteur prendrait conscience de l'existence d'unités sublexicales au niveau des mots parlés (phonèmes) et des mots écrits (graphèmes) et de la relation entre ces unités orales et écrites (correspondances phonographémiques). » MARTINET. C, BOSSE. M-L, VALDOIS. S, TAINURIER. M-J. (1999 : 61).

5.3. Le stade orthographique

C'est à ce moment que l'enfant ne fait plus appel au déchiffrage, en mémorisant les formes orthographiques des mots qu'il rencontre souvent, et les faisons correspondant à leurs formes phonologiques. Cette dernière phase permet de concentrer presque tout son effort sur les informations fournies par le texte.

C'est l'exemple adopté dans le manuel scolaire de la première année moyenne à travers les consignes suivantes : « J'observe et j'analyse les images ». Les élèves sont appelés à lire une image, la comprendre et l'interpréter en s'aidant du vocabulaire proposé : cela est en lien direct avec les stades proposés précédemment.

En effet, au stade logographique, c'est la reconnaissance globale des images et des mots (les noms des objets) ; au stade alphabétique, c'est le décodage des mots écrits pour répondre aux questions et enfin, au stade orthographique, l'élève utilise les mots dans des phrases de manière correcte.

6. Les difficultés rencontrées par les élèves lors de la lecture

Les élèves rencontrent des difficultés de lecture dès leurs premiers apprentissages au primaire. Ces difficultés peuvent persister si elles ne sont pas prises en charge rapidement. Sans prétendre à les généraliser à l'ensemble des élèves, puisque nous savons que chaque enfant a son propre rythme d'apprentissage, mais ces lacunes ne sont pas des moindres et font obstacle aux autres matières étudiées.

Nous pouvons en recenser plusieurs relevant de niveaux complexes :

6.1. Difficultés d'ordre linguistique

6.1.1. Le déchiffrage :

Selon R. Legendre, *cité dans le guide de formation des enseignants du ministère de l'Éducation National du Burkina Faso*, le déchiffrage est : « *l'opération par laquelle le lecteur débutant tente d'identifier les lettres et les relier aux sons correspondants sans parvenir nécessairement à une perception d'ensemble signifiant ni à une compréhension du texte* » (2016 : 10).

C'est le fait de commencer par identifier les lettres, puis les assembler pour former des syllabes et des mots, et enfin des phrases. Certains élèves ont du mal à distinguer et à associer les lettres aux sons, et à utiliser ces sons pour former des mots.

6.1.2. Le décodage :

Il s'agit pour R. Legendre : d'une « *opération consciente ou inconsciente qui se produit tant à l'oral qu'à l'écrit, et par laquelle le récepteur transforme le message en un certain code, en une formulation dont il pourra mieux comprendre la signification* ». Jean-Paul Martinez.⁵

Le décodage est le processus par lequel un individu, en recevant un message sous forme écrite ou orale, parvient à décomposer ce message en unités de sens (lettres, mots, phrases) pour

Jean Paul Martinez (s.d.). Les difficultés de lecture. •
https://www.academia.edu/1390447/Les_difficult%C3%A9s_de_lecture⁵

en saisir la signification. Cette opération nécessite non seulement la reconnaissance visuelle ou auditive des symboles (comme les lettres ou les sons) mais aussi leur association avec les correspondances phonétiques ou sémantiques appropriées.

6.2. Difficultés d'ordre socio-familial

Des recherches en sociologie, notamment celles de Pierre BOURDIEU & Jean-Claude PASSERON (1964) dans « *Les Héritiers* » (1964) ont mis en évidence le lien étroit entre les difficultés sociales et familiales et les trajectoires scolaires : un environnement socio-économique défavorisé, caractérisé par la pauvreté, un accès limité aux ressources culturelles ou d'un faible niveau d'éducation des parents, peut considérablement restreindre les opportunités d'apprentissage d'un enfant.

6.3. Difficultés d'ordre sensoriel

Des problèmes rencontrés lors de la lecture peuvent aussi provenir des troubles sensoriels. Un trouble auditif ou visuel est en général détecté tôt, bien avant l'apprentissage de la lecture. Cependant, des troubles plus légers peuvent passer inaperçus et se manifester par des difficultés de lecture. Pour illustrer ce point, S. VALDOIS (2003 : 4) affirme que :

« Un trouble auditif léger peut être responsable du faible niveau de langage oral de l'enfant, de sa faible participation en classe, d'une fatigabilité ou d'épisodes d'inattention rendant mal aisé l'apprentissage de la lecture. De la même façon, des troubles visuels légers : hypermétropie, problème de convergence... peuvent entraîner des maux de tête lors de la lecture, une gêne visuelle et une fatigabilité entraînant des difficultés d'apprentissage ».

6.4. Difficultés d'ordre psychologique

Plusieurs facteurs émotionnels et psychologiques affectent l'apprentissage chez un enfant. Le manque de confiance en soi est le premier élément qui a un impact important sur la scolarité d'un enfant. S'il doute de ses capacités et de sa valeur, il risque d'avoir des sentiments d'inhibition allant au sentiment de peur, qui peuvent nuire à sa motivation et à son engagement dans le processus de l'apprentissage, induisant inévitablement son échec.

En outre, le stress, qu'il soit temporaire ou chronique, peut affecter la capacité de se concentrer, de mieux comprendre les messages et de traiter les informations. Ce qui peut empêcher l'apprenant d'apprendre à lire efficacement.

6.5. La dyslexie

L'acquisition du langage écrit est affectée de manière durable par la dyslexie, qui se caractérise par des difficultés persistantes dans la lecture. Ces difficultés sont souvent causées par des erreurs fréquentes telles que l'inversion des lettres, la confusion des syllabes et les problèmes de décodage des mots.

La dyslexie est due à des différences de fonctionnement cérébral au niveau du langage écrit. Pour B. Marin et D. Legros (2008 : 49) la dyslexie est :

« Un trouble développemental durable et persistant qui induit une désorganisation du processus d'acquisition du langage écrit. Elle apparaît chez des enfants ne présentant aucun déficit intellectuel ou sensoriel, aucun trouble psychologique ou psychiatrique, aucune lésion cérébrale acquise, ni aucune carence dans le cursus scolaire ».

A. Gombert & J.-Y Roussey (2007 : 233), mettent en lumière la dyslexie en reprenant les travaux de l'OMS qui définissait la dyslexie dès 1970 comme relevant de « *la santé publique* ». Ils mentionnent que durant cette époque (1970), les scientifiques faisaient une distinction entre deux dyslexies : la dyslexie acquise et la dyslexie développementale.

La dyslexie acquise était définie comme étant celle qui touchait des personnes qui savent lire mais qui ont vécu un accident et qui avait pour conséquence de faire perdre chez ces lecteurs la capacité à lire et à écrire de manière totale ou partielle en fonction des cas et des lésions, (2007 : 233). En contrepartie de cette forme de dyslexie, la dyslexie développementale est un trouble de l'apprentissage qui apparaît notamment en termes d'apprentissage liés à la lecture et à l'écriture, (2007 : 233)

Dans ce premier chapitre, nous avons exploré les notions théoriques fondamentales qui sous-tendent notre travail de recherche, en nous appuyant sur les définitions et concepts clés liés à la lecture. En revisitant les différentes approches et méthodes de lecture, nous avons mis en lumière les éléments essentiels qui permettent de comprendre les mécanismes complexes de l'acte de lire. Nous avons également examiné les types de lecture, en les situant dans le contexte de l'apprentissage au niveau moyen.

Ce cadre conceptuel que nous avons établi est crucial pour analyser les difficultés spécifiques que rencontrent les élèves de première année moyenne. En effet, une compréhension approfondie de ces concepts théoriques nous permet non seulement d'identifier les obstacles

que les élèves peuvent rencontrer, mais aussi de mieux appréhender les raisons sous-jacentes à ces difficultés.

En situant notre objet d'étude dans un contexte théorique clair et structuré, nous nous préparons à aborder les enjeux pédagogiques complexes liés à l'enseignement de la lecture. Ce cadre théorique ne se limite pas à une simple accumulation de connaissances, mais sert de fondement pour l'élaboration de stratégies d'intervention efficaces, qui seront analysées et discutées dans les chapitre suivant. Nous sommes désormais prêts à passer aux compétences en lecture telles qu'elles sont définies dans les programmes scolaires, ainsi qu'à l'étude des stratégies globales qui peuvent être mises en place pour soutenir les élèves dans leur apprentissage de la lecture.

Chapitre 02

*La compétence de lecture en
IAM.*

Dans ce deuxième chapitre, nous nous pencherons sur la place de la lecture dans le programme scolaire algérien, en particulier pour la classe de 1^{ère} année moyenne (1AM). La lecture est non seulement un outil d'acquisition de savoirs, mais elle contribue également au développement des compétences cognitives et sociales des élèves. Ce chapitre examinera d'abord le rôle que joue la lecture dans le programme, puis analysera les objectifs pédagogiques définis pour cette compétence, avant de se concentrer sur ses avantages, les stratégies d'enseignement couramment employées et leurs limites.

1. La place de la lecture dans le programme scolaire algérien de 1^{ère} AM

Dans le système éducatif algérien, la lecture est une compétence essentielle dès les premières années d'apprentissage. Le programme de 1AM met en avant l'importance de l'enseignement de la lecture comme un pilier fondamental pour permettre aux élèves de comprendre et d'assimiler les différents contenus des autres disciplines. Selon le document d'accompagnement du programme de français du cycle moyen, la compétence de la lecture n'est pas seulement vue comme un outil d'apprentissage, mais aussi comme un moyen de développer des compétences variées telles que la compréhension des textes, l'analyse et l'organisation des informations. En plus de ces compétences spécifiques, la lecture favorise l'acquisition de compétences transversales, notamment le développement des compétences communicationnelles, qui permettent aux élèves d'exprimer et de structurer leurs idées de manière plus claire et cohérente (2016).

Le programme algérien vise également à inculquer des valeurs à travers la lecture, telles que le respect de la diversité culturelle et l'ouverture au monde. À travers la lecture de textes explicatifs et prescriptifs donnés dans le programme, les élèves renforcent non seulement leurs compétences linguistiques, mais intègrent également ces valeurs essentielles. Ces textes permettent d'enrichir leur capacité à comprendre et organiser l'information, tout en favorisant le développement de leurs compétences communicationnelles et analytiques.

2. Les objectifs de la lecture à travers le programme scolaire de 1^{ère}AM

Le programme scolaire de 1^{ère}AM a fixé des objectifs clairs concernant l'enseignement de la lecture. Ces objectifs sont décrits dans le document d'accompagnement du programme de français (2016), et couvrent plusieurs compétences clés que les élèves doivent acquérir au cours de cette première année. Les principaux objectifs de l'enseignement de la lecture en 1^{ère}AM sont les suivants :

2.1 Développer la compréhension des textes :

Les élèves doivent être capables de comprendre des textes explicatifs et prescriptifs, en tenant compte des caractéristiques de la situation de communication, notamment les éléments de cohérence et de cohésion, ainsi que les procédés explicatifs. Cette compétence est essentielle pour permettre aux élèves d'analyser les informations, de les structurer de manière logique et de dégager les idées principales et les relations entre elles.

2.2. Renforcer les compétences d'analyse et d'organisation des informations

Le programme met un accent particulier sur la capacité des élèves à analyser et structurer les informations qu'ils reçoivent. À travers l'étude des textes explicatifs et prescriptifs, les élèves apprennent à identifier les éléments essentiels, à les organiser de manière logique et à les reformuler sous forme concise. Ils doivent être en mesure de restructurer les idées d'un texte de manière cohérente, en respectant les relations entre les informations et leur enchaînement logique.

2.3. Favoriser l'acquisition de compétences transversales

La lecture des textes variés vise à développer chez les élèves des compétences transversales essentielles, comme la capacité à travailler en équipe, où les élèves apprennent à collaborer et partager des idées. Ils développent également des compétences en prise de notes, en extrayant et en organisant les informations clés. Cette pratique de la lecture leur permettra de devenir des lecteurs autonomes et efficaces, capables de résoudre des problèmes et de s'adapter à différents contextes d'apprentissage.

2.4. Développement des compétences communicationnelles

Un autre objectif clé est d'apprendre aux élèves à communiquer de manière claire et appropriée. Cela inclut l'utilisation de leurs ressources linguistiques pour exprimer des idées de manière intelligible à l'oral et à l'écrit.

3. Les avantages de la compétence de la lecture chez les élèves de 1^{ère} AM

3.1 Amélioration des compétences cognitives

3.1.1 Développement de la compréhension

L'acquisition de compétences de lecture favorise le développement de la compréhension des textes. En s'engageant activement dans la lecture, les élèves apprennent à analyser et à

interpréter les informations présentées. Cela les pousse à faire des inférences, à poser des questions et à établir des connexions entre les idées. Une étude menée par Duke et Pearson (2002 : 205-242) souligne que la lecture est un processus actif qui nécessite que les lecteurs construisent du sens, réfléchissent sur ce qu'ils lisent, et relient l'information à leurs expériences antérieures.

3.1.2 Renforcement de la mémoire

Dans le cadre du programme de 1^{ère}AM, les élèves étudient principalement des textes explicatifs et prescriptifs. La lecture de ces types de textes nécessite que les élèves mémorisent des informations essentielles, des instructions et des structures argumentatives. En mémorisant ces éléments, ils améliorent leur capacité à retenir et à rappeler les informations, ce qui est crucial pour leur réussite académique. La pratique régulière de la lecture de textes explicatifs et prescriptifs stimule les fonctions cognitives liées à la mémoire. Les élèves doivent non seulement comprendre le contenu, mais aussi intégrer des connaissances qui seront essentielles pour la rédaction de leurs propres textes et pour la communication d'idées précises. La recherche de Sullivan et al. (2015) a démontré que les compétences de lecture sont étroitement liées à la capacité de mémorisation et de rappel des informations, car les activités de lecture régulières stimulent les fonctions exécutives du cerveau.

3.2. Enrichissement du vocabulaire

L'enrichissement du vocabulaire est un avantage majeur des compétences de lecture, en particulier dans le cadre de l'étude des textes explicatifs et prescriptifs en classe de 1^{ère}AM. Lorsque les élèves s'engagent dans la lecture de ces types de textes, ils rencontrent une variété de mots et d'expressions qui élargissent leur répertoire lexical. Les textes explicatifs contiennent souvent un vocabulaire spécifique lié à des thèmes variés, tels que la santé, l'environnement ou la technologie.

En lisant et en analysant ces textes, les élèves apprennent de nouveaux mots et expressions, ce qui stimule leur curiosité linguistique et les encourage à explorer davantage leur langue. De plus, la lecture de textes prescriptifs, qui fournissent des instructions ou des recommandations, leur permet de comprendre comment le vocabulaire peut être appliqué dans des situations concrètes.

En somme, l'enrichissement du vocabulaire résultant de la lecture de textes explicatifs et prescriptifs joue un rôle crucial dans le développement linguistique des élèves de 1^{ère} AM, leur permettant de mieux comprendre les sujets étudiés et de s'exprimer avec plus de clarté et de nuance dans leurs écrits et leurs interventions orales.

3.3 Développement de la fluidité de lecture

3.3.1 Amélioration de la vitesse et de l'aisance :

La fluidité de lecture aide les élèves à lire plus rapidement tout en maintenant une bonne compréhension des textes. Cela leur permet de se concentrer davantage sur le sens du texte que sur le déchiffrement des mots.

3.3.2 Renforcement de la confiance en soi :

En devenant plus fluides, les élèves gagnent en confiance lorsqu'ils lisent à voix haute ou en silence, ce qui peut les encourager à s'engager davantage dans des activités de lecture.

3.3.3 Meilleure compréhension des textes :

Une lecture fluide permet aux élèves de mieux saisir les idées principales d'un texte et de faire des liens entre les différents éléments de ce qu'ils lisent, facilitant ainsi une compréhension plus profonde.

3.3.4 Impact sur l'expression orale :

La lecture fluide peut aussi améliorer la capacité des élèves à s'exprimer à l'oral, car ils deviennent plus à l'aise avec la langue et peuvent mieux articuler leurs idées.

3.4 Développement de l'imagination et de la créativité

3.4.1 Création Mentale :

En plus de visualiser les personnages et les événements, la lecture permet aux élèves de construire mentalement des environnements et des mondes fictifs, favorisant ainsi l'exploration d'idées abstraites. Cela contribue à stimuler leur pensée imaginative en leur permettant d'imaginer des réalités alternatives ou des solutions créatives à des situations complexes.

3.4.2 Inspiration pour l'écriture :

Bien que le programme de 1^{ère} AM se concentre principalement sur des textes explicatifs et prescriptifs, l'exposition à ces genres permet aux élèves de développer une créativité différente, axée sur la construction logique et la clarté des idées. En étudiant des textes explicatifs, les élèves apprennent à structurer leurs pensées de manière cohérente et à organiser leurs propres productions écrites de manière claire et précise. De même, les textes prescriptifs les incitent à innover dans la façon de donner des instructions ou de formuler des règles, ce qui stimule leur créativité dans la communication fonctionnelle et pratique.

3.5 Préparation académique

3.5.1 Réussite scolaire :

Une bonne maîtrise de la lecture est importante pour réussir dans d'autres matières académiques, car elle permet de comprendre les instructions, les questions et les contenus divers.

3.5.2 Autonomie dans l'apprentissage

En développant des compétences en lecture, les élèves sont non seulement capables d'accéder à une variété de ressources (manuels, articles, supports numériques), mais ils apprennent également à gérer leur propre apprentissage. Cette autonomie favorise leur capacité à réviser de manière indépendante, à rechercher des informations supplémentaires, et à élargir leurs connaissances au-delà des supports fournis en classe, ce qui est crucial pour leur réussite future dans les études secondaires et supérieures.

4. Les stratégies d'enseignement de la lecture aux élèves de 1^{ère} AM

Pour enseigner la lecture de manière efficace aux élèves de 1^{ère} année moyenne (1 AM), il est nécessaire d'utiliser diverses stratégies pédagogiques adaptées à leurs besoins. Ces approches visent à développer leurs compétences de façon engageante et productive. (DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT du Programme de français. Cycle Moyen, 2016)

Selon le document d'accompagnement du programme de français du cycle moyen (2016), les stratégies suivantes sont mentionnées, que ce soit de manière explicite ou implicite.

4.1 Lecture oralisée

Cette stratégie est souvent recommandée dans les programmes de lecture, car elle favorise l'interaction entre les élèves et l'enseignant. En Algérie, bien que la lecture oralisée soit prônée pour son rôle dans le développement de la fluidité et de la compréhension, sa mise en œuvre peut varier selon le contexte. Les enseignants sont parfois confrontés à des classes surchargées, ce qui complique l'application régulière de cette méthode.

4.2 Lecture silencieuse

Bien que la lecture silencieuse soit valorisée pour développer l'autonomie des élèves, son efficacité dépend de l'environnement d'apprentissage. Dans certaines classes algériennes, les élèves peuvent avoir des difficultés à se concentrer, en raison de distractions ou d'un manque de ressources. Le programme encourage cette approche pour aider les élèves à travailler à leur rythme, mais des stratégies supplémentaires peuvent être nécessaires pour maximiser son impact.

4.3 Lecture explicative

Les programmes mettent l'accent sur l'utilisation de textes explicatifs pour structurer l'enseignement de la lecture. Cette stratégie est particulièrement pertinente en Algérie, où les élèves doivent souvent s'adapter à des textes académiques dès le début de leur parcours. Les enseignants peuvent se heurter à des défis liés à la compréhension de la langue française, nécessitant une adaptation des textes et des explications pour mieux répondre aux besoins des élèves.

4.4 Lecture prescriptive

Les textes prescriptifs, tels que les consignes, sont intégrés dans le programme pour aider les élèves à naviguer dans des situations pratiques. Cependant, la capacité des élèves à comprendre ces textes dépend de leur niveau de maîtrise de la langue. En Algérie, il est crucial de relier cette stratégie à des exemples concrets issus de la culture et du quotidien des élèves, afin de favoriser une meilleure compréhension.

4.5 Apprentissage coopératif

Cette méthode est encouragée par les programmes comme un moyen d'instaurer une dynamique de classe positive. En Algérie, la réalité du terrain montre que la collaboration entre élèves peut être un défi, mais elle reste essentielle pour développer leurs compétences sociales.

4.6 Évaluation formative

Les évaluations régulières sont préconisées pour suivre la progression des élèves. Cependant, les enseignants peuvent se heurter à des contraintes administratives et temporelles qui compliquent leur mise en œuvre. En Algérie, il est important d'adapter les évaluations aux réalités du terrain, en tenant compte des spécificités culturelles et linguistiques.

5. Les limites d'application des stratégies de la lecture

Selon Jean-Pierre Pourchot (2006), les limites d'application des stratégies de lecture se manifestent principalement dans les contextes suivants :

5.1. Surcharge des classes

La diversité des niveaux des élèves et le nombre élevé d'élèves par classe rendent difficile l'application régulière de stratégies nécessitant une attention individuelle, comme la lecture oralisée. En Algérie, les classes peuvent être particulièrement surchargées, ce qui complique l'application de cette méthode de manière efficace. Dans ce contexte, l'enseignant n'a pas la possibilité de faire participer chaque élève à la lecture orale, ce qui réduit l'impact de cette stratégie sur le développement de la fluidité de lecture et de la compréhension.

5.2 Manque de ressources

Les enseignants font souvent face à des contraintes matérielles, limitant l'accès à des textes adaptés et variés pour favoriser des stratégies telles que la lecture explicative et la lecture silencieuse. Les manuels ou textes utilisés ne sont pas toujours suffisamment diversifiés ou adaptés aux besoins des élèves. Cela est particulièrement possible dans certaines écoles en Algérie où les ressources pédagogiques peuvent être limitées. Les enseignants doivent souvent se débrouiller avec des supports limités, ce qui complique l'application de stratégies différenciées et l'accès à des textes motivants pour les élèves.

5.3 Compétences linguistiques inégales

La compréhension des textes, surtout académiques, est souvent entravée par des différences significatives dans la maîtrise de la langue française, rendant difficile l'application efficace de diverses stratégies de lecture, notamment la lecture explicative et la lecture prescriptive. En Algérie, les enseignants doivent souvent adapter le niveau de langue des textes, ce qui allonge le temps d'enseignement et limite l'application régulière de ces stratégies. Parfois, les élèves ne

possèdent pas un niveau suffisant en français pour comprendre les textes dans leur intégralité, nécessitant des explications supplémentaires.

De plus, Philippe Meirieu (1996), souligne d'autres limites à son tour, notamment celles qui sont inhérentes aux contextes pédagogiques et aux caractéristiques des élèves :

5.4 Capacités cognitives et niveau de développement des élèves

Là où il s'agit de la maturité cognitive des élèves, c'est-à-dire leur capacité à traiter, organiser et analyser l'information. Meirieu souligne que toutes les stratégies de lecture ne sont pas universellement applicables, car leur efficacité dépend largement du développement cognitif des élèves. Les stratégies doivent être ajustées en fonction de la maturité et des capacités de traitement de l'information de chaque élève. En Algérie, pour les élèves de IAM, certaines stratégies comme la lecture explicative ou l'analyse de textes peuvent être difficiles à appliquer de manière approfondie, car elles exigent un niveau de développement cognitif plus avancé. L'enseignant doit adapter la stratégie à la capacité des élèves à traiter l'information.

5.5 Variabilité des contextes pédagogiques

Les environnements d'apprentissage jouent un rôle crucial dans le succès des stratégies de lecture. Selon Meirieu (1996), le manque de ressources, des classes surchargées ou des contraintes institutionnelles limitent la capacité des enseignants à mettre en place des stratégies différenciées et adaptées aux besoins individuels. Dans les classes algériennes, où les enseignants sont souvent confrontés à des effectifs importants et à une diversité de niveaux, il devient difficile de différencier les stratégies selon les besoins de chaque élève. Cela réduit l'efficacité des stratégies comme l'apprentissage coopératif, qui nécessite une gestion rigoureuse des groupes.

5.6 Motivation et engagement des élèves

La motivation des élèves est un facteur clé dans l'efficacité des stratégies de lecture. Si les élèves ne perçoivent pas la lecture comme un processus significatif et stimulant, leur engagement diminue, réduisant ainsi l'impact des stratégies de compréhension et d'analyse des textes. Dans le contexte scolaire, certains élèves peuvent ne pas être motivés par la lecture, surtout si les textes utilisés ne correspondent pas à leurs centres d'intérêt ou ne sont pas contextualisés. Cela affecte particulièrement l'efficacité de la lecture silencieuse, qui repose sur l'autonomie et l'engagement des élèves pour réussir.

Chapitre 03

Méthodologie de la recherche.

Dans le cadre de cette recherche, notre objectif est de comprendre les pratiques d'enseignement de la lecture en première année moyenne (1AM) et de mettre en relief les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves à les réaliser.

Le premier chapitre nous a permis de définir les concepts clés liés à la lecture, en abordant ses différents types, ses méthodes d'enseignement ainsi que les difficultés observées en classe. Le deuxième chapitre a approfondi la question de la compétence en lecture, essentielle à la réussite scolaire des élèves.

Afin de vérifier nos hypothèses et d'obtenir une analyse objective, ce troisième chapitre présente l'enquête que nous avons menée. Tout travail de recherche scientifique implique une collecte de données rigoureuse dans le but d'atteindre une objectivité des résultats. Nous avons donc opté pour une méthodologie mixte, combinant des données quantitatives issues de questionnaires ; et qualitatives, recueillies lors d'entretiens avec les enseignants. Cette approche permet en effet de croiser les résultats pour garantir leur fiabilité et leur pertinence. Les données ainsi collectées, chiffrées et analysées, serviront de base à des comparaisons et interprétations visant à aboutir à des résultats dignes d'une recherche universitaire.

1. Choix méthodologiques

Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour une méthodologie mixte, combinant un questionnaire et des entretiens individuels à l'attention des enseignants du collège. Ce choix a été guidé par notre volonté de recueillir à la fois des données quantitatives et qualitatives, afin d'obtenir une vision globale et nuancée de notre objet d'étude. Tout d'abord, nous avons utilisé un questionnaire destiné aux enseignants de FLE des 1AM. Cet outil nous a permis de collecter des données quantitatives afin d'identifier des tendances générales et d'établir des comparaisons concernant les difficultés des élèves et la mise en œuvre des pratiques de lecture en classe. Comme le soulignent Baumard & al. (1999 : 2), le questionnaire est « *bien adapté aux recherches quantitatives puisqu'il permet de traiter de grands échantillons et d'établir des relations statistiques ou des comparaisons chiffrées* ».

Pour approfondir les premiers résultats des questionnaires, nous avons ensuite réalisé des entretiens individuels avec trois enseignants ayant déjà participé à la première partie de notre enquête. Blanchet et Gotman (2007 : 43) précisent que l'entretien permet de vérifier et d'enrichir les résultats obtenus par le questionnaire : « [l'enquête par entretien] sert (...) à contextualiser des résultats obtenus préalablement par questionnaire, observation ou

recherche documentaire », et permet ainsi une interprétation plus approfondie des données produites.

Par ailleurs, ces entretiens ont permis d'explorer plus en détails les attitudes, les opinions et les motivations des enseignants quant à leurs pratiques de lecture en classe et les difficultés rencontrées par leurs élèves. Comme le note Pellemans (1999 : 86),

« L'interaction mutuelle de ces deux personnes (...) permet d'explorer dans le détail les attitudes, les opinions et les motivations du répondant ». Il souligne également qu'il est « important d'adopter des procédures de questionnement réduisant la probabilité de distorsion [car] l'objectif principal des entretiens qualitatifs est de cerner les motivations inconscientes ou subconscientes, afin d'obtenir une réponse vraie plutôt que superficielle. »

L'entretien nous a donc offert une approche plus fine et qualitative, complémentaire aux données quantitatives recueillies.

2. Description du terrain et des participants

2.1. Choix du terrain

Pour cette étude, nous avons choisi de mener notre enquête dans deux établissements situés dans des régions distinctes. Le premier établissement se trouve dans la région de FRIKAT DRAA EL MIZANE, et le second dans la région de TIZI RACHED. Ce choix a été fait d'abord pour notre proximité de ces deux établissements ; en plus de comparer les pratiques pédagogiques et les difficultés rencontrées par les élèves en lecture dans deux environnements différents.

En abordant ces deux lieux, nous espérons mettre en lumière les spécificités régionales pouvant influencer l'apprentissage de la lecture en classe de 1AM.

2.2. Profil des participants

L'enquête a été réalisée auprès de 8 enseignants de 1^{ère}AM, tous spécialisés dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), dont 5 femmes et 3 hommes. En ce qui concerne leur expérience, 7 enseignants ont plus de 5 ans d'expérience, tandis qu'un enseignant a entre 1 et 3 ans d'expérience.

Ces participants ont été choisis pour leur diversité de leurs approches pédagogiques. Afin de garantir l'anonymat, toutes les données personnelles ont été traitées de manière confidentielle et sécurisée.

3. Présentation du questionnaire

3.1. Objectif du questionnaire

L'objectif principal de ce questionnaire était de recueillir des informations détaillées sur les pratiques pédagogiques des enseignants de français en 1^{ère} année moyenne (1AM) concernant la lecture, et d'identifier les difficultés spécifiques que rencontrent les élèves dans leurs pratiques effectives de ladite compétence. Il visait à explorer les types de textes qui posent le plus de problèmes aux élèves et à obtenir des données quantifiables sur les stratégies d'enseignement utilisées.

3.2. Construction du questionnaire

Dans la construction de ce questionnaire, chaque question a été conçue pour répondre aux objectifs de notre recherche en explorant les pratiques des enseignants et les difficultés spécifiques rencontrées par les élèves en lecture. Le questionnaire comporte un ensemble de 13 questions variées, adressées aux 8 enseignants issus des deux écoles du cycle moyen sélectionnées pour cette étude.

Par exemple, la première question sur l'expérience des enseignants permet de situer leur niveau de familiarité avec l'enseignement du français au collège, ce qui nous permet de déterminer si une corrélation existe entre leur expérience et leur perception des problèmes de lecture.

Pour la deuxième question, portant sur l'intérêt des élèves pour les activités de lecture, nous avons cherché à identifier si le manque de motivation est un facteur contribuant aux difficultés observées.

En ajoutant une troisième question sur la fréquence des difficultés et une quatrième question sur les types de textes problématiques, permettent, quant à elles, de cibler précisément les obstacles rencontrés par les élèves, facilitant ainsi une analyse plus fine des compétences en lecture et des supports pédagogiques utilisés.

Quant aux questions « Quelles sont les difficultés rencontrées par vos élèves en lecture » (question 5) et « Quels outils utilisez-vous » (question 6) ont été ajoutées pour explorer les aspects pratiques de l'enseignement et pour identifier les approches que les enseignants jugent efficaces ou inadaptées.

Pour la question 7, elle permet aux enseignants de préciser les outils qu'ils jugent les plus appropriés pour améliorer la compétence en lecture, donnant ainsi un aperçu des ressources

pédagogiques qui pourraient être mieux adaptées aux besoins des élèves. Cela permet également d'orienter les recherches vers des supports plus adaptés à l'amélioration des compétences.

Les questions restant portaient principalement sur les stratégies adoptées dans l'enseignement/apprentissage de la lecture. En fait, il s'agit d'offrir aux enseignants l'opportunité de partager leurs expériences, ce qui nous permettra de formuler des propositions pertinentes en matière de pratiques pédagogiques. En variant ainsi des questions, nous pourrions renforcer la validité des résultats obtenus en confrontant les réponses.

Pour terminer, la question 13 qui porte sur l'usage des textes poétiques, nous avons cherché à comprendre si les enseignants incluent ce type de texte dans leurs pratiques pédagogiques, nous avons voulu explorer l'importance accordée à la poésie dans le programme de lecture, car celle-ci permet de développer l'art de la déclamation chez les élèves.

3.3. Avantages et limites du questionnaire

Le questionnaire présente plusieurs avantages en termes de standardisation des réponses. L. MESSAOUDI (2003 : 18) dit à ce propos :

« Le questionnaire permet de garantir une homogénéité des réponses en utilisant des questions fermées, limitant ainsi les biais dus, par exemple, aux relations qui se forment entre les répondants et l'enquêteur lors d'un entretien. Cela force les gens à avoir une réponse ce qui, dans tous les cas, simplifie et déforme la réalité. »

Cette capacité à structurer les réponses permet une analyse plus objective des résultats, surtout lorsque le questionnaire est destiné à un large échantillon. Néanmoins, cette méthode comporte également des limites importantes. L. MESSAOUDI ajoute que le questionnaire « *ligote* » les informateurs en raison de ses questions prédéterminées, ce qui restreint la possibilité de recueillir des informations plus nuancées ou détaillées. Il ne peut contenir toutes les informations nécessaires à l'enquêteur, qui doit recourir aux démarches qualitatives pour explorer les détails. (Idem) Ce qui nous amène aux entretiens.

4. Présentation des entretiens

4.1. Objectif des entretiens

Notre objectif, par ces entretiens, était de recueillir des données qualitatives sur les pratiques et perceptions des enseignants de français en 1^{ère} année moyenne. Les entretiens permettent en effet d'explorer des aspects plus nuancés que les réponses standardisées des questionnaires ne

peuvent révéler, en particulier concernant les stratégies pédagogiques et les défis rencontrés dans l'enseignement de cette compétence.

4.2. Type des entretiens

Nous avons opté pour des entretiens semi-directifs : en ce sens, nous avons laissé les enseignants s'exprimer librement. Selon P. Blanchet (2000 : 41) « *l'enquête semi-directive est constituée de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite, lors d'un entretien, l'enquêteur se contentant de le suivre dans le dialogue (y compris si l'on s'écarte de la question pendant un certain temps)* ». Cela nous a permis d'obtenir des réponses plus détaillées tout en laissant la conversation suivre un cours naturel.

4.3. Pertinence et richesse des entretiens

L'entretien présente plusieurs avantages en termes d'approfondissement des réponses obtenues. Selon Kvale et Brinkmann (2009 : 48), « *l'entretien offre une richesse et une profondeur uniques, capturant des détails significatifs et contextuels que les méthodes quantitatives ne peuvent atteindre* ». Cela permet au chercheur de mieux comprendre les motivations et les attitudes des participants, donnant ainsi un aperçu plus nuancé des phénomènes étudiés.

De plus, cette méthode permet d'expliquer le contexte des réponses. Comme le souligne Creswell (2013 : 164), « *l'entretien donne aux participants la possibilité d'expliquer le contexte de leurs réponses, enrichissant ainsi les données avec des détails significatifs* ». Cela aide à mieux saisir les situations et les environnements dans lesquels les comportements et les opinions prennent forme. Malgré l'investissement en temps et en ressources que les entretiens peuvent nécessiter, leur pertinence pour approfondir la compréhension des sujets traités reste incontestable. En effet, dans le cadre de notre étude, cette approche a été cruciale pour obtenir des réponses détaillées et nuancées, qui n'auraient pas été possibles avec une méthode exclusivement quantitative. Les efforts déployés dans la réalisation des entretiens ont ainsi été largement compensés par la qualité et la profondeur des données recueillies.

5. Description des résultats

5.1. Analyse du questionnaire

Pour l'analyse des données recueillies par le biais du questionnaire, nous avons principalement utilisé des techniques de statistiques descriptives. Ces techniques nous ont permis de résumer et de quantifier les réponses des enseignants sous forme de pourcentages et

de tableaux croisés, facilitant ainsi la visualisation et la comparaison des résultats. Les tableaux ont été utilisés pour représenter les réponses aux différentes questions fermées, comme on peut le voir dans l'exemple de l'analyse des réponses sur l'adaptation des textes du manuel scolaire. En présentant les données de cette manière, nous avons pu mettre en évidence des tendances générales, ainsi que des divergences dans les réponses des enseignants.

Le questionnaire comporte un ensemble de 13 questions variées et a été adressé à un échantillon aléatoire de 8 enseignants, tous ayant assuré ou assurant actuellement le programme de la 1ère année moyenne, dans deux écoles l'une située dans la région de FRIKAT, DRAA EL MIZANE, et l'autre située dans la région de SIDI RACHED. Ce questionnaire a été conçu pour répondre en partie à notre problématique et constitue un champ d'application des concepts abordés dans les chapitres théoriques. Il a pour objectif d'identifier les causes des difficultés rencontrées par les apprenants de première année moyenne, ainsi que les stratégies et moyens utilisés par les enseignants pour améliorer la compétence en lecture de leurs élèves.

1/ Quelle est votre expérience en étant qu'enseignant de FLE ?

Les réponses	Moins de 1 an	Entre 1-3 ans	Entre 3-5 ans	Plus de 5 ans
Nombre des répondants	0	1	0	7
Pourcentage	0%	12,50%	0%	87,50%

Tableau 1 représentant les réponses à la question 1

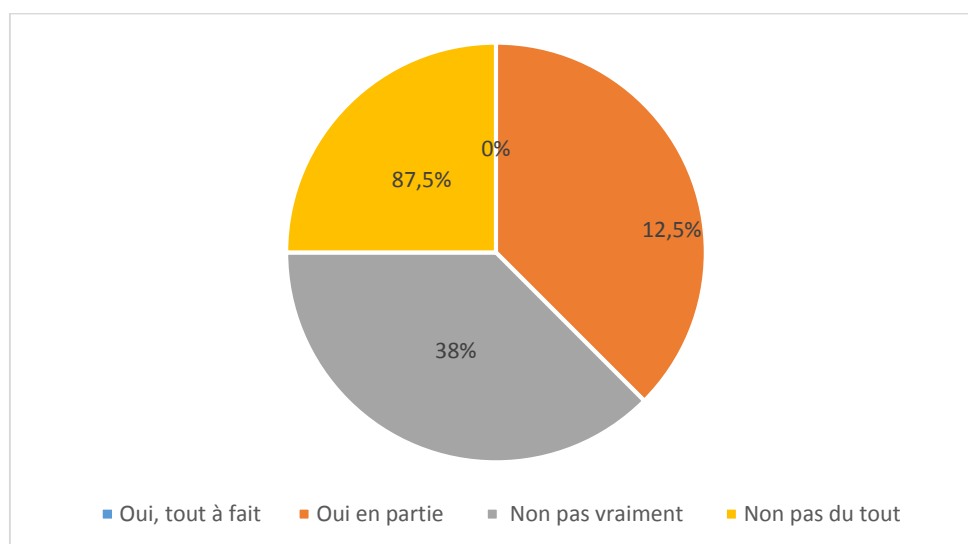


Figure 1 : Graphique des réponses à la suite de la première question

Commentaire :

Les données du tableau 1 présente deux catégories bien distinctes des enseignants interrogés : sept d'entre eux, représentant un taux de 87% du nombre total, affichent une expérience dépassant cinq ans de service. Un enseignant de notre échantillon se voit moins expérimenté que ses collègues affichant une année –ou plus- d'expérience.

En réalité, à travers cette question, nous voulions nous assurer de la connaissance effective du terrain pédagogique par ces enquêtés. Nous ne pouvons pas prendre en considération les réponses des suppléants si jamais ils n'avaient pas le premier niveau en question.

2/ Les élèves montrent-ils un intérêt pour les activités de lecture proposées en classe ?

Les réponses	Oui, beaucoup	Oui, moyennement	Oui, un peu	Non, pas du tout
Nombre des répondants	0	2	2	4
Pourcentage	0%	25%	25%	50%

Tableau représentant les réponses à la question 2

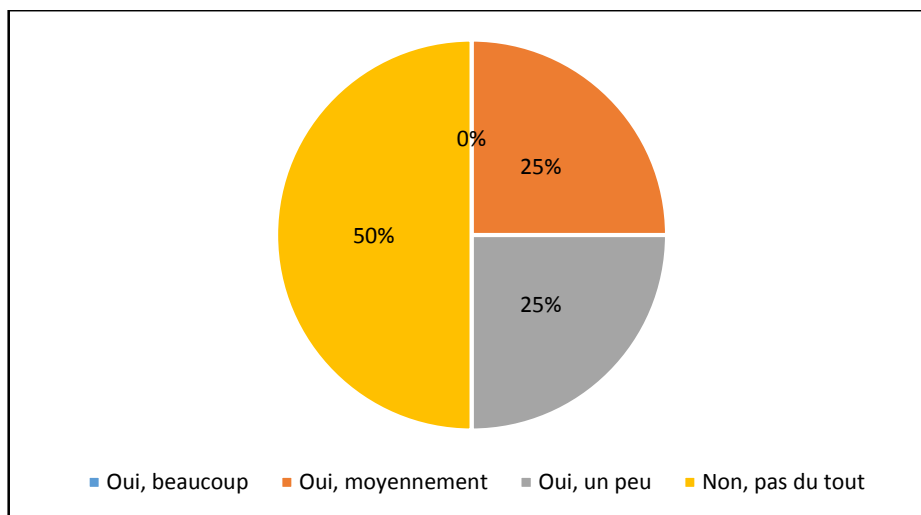


Figure 2 : Graphique des réponses à la suite de la deuxième question

Commentaire :

La question 2 interroge nos enquêtés sur l'intérêt que portent les enfants à la lecture. Nous visons de ce fait voir si cette activité était cultivée, telle que c'est énoncée dans les documents que nous avons consultés. Ainsi, 50% des enseignants interrogés indiquent que leurs élèves ne manifestent aucun intérêt pour la lecture en classe. L'autre moitié est partagée entre un intérêt moyennement ou peu remarqué chez leurs élèves. Il s'agit manifestement d'une compétence qui ne plait pas aux élèves.

Les réponses obtenues à cette question mettent en évidence un défi majeur auxquels se confronteraient les enseignants : susciter l'intérêt des élèves pour la lecture. Devant ces données, nous pouvons suggérer que la plupart d'entre eux manque à cette exigence au programme scolaire.

3/ A quelle fréquence rencontrez-vous des difficultés liées à la lecture chez vos élèves de première année moyenne ?

Les réponses	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
Nombre des répondants	0	0	0	2	6
Pourcentage	0%	0%	0%	25%	75%

Tableau 3 représentant les réponses à la question 3

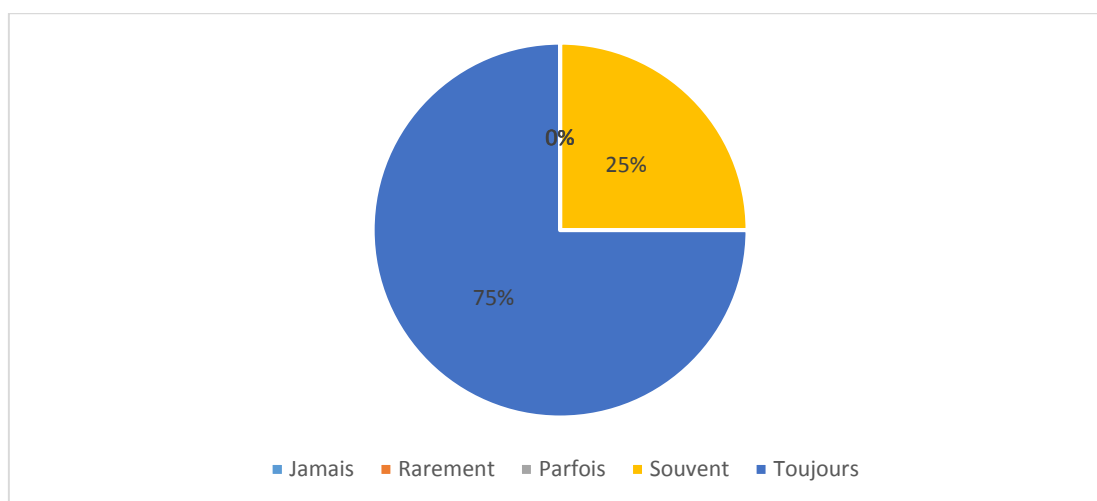


Figure 3 : Graphique des réponses à la suite de la troisième question.

Commentaire :

Cette question est directement liée à la précédente, même la complète. Comme nous pouvons le voir, à l'unanimité, nos enquêtés rencontrent des difficultés à enseigner la lecture. Les adverbes « souvent » et « toujours » dont nous avons usés, impliquent que les lacunes sont importantes chez leurs élèves. Ces statistiques suggèrent ainsi d'importantes difficultés dont souffrent les élèves en lecture. Un problème pas des moindres étant donné les chiffres enregistrés à la question 2.

4/ Quels types de textes posent le plus problèmes aux élèves ?

Cette question vise à spécifier les lacunes des élèves en séance de lecture. Les chiffres que les enquêtés proposent se résument dans ce tableau :

Les réponses	Texte narratif	Texte descriptif	Texte informatif	Texte argumentatif	Texte prescriptif
Nombre des réponses	2	4	3	6	4
Pourcentage	10.53%	21.05%	15.79%	31.58%	21.05%

Tableau 4 représentant les réponses à la question 4

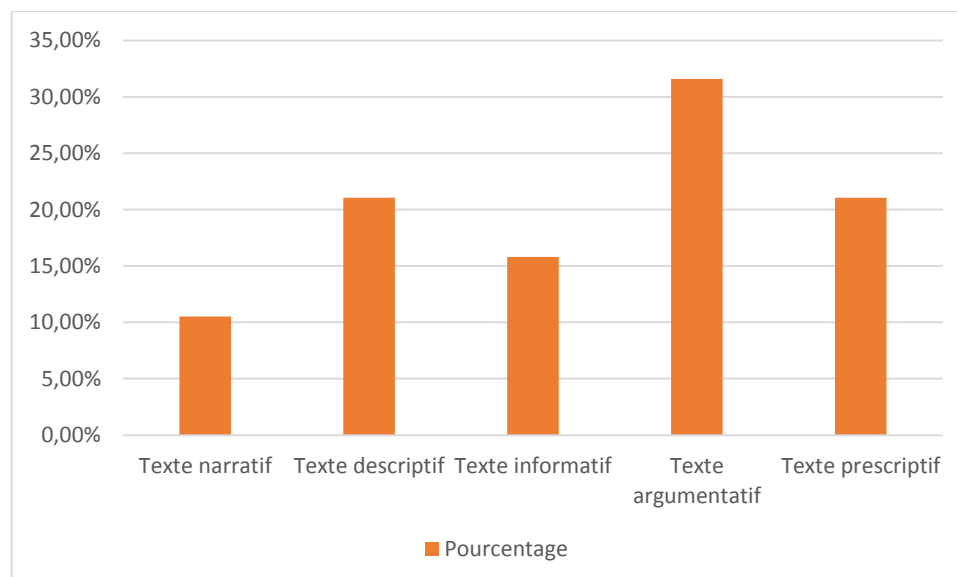


Figure 4 : Graphique des réponses à la suite de la quatrième question.

Commentaire :

Les résultats s'affichant sur le tableau montrent que les textes argumentatifs présentent plus de difficultés aux élèves, avec un taux de 31,58 % . , Cela serait lié à la complexité des stratégies argumentatives et de la variation des types d'arguments. Les textes descriptifs et prescriptifs se voient moins difficiles : à raison de 21 % chacun, les enseignants affirment trouver des difficultés à travailler ces deux types avec leurs élèves. Nous ne pouvons que supposer que les modalités descriptives et prescriptives seraient à l'origine de ces lacunes. .

Les textes informatifs et narratifs sont les plus accessibles aux élèves d'après les réponses des enseignants ; avec respectivement 15,79 % et 10,53 %, représentant les difficultés rencontrés par les élèves en les traitant. Les données se doivent d'être confirmées auprès des élèves eux-mêmes. Néanmoins, notre travail s'est détaché de la question vue de cet angle.

5/ Quelles sont les difficultés rencontrées par vos élèves en lecture (vous pouvez cocher sur plusieurs réponses) ?

Les réponses	Prononciation	Liaison entre les mots	Timidité	Fluidité de lecture	Personnelles (bégaiements, dyslexie)
Nombre des réponses	7	8	5	3	2
Pourcentage	87.5%	100%	62.5%	37.5%	25%

Tableau 5 représentant les réponses à la question 5

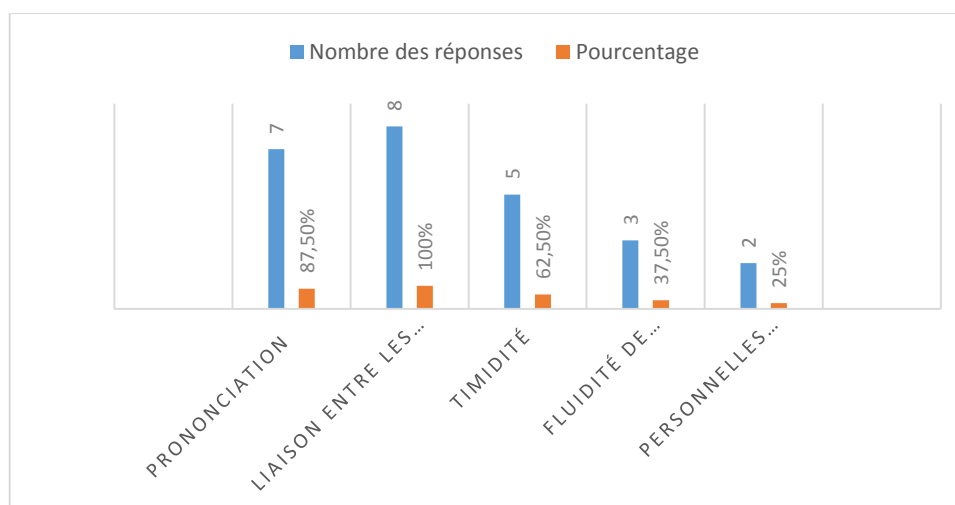


Figure 5 : Graphique des réponses à la suite de la cinquième question.

Commentaire

D'après le tableau fourni concernant les difficultés rencontrées par les élèves en lecture, il est clair que la liaison entre les mots représente la principale difficulté, avec un taux de 100 %. Cela pourrait s'expliquer par la complexité liée à la fluidité de la langue et à la capacité des élèves à articuler les différents éléments des phrases. La prononciation suit de près avec un taux de 87,5 %, ce qui suggère que la maîtrise des sons et la clarté de la parole constituent un obstacle important pour une grande majorité d'élèves. La timidité affecte également une part non négligeable des élèves, avec 62,5 %. Ce facteur pourrait être lié à la gêne ou à un manque de confiance en soi, empêchant certains élèves de s'exprimer pleinement en lecture.

Concernant la fluidité de lecture, elle représente une difficulté pour 37,5 % des élèves. Cette compétence étant cruciale pour la compréhension des textes, il est possible que des lacunes dans ce domaine ralentissent la progression de certains. Enfin, les difficultés personnelles, telles que le bégaiement ou la dyslexie, affectent 25 % des élèves. Ces chiffres indiquent qu'une attention particulière doit être accordée à ces élèves pour leur offrir un accompagnement adapté.

6/Utilisez-vous des outils ou des supports spécifiques pour améliorer la compétence de la lecture chez les élèves ?

Les réponses	Oui	Non
Nombre des répondants	7	1
Pourcentage	87.5%	12.5%

Tableau 6 représentant les réponses à la question 6

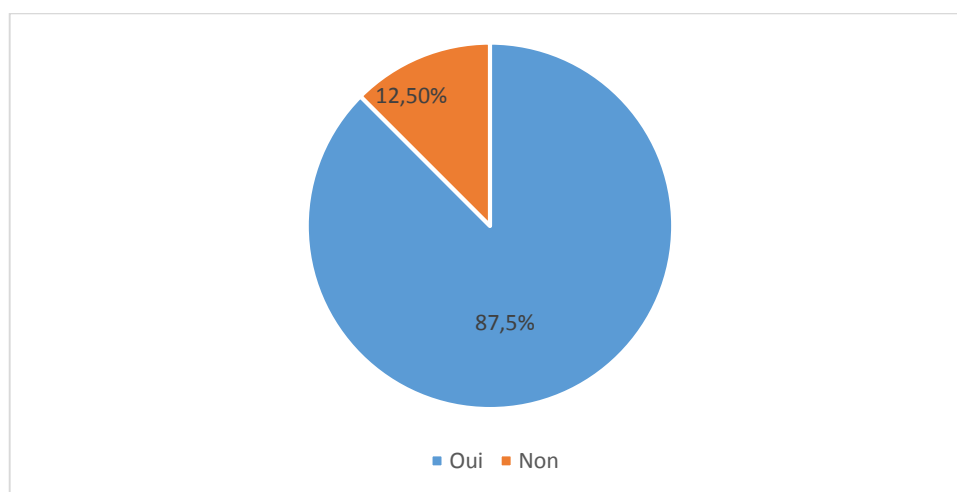


Figure 6 : Graphique des réponses à la suite de la sixième question.

Commentaire :

Face aux difficultés auxquelles font face les enseignants en séances de lecture en classe, 87% des enseignants interrogés mobilisent d'autres moyens en vue de l'amélioration de la lecture chez leurs élèves. Le reste, correspondant à un seul participant à notre enquête, témoigne ne recourant à aucune tentative pour palier le problème. Aussi, proposent-ils l'utilisation fréquente des journaux, des contes et de supports audio-visuels.

À supposer ainsi que le dernier choix offre une multiplicité d'avantages pour traiter des différentes lacunes soulignées précédemment de façon efficace. Les recherches en témoignent : susciter l'intérêt des apprenants aux apprentissages leur permet d'être des membres actifs, autonomes et surtout épanouis au sein du groupe-classe.

7/ Quels seraient pour vous les outils appropriés pour l'amélioration de la compétence de la lecture dans ce qui suit ?

Les réponses	Livres illustrés	Logiciels éducatifs
Nombre des réponses	7	2
Pourcentage	77.8%	22.2%

Tableau 7 représentant les réponses à la question 7

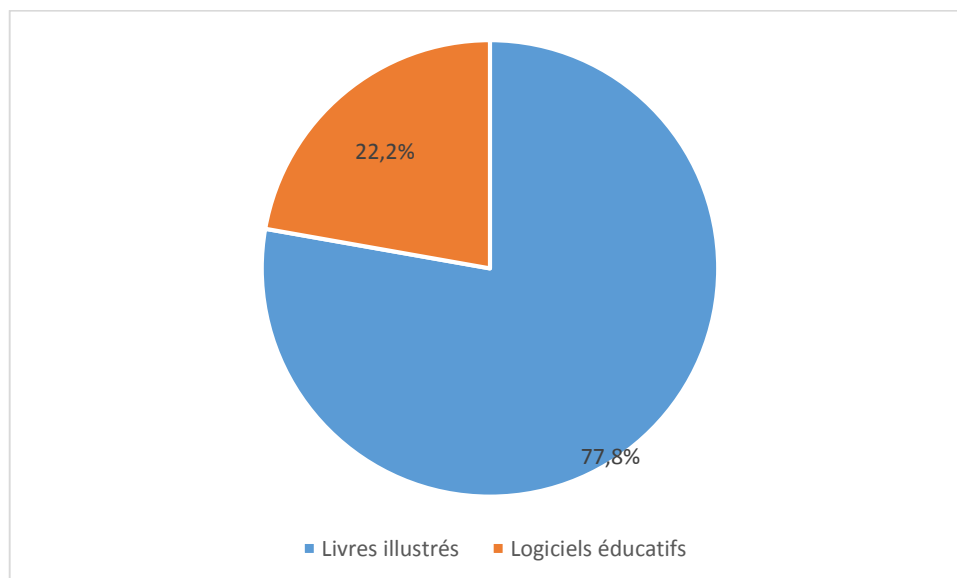


Figure 7 : Graphique des réponses à la suite de la septième question.

Commentaire :

En voulant comprendre comment ces enseignants procèdent en classe pour pallier les difficultés de la lecture, nous faisons face à une réponse récurrente présentant les livres illustrés comme plus efficace pour cela. Avec 77.8% des réponses les appuyant, ces livres illustrés facilitent la compréhension des contenus grâce aux activités qui les accompagnent : résumés, reformulation, imagination d'une suite à l'histoire.

Aussi, proposent-ils des supports traitant de thématiques scientifique qui permettent l'enrichissement de la banque des apprenants en vocabulaire. Les bandes dessinées permettent, d'après eux, l'apprentissage ludique des notions au programme. Enfin, les contes, histoires ou fables stimulent l'imagination des enfants et les encouragent à participer à leurs apprentissages.

En rapprochant ces réponses de celles obtenues à la question 4, nous déduisons que les enseignants proposent des lectures d'élargissements de connaissances en favorisant les penchants de leurs élèves : les choix des textes et thématiques qu'ils préfèrent.

8/ Estimez-vous que les textes au programme (manuel scolaire) soient adaptés aux élèves de première année moyenne ?

Les réponses	Oui tout à fait	Oui en partie	Non pas vraiment	Non pas du tout
Nombre de réponses	0	3	3	2
Pourcentage	0%	37.5%	37.5%	25%

Tableau 8 représentant les réponses à la question 8

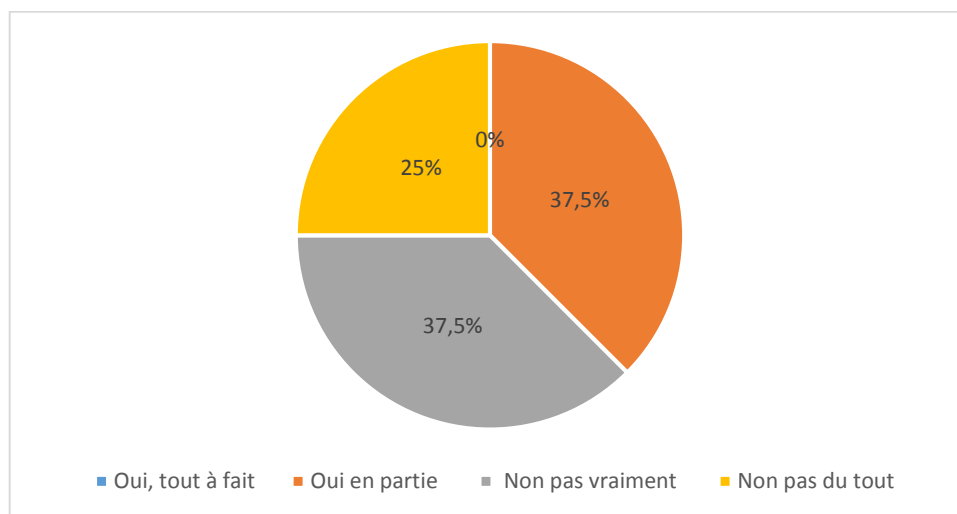


Figure 8 : Graphique des réponses à la suite de la huitième question.

Commentaire :

L'intérêt que nous portons au manuel scolaire de la première année moyenne n'est pas anodin. Nous voulons en effet, par cette question, voir si cet outil, tant important pour l'élève que pour l'enseignant, répond à son rôle premier.

Les résultats obtenus sont ainsi partagés : 37,5% des enseignants voient que les textes des manuels sont partiellement adaptés contre 37,5% autres qui se gardent réticents, affirmant leur impertinence. Les 25% des enseignants, qui restent, considèrent ces textes inadaptés au profil des élèves. Cela nous laisse penser que la majorité de nos enquêtés sont insatisfaits des choix de supports présents dans les manuels scolaires

9/ Pensez-vous que la formation des enseignants en didactique de la lecture est suffisante pour faire face aux difficultés rencontrées en lecture (1AM) ?

Les réponses	Oui	Non
Nombre des réponses	7	1
Pourcentage	87.5%	12.5%

Tableau 9 représentant les réponses à la question 9

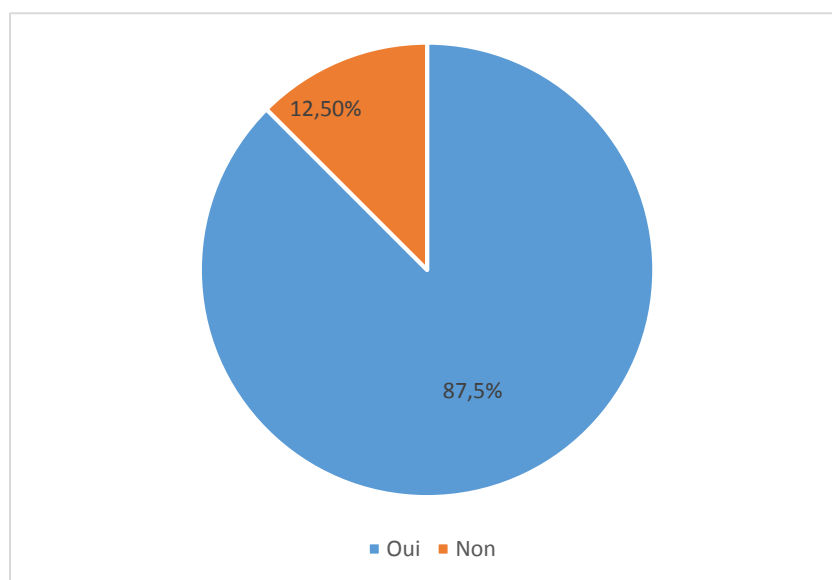


Figure 9 : Graphique des réponses à la suite de la neuvième question.

Commentaire :

Les enseignants sont majoritairement satisfaits de leur formation en didactique de la lecture. À 87.5% des participants, nous supposons que leurs réponses positives seraient le reflet de leur engagement au développement de la compétence de lecture en classe de 1^{ère} AM. L'intérêt serait donc de confronter ces réponses à d'autres données afin de comprendre ces difficultés.

10/ Selon vous, quels sont les principaux facteurs qui contribuent aux difficultés de lecture chez les élèves de première année moyenne en FLE ?

Commentaire :

Les réponses à la question sur les principaux facteurs contribuant aux difficultés de lecture chez les élèves de première année moyenne en FLE mettent en lumière plusieurs défis significatifs. La majorité des enseignants (enseignants 1, 2, 3, 4, et 5) ont identifié le volume horaire insuffisant comme un obstacle majeur, tant au niveau primaire qu'au cycle moyen, ce qui suggère une continuité dans les lacunes de formation en lecture. D'autres facteurs, tels que le manque de motivation et d'intérêt des élèves pour la langue française (enseignants 1, 3, 4), le manque de bases solides établies au cycle primaire (enseignants 6, 7), ainsi que des facteurs externes comme le niveau intellectuel des parents (enseignant 8, sont également soulignés. Ces réponses révèlent la complexité des défis rencontrés dans l'enseignement de la lecture, où des facteurs pédagogiques, psychologiques et socioculturels s'entremêlent.

11/ Quelles stratégies ou méthodes recommandez-vous pour améliorer la compétence de lecture chez vos élèves ?

Commentaire :

Les enseignants interrogés ont proposé diverses stratégies pour améliorer la compétence de lecture chez leurs élèves de première année moyenne. Un consensus se dégage autour de l'importance de choisir des textes adaptés aux intérêts et aux niveaux des élèves (enseignants 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8), ce qui souligne la nécessité de rendre la lecture plus engageante et motivante.

Certains enseignants (enseignants 1, 4) ont recommandé l'organisation de concours de lecture, une approche qui pourrait stimuler la compétitivité et l'enthousiasme des élèves. D'autres ont mis en avant l'importance d'intégrer des textes illustrés et adaptés à la réalité quotidienne des élèves (enseignant 6), ce qui pourrait faciliter la compréhension et l'identification aux contenus. L'idée d'encourager la lecture à domicile (enseignants 6, 7), ainsi

que de permettre aux élèves de choisir eux-mêmes leurs textes (enseignants 5, 8), reflète une volonté de responsabiliser les élèves dans leur apprentissage de la lecture.

Enfin, l'enseignant 8 a suggéré des stratégies créatives telles que l'intégration de textes narratifs (imaginaires et affectifs) et l'échange de livres entre camarades, ce qui pourrait non seulement favoriser la lecture, mais aussi la collaboration et l'interaction entre élèves. Ces stratégies variées montrent l'importance d'adapter les méthodes pédagogiques en fonction des besoins et des intérêts des élèves, tout en intégrant des approches participatives et créatives.

12/ Que pensez-vous du volume horaire octroyé à la lecture dans le programme ?

Commentaire :

La majorité des enseignants interrogés ont exprimé leur insatisfaction concernant le volume horaire dédié à la lecture dans le programme de première année moyenne. Six enseignants sur huit (enseignants 1, 2, 3, 4, 5, 6) le jugent soit 'insuffisant', soit 'très insuffisant', ce qui reflète un consensus sur la nécessité d'augmenter le temps consacré à cette compétence. Un enseignant (enseignant 7) considère également ce volume horaire comme 'faible', renforçant l'idée que les horaires actuels ne permettent pas de travailler efficacement la lecture en classe. Seul un enseignant (enseignant 8), estime que le volume horaire est 'satisfaisant', ce qui montre une divergence d'opinion isolée.

Dans l'ensemble, ces réponses indiquent que le manque de temps alloué à la lecture est perçu comme un obstacle majeur à l'amélioration de la compétence en lecture chez les élèves, et cela pourrait expliquer en partie les difficultés observées dans ce domaine.

13/ Travaillez-vous sur des textes poétiques ?

Les réponses	Oui	Non
Nombre des répondants	0	8
Pourcentage	0%	100%

Tableau 13 représentant les réponses à la question 13

Commentaire :

La totalité des enseignants interrogés, soit 100%, a répondu par la négative. Aucun enseignant n'a déclaré travailler sur des textes poétiques. Ce résultat suggère que les textes poétiques ne sont pas intégrés dans les pratiques pédagogiques des enseignants interrogés, ce

qui pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs, tels que l'absence de ces types de textes dans le programme, puisqu'ils ne travaillent pas sur eux.

5.1.1 Analyse des résultats des questionnaires

L'analyse des réponses fournies par les enseignants met en évidence plusieurs constats majeurs concernant les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la lecture en première année moyenne. Les principaux obstacles concernent le décodage phonétique et la liaison entre les mots, des aspects essentiels à l'acquisition de la compétence de lecture. De plus, l'inadéquation des textes proposés dans les manuels scolaires est largement critiquée par les enseignants, ce qui pointe vers un besoin pressant de révision des contenus pédagogiques pour mieux les adapter au niveau des élèves.

Bien que les enseignants se sentent globalement être bien formés pour faire face à ces défis, il apparaît nécessairement d'explorer de nouvelles approches et outils pédagogiques, comme les enseignants ont affirmé tels que les livres illustrés et les logiciels éducatifs, afin de stimuler l'intérêt des élèves pour la lecture et d'améliorer leur fluidité. Ces premières conclusions permettent de dégager des pistes concrètes pour améliorer l'enseignement de la lecture, mais elles soulèvent aussi la nécessité d'une réflexion plus approfondie sur les pratiques pédagogiques actuelles.

5.2. Analyse des entretiens

L'analyse des entretiens, réalisés avec trois enseignants, a suivi une approche thématique. Chaque entretien a d'abord été transcrit, puis les réponses ont été codées en fonction de thèmes récurrents tels que les pratiques pédagogiques, les difficultés des élèves en lecture et les contraintes du programme scolaire. Cette méthode nous a permis d'explorer plus en profondeur les réponses des enseignants, en identifiant non seulement des similitudes, mais aussi des divergences dans leurs pratiques et leurs perceptions des défis liés à l'enseignement de la lecture en première année moyenne.

L'analyse a révélé plusieurs points communs, notamment le fait que tous les enseignants suivent les directives du programme en termes de types de textes à travailler en classe, mais aussi des différences dans leur manière d'adapter ces pratiques en fonction des besoins spécifiques des élèves. Par exemple, certains enseignants choisissent de privilégier des séances supplémentaires de lecture d'entraînement, tandis que d'autres mettent l'accent sur la lecture plaisir, même en dehors du cadre du manuel.

Les divergences dans les pratiques pédagogiques reflètent également des conceptions personnelles de l'enseignement de la lecture et des ressources disponibles. Cela souligne l'importance de personnaliser les stratégies d'enseignement en fonction du contexte spécifique de chaque classe. Ainsi, tous les enseignants interrogés ont mentionné la pression exercée par l'obligation de compléter le programme à chaque fin d'année scolaire. Cela les amène parfois à faire des compromis sur la qualité de l'enseignement pour privilégier la quantité.

Cette approche mixte, alliant statistiques descriptives pour l'analyse des questionnaires et analyse thématique pour les entretiens, a permis de tirer des conclusions précises concernant la mise en œuvre des séances de lecture prescrites dans le programme. D'une part, les enseignants ont exprimé un consensus sur la nécessité de respecter les textes proposés dans le manuel, mais il est apparu que l'application effective des séances de lecture variait. Par exemple, certains enseignants sont parvenus à couvrir l'ensemble des séances prescrites, tandis que d'autres, en raison des besoins particuliers de leurs élèves ou des contraintes de temps, ont été contraints d'aménager le programme, en réduisant le nombre de séances ou en modifiant leur contenu.

En outre, il a été constaté que, même si les textes prescriptifs et explicatifs étaient bien intégrés au programme, les enseignants ont fait face à des difficultés dans la gestion du temps nécessaire pour que les élèves assimilent correctement ces types de textes. Ces divergences dans l'application des séances reflètent une adaptation parfois nécessaire du programme aux réalités de la classe, ce qui a un impact direct sur la progression des élèves en matière de compétence de lecture.

6. Synthèse des résultats obtenus

Cette section a pour objectif de confronter les résultats des questionnaires et des entretiens afin d'obtenir une vision globale et nuancée des pratiques pédagogiques en lecture et des difficultés rencontrées par les élèves de 1^{ère} année moyenne (1AM). Cette confrontation permet de vérifier la cohérence des données collectées et de dégager des tendances qui permettront de formuler des propositions concrètes pour améliorer l'enseignement de la lecture.

6.1. Difficultés rencontrées par les élèves en lecture

Les résultats des questionnaires et des entretiens révèlent un consensus clair parmi les enseignants sur les principales difficultés de lecture des élèves. En effet, dans les questionnaires, 100% des enseignants ont identifié la liaison entre les mots comme étant la difficulté majeure. Ce constat est renforcé par les entretiens où les enseignants ont précisé que cette difficulté est

liée à un manque de maîtrise de la fluidité et de la compréhension des structures syntaxiques. La prononciation est également un obstacle important, signalé par 87,5% des répondants au questionnaire. Dans les entretiens, certains enseignants ont ajouté que cette difficulté est exacerbée par la timidité des élèves, qui freine leur participation active en classe.

En comparant ces deux sources, il apparaît clairement que les lacunes en lecture des élèves sont profondément ancrées dans des problèmes phonétiques et de décodage des mots. Ces difficultés sont d'autant plus marquées que la majorité des enseignants ont confirmé rencontrer ces obstacles de manière fréquente ou constante, ce qui confirme que la lecture représente un défi majeur dans l'enseignement en 1^{ère} année moyenne.

6.2. Intérêt des élèves pour la lecture

L'une des questions centrales du questionnaire portait sur l'intérêt des élèves pour les activités de lecture en classe. Les réponses montrent que 50% des enseignants estiment que les élèves n'ont aucun intérêt pour ces activités, tandis que l'autre moitié partage des avis nuancés, indiquant un intérêt modéré ou faible. Les entretiens confirment cette tendance générale, les enseignants expliquant que ce manque d'engagement résulte souvent d'une inadaptation des textes proposés dans le manuel scolaire.

Cette confrontation des résultats montre que le manque d'intérêt des élèves pour la lecture est un facteur crucial qui limite l'efficacité des activités pédagogiques. En effet, si les textes ne correspondent pas aux centres d'intérêt ou aux niveaux des élèves, il est difficile de susciter un engagement durable de leur part. Ce constat appelle à une révision des supports pédagogiques, afin d'offrir des textes plus adaptés et motivants.

6.3. Types de textes et outils pédagogiques utilisés

Dans les résultats du questionnaire, les enseignants ont indiqué rencontrer des difficultés avec divers types de textes. Les textes argumentatifs sont perçus comme les plus difficiles à enseigner, avec 31,58% des enseignants signalant des problèmes. Les textes descriptifs et prescriptifs posent également des défis, avec 21,05% pour chaque catégorie. Ces résultats montrent que les enseignants se heurtent à des obstacles lorsqu'il s'agit de rendre accessibles ces types de textes complexes, souvent en raison de la difficulté des élèves à comprendre les structures argumentatives ou descriptives.

Cependant, lors des entretiens, une information différente a émergé. Les enseignants ont précisé que, dans la pratique, les textes prescriptifs et explicatifs sont ceux qui sont

principalement utilisés dans le programme scolaire. Ces textes sont privilégiés car ils répondent aux objectifs pédagogiques du programme, notamment en termes de compréhension et d'application de consignes. En conséquence, bien que les enseignants reconnaissent les difficultés d'enseignement de plusieurs types de textes dans les questionnaires, les textes prescriptifs et explicatifs semblent être plus fréquemment utilisés et travaillés en classe.

Cette divergence entre les types de textes identifiés comme difficiles et ceux effectivement utilisés dans le programme peut être liée à une adaptation des enseignants aux exigences du programme. Bien qu'ils rencontrent des obstacles avec d'autres types de textes, les enseignants sont contraints de suivre les directives officielles qui privilégient les textes prescriptifs et explicatifs. Cela suggère que le programme actuel limite la diversité des textes étudiés, ce qui pourrait entraver le développement complet des compétences de lecture des élèves.

6.4. Formation des enseignants et volume horaire consacré à la lecture

La formation des enseignants en didactique de la lecture semble être globalement jugée satisfaisante, 87,5% des répondants affirmant qu'ils se sentent suffisamment formés pour faire face aux défis de l'enseignement de la lecture. Cependant, les entretiens révèlent que, malgré cette formation, les enseignants sont souvent confrontés à des obstacles structurels tels que le volume horaire insuffisant alloué à la lecture. Ce problème est souligné par la majorité des participants des questionnaires, qui considèrent que le temps accordé à la lecture dans le programme est trop limité pour permettre une réelle progression des élèves. Seul un enseignant dans les entretiens estime que le volume horaire actuel est suffisant. Cette divergence peut s'expliquer par des contextes différents d'enseignement, mais elle souligne un besoin pressant de revoir le temps consacré à la lecture dans le programme de 1^{ère} année moyenne, afin de permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés.

6.5. Textes poétiques et engagement créatif

Un autre point de divergence concerne l'usage des textes poétiques. Dans les questionnaires, aucun des enseignants n'utilise de textes poétiques dans leurs pratiques pédagogiques, ce qui laisse supposer que ces textes ne sont pas valorisés dans le programme officiel. Pourtant, certains enseignants interrogés lors des entretiens ont exprimé leur intérêt pour l'utilisation de la poésie en classe, estimant que cela pourrait développer la sensibilité linguistique des élèves tout en apportant un aspect plus créatif à la lecture. Cette divergence montre que les enseignants sont prêts à adopter des méthodes plus diversifiées si elles étaient encouragées ou incluses dans

le programme scolaire. Il serait donc intéressant de promouvoir l'usage des textes poétiques pour varier les approches et encourager l'expression créative des élèves.

La confrontation des résultats obtenus des questionnaires et des entretiens révèle des tendances convergentes sur les difficultés de lecture rencontrées par les élèves, l'usage des outils pédagogiques et la formation des enseignants. Les principaux défis concernent la liaison entre les mots, la prononciation, et le manque d'intérêt des élèves pour les activités de lecture. Ces obstacles sont en partie liés à des textes inadaptés et à un volume horaire insuffisant.

En revanche, les enseignants adoptent des stratégies variées pour surmonter ces difficultés, mais ils sont limités par le cadre institutionnel actuel. L'intégration de nouveaux types de textes, comme la poésie, et l'augmentation du volume horaire dédié à la lecture sont des pistes à explorer pour améliorer la situation. Cette synthèse des résultats pave la voie vers une conclusion plus approfondie, qui permettra de proposer des recommandations concrètes visant à améliorer l'enseignement de la lecture en 1ère année moyenne.

Conclusion

Conclusion

Notre recherche avait pour objectif de répondre à la question concernant les difficultés rencontrées par les élèves de première année moyenne dans le développement de la compétence de lecture et les pratiques pédagogiques utilisés en classe pour la développer. En adoptant une méthodologie mixte, combinant questionnaires et entretiens avec des enseignants de FLE au collège, et en intégrant les résultats issus de ces sources, nous avons pu identifier les principaux obstacles auxquels les apprenants sont confrontés. Huit enseignants ont participé au questionnaire, et trois d'entre eux, ayant déjà pris part à cette première phase, ont également été sélectionnés pour les entretiens. Ils ont ainsi constitué l'ensemble de l'échantillon de notre étude.

Après analyse des résultats de notre enquête, nous pouvons affirmer l'hypothèse selon laquelle les élèves rencontrent des difficultés de décodage, probablement en raison de problèmes de prononciation. En effet, les enseignants ont rapporté que les élèves peinent à maîtriser les bases de la lecture, telles que la prononciation et les liaisons entre les mots, et que ces difficultés sont amplifiées par un manque de fluidité et de confiance en eux. De plus, les résultats permettent de confirmer l'hypothèse selon laquelle le volume horaire consacré à la lecture est insuffisant pour une maîtrise complète de cette compétence. En effet, les enseignants estiment que le temps alloué ne permet pas de développer les compétences nécessaires de manière approfondie, ce qui les pousse parfois à accélérer le programme au détriment de la qualité de l'enseignement.

Enfin, nous pouvons également valider l'hypothèse concernant l'inadéquation des textes du manuel scolaire aux besoins des apprenants et des enseignants. En effet, plusieurs enseignants ont souligné que la diversité et la pertinence des textes sont limitées, ce qui rend difficile la motivation des élèves et la personnalisation des séances de lecture.

Cette recherche a permis de dresser un panorama des difficultés rencontrées dans l'enseignement de la lecture en première année moyenne tout en offrant des pistes d'amélioration concrètes. Bien que motivés à bien comprendre notre thème de travail, nous avons été contraints de nous réduire à seulement trois enseignants pour nos entretiens. La disponibilité de nos enquêtés et leur interaction affectait notre façon d'approcher le problème. En effet, nous rappelons que notre enquête s'est déroulée à la fermeture des écoles (en mois de juillet). L'intérêt aurait été grandiose si nous avions pu joindre des séances d'observation de

Conclusion

ces séances de lecture : nous pourrions ainsi parcourir la question de différents angles en vue d'une recherche pertinente de solutions aux difficultés rencontrées par nos élèves à l'école.

Cela dit, nous considérons que nos résultats pourraient servir des recherches futures ; et envisager également d'approfondir ces pistes à d'autres niveaux éducatifs, notamment au cycle primaire et au collège, afin de déterminer dans quelle mesure la compétence en lecture est prise en considération à travers les différents paliers de l'enseignement du français en Algérie. Cela permettrait d'identifier les défis qui apparaissent tout au long du parcours scolaire, et de mieux comprendre l'évolution des difficultés en lecture, depuis les premières années d'apprentissage jusqu'au collège.

Références

Bibliographiques

Références Bibliographiques

Ouvrages et articles :

- BAUMARD, Philippe (1999), « La collecte de données et la gestion de leur source », In *Méthodologie de la recherche en gestion*, Ed Thiétart, Nathan..
- BLANCHET, Alain, et GOTMAN, Anne (2007), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Ed Armand Colin, Paris,.
- BLANCHET, Philippe (2000), *Linguistique de terrain. Méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes,
- BOURDIEU, Pierre (1964). *Les Héritiers*.
- CRESWELL, John Ward (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications,.
- DEHAENE, Stanislas (2011). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Ed. Odile Jacob.
- DUTOIT, Jean-Gérard. (2007). *Dire, lire, écrire, enseigner le français en deuxième méthode*. Paris : Belin,
- MAURICE Joseph-Gabriel (1973). *La dissertation pédagogique par l'exemple*, Ed Roudil, Paris
- KVALE, Steiner, & BRINKMANN, Svend. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2e éd.). Los Angeles : Sage Publications,
- MARIN, Brigitte, & LEGROS, Denis. (2008). *Psycholinguistique cognitive*, Groupe De Boeck, Bruxelles,
- MEIRIEU, Philippe (1996). *L'École, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. ESF Éditeur.
- MOIRAND, Sophie. (1979). *Situation d'écrit : compréhension et production*, Paris.

Références Bibliographiques

- ORSENNA, Emille. (2007). *L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture* du CP, ONL, Paris, PELLEMANS, Paul. (1999). *Recherche qualitative en marketing*. Paris : DeBoeck Université,
- POURCHOT Jean-Pierre. (2006). *Didactique de la lecture et de l'écriture : enjeux et défis*. Éditions Chronique Sociale.
- CHAUVEAU, Gérard., & ROGOVAS-CHAUVEAU, Eliane. (1990). « Les processus interactifs dans le savoir-lire de base ». *Revue française de pédagogie*, 90(1), 23-30.
- DJAGHRI, Khalida. (2022, mai 18). *La lecture au collège en Algérie : objectifs visés et compétences réelles*. Expressions, avril 2018, Numéro 5.
<https://fac.umc.edu.dz/fll/images/expressions5/Khalida%20DJAGHRI.pdf>
- DUKES, Nell, & PEARSON, David. (2002). *Effective Practices for Developing Reading Comprehension*. In *The Handbook of Reading Research*, Vol. 3, pp. 205-242.
- FRITH, Uta. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (eds), *Surface dyslexia*. Erlbaum, London.
- Giasson, Jocelyne. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan
- Morin éditeur
- GOMBERT, Anne & ROUSSEY, Jean-Yves. (2007). « L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire ». In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°35, pp. 233-251.
- Kirplani Manohar-Chand, (octobre 1997), *Le français dans le monde*, N 29, Paris. Dans la liste des ouvrages
- MARTINET, Catherine, BOSSE, Marie-Line, VALDOIS, Sylvianne, & TAINURIER, Marie-Josèphe. (1999). « Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage ? » In: *Langue française*, n°124, pp. 58-73.
- MENAD, Anissa. (2022). « Les stratégies de lecture entre théorie et pratique ». In *Bulletin des recherches scientifiques*, vol. 10, n°1, pp. 1001-1021.
- MESSAOUDI, Leïla. (2003). *Etudes sociolinguistiques*. Maroc, Éditions OKAD .p18.

Références Bibliographiques

- SOUSSI, Anne., BROI, Anne-Marie., & WIRTHNER, Martine. (2007). *Des difficultés de lecture des élèves : ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants*. Repères, pp 31-46.
- SOUSSI, Anne., & NYDEGGER, Christian. (2013). *Mesure d'encouragement et de motivation à la lecture : une manière de prévenir l'illettrisme*. Forumlecture.ch, n°2, pp. 1-13.
- Sullivan, Alice. & Brown, Matt. (2015). Reading and Memory: A Review of the Literature. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), pp. 1-14.

SYLVIANE, Valdois. (2003). *Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture : Note à l'attention du PIREF*. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, les 4 et 5 décembre 2003.

Sites web :

- La méthode globale. <https://www.bienenseigner.com/apprentissage-de-la-lecture-methode-globale-comment-fonctionne-elle/amp/&ved>
- Jean Paul Martinez (s.d.). Les difficultés de lecture. https://www.academia.edu/1390447/Les_difficult%C3%A9s_de_lecture
- Lecoutre, Amandine., & Yataghene, Allison. (2012). Les difficultés de compréhension en lecture en cycle 3 (Mémoire de master, Université de Gravelines). HAL Open Archive. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735878v1>
- Pantanella, R., & Connac, Sylvian. (2014). Vers une pédagogie de la lecture. Les Cahiers Pédagogiques, hors-série n°36. <https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/hors-series/609-vers-une-pedagogie-de-la-lecture.html>
- Techno-Science.net (s.d.). Méthode syllabique. <https://www.techno-science.net/glossaire-definition/Methode-syllabique.html&ved>

Dictionnaires :

- Le petit Larousse (1998). Editions Larousse

Références Bibliographiques

Documents officiels :

- Document d'accompagnement du programme de français, dans le cycle primaire (2016), Ministère de l'Éducation Nationale.
- Document d'accompagnement du programme de français - Cycle primaire (2016). Algérie : Groupe de Spécialistes en Didactique du Français.
- Guide de formation des enseignants du Ministère de l'Éducation Nationale du Burkina Faso (2016),

Annexes

Questionnaire adressé aux enseignants

Ce questionnaire vous est adressé pour participer à une enquête que nous menons pour notre mémoire de fin d'étude. Nous vous prions de bien le remplir pour servir notre recherche.

PS : vos réponses seront anonymement intégrées dans notre travail

QUESTIONNAIRE

1) Quelle est votre expérience en tant qu'enseignant de FLE ?

- Moins de 1 an
- 1-3 ans
- 3-5 ans
- Plus de 5 ans

2) Les élèves montrent-ils un intérêt pour les activités de lecture proposées en classe ?

- Oui, beaucoup
- Oui, moyennement
- OUI, un peu
- Non, pas du tout

3) À quelle fréquence rencontrez-vous des difficultés liées à la lecture chez vos élèves de première année moyenne ?

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Toujours

4) Quels types de textes posent le plus problèmes aux élèves ?

- Textes narratifs
- Textes descriptifs
- Textes informatifs
- Textes argumentatifs
- Textes prescriptifs

5) Quelles sont les difficultés rencontrées par vos élèves en lecture (vous pouvez cocher sur plusieurs réponses) ?

- Prononciation des mots
- Liaisons entre les mots
- Timidité
- Fluidité de lecture
- Personnelles (bégaiements, dyslexie)

6) Utilisez-vous des outils ou des supports spécifiques pour améliorer la compétence de lecture des élèves ?

- Oui
- Non

Merci de préciser

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

7) Quels seraient pour vous les outils appropriés pour l'amélioration de la compétence de lecture dans ce qui suit ?

- Livres illustrés
- Logiciels éducatifs
- Si vous avez quelque chose à suggérer, s'il vous plait, ajouter-le

.....
.....

8) Estimez-vous que les textes au programme (manuel scolaire) sont adaptés aux élèves de première année moyenne ?

- Oui, tout à fait
- Oui, en partie
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout

Veillez préciser

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

9) Pensez-vous que la formation des enseignants en didactique de la lecture est suffisante pour faire face aux difficultés rencontrées en lecture (1AM) ?

- Oui
- Non

Merci d'expliquer

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

10) Quels sont, selon vous, les principaux facteurs qui contribuent aux difficultés de lecture chez les élèves de première année moyenne en FLE ?

.....

.....

.....

.....

11) Quelles stratégies ou méthodes recommanderiez-vous pour améliorer la compétence de lecture chez ces élèves ?

.....

.....

.....

12) Que pensez-vous du volume horaire octroyé à la lecture en classe ?

.....

.....

.....

13) Travaillez-vous sur des textes poétiques ?

.....

.....

.....

.....

Un questionnaire rempli par un enseignant

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
UNIVERSITE MOULOUD MAMMARI DE TIZI-OUZOU
Faculté des Lettres et des Langues
Département Français



Ce questionnaire vous est adressé pour participer à une enquête que nous menons pour notre mémoire de fin d'étude. Nous vous prions de bien le remplir pour servir notre recherche.

PS : vos réponses seront anonymement intégrées dans notre travail

QUESTIONNAIRE

1. Quelle est votre expérience en tant qu'enseignant de FLE ?

- ❖ Moins de 1 an
- ❖ 1-3 ans
- ❖ 3-5 ans
- ❖ Plus de 5 ans

2. Les élèves montrent-ils un intérêt pour les activités de lecture proposées en classe ?

- ❖ Oui, beaucoup
- ❖ Oui, moyennement
- ❖ OUI, un peu
- ❖ Non, pas du tout

3. À quelle fréquence rencontrez-vous des difficultés liées à la lecture chez vos élèves de première année moyenne ?

- ❖ Jamais
- ❖ Rarement
- ❖ Parfois
- ❖ Souvent
- ❖ Toujours

4. Quels types de textes posent le plus problèmes aux élèves ?

- ❖ Textes narratifs
- ❖ Textes descriptifs
- ❖ Textes informatifs
- ❖ Textes argumentatifs
- ❖ Textes prescriptifs

5. Quelles sont les difficultés rencontrées par vos élèves en lecture (vous pouvez cocher sur plusieurs réponses) ?

- ❖ Prononciation des mots
- ❖ Liaisons entre les mots
- ❖ Timidité
- ❖ Fluidité de lecture
- ❖ Personnelles (bégaiements, dyslexie)

6. Utilisez-vous des outils ou des supports spécifiques pour améliorer la compétence de lecture des élèves ?

- ❖ Oui
- ❖ Non

Merci de préciser

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

7. Quels seraient pour vous les outils appropriés pour l'amélioration de la compétence de lecture dans ce qui suit ?

- ❖ Livres illustrés
- ❖ Logiciels éducatifs
- ❖ Si vous avez quelque chose à suggérer, s'il vous plait, ajouter-le

.....
Projection sur de l'art illustrés.....
.....

8. Estimez-vous que les textes au programme (manuel scolaire) sont adaptés aux élèves de première année moyenne ?

- ❖ Oui, tout à fait
- ❖ Oui, en partie
- ❖ Non, pas vraiment
- ❖ Non, pas du tout

Veillez préciser

Parfois sont hors sujet et manquent d'illustrations ils doivent être écrits au réel

9. Pensez-vous que la formation des enseignants en didactique de la lecture est suffisante pour faire face aux difficultés rencontrées en lecture (IAM) ?

- ❖ Oui
- ❖ Non

Merci d'expliquer

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

10. Quels sont, selon vous, les principaux facteurs qui contribuent aux difficultés de lecture chez les élèves de première année moyenne en FLE ?

*Manque d'entraînement.
* la lecture est marginale de nos jours.

11. Quelles stratégies ou méthodes recommanderiez-vous pour améliorer la compétence de lecture chez ces élèves ?

Textes illustrés
Textes adaptés à la vie réelle des élèves
Entraînement permanent chez soi

12. Que pensez-vous du volume horaire octroyé à la lecture en classe ?

faible.

13. Travaillez-vous sur des textes poétiques ?

Non.

Entretien avec l'enseignant 1

Note : Dans le cadre de cette enquête, A fait référence à l'enquêteur qui pose les questions, tandis que B désigne l'enseignant interrogé.

A : Pourriez-vous nous décrire votre philosophie d'enseignement de la lecture et son importance dans le développement des élèves de 1ère année moyenne ?

B : Notre philosophie d'enseignement de la lecture est de faire aimer la lecture aux élèves. Je prépare l'élève à déchiffrer, interpréter, et porter un jugement sur ce qu'il lit. L'objectif est de permettre à l'élève d'acquérir et de développer sa compétence en lecture.

A : Quelles stratégies d'enseignement utilisez-vous pour favoriser la compréhension de la lecture chez vos élèves ?

B : Le programme nous permet de faire deux à trois séances de lecture dans chaque séquence :

- La première séance est la lecture d'entraînement, où l'élève fait face à ses difficultés de lecture, et l'enseignant est là pour corriger ses erreurs.

- La deuxième séance est dédiée à la lecture compréhension, où l'élève lit et essaie de comprendre le texte.

- La troisième séance est censée être une lecture plaisir, mais on nous a recommandé de la remplacer par une seconde séance d'entraînement en raison du niveau très bas des élèves.

Personnellement, dans chaque séance, quelle qu'elle soit, je consacre dix à quinze minutes pour faire lire deux ou trois élèves le texte ou le support que nous allons étudier. Cela permet de gagner du temps pour pratiquer la lecture, dans le but d'améliorer la compétence de lecture des élèves. J'ai aussi lancé un concours de lecture en classe où les élèves s'entraînent chez eux avec les textes donnés à l'avance, dans le but de renforcer leur maîtrise de la langue et d'améliorer leur niveau.

A : Utilisez-vous des outils ou des technologies spécifiques pour aider les élèves à déchiffrer et à comprendre les textes ?

B : Le seul outil technologique que nous utilisons est le projecteur (data show).

A : Comment variez-vous les types de textes que les élèves lisent en classe ?

B : Pour les premières années du cycle moyen, nous étudions principalement des textes explicatifs, avec parfois quelques passages informatifs.

A : Quels types de lecture pratiquez-vous en classe ?

B : Nous pratiquons deux types de lecture : la lecture d'entraînement et la lecture compréhension.

A : Parlez-nous de la lecture d'entraînement, de la lecture compréhension et de la lecture plaisir.

B : Pour la lecture d'entraînement, nous commençons toujours par une lecture magistrale. Ensuite, je choisis des élèves ayant déjà un bon niveau pour lire le texte en premier, avant de faire lire les autres élèves en poursuivant avec les premiers, ce qui permet de corriger les lacunes rencontrées. Dans chaque séance de lecture d'entraînement, nous ciblons une lacune particulière pour travailler à la résoudre.

Pour la lecture compréhension, après avoir choisi un texte, je commence par donner l'idée générale, puis je laisse les élèves faire une lecture silencieuse. Ensuite, nous travaillons sur les questions posées pour ce texte, afin de s'assurer que les élèves comprennent bien.

A : Pensez-vous qu'il est possible d'intégrer la lecture dans d'autres matières scolaires, telles que les sciences ou l'histoire ?

B : Certainement ! C'est primordial. Par exemple, en maths, en sciences, et en histoire, l'intégration de la lecture peut donner aux élèves une certaine autonomie et les aider à accéder plus facilement aux informations dans ces matières, surtout lorsqu'il s'agit de contenus en langue française, comme en sciences naturelles.

A : Quelle importance accordez-vous à la lecture plaisir et à la lecture autonome en classe ?

B : Malheureusement, nous avons dû supprimer ces séances de lecture plaisir ou autonome, car le niveau des élèves ne leur permet pas de les pratiquer. Nous les avons remplacées par une lecture compréhension. Cependant, elles restent importantes, car elles permettent aux élèves de lire des textes de leur choix de manière confortable, ce qui pourrait améliorer leur compétence en lecture.

A : Est-ce que vous évaluez la compétence de la lecture ?

B : Nous ne faisons pas d'évaluation sur papier. L'évaluation est verbale, avec des appréciations données en classe aux élèves.

A : Quels sont les critères de cette évaluation ?

B : Comme je l'ai dit, nous évaluons verbalement, avec des appréciations telles que "très bien", "tu dois faire plus d'efforts", ou "continue comme ça".

A : Comment évaluez-vous le progrès des élèves en lecture tout au long de l'année ?

B : Personnellement, je pratique la lecture dans chaque séance, ce qui permet de voir des progrès. J'encourage et soutiens les élèves avec des appréciations et des corrections de leurs erreurs durant la lecture, ce qui les aide à améliorer leur niveau. Mais donner une note sur papier, non, ce n'est pas quelque chose que nous faisons.

A : Rencontrez-vous des défis pour enseigner la lecture à des élèves de 1ère année moyenne, du côté des élèves ou du programme ?

B : Du côté du programme, il n'y a rien à redire, il est bien conçu. Par contre, du côté des élèves, c'est là que réside le problème. Ils n'ont pas assez de bases solides. L'objectif tracé au cycle primaire n'a pas été atteint.

A : Pensez-vous que la réalisation du programme vous gêne pour développer la compétence en lecture ?

B : Oui, il y a un énorme écart entre les connaissances acquises par les élèves au primaire et les exigences du programme au cycle moyen. Les élèves qui viennent du primaire peinent à déchiffrer un mot, ce qui rend difficile la réalisation du programme sans tenir compte de leur niveau.

A : Que pensez-vous du programme de la première génération par rapport à celui de la génération actuelle ?

B : Par rapport aux deux programmes, celui de cette génération est mieux conçu et il est bien structuré.

A : Mais pour vous, quel est l'objectif le plus important ? Finir le programme ou bien répondre aux besoins des élèves pour améliorer leur niveau ?

B : C'est un problème majeur. Nous avons déjà évoqué avec la tutelle le niveau bas de nos élèves, mais nous n'avons pas obtenu de réponse. La seule consigne est de finir le programme tout en essayant d'améliorer le niveau des élèves. Or, au cycle moyen, la majorité des élèves qui viennent du primaire ont un niveau trop faible, ce qui nous empêche d'atteindre pleinement nos objectifs.

A : Pensez-vous que le programme actuel accorde suffisamment de temps à l'enseignement de la lecture ?

B : Pas du tout. On nous accorde 4h30 de français par semaine, avec à peine moins d'une heure pour la lecture. Et nous avons deux séances de lecture dans une séquence qui se réalise en trois semaines. Oui, vraiment, ce n'est pas suffisant.

A : Et si les élèves arrivaient au cycle moyen avec un certain niveau, serait-il suffisant de maintenir le volume horaire du français, en particulier pour la lecture ?

B : Non, ça resterait toujours insuffisant, car les élèves ont besoin de s'entraîner et de continuer à améliorer leur niveau.

A : Quelles solutions proposez-vous pour améliorer la compétence en lecture chez les apprenants ?

B : La première chose serait d'augmenter le volume horaire, pour donner aux élèves la chance d'acquérir une base solide, surtout au cycle primaire. Ensuite, il faudrait inclure des moyens technologiques, si possible, pour faciliter l'apprentissage de la compétence en lecture.

Entretien avec l'enseignant 2

A : Pourriez-vous nous décrire votre philosophie d'enseignement de la lecture et son importance dans le développement des élèves de 1 AM ?

B : L'enseignement de la lecture, pour moi, ne se limite pas simplement à déchiffrer des mots. C'est bien plus que ça ! Il s'agit aussi de comprendre ce que l'on lit et, idéalement, de prendre du plaisir à lire. Quand un élève lit, il commence à comprendre le monde autour de lui, il peut exprimer ses idées et intégrer de nouvelles connaissances. En ce sens, la lecture est vraiment la clé de tout apprentissage.

A : Quelles stratégies d'enseignement utilisez-vous pour favoriser la compréhension de la lecture chez vos élèves ?

B : Eh bien, j'aime activer les prérequis des élèves avant de commencer. C'est-à-dire que je les amène à se rappeler ce qu'ils savent déjà sur le sujet du texte. Ensuite, je pose des questions de compréhension et je prends le temps d'expliquer les mots difficiles, ceux qui pourraient bloquer leur compréhension. On exploite aussi le titre, les images... tout ce qui peut les aider à repérer les informations essentielles. Et puis, après la lecture, je leur demande souvent de résumer ou de synthétiser le texte, pour voir s'ils ont bien compris.

A : Utilisez-vous des outils ou des technologies spécifiques pour aider les élèves à déchiffrer et à comprendre le texte ?

B : Pas vraiment, non. Malheureusement, on n'a pas assez de moyens pour ça.

A : Comment variez-vous les types de textes que les élèves lisent en classe ?

B : En fait, les types de textes sont dictés par le programme. On suit ce qui est prévu, donc ce n'est pas nous qui choisissons librement les textes. Cela dit, dans la mesure du possible, j'essaie de proposer des textes variés pour maintenir leur intérêt.

A : Quel type de lecture pratiquez-vous en classe ?

B : Ça dépend des niveaux et des besoins des élèves. On pratique la lecture magistrale, la lecture silencieuse, et aussi ce que j'appelle la lecture recherche. Pour cette dernière, on analyse le texte en profondeur : on cherche le vocabulaire, on étudie la structure, on explore le thème, et tout cela en répondant à une série de questions que je leur pose.

A : Pouvez-vous nous parler de la lecture entraînement, la lecture compréhension et la lecture plaisir ?

B : Bien sûr. La lecture entraînement, c'est quand l'élève s'exerce à lire un texte en faisant attention à la phonétique, aux liaisons, et à la ponctuation. La lecture compréhension, quant à elle, consiste à lire un texte et à en comprendre le contenu en profondeur. Là, je les évalue à travers des exercices où ils doivent répondre à des questions sur le texte, chercher le sens des mots, ou même analyser les informations pour en faire une synthèse. Enfin, la lecture plaisir, c'est tout simplement lire pour le plaisir, sans contrainte.

A : Pensez-vous qu'on peut intégrer la lecture dans d'autres matières scolaires, comme les sciences ou l'histoire ?

B : Ah oui, bien sûr ! La lecture est utilisée dans toutes les matières, que ce soit en sciences, en histoire ou ailleurs. C'est indispensable.

A : Quelle importance accordez-vous à la lecture plaisir et à la lecture autonome en classe ?

B : Elles sont très importantes. La lecture plaisir permet à l'élève de découvrir de nouvelles idées, d'enrichir ses connaissances, d'améliorer sa concentration et sa mémoire. Elle enrichit aussi le vocabulaire et développe les compétences en écriture et en communication.

A : Quels sont les critères d'évaluation de la lecture ?

B : Alors, on évalue la précision de la lecture : lire correctement sans erreur, avoir une bonne prononciation, lire de manière fluide en respectant la ponctuation. Il faut aussi comprendre le vocabulaire utilisé dans le contexte, respecter l'intonation, et se souvenir des informations lues.

A : Comment évaluez-vous les progrès des élèves en lecture tout au long de l'année ?

B : On suit les mêmes critères que pour l'évaluation générale : la précision de la lecture, la fluidité, la compréhension du vocabulaire, etc. C'est en observant ces aspects qu'on peut voir leurs progrès.

A : Pensez-vous que le programme actuel accorde suffisamment de temps à l'enseignement de la lecture ?

B : Franchement, non. Le temps accordé à l'enseignement de la lecture est vraiment insuffisant.

A : Rencontrez-vous des défis pour enseigner la lecture à des élèves de 1ère année moyenne ? Du côté des élèves & du côté du programme.

B : Oui, absolument ! Du côté des élèves, c'est souvent leur premier contact sérieux avec le français, et ils manquent encore des compétences de base en lecture. Certains ont même du mal à lire des mots simples comme leur prénom. Du côté du programme, le temps alloué à la compétence de la lecture est vraiment insuffisant, que ce soit pour la lecture en particulier ou pour le français en général. Et puis, on est pressés de terminer le programme d'ici la fin de l'année, ce qui nous empêche de consacrer plus de temps à la lecture.

A : Pensez-vous que le programme actuel accorde suffisamment de temps à l'enseignement de la lecture ?

B : Franchement, non. Le temps accordé à l'enseignement de la lecture est vraiment insuffisant.

A : Pensez-vous que la réalisation du programme vous gêne à développer la compétence de la lecture ?

B : Oui, clairement. La réalisation du programme nous gêne vraiment. On se retrouve coincés parce qu'on doit absolument terminer le programme. On se base sur ce qui est prévu, et ça laisse peu de place pour approfondir la lecture.

A : Que pensez-vous par rapport au programme de la première génération et celui de cette génération ?

B : Franchement, je ne vois pas une grande différence entre les deux. Ils ont changé de noms, c'est tout. Avant, on parlait de "projet", maintenant c'est devenu "séquence". Ils ont aussi déplacé certaines notions, modifié les temps verbaux, et le livre est maintenant plein d'images et de couleurs. Mais en fin de compte, c'est presque pareil. Si c'était à nous de choisir, on préférerait l'ancien programme. Les textes y étaient identiques, mais dans le nouveau, ils sont souvent mal choisis.

A : Quelles solutions proposeriez-vous pour améliorer la compétence de lecture chez les apprenants ?

B : Ajouter une note de lecture dans le bulletin, ça pourrait vraiment faire une différence. Et puis, il faudrait aussi inciter les élèves à lire à la maison en leur proposant des livres et des textes intéressants.

Entretien avec l'enseignant 3

A : Pourriez-vous nous décrire votre philosophie d'enseignement de la lecture et son importance dans le développement des élèves de 1ère année moyenne ?

B : Pour la lecture, on donne beaucoup d'importance, déjà même dans les autres leçons, je fais les élèves lire à chaque fois que j'écris quelque chose au tableau ou d'étudier un texte sur le livre scolaire (compréhension écrite, compréhension orale, grammaire.) En commençant par un bon élève après de faire les autres le suivre. Pour que quelques faibles élèves puissent pratiquer la lecture pour quelques minutes de plus.

A : Quelles stratégies d'enseignement utilisez-vous pour favoriser la compréhension de la lecture chez vos élèves ?

B : Pousser les élèves à lire le texte à étudier la séance suivante à la maison pour faciliter la lecture, après en classe, je pose des questions reliées avec des synonymes aux idées données dans le texte. Pour qu'ils arrivent à reformuler les idées données et de mieux comprendre le texte qu'ils lisent.

A : Utilisez-vous des outils ou des technologies spécifiques pour aider les élèves à déchiffrer et à comprendre les textes ?

B : les outils qu'on utilise sont les outils traditionnels comme le tableau, manuel scolaire, une magazine, un journal, en temps partiel (manque de moyens).Mais pour des moyens technologiques, non , on a pas de moyens.

A : Comment variez-vous les types de textes que les élèves lisent en classe ?

B : Dans le projet 1 et projet 2, on étudie le texte explicatif. Et pour le projet 3, on étudie le texte prescriptif.

A : Quels types de lecture pratiquez-vous en classe ?

B : Il y a 4 types de lecture qu'on pratique :

-lecture compréhension 1

-lecture compréhension 2

-lecture entraînement

-lecture plaisir

A : Parlez- nous de la lecture d'entraînement, lecture compréhension et lecture plaisir en classe ?

B : La lecture entraînement : souvent on utilise le même texte fait à la compréhension écrite ou l'élève à déjà familiariser le texte, faire la lecture syllabique, tenant compte de vérifier la ponctuation, l'intonation et la fluidité de lecture. Après à savoir le niveau des élèves, l'élève moyen, lui faire lire un paragraphe et un meilleur élève, lui faire lire tout le texte.

*La lecture compréhension, donc on fait l'image du texte (l'auteur, la source, nombre de paragraphes, une image si y en a une...), après on donne la possibilité aux élèves de former des hypothèses à quoi il s'agit le texte, en acceptant toutes les réponses. (En lecture compréhension 1)

Ensuite, de poser des questions de compréhension où les élèves font ce qu'on appelle la lecture balayage. Après, de pousser les élèves à faire ressortir les verbes et de trouver à quel temps sont conjugués. (En lecture compréhension 2)

*La lecture plaisir, je demande à l'élève de ramener un texte à son choix (qui reste toujours au même thème étudié) hors du manuel scolaire, et lui faire lire en classe où il sera dans ce cas à l'aise et il se met en valeur devant ses camarades.

Pour les textes donnés dans le manuel scolaire généralement ils ne donnent pas de plaisir à les lire, la lecture plaisir dans ce cas sera une lecture d'entraînement ou de compréhension.

A : Pensez-vous qu'on peut intégrer la lecture dans d'autres matières scolaires, telles que les sciences, l'histoire?

B : Oui, prenons l'exemple de l'histoire si on parle de la colonisation française/la guerre, il y a des textes officiels militaires qui en été écrit en français. Dans une séance de l'histoire, l'enseignant peut utiliser le texte fait en Français en le traduisant en arabe puisque l'arabe est la langue utilisée, mais il vaut mieux de ramener le texte comme il est, à son originalité, pour que l'élève s'instruise et pouvoir pratiquer et améliorer sa compétence de lecture.

A: Quelle importance accordez-vous à la lecture plaisir et à la lecture autonome en classe ?

B : On donne une grande importance à la lecture plaisir, car elle est une sorte de motivation pour l'élève à chercher des textes à lire, "C'est ça qui rend l'élève autonome et autodidacte quelque part."

A : Est-ce que vous évaluez la compétence de la lecture ?

B : Oui, je fais l'évaluation diagnostique, où je donne un quart de la note 5/20 pour la lecture.

A : Quels sont les critères de cette évaluation ?

B : Pour les critères, je recommande aux élèves de préparer trois à quatre textes et à chaque fois je choisis quelqu'un au par hasard pour lui faire lire, où je vérifie la prononciation, l'intonation et la ponctuation. En donnant à l'élève son temps pour lire le texte.

A : Comment évaluez-vous le progrès des élèves en lecture tout au long de l'année ?

B : J'encourage et je pousse toujours les élèves à pratiquer la lecture et surtout à la maison toujours comme une sorte de motivation volontaire pour sa compétence, avec des appréciations et des encouragements quotidiens.

A : Rencontrez-vous des défis pour enseigner la lecture à des élèves de 1ère année moyenne ? Du côté des élèves. & Du côté du programme.

B : Moi personnellement, j'ai eu l'occasion d'enseigner dans les zones urbaines (en ville) et dans les zones rurales (en village).

Pour les défis de la part des élèves

Les élèves du village :

La timidité, des élèves bloqués (problèmes psychologiques)

Manque de moyens (école privée, bibliothèque...)

Il y a malheureusement des élèves qui ne connaissent même pas l'alphabet.

La timidité de parler en Français, est un état général au village.

Pour les élèves en ville :

les élèves en ville veulent lire ou parler en français et même leurs parents ont des capacités en langue française car ils ont un certain niveau.

Les défis sont juste au niveau de la compréhension et de l'enrichissement de la langue.

Au côté du programme, juste pour la réalisation du programme à la fin de l'année, nous devons finir le programme, où nous réduisons la valeur de la lecture.

A : Pensez-vous que la réalisation du programme vous gêne à développer la compétence de la lecture ?

B : Dans le troisième trimestre, souvent, le programme n'est pas encore réalisé, et des instructions des inspecteurs de garder que la lecture compréhension 1, et de laisser la lecture compréhension 2, la lecture entraînement et la lecture plaisir.

" Quand on est obligé de finir le programme, on néglige la lecture"

14_ A : Que pensez-vous par rapport au programme de première génération et celui de cette génération ?

B : J'ai aucune idée parce que je n'étais pas enseignant dans la première génération.

A : Pensez-vous que le programme actuel accorde suffisamment de temps à l'enseignement de la lecture ? B : Oui , il y a quand même du temps pour la compétence de la lecture, c'est juste pour l'enseignant de gérer son temps.

A : Quelles solutions vous proposez pour améliorer la compétence de la lecture chez les apprenants ?

B : Par rapport au programme à revoir le choix des textes qui est mal choisi, il y a aussi tellement de mots compliqués dans le livre scolaire.

Orienter les parents à aider leurs enfants, en leur donnant des titres des textes, genre de texte (compte, fable). Organiser des concours de lecture à l'établissement, pour mettre en valeur la lecture chez les élèves.