



REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE
ET POPULAIRE



MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI OUZOU
FACULTE DES LANGUES ET SCIENCES HUMAINES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

Mémoire de fin d'études

En vue de l'obtention d'un diplôme master2 en langue et littérature française

Option : Didactique des textes et du discours

Thème :

**L'enseignement /apprentissage
du français langue étrangère :
Obstacles rencontrés en lecture et
écriture chez les apprenants du cycle
primaire.**

Présenté par :

Melle : Abdellaoui Naima
Melle : Ait Chaouche Fatiha

Sous la direction de :

Mr : Ait Challal Salah
Maitre de conférences A
UMMTO

Jury de soutenance:

- 1- Mme: Kabri Taous : Maitre de conférences B, UMMTO (Présidente)
- 2- Mr: Ait Challal Salah : Maitre de conférences A, UMMTO (Encadreur)
- 3- Mr : Kadir Azeddine : Maitre-assistant A, UMMTO (Examineur)

Promotion : 2014/2015

Remerciements

A notre promoteur Mr. Ait Challal Salah, pour son dévouement incessant, ses orientations et surtout sa gentillesse afin de nous permettre l'accomplissement de ce travail.

Nous tenons également à remercier les directeurs de tous les établissements scolaires auprès desquels nous avons enquêté ainsi que tous les enseignants.

A tous merci.

Dédicaces

Je dédie ce travail à mes chers parents, mes chères sœurs, mes ami(e)s, sans oublier ma chère binôme TITA.

Naima.

Dédicaces

*Je dédie ce travail à mes chers parents, à mon cher oncle reski,
toute ma famille, mes amies, et ma chère binôme NIMA.*

Fatiha.



Sommaire

Sommaire

Introduction générale.....	05
-----------------------------------	-----------

Première partie : Partie théorique

Chapitre 1 : Définitions de quelques concepts de base.

Introduction.....	13
1. Définition des notions de base	13
Conclusion	21

Chapitre 2 : Langue française en Algérie : Evolution et statut.

Introduction.....	23
1. La situation sociolinguistique en Algérie	23
2. Le bilinguisme en Algérie	24
3. L'apprentissage d'une langue	26
4. Le statut de la langue française en Algérie : un cas particulier	27
5. Statut de l'enseignement et apprentissage du français en Algérie	28
6. situation et objectif de l'enseignement primaire du FLE en Algérie	28
Conclusion	29

Chapitre 3 : Lecture et écriture comme compétences d'apprentissage du FLE.

Introduction.....	31
1. L'importance de l'enseignement de la lecture et L'écriture	31
2. Définition de la trilogie : Lecture /écriture, compétence et apprentissage	31
3. L'apprentissage de la lecture	32
4. L'apprentissage de l'écriture	45
Conclusion	54

Deuxième partie : Partie pratique

Chapitre 1 : Cadre de l'enquête :

Introduction	57
1-1 Définition de quelques aspects méthodologiques liés à l'enquête	57

Chapitre 2 : Analyse des données :

Introduction.....	63
2-1 Analyse des résultats des questionnaires adressés aux enseignants	63
Conclusion	87

Conclusion générale.....	89
---------------------------------	-----------

Références bibliographiques.....	92
---	-----------

Table des matières	96
---------------------------------	-----------

Annexes	101
----------------------	------------

Introduction
Générale

Introduction :

Parler de problèmes d'enseignement, c'est, pour l'éducateur, s'interroger sur les moyens à mettre en œuvre pour créer les conditions d'un bon entraînement de l'apprenant et une adéquate régulation de ses erreurs. L'entrée à l'école primaire constitue une étape importante dans la vie de l'enfant. Il se détache de sa famille petit à petit avec difficulté.

Pour un début d'apprentissage, l'école est souvent la première occasion d'insertion dans la société où l'enfant est confronté à un groupe important d'apprenants et à des situations nouvelles et diverses. En effet dès son arrivée en première année d'école élémentaire, l'enfant rencontre beaucoup d'obstacles liés aux fondements sur lesquels s'appuie l'apprentissage et qui sont : la lecture et l'écriture.

L'apprentissage de l'écriture commence dès l'entrée en maternelle, mais la maîtrise du geste écrit demande beaucoup de répétition et d'efforts. La production rapide de signes graphiques lisibles et adéquatement agencés dans l'espace de la page au moyen de mouvements imprimés à un outil scripteur constitue le point d'aboutissement d'un long processus d'apprentissage que chaque apprenant doit accomplir au cours de sa scolarité. Cette acquisition repose sur des compétences multiples appartenant à différents domaines : linguistique, visu-spatial et perceptivo-moteur notamment.

Bien que l'apprentissage de l'écriture mobilise d'importantes ressources de son traitement, il se déroule généralement sans poser de problème majeur et l'apprenant parvient, à son rythme, à satisfaire aux exigences progressives de lisibilité, de régularité et d'efficience. Toutefois, chez certains apprenants, cet apprentissage représente une réelle difficulté qui peut, à la longue constituer un véritable handicap dans la scolarité.

Pour l'apprentissage de la lecture, On peut estimer que beaucoup d'enfants connaissent des difficultés, ils la maîtrisent mal et s'en détournent. Parfois, on n'accorde pas suffisamment d'attention aux apprenants qui éprouvent des difficultés à apprendre à lire parce qu'on croit qu'ils finiront par apprendre à lire de toute façon.

On devrait se soucier grandement d'une situation où un lecteur débutant n'apprend pas à lire au même rythme que ses pairs.

En effet, avec le temps, l'écart se creuse entre les apprenants qui ont réalisé avec succès leurs premiers apprentissages en lecture et ceux qui n'y parviennent pas. Plutôt que d'attendre et d'espérer en vain qu'un apprenant arrive à rattraper ses pairs, l'enseignant doit soutenir les premiers apprentissages en lecture de ces apprenants à l'aide d'interventions spécifiques visant le développement d'habiletés essentielles telle la capacité à identifier les mots écrits.

Les enseignants ont une opportunité unique de jouer un rôle crucial et passionnant dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de leurs apprenants. Par exemple, un groupe de classe peut être composé de trente élèves, chacun ayant ses forces et ses besoins particuliers.

Certains de ces apprenants sont en avance par rapport à leurs camarades de classe, tandis que d'autres ne sont pas aussi bien préparés pour l'école en raison de manque de stimulation à la maison, certains présentent des difficultés cognitives ou comportementales, tandis que d'autres ne maîtrisent pas suffisamment cet apprentissage.

Dans le cadre de la nouvelle réforme du système éducatif algérien, le Ministère de l'Éducation Nationale a adopté depuis dix ans des nouveaux programmes pour l'enseignement du français langue étrangère dans les trois cycles (primaire, moyen et secondaire).

En Algérie, le français est une langue très vivante. Il devient une langue d'enseignement et on lui accorde plus d'importance. Il est présent dans tous les domaines. L'enseignement du français au primaire a pour but de développer chez les jeunes apprenants des compétences de communication à l'oral et à l'écrit. Mais malheureusement les jeunes apprenants rencontrent et accumulent alors des lacunes, que ce soit à l'écriture ou bien en lecture et ne parviennent pas à avoir un niveau scolaire suffisant pour leur âge.

Plusieurs réaménagements ont été apportés aux programmes de l'enseignement du français. Ces réaménagements sont faits par projets didactiques qui apportent sur les connaissances que les apprenants doivent acquérir au cours du cycle primaire. Ces connaissances sont groupées autour des compétences (écrire, lire) offrant la possibilité aux apprenants de prendre contact avec la langue.

Parmi ces réformes, l'enseignement du français qui commence à partir de la 3^{ème} année primaire au lieu de la 4^{ème} année.

De ce fait notre thème traite de ce grand problème que rencontrent les apprenants pendant leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce problème d'apprentissage a fait couler beaucoup d'encre. En effet, de nombreux enseignants se plaignent du niveau de leurs apprenants dans ces activités.

La lecture est une activité de compréhension d'une information écrite. Cette dernière est en générale une représentation du langage sous forme des symboles identifiables par la vue ou le toucher (le braille).

Selon José Morais (1994 : 13) :

« En lisant, nous prenons de l'information par l'intermédiaire des organes sensoriels chez les voyants, le mode d'entrée habituel de la lecture est fourni par la vision .L'activité de la lecture constitue donc une source importante de renseignements sur notre capacité de lecture ».

De cette citation, nous déduisons que la lecture est une activité cognitive où l'information doit être déchiffrée à l'aide des organes sensoriels pour apprendre des connaissances. Lire, c'est prendre connaissance de la pensée d'autrui par l'intermédiaire des lettres. Dans cette opération intellectuelle, les mots n'apparaissent pas en eux même à l'esprit de celui qui lit, ils évoquent immédiatement l'idée d'une chose signifiée.

« L'apprenant sera capable de lire lors qu'il découvre que les signes de l'écriture ont un sens .Il les interprété avec l'expression de la pensée. » (Idem)

Pendant la lecture et avant d'apprendre à lire un texte, l'apprenant devrait acquérir les mécanismes de cette opération ; il doit connaître les mots, autrement dit, il sait lire les lettres dont se compose un mot et il connaît les significations correspondantes à cette forme graphique. La forme et la signification sont associées dans le système du langage. L'écriture est l'action et l'effet d'écrire (représenter les mots ou les idées par des lettres ou d'autres signes tracés sur du papier ou toute autre surface). Par ailleurs, il s'agit du système de signes utilisé pour écrire (par exemple, l'écriture alphabétique).

De même, l'écriture concerne la calligraphie, c'est-à-dire, la manière dont la personne trace les lettres et qui est analysée non seulement du point de vue des règles de la calligraphie mais aussi et surtout du point de vue esthétique, « avoir une très belle écriture. »

Selon Jean Roubaud : « À l'image de la signature, l'écriture est en quelque sorte une marque personnelle de l'individu. »¹

Pour la linguistique, l'écriture est un système de représentation graphique d'une langue, au moyen de signes ou de caractères gravés ou écrits sur un support. Autrement dit, c'est un moyen de communication humaine qui se réalise à l'aide des signes visuels qui constituent un système. Les premières techniques d'écriture remontent à l'an quatre mille avant Jésus-Christ. Avec son évolution au fil du temps, l'écriture s'est développée de deux façons: idéographique (lorsque l'on exprime des idées) et phonétique (lorsque l'on représente des sons).

¹ Jean Roubaud, <http://lesdefinitions.fr/ecriture#ixzz3eZvOdEdw>.

Parmi les différentes fonctions de l'écriture (ou l'acte d'écrire), il y a lieu de mentionner :

- l'exécutive : la capacité de coder et de décoder/déchiffrer des signes graphiques.
- la fonctionnelle : elle comprend la communication interpersonnelle et prévoit la connaissance des différents contextes, genres et registres sous lesquels l'écriture est employée.
- l'instrumentale : lire ce qui est écrit est un moyen de construire des connaissances et d'y avoir accès.
- l'épistémique : l'usage le plus développé du point de vue cognitif.

Selon Jean Roubaud :

« L'écriture est un exercice spirituel, elle aide à devenir libre. »²

Beaucoup de théoriciens et de pédagogues évoquent le problème de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ils publient d'avantage d'ouvrages dans lesquels ils expliquent le rôle primordial de ces activités, et ils envisagent peu de solutions ou de pistes qui pourraient conduire à un meilleur apprentissage.

Le résultat est l'échec des apprenants, qui après deux ou trois ans d'apprentissage de la langue se trouvent dans la difficulté de lire ou d'écrire un texte en français.

De ce fait nous allons montrer pourquoi les apprenants éprouvent des difficultés à lire ou d'écrire couramment après trois ou quatre ans d'apprentissage de lecture et/ou d'écriture.

Pour cela nous formulons une série de questions auxquelles nous tenterons de répondre :

- Quels sont les obstacles de la lecture et de l'écriture rencontrés chez les apprenants du cycle primaire dans l'enseignement du français langue étrangère ?
- L'articulation cause-t-elle une difficulté de lecture ?
- Les problèmes socio-psychologiques influencent-ils l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ?
- Et comment les aider à les surmonter ?

Nous partons de l'hypothèse que l'apprentissage de la lecture et l'écriture est lié à des facteurs multiples qui influeraient sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et qu'il serait judicieux de les intégrer dans toute démarche d'apprentissage : (enseignement insuffisant, troubles d'apprentissages psychologiques et neurobiologiques, etc.)

² Jean Roubaud, (<http://lesdefinitions.fr/ecriture#ixzz3eZvOdEdw>)

Le choix du thème :

En Algérie chaque année beaucoup d'apprenants quittent le système scolaire, les causes principales de cet abandon résident d'une part dans l'échec scolaire enregistré par plusieurs enfants et l'absence de structure à même de les aider à renforcer leurs niveaux et d'autre part le faible attrait de l'école publique qui ne propose aucune activité parascolaire d'épanouissement aux apprenants.

Mais nous avons pu remarquer que les obstacles de lecture et d'écriture rencontrés chez les apprenants du cycle primaire représentent aussi une autre cause qui conduit ces derniers à se décrocher de leur scolarisation, ce qui nous amène à proposer des situations, des stratégies et des ressources pratiques qui permettront aux enseignants de la maternelle d'offrir un enseignement de lecture et d'écriture équilibré.

Synthèse sur l'état de la recherche :

L'école primaire constitue le cycle des apprentissages premiers, dénommées ainsi, non parce qu'ils sont chronologiquement les premiers apprentissages scolaires, mais parce qu'ils permettent à l'enfant de découvrir que l'apprentissage est désormais un horizon naturel de sa vie.

Elle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoires les apprentissages fondamentaux basés sur la lecture et l'écriture.

Les apprenants doivent maîtriser la langue française pour réussir leur scolarité : c'est la première des priorités car cela conditionne l'accès à tous les domaines du savoir. Toutefois, il faut reconnaître qu'aujourd'hui l'école reste bien souvent impuissante face à de nombreux apprenants en fin de cycle primaire qui ne maîtrisent pas ces outils de base.

Chaque année, deux ou trois apprenants se décrochent par classe. C'est cependant là un pourcentage élevé et inacceptable.

À l'égard du constat d'échec de l'enseignement de la lecture et d'écriture que nous avons susmentionné, que peuvent faire les enseignants face à ce problème à fin de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage de la lecture et d'écriture au cycle primaire ?

Le travail que nous proposons est réparti en deux parties : une partie théorique, et une partie pratique.

La partie théorique sera subdivisée en trois chapitres :

Nous avons consacré le premier chapitre intitulé : « Définitions de quelques concepts de base. » aux définitions des concepts théoriques de base relatifs à notre enquête.

Dans le second chapitre, intitulé « Langue française en Algérie : évolution et statut. », nous se référons à la situation sociolinguistique et au statut de la langue française en Algérie.

Dans le troisième chapitre intitulé : « Lecture et écriture comme compétences d'apprentissage du FLE » où nous rappelons dans un premier temps l'importance de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, puis dans un second temps nous expliquons comment cet apprentissage se fait , puis nous essayons de montrer l'interdépendance qui relie la lecture à l'écriture ou bien l'écriture à la lecture, pour pouvoir entreprendre la découverte du système de l'écriture par l'enfant et L'activité graphique pour ensuite passer aux situations de la lecture en citant les étapes du développement de ces deux compétences.

Ensuite nous verrons dans ce chapitre comment les apprenants acquièrent la lecture et l'écriture, pour pouvoir passer aux cas des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, nous vous ferons découvrir après les troubles qui peuvent exister dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture.

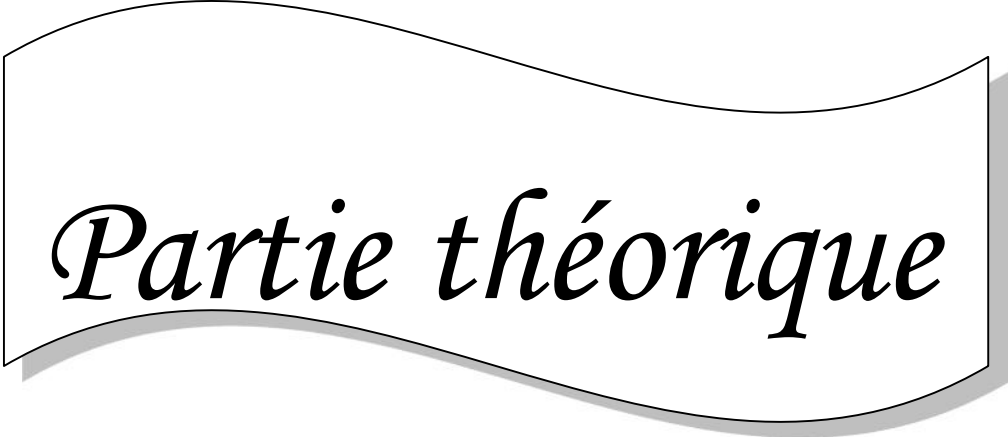
Pour finir, nous avons essayé de présenter une série de solutions possibles aux apprenants ayant des besoins particuliers et qui rencontrent des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour leur donner une aide pour pouvoir surmonter leurs handicaps.

Dans la partie pratique, il s'agit d'une enquête sur terrain. Le travail que nous nous proposons de faire se limite au cycle primaire, notre enquête donc consiste à distribuer un questionnaire aux enseignants.

Etude du Corpus :

Notre choix porte sur L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère : obstacles rencontrés chez les élèves du cycle primaire. Notre objectif de recherche est d'analyser la qualité d'une pratique et de proposer un dispositif d'amélioration de celle-ci. Nous avons choisi l'école primaire comme échantillon du fait qu'elle joue un rôle central dans l'apprentissage de la langue française. Pour rendre compte des données du terrain, nous avons prévu de mener des enquêtes auprès des enseignants pris comme échantillon d'étude dans les différentes écoles primaires de la ville de Tizi-Ouzou.

- Ighil imoula.
- Amer Saïd.
- Messaoudi Arab.
- Ait Amer.



Partie théorique

CHAPITRE I :

Définitions de quelques concepts de base

Introduction :

Avant d'aborder l'étude proprement dite, il nous a paru logique de commencer d'abord par éclairer certains concepts de base utiles pour notre recherche.

Ce chapitre présente la définition préalable de quelques concepts de base de ce mémoire qui est une démarche nécessaire, pour préciser les termes dont nous avons fait usage, afin de faciliter la compréhension du lecteur.

1.1 L'enseignement :

Il est frappant de constater que les recherches sur l'activité d'enseignement font souvent l'économie d'une définition précise de cette notion. La raison est peu être que cette dernière plutôt vague, est difficile à définir.

Selon la définition du dictionnaire Larousse (2005), l'enseignement est une « *action, manière d'enseigner de transmettre des connaissances ; il est dérivé du verbe « enseigner » qui vient de « ensigare » qui veut dire « indiquer » ou mettre une marque.* »

L'enseignement est une activité à long terme qui se déroule dans une institution spécifique, confiée à des personnes compétentes. son but est de permettre aux enseignés d'acquérir les savoirs-organiser.

Nous nous intéresserons tout d'abord au sens que donne CUP (2003) au concept « enseignement », à partir du 18^e siècle. Nous verrons, par conséquent, la manière dont l'enseignant d'une langue procède pour faire acquérir le contenu de ses enseignements à des apprenants, pour leur faciliter l'acquisition de la langue maternelle, étrangère ou seconde qu'il enseigne.

D'après le dictionnaire Le petit robert (1996), « *enseigner ; c'est « transmettre » à un élève de façon à ce qu'il comprenne et assimile certaines connaissances* ».

Mais de nos jours, l'enseignement n'est plus considéré comme la transmission de savoir à des apprenants. Jean-Paul Narcy-Combes (2005, p.17) parle de « *l'enseignement vu comme la mise en place de pratiques apprenantes raisonnées* ».

Ce qui suppose que l'enseignement doit être quelque chose grâce à quoi les apprenants peuvent apprendre, maîtriser et s'approprier les concepts, objets de leur apprentissage.

On peut également dire qu'aujourd'hui l'enseignement ne peut plus être conçu seulement comme une transmission de savoir, mais il consiste aussi à présenter un certain nombre de situations à l'apprenant dans le but de provoquer chez lui un apprentissage visé.

Cela dépendra essentiellement de la conception que l'enseignant se fait le style d'apprentissage de l'apprenant. L'enseignant mettra en œuvre le modèle qui lui semble le plus approprié.

L'activité d'enseignement peut aussi être abordée sous un prisme cognitiviste et piagétien. L'enseignement consiste plutôt à guider l'acte d'apprentissage qui revêt le plus d'importance.

La conception constructiviste considère que l'apprentissage est le fruit d'une activité cognitive de l'apprenant qui le conduit à remettre en cause ses représentations lorsqu'il s'aperçoit qu'elles sont non conformes à la réalité. Donc, guider consiste à donner à chaque fois l'antithèse, en d'autres termes, une contradiction qui sera à l'origine d'un dépassement et d'un réaménagement des connaissances.

1.2 L'apprentissage :

L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage des langues étrangères par exemple, peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir du savoir ou du savoir-faire en langue étrangère. L'apprentissage est la mise en œuvre de la décision prise par quelqu'un (un apprenant), de s'approprier une connaissance en faisant tout ce qu'il juge nécessaire pour y arriver.

L'apprentissage correspond à un processus d'acquisition de connaissances d'aptitudes, d'habilités et de capacités. Il correspond aussi à un réglage et à une rectification du comportement de l'apprenant et ce, en se pliant aux dictats, aux exigences et aux contraintes d'une nouvelle situation d'apprentissage. La notion d'apprentissage prend deux sens distincts dans la langue courante et dans le jargon des psychologues.

Dans le langage quotidien, elle renvoie à la notion de formation ou de métier manuel. Par contre, elle est appréhendée différemment par les psychologues qui la conçoivent comme une fonction de la vie animale, c'est-à-dire que n'importe quel animal est en mesure d'apprendre. Or, le cerveau de l'animal n'est pas conçu pour acquérir des connaissances.

Pour mieux comprendre ce concept, il est nécessaire de nous référer au dictionnaire de didactique des langues (1976 :41), qui nous donne la définition suivante :

« L'apprentissage est un modelage ou réglage d'un comportement adaptif conforme aux exigences d'une situation nouvelle ou aux contraignantes d'une procédure. Autrement dit : acquisition et organisation de répertoires moteurs concrets ou symboliques non disponibles à la naissance. » .

Le besoin de théorisation de processus complexe qu'est l'apprentissage a donné lieu à plusieurs conceptions ; notamment celle des behavioristes qui prônent l'idée selon laquelle : apprendre, c'est modifier son comportement.

Il s'agit dans cette perspective de mesurer le comportement initial par le biais d'un test initial et, par la suite, de mesurer le comportement terminal à travers un test final à fin de distinguer les différences qui existent entre ces deux comportements.

On distingue une autre conception différente de celle qui la précède, celle des cognitivistes : Apprendre, c'est modifier durablement ses représentations et ses schémas d'action. Donc pour les cognitivistes, il est question de l'intégration des données nouvelles à la structure cognitive de l'apprenant et ainsi ses représentations.

Selon le dictionnaire de didactique des langues (1976 :41) : « *Comme dans d'autres domaines, les théories de l'apprentissage sont liées à la conception qu'on peut se faire de l'objet de l'apprentissage. Selon que la maîtrise d'une langue est considérée comme un ensemble de comportements élémentaires acquis et quasi automatisés, ou comme la mise en œuvre (spontanée et autorégulée, ou provoquée et soumise au milieu) de dispositions ou d'une compétence quasi innées, on retient évidemment des modèles différents pour rendre compte de l'apprentissage ou justifier l'enseignement.* ».

Dans le domaine des neurosciences, le concept « apprentissage » définit par les processus d'acquisition de connaissances, de mécanismes et d'automatisme psychique. Dans le domaine de la psychologie du développement, il concerne les divers aspects de la pensée, de l'acquisition du contrôle de la motricité : motricité tonico-posturale, maîtrise de la préhension, de la marche, de la course, du langage parlé et écrit. À l'école, les apprentissages portent, au premier chef, sur la langue écrite et les mathématiques, pour s'étendre ensuite à toutes les disciplines.

1.3 Enseignement /apprentissage :

Le concept enseignement /apprentissage peut se définir comme la transmission des connaissances pour une aide à la compréhension et à la transmission des outils permettant l'apprentissage. Il se confond avec l'éducation qui est une conduite sociale ayant pour but de transformer le sujet d'un point de vue cognitif. L'enseignement /apprentissage est la manière qu'emploie un enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants et pour se faire comprendre par ceux-ci (les apprenants).

Avant d'être dispensé, ces connaissances doivent être structurées et organisées en suivant une démarche scientifique.

Pour se faire, l'enseignant nécessite des connaissances en pédagogie et en didactique. Ces notions constituent la base des moyens et des techniques mises en œuvre dans la conception d'une leçon donnée.

Dans ce genre de cas de figure « enseignement/apprentissage », nous sommes en présence d'une situation de communication particulière qui s'articule autour de trois pôles : à savoir un formateur qui a pour tâche d'instruire, des apprenants qui n'éprouvent pas toujours un désir d'apprendre et un contenu à enseigner. A travers cette situation, le formateur ou l'enseignant vise à provoquer un apprentissage donné chez l'apprenant.

1.4 La langue maternelle :

Définie par le dictionnaire de la Didactique des langues (1998), la langue maternelle (LM) « *est ainsi nommée parce qu'elle est apprise comme premier instrument de communication, dès le plus jeune âge et employée dans le pays d'origine du sujet parlant* ».

La langue maternelle, dite aussi la langue native, est la première langue que la personne a parlée le plus souvent à la maison, avec la famille, avant l'âge de la scolarisation. Par ailleurs, la langue maternelle est également le premier moyen d'expression et de communication. Cette langue native est surtout celle que l'individu assimile et comprend mieux.

Il s'agit aussi de la langue acquise de manière tout à fait naturelle et spontanée par le biais de l'interaction avec l'entourage immédiat, sans intervention pédagogique, et sans réflexion linguistique.

Comme le signale Vygotski (1997 :374): « (...) *l'enfant ne commence jamais à assimiler sa langue maternelle par l'étude de l'alphabet, la lecture et l'écriture, la construction consciente intentionnelle d'une phrase, la définition et la signification d'un mot, l'étude de la grammaire (...)* ».

La langue maternelle est liée à la vie affective de l'individu et son développement Vygotski (1997 :376) écrit : « *L'enjeu de son acquisition est vital pour l'enfant qui grandit, se construit physiquement et se construit une identité en même temps qu'il entre dans la parole et acquiert la maîtrise du langage dans ses relations sociales au contact des autres* ».

Dans le cadre pédagogique, l'enseignement de la langue maternelle, en tant que norme qui inclut principalement l'enseignement de ses aspects grammaticaux et lexicaux, à l'oral et à l'écrit, facilite les échanges entre l'enseignant et les apprenants, comme elle facilite l'apprentissage pour les apprenants. La langue maternelle est légitime, elle représente un facteur de motivation chez l'apprenant parce qu'elle constitue un instrument de communication pour l'école.

1.5 La langue étrangère :

Le concept de langue étrangère (LE) se construit par opposition à celui de la langue maternelle. J. Dubois et M. Giacomo (1994 :187) soutiennent qu' « *une langue est dite étrangère dans une communauté linguistique quand elle est inconnue lors d'un premier apprentissage ; elle s'oppose à la langue maternelle* ».

Le dictionnaire didactique (1976 :198) nous offre une autre définition pour la langue étrangère :

« *Malgré la routine (on ne parlait que de langues vivantes et langues mortes) et parfois la tradition colonialiste (la langue du colonisateur n'était pas considérée comme étrangère). La distinction entre langue maternelle et langue étrangère indispensable pour évoquer les procédures spécifiques d'apprentissage a fini par s'imposer. On admet maintenant que l'apprentissage en milieu scolaire de toute langue autre que la relève de la pédagogie d'une langue non maternelle ou étrangère quel soit le statut officiel de cette langue dans la communauté où on vit.* »

La langue étrangère est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'une personne, mais apprise pour pouvoir la maîtriser, elle représente un ensemble de pouvoir et de connaissances à apprendre par les apprenants par rapport à un savoir déjà acquis (LM).

Elle est considérée, le plus souvent, comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage à travers le guidage scolaire.

Cette langue dite étrangère est, par nature, secondaire parce qu'elle apparaît comme dénuée de sens pour l'enfant, car non attachée, dans son environnement de vie, à un environnement immédiat communicatif et affectif.

La pratique de la LE est forcément restreinte dans le temps et circonscrite dans l'espace. Son apprentissage est sans enjeux pratiques immédiats, à la différence des apprentissages fondamentaux (lire, écrire,...), des savoirs urgents et nécessaires.

L'enseignement de la LE correspond d'avantage à une attitude volontariste des institutions (scolaire et politique) pour des raisons, en partie, idéologiques plutôt qu'à une nécessité clairement ressentie par l'enfant comme un besoin socio-subjectif spontané.

Sa motivation restera essentiellement extérieure. Elle dépendra principalement de la pertinence et de la richesse de la démarche pédagogique qu'on lui proposera. Cependant, cette démarche, au niveau de sa mise en œuvre, reste de toute manière très éloignée de l'efficacité des procédures d'acquisition de la langue maternelle.

Ces objets sont constitués, dans le processus d'apprentissage, par les outils pédagogiques, les exercices, les activités de classe, les comportements de l'enseignant.

Enseigner une LE va demander la mise en place d'un dispositif didactique adéquat qui permettra d'organiser la rencontre, dans les conditions spécifiques de l'école, entre celle-ci, les enfants et l'enseignant.

1.6 La langue maternelle et la langue étrangère d'un point de vue didactique :

Les rapports entre langue maternelle (LM) et langue étrangère (LE) sont des aspects essentiels de l'enseignement. Lev Vysotski (1997 :374) affirme que *« l'enfant assimile à l'école une langue étrangère tout autrement qu'il n'apprend sa langue maternelle (...). L'enfant assimile sa langue maternelle de manière inconsciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention »*.

Le même auteur (1997 :376) explicite le système des relations d'identité qui articule la LE sur la LM dans le passage suivant : *« Si le développement de la langue maternelle commence par sa pratique spontanée et aisée et s'achève par la prise de conscience de ses formes verbales et de leur maîtrise, le développement de la langue étrangère commence par la prise de conscience de la langue et sa maîtrise volontaire et s'achève par un discours aisé et spontané. »*.

Au sein de l'école, La LM est à la fois langue de communication (qui permet les échanges entre les apprenants et avec les enseignants, en classe et à l'extérieur), langue d'enseignement (vecteur oral et écrit de transmission des connaissances pour toutes les matières) et langue cible ou objet d'enseignement dans le cas de l'apprentissage de la langue en tant que norme qui inclut principalement l'enseignement de ses aspects grammaticaux et lexicaux, à l'écrit et à l'oral. Elle est alors l'objet de toutes les attentions dans chacune des matières scolaires.

Elle est finalement disponible comme instrument pour l'école, alors même que l'école n'a pas à se poser les problèmes de son initiation. Commune au maître et aux apprenants, la LM est transparente. Elle est nécessaire et légitime, motivée comme instrument de communication.

La LE, au contraire de la LM, n'est pour les apprenants ni un outil de communication, ni un vecteur de transmission de connaissances, au sein de l'école, de la famille et plus largement de la société dans laquelle ils évoluent.

Par conséquent, elle n'est que peu motivée/légitimée par l'environnement extrascolaire pour lequel elle n'est pas objectivement nécessaire en tant qu'instrument de communication. Elle dispose d'un statut exclusif de langue cible, d'objet d'enseignement dont l'initiation dépend entièrement de l'école. Sa pratique est forcément restreinte dans le temps et circonscrite dans l'espace.

L'apprentissage de la LE est volontaire et conscient alors que l'acquisition de la LM est un processus involontaire et inconscient.

Autrement dit, l'apprentissage de la LE est l'ensemble des activités volontaires et conscientes visant de façon explicite l'appropriation d'une compétence, d'un savoir ou d'une information. L'acquisition de la LM est un processus involontaire, inconscient, naturel, spontané.

1.7 Français langue étrangère :

Le français, langue étrangère désigne la langue française enseignée aux apprenants étrangers à la communauté francophone, il est abrégé par le sigle FLE.

Les enseignants du FLE, dispensée aux apprenants étrangers, mettant l'accent avant tout sur l'aspect pratique de l'apprentissage. Il est essentiellement question de l'enseignement de la langue standard et générale dans un but culturel, c'est-à-dire initier les publics étrangers à la culture française et ses beautés, mais aussi octroyer à l'apprenant les outils et les moyens qui lui permettront d'améliorer les échanges communicatifs lors de voyage touristique ou bien de favoriser une meilleure intégration au sein des pays francophones.

Les thèmes abordés pour un débutant s'articulent essentiellement autour d'objets et de concepts qui existent dans l'entourage immédiat de l'apprenant, par exemple : La famille, la numérotation, l'orientation, et les déplacements, l'alimentation, la description de personnages et de paysages ; etc. Cela en vue d'accroître progressivement les aptitudes et les compétences communicatives de tout un chacun.

L'acquisition de ces connaissances pratiques permettra à l'individu d'acquérir une certaine autonomie dans sa vie de tous les jours, notamment par l'emploi de supports écrits, audio et vidéo qui donneront lieu à une amélioration de ses capacités d'expression et de compréhension et, dans cette perspective, des échanges communicatifs plus fluides.

Ceci dit, il est nécessaire d'opérer une distinction entre le FLE et le français sur objectifs spécifiques (FOS) qui s'oriente vers les domaines professionnels relatifs à l'apprenant, il est aussi différent de l'alphabétisation qui fait l'objet d'une approche distincte.

1.8 La lecture :

Peut être définie comme une activité psychosensorielle qui vise à donner sens à des signes graphiques recueillies par la vision et qui implique à la fois traitements perceptifs et cognitifs. L'efficacité de la lecture dépend principalement de deux éléments : les capacités d'identification des mots écrits et l'accès au sens de ces éléments.

Ces deux facteurs étant essentiels à la lecture, si l'un des deux mécanismes est déficient, un trouble de la lecture s'ensuivra : dyslexie, hyper lexie, trouble de la compréhension.

Elle peut être aussi définie d'après R. De Gourmont (1899 :71) comme étant : *« action de lire, de déchiffrer visuellement des signes graphiques qui traduisent le langage oral. Lecture à haute voix, mentale, silencieuse. Le seul danger est qu'une licence n'en amène une autre et que l'orthographe ne devienne tellement que la moindre lecture exige un travail de déchiffrement. »*

Selon le dictionnaire de didactique des langues (1976 :312) la lecture est :

« Une action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit. Ex : Ma fille apprend à lire. »

Autrement définit, la lecture est : *« Une émission à haute voix d'un texte écrit. Le passage du code écrit au code oral suppose la connaissance des lois régissant cette transposition et constitutives d'une discipline dite Orthoépie. »*

La lecture est aussi : *« Une action de parcourir des yeux ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu. Ex : Avez-vous lu Victor Hugo. »*

1.9 L'écriture :

D'après l'encyclopédie (Encarta 2009) l'écriture *« est un moyen de communication qui représente le langage à travers l'inscription de signes sur des supports variés. C'est une forme de technologie qui s'appuie sur les mêmes structures que la parole, comme le vocabulaire, la grammaire et la sémantique mais avec des contraintes additionnelles liées au système de graphies propre à chaque culture.*

Dans les sociétés humaines émergentes, le développement de l'écriture est probablement lié à des exigences pragmatiques comme l'échange d'informations, la tenue de comptes financiers, la codification des lois et l'enregistrement de l'histoire. »

Le résultat de l'écriture est généralement un texte dont le destinataire est le lecteur. L'apparition de l'écriture distingue la préhistoire de l'histoire, car elle permet de conserver la trace des événements et fait entrer les peuples dans le temps historique. Elle marque aussi une révolution dans le langage et le psychisme, car elle fonctionne comme une extension de la mémoire.

D'après le dictionnaire de didactique des langues (1976 :176) l'écriture est : *« Un système de signes graphiques, qui peut se substituer au langage articulé- naturellement-fugace pour fixer et conserver un message, pour communiquer à distance, etc. »*

« Undent chaque jour cette substitution moins indispensable et justifient aux yeux du public la primauté que les linguistes accordent au langage oral. En effet, si les formes graphiques constituent un code au même titre que les formes phoniques, ce code ne peut être considéré que comme second dans la mesure où il n'est pas inhérent à la notion de langue (quantité de communautés linguistiques ne connaissent pas d'écriture. »

On distingue trois grands types d'écriture selon que les signes choisis servent à représenter :

- Des phrases ou énoncés complets : « écriture synthétique ».
- Des unités significatives minimales ou monèmes : « écriture analytique ».
- Des unités distinctives ou des groupes d'unités distinctives : « écriture phonétique ».

Conclusion :

Dans ce premier chapitre, nous avons développé les définitions des différents concepts relatifs à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au primaire.

L'enseignement/apprentissage de la lecture et écriture et les obstacles qu'ils posent à l'apprenant sont les principaux concepts de notre recherche.

CHAPITRE II :

*Langue française en Algérie : Evolution
et statut*

Introduction :

Le besoin fondamental d'un apprenant est de maîtriser la langue étrangère pour communiquer ensuite de connaître la culture véhiculée par cette langue et sa propre culture.

Le premier objectif de l'enseignement/apprentissage des langues est de permettre la communication ce qui est la fonction essentielle de la langue, son statut diffère d'un pays à un autre. Dans ce chapitre nous allons parler de la notion de la langue étrangère en Algérie, son évolution et son statut.

1. La situation sociolinguistique en Algérie :

L'Algérie peut être considérée comme étant un pays plurilingue et multiculturel ; dans son article sur la culture et plurilinguisme en Algérie, Sebaa, R, (2002 : N° 13) trouve que :

« L'Algérie se caractérise, comme on le sait, par un cas de quadrilingue sociale : arabe conventionnel / français / arabe algérien / tamazight. Les frontières entre ces différentes langues ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies. Le continuum dans lequel la langue française prend et reprend constamment placé, au même titre que l'arabe algérien, les différentes variantes de tamazight et l'arabe conventionnel redéfinit les fonctions sociales de chaque idiome. Les rôles et les fonctions de chaque langue, dominante ou minoritaire, dans ce continuum s'inscrivent dans un processus dialectique qui échappe à toute tentative de réduction. ».

Mohamed Benrabeh dans son ouvrage sur la langue et pouvoir en Algérie (1999 :177), pense que :

« La créativité linguistique qui caractérise le locuteur natif apparaît de manière éclatante dans le langage des jeunes, qui représentent la majorité de la population en Algérie. La pratique, dictée par de besoins immédiats de communication, produit une situation de convivialité et de tolérance entre les langues en présence : arabe algérien, berbère et français. Dans les rues d'Oran, d'Alger ou d'ailleurs, l'Algérien utilise tantôt l'une, tantôt l'autre, tantôt un mélange des deux ou trois idiomes. ».

La situation linguistique algérienne comporte une configuration quadridimensionnelle, qui se compose essentiellement de : Dans un domaine formel H, l'arabe classique : langue officielle et nationale, réservée à l'usage officiel et religieux (langue du Coran), elle jouit ainsi d'une place privilégiée, comme faisant partie de l'identité nationale algérienne qui se compose, désormais, de la triade : l'Islam, l'arabité et l'amazighité.

Selon R, Boudjedra (1994 : 28-29) : *« La langue arabe est une langue sacrée pour les Algériens, puisque langue du Texte c'est-à-dire du texte coranique. »*

Le français : officiellement, première langue étrangère, mais cette langue connaît une certaine Co-officialité, du fait que sa présence est assez importante dans la société algérienne ; par exemple, l'enseignement universitaire est, en grande partie, assuré en français, surtout pour les branches médicales et techniques.

La langue française occupe en Algérie une situation unique au monde ; dans son article sur la culture et plurilinguisme en Algérie, Sebaa, R, (2002 : N° 13) nous confirme que :

« La réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif. Il est de notoriété publique que l'essentiel du travail dans les structures d'administration et de gestion centrale ou locale, s'effectue en langue française. Il est tout aussi évident que les langues algériennes de l'usage, arabe ou berbère, sont plus réceptives et plus ouvertes à la langue française à cause de sa force de pénétration communicationnelle. ».

Dans un domaine informel, l'arabe algérien (véhiculaire) : langue de la majorité des Algériens, d'un point de vue sociolinguistique, le langage quotidien (l'algérien) connaît une association avec d'autres langues notamment le français ; l'arabe algérien accepte en son sein des mots et structures grammaticalement tirées de la langue française.

Selon Dabène Louise (1981 : 39) :

« En Algérie, le français conserve le statut de langue seconde pour toute une génération d'Algériens colonisés, il a laissé des traces importantes sous forme d'emprunts dans l'arabe dialectal ».

2. Le bilinguisme en Algérie :

L'Algérie est un pays qui connaît une situation linguistique très intéressante. A partir de l'indépendance, en 1962 et pendant des années, ce pays a été « officiellement » monolingue, avec l'arabe classique comme langue officielle et nationale. Mais cela n'a pas empêché la présence sociale d'autres langues.

Ces dernières ont longtemps « combattues » pour leur survie. Elles restent présentes dans le patrimoine culturel algérien. Il s'agit en l'occurrence de l'arabe algérien (que certains nomment dialectal), du berbère (devenue langue nationale à partir de 2002) avec toutes ses variantes et du français.

D'après M, Benrabeh (1999 : 9) : à travers ces différents idiomes, les Algériens se sont exprimés, car comme le présent Grand guillaume: « *La langue est le lieu où s'exprime et se construit le plus profond de la personnalité individuelle et collective. Elle est le lien entre passé et présent, individu et société, conscient et inconscient. Elle est le miroir de l'identité. Elle est l'une des lois qui structurent la personnalité.* ».

La langue, marqueur social par excellence, est considérée comme étant un des facteurs déterminants dans la construction de toute identité, qu'elle soit personnelle, collective, groupale, régionale ou même nationale. Le processus d'identification, qui inscrit l'individu dans une sphère sociale particulière, se traduit par les pratiques langagières.

Dans ce cadre, la langue peut être perçue comme étant véhiculaire de l'identité.

Selon B, Lamizet (2002 :5-6) : « *Notre langue structure notre identité, en ce qu'elle nous différencie de ceux qui parlent d'autres langues et en ce qu'elle spécifie notre mode d'appartenance (les langues sont propres aux pays auxquels nous appartenons) et de sociabilité (les langues sont faites aussi d'accents, d'idiolectes, de particularités sociales de langage et d'énonciation).* ».

C'est un des éléments de la culture véhiculée, mais en même temps elle dépasse et transcende les autres éléments, car elle a la capacité de les nommer, de les exprimer et de les véhiculer.

Les études sociolinguistiques ont démontré que tout groupe, se construisant comme tel, vise à produire et à valoriser ses traits linguistiques emblématiques, aboutissant à une variété de langue (sociolecte, argot, jargon...), et parfois à long terme à une langue spécifique.

D'après Lamizet, B (2002 :5-6) le bilinguisme se définit comme suit :

« *C'est notre langue, comme système de représentation et d'expression, qui nous donne les formes et les signifiants qui nous permettent d'avoir des échanges symboliques avec les autres, et, ainsi, de faire exister l'espace public de la médiation.* »

D'un point de vue didactique, l'acquisition de deux ou plusieurs langues est généralement présentée comme étant un enrichissement personnel et culturel, ce qui est vrai, car le sujet parlant sera capable d'élargir sa vision du monde, d'enrichir sa capacité d'agir et d'influer, d'accroître le cercle des individus avec lesquels il est potentiellement prêt à communiquer.

Néanmoins, cela n'empêche que certains spécialistes s'accordent pour dire qu'être bilingue n'est pas toujours chose facile. Seuls les individus appartenant à une élite et possédant un bon niveau culturel peuvent faire du bilinguisme une source d'enrichissement, car le risque d'interférences, d'emprunts, d'erreurs, etc. peut engendrer l'appauvrissement de la pensée du locuteur qui vacillera entre ces deux mondes linguistiques et sera obligé d'être constamment vigilant et sur ces gardes, et cette situation peut être source d'une éventuelle souffrance.

D'après Marina Yaguello (1988 : 83) :

« Quelle que soit sa maîtrise de l'une ou l'autre langue, un locuteur vit rarement dans la sérénité, avec l'écartèlement de son moi entre plusieurs champs linguistiques. On observe cela, dans le monde, dans de nombreuses situations dites de multilinguisme institutionnalisé. ».

En résumé, être bilingue peut être source d'épanouissement ou de conflit, et ce en fonction de l'appréciation qu'on se fait de soi-même et de ce que pensent les autres de nous et de la langue que nous parlons.

3. L'apprentissage d'une langue :

Apprendre une langue est une démarche active et motivée de la part de l'apprenant. Autrement dit il y a toujours un besoin ou une motivation d'être reconnu par l'autre. Le souhait de comprendre les messages qu'on nous adresse et du coup d'entrer en interaction tout ce qui se fait en classe peut être utile mais l'essentiel est de s'assurer que les activités proposées correspondent à un besoin (la vie quotidienne).

L'apprenant en utilisant ou en communiquant dans une autre langue que la langue maternelle peut être contrôlé que la réaction de l'entourage peut servir de test.

Par contre si l'interlocuteur ne comprend pas le message cela signifie la structure de la phrase ne correspondait pas à l'idée qu'il a voulu transmettre. Ce qu'il amènera à faire de nouvelles tentatives pour trouver la structure adéquate pour formuler de façon compréhensible ce qu'il souhaite communiquer.

Elle représente toujours un apprentissage nouveau pour l'apprenant : un savoir ignoré, une potentialité. Généralement la langue étrangère n'est pas la langue de socialisation (la langue utilisée dans des relations sociales.)

Cette langue ne couvre pas forcément le champ des situations de complication de communication courante, cette langue ne relève aucunement du patrimoine linguistique du pays.

Selon le dictionnaire de didactique des langues (1976 :42) :

« Comme dans d'autres domaines, les théories d'apprentissage sont liées à la conception qu'on peut se faire de l'objet de l'apprentissage. Selon que la maîtrise d'une langue est considérée comme un ensemble de comportements élémentaires acquis et quasi automatisés ou comme la mise en œuvre de dispositions ou d'une compétence quasi innée, on retient évidemment des modèles différents pour rendre compte de l'apprentissage ou justifier l'enseignement. »

4. Le statut de la langue française en Algérie : Un cas particulier :

La langue française assure sa place durable dans la vie quotidienne des algériens et dans tous les domaines, notamment le domaine éducatif où la programmation du français dans le système éducatif algérien est assurée depuis l'indépendance de l'Algérie, d'ailleurs elle est considérée comme la première langue étrangère dans ce système parce que la majorité de la population algérienne utilise le français dans sa vie quotidienne, à l'époque près de l'indépendance , était francophone car l'enseignement dans les écoles pendant la période de conquête s'effectuait en français.

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

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

L'Algérie, non membre de l'Organisation Internationale de la Francophonie, constitue la seconde communauté francophone au monde, avec plusieurs locuteurs : un Algérien sur deux parle français.¹

L'Algérie est, en dehors de la France, le premier pays francophone au monde, avec plus de 14 millions, d'individus de 16 ans et plus, qui pratiquent le français, soit 60 % de la population. Cette enquête fait ressortir le fait que beaucoup d'Algériens, sans rejeter leur arabité, estiment que le français leur est nécessaire dans leur relation avec le monde.

De nos jours, l'Algérie fonctionnait en français : enseignement, administration, environnement, secteur économique. Du fait du développement et la propagation de l'enseignement. La langue française est devenue plus présente sur la scène linguistique algérienne.

Le français reste paradoxalement très présent dans le système scolaire, surtout universitaire ; actuellement, hormis les sciences humaines qui sont arabisées, l'enseignement universitaire est toujours francisé : les sciences médicales et les sciences de l'ingénieur sont encore francisées, ainsi que quasiment toutes les branches au niveau de la post-graduation.

5. Statut de l'enseignement et apprentissage du français en Algérie :

En Algérie, le français est une langue très vivante, et toujours présente dans tous les domaines parallèlement à la langue arabe.

¹ (Rapport de l'OIF (Organisation International de la Francophonie, Le Français dans le monde, 2006-2007), Nathan.

La langue française devient une langue d'enseignement et on lui accorde beaucoup plus d'importance. D'une année à une autre les reformes se succèdent en améliorant le niveau du français et en l'intégrant dans tous les domaines.

Tous ces changements qui cherchent à donner à la langue française ce qu'elle mérite, ont certes, perturbé l'enseignant et ils ont désorienté l'apprenant mais ils ont vraiment contribué à donner au français son « véritable statut », c'est-à-dire une deuxième langue en Algérie.

Selon Kanouna (2008 : 88) : « En fait, le français en Algérie a vécu plusieurs évolutions, d'une langue du colonisateur à une langue de littéraire, et finalement un véhicule de la culture algérienne et idiome de la modernité, de la science, de la technologie et de l'ouverture de l'algérien sur le monde. »

6. La situation et l'objectif de l'enseignement du FLE au primaire :

La majorité des enseignants de français établissent un constat alarmant de la situation de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. Cette baisse de « niveau » concerne les compétences des apprenants aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. L'enseignant de langue française au primaire est désigné du doigt par tout le monde : les parents, les enseignants des paliers supérieurs, les chefs d'établissements etc.

Les causes des difficultés d'apprentissage chez les apprenants du cycle primaire varient considérablement d'un enfant à un autre. Chez certains, elles sont attribuables à des troubles neurologiques sévères, comme la paralysie cérébrale, ou encore à un handicap visuel ou auditif.

Chez d'autres, il faut plutôt chercher l'origine des problèmes dans le milieu familial de l'enfant: pauvreté, faible niveau de scolarité des parents...etc.

L'ajout d'une année en cycle moyen à partir de l'année 2003 et l'introduction de la langue française en 3ème année primaire en 2006/2007 impliquent la production de nouveaux manuels scolaires. Ces changements qui cherchent à donner à la langue française ce qu'elle mérite, ont certes, perturbé l'enseignant et ils ont désorienté l'apprenant au lieu de donner au français son véritable statut.

De ce fait, nous serons devant l'obligation:

- D'approfondir les apprentissages installés depuis la 1ère année d'enseignement de français à l'oral et à l'écrit, en réception et en production. De développer les apprentissages linguistiques au service de la communication en s'appuyant sur la variété des situations orales et écrites, l'enrichissement et l'organisation du stock lexicale.
- D'amener l'apprenant à produire un énoncé intelligible par le perfectionnement de la prononciation.
- D'amener l'apprenant à articuler différents acquis en vue de les mobiliser dans des situations de production orale ou écrite.

Pour dépasser ces difficultés et pour maîtriser la langue française, il est préférable de procéder les deux compétences d'apprentissage qui sont : la compétence de la lecture, et la compétence de l'écriture.

D'après le guide du (nouveau programme du 3^e AP : 3) : « L'enseignement du français au primaire a pour but de développer chez les jeunes apprenants des compétences de communication à l'oral et à l'écrit. »

Les premières années du cycle primaire constituent une base pour l'apprenant et une période d'acquisition et de construction de ses apprentissages à l'oral comme à l'écrit.

L'enseignement/apprentissage du français en 3^e AP a pour objectif d'acquérir des compétences de communication pour ensuite les développer en 4^e AP et en 5^e AP.

Les compétences à installer relèvent de trois niveaux et objectifs d'apprentissage :

- Oral/réception (compréhension orale)
- Oral/production (production orale)
- Écrit/réception (compréhension écrite)
- Écrit/production (production écrite)

Chaque année du cycle primaire a un développement selon les degrés suivants :

- 3^e AP : initiation.
- 4^e AP : renforcement/développement.
- 5^e AP : consolidation/certification.

L'enseignement au primaire constitue les premières années d'enseignement / apprentissage de la langue française comme langue étrangère.

A ce stade des apprentissages, l'enseignement vise essentiellement la construction de la langue, sur les axes phonologiques, morphologiques, et morphosyntaxiques à des fins de communication. Durant cette année, l'apprenant construit conjointement ses apprentissages à l'oral et à l'écrit. L'enseignement du français langue étrangère au primaire vise essentiellement la mise en place d'un stock lexical structuré, La maîtrise des faits de langue fondamentaux et L'acquisition d'un savoir lire (par l'articulation du code et du sens) et d'un savoir écrire (activités d'écriture et production de textes courts).

Conclusion :

Dans ce deuxième chapitre, nous avons parlé de la situation sociolinguistique en Algérie en rappelant le statut de la langue française dans notre communauté, puis nous avons abordé la situation de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans l'école primaire algérienne et ses objectifs.

CHAPITRE III :

*Lecture et écriture comme compétences
d'apprentissage du FLE*

Introduction :

Dans ce chapitre nous allons mettre en valeur les notions les plus importantes : La lecture et l'écriture comme compétences d'apprentissage du FLE. Comme nous allons citer les étapes du développement des deux compétences ainsi que les troubles qui peuvent exister lors de l'apprentissage de la lecture et l'écriture.

1. L'importance de l'enseignement de la lecture et l'écriture :

Toutes les situations scolaires impliquent, à des degrés divers, l'usage de l'écriture et de la lecture qui, de but des apprentissages, deviennent ainsi un moyen d'accéder aux connaissances, mais pas seulement car l'appropriation du langage écrit rend possible des usages variés et personnels, favorisant l'information et l'échange.

Mais aussi la lecture et l'écriture sont la source de satisfactions de nature ludique, esthétique et culturelle. Elles permettent l'accès à la littérature, à la poésie et à l'histoire, qui ouvriront l'enfant aux meilleurs aspects des créations humaines.

Il pourra ainsi passer d'une culture d'usage actuellement privilégiée par l'école, à la culture de transmission qui façonnera sa sensibilité et son imagination, et qui lui permettra de s'ouvrir au monde. L'école contribuera ainsi à la création du désir puis de l'habitude de lire, d'écrire et de penser. Devenue une activité volontaire, la lecture s'entretiendra et se développera d'elle-même, par le plaisir de lire et par la recherche de livres nouveaux, hors du cadre scolaire.

Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est un outil très important qui permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations.

La 3^e AP constitue la première année d'enseignement/apprentissage de la langue française comme langue étrangère. L'enseignement vise essentiellement la construction de la langue, sur les axes phonologique, morphologique, et morphosyntaxique à des fins de communication. Durant cette année, l'apprenant construit conjointement ses apprentissages à la lecture et à l'écriture.

2. Définition de la trilogie : compétence, lecture/écriture et apprentissage :

Selon Chiss Jean Louis (2005 : 76) : « la compétence est la mise en œuvre en situation professionnelle des capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité. Elle peut être aussi définie comme le fait de savoir accomplir efficacement une tâche, la compétence est considérée comme un ensemble de savoirs, savoir-faire et des savoirs-être, qui permet de résoudre une famille de situations problèmes. ».

La compétence se multiplie selon l'objectif d'apprentissage. Par contre, il lie l'apprentissage à un processus non observable de réorganisation des structures cognitive. Ce processus est finalisé, visant à acquérir de nouvelles connaissances, d'habilités, d'attitudes ou à modifier des acquis antérieurs, ce qui se traduit par un changement durable de comportements dont l'objectif est de s'adapter à soi-même et à son environnement.

Étymologiquement, le mot « lecture » est d'origine latine, du terme « *lectura* » qui signifie (cueillir, choisir, lire). La lecture est une action de lire, c'est-à-dire de parcourir les signes d'écriture soit en émettant les sons (lecture à haute voix), soit en percevant la signification de l'ensemble qu'ils constituent (lecture silencieuse ou mentale).

D'après Jose Morais (1994 : 13) : « *la lecture est une activité de compréhension d'une information écrite. Cette dernière est en générale une représentation du langage sous forme des symboles identifiables par la vue ou le toucher (Braille).* »

L'écriture est un moyen de communication qui représente le langage à travers l'inscription de signes sur des supports variés. C'est une forme de technologie qui s'appuie sur les mêmes structures que la parole, comme le vocabulaire, la grammaire et la sémantique mais avec des contraintes additionnelles liées au système de graphies propres à chaque culture.

L'apprentissage est un ensemble de mécanismes menant à l'acquisition de savoir-faire, de savoirs ou de connaissances. L'acteur de l'apprentissage est appelé apprenant. On peut opposer l'apprentissage à l'enseignement dont le but est de dispenser des connaissances et savoirs, l'acteur de l'enseignement étant l'enseignant.

3. L'apprentissage de la lecture :

3.1 Lire, étape et type :

La maîtrise de la lecture est plus que jamais du jour en éducation. Les résultats des recherches dans ce domaine continuent de démontrer qu'il s'agit là d'un élément clé de la réussite scolaire et de l'acquisition du savoir. Pour éviter les problèmes à long terme chez les apprenants, la mise en place d'un programme d'intervention précoce en lecture est indispensable. (Hill et Crevola, 2001).

Lire est à la fois une activité visuelle, cognitive et métacognitive. Cette activité se déroule en trois temps :

Selon Hawken Jean (2009 : 18) : « *pour faciliter l'apprentissage de la lecture, on doit segmenter la tâche de lecture en trois séquences essentielles : pré lecture, lecture et après lecture.* »

3.2 Etapes de lecture :

3.2.1 La pré- lecture (moment de découverte) :

Par un questionnement, amener l'apprenant à :

- Anticiper le contenu d'un texte en faisant des hypothèses (prédictions) à partir du titre, de sous-titre, des illustrations ou de tout autre aspect visuel ;
- Discuter de l'intention de lecture ;
- Faire appel à ses connaissances et à ses expériences antérieures en rapport avec le sujet du texte ;
- Découvrir le sens des mots nouveaux apparaissant dans le texte ;
- Justifier son choix de lecture.

Donc, cette étape est indispensable pour faciliter l'entrée dans le texte. Son but est de préparer l'apprenant au texte qu'il va lire en admettant qu'il possède des connaissances sur le sujet en question. Sachant que le vocabulaire est un outil indispensable à la compréhension. Avant d'aborder la lecture d'un texte, il faudrait reconnaître les mots clés. Il y a plusieurs façons de présenter ce vocabulaire, entre autre, en utilisant des définitions, en s'aidant par exemple d'un mot ou une expression dont le sens est proche de celui qu'on veut trouver.

3.2.2 La lecture (moment d'analyse) :

Par un questionnement amener l'apprenant à :

- Tirer des informations du texte lors d'une pause durant la lecture ;
- Donner des éclaircissements ;
- Prédire la suite de l'histoire lors d'une pause ;
- Vérifier ses prédictions ;
- Décrire ses images mentales en cours de lecture ;
- Redire dans ses mots ce qu'elle ou il a compris du texte ;
- Expliquer les stratégies utilisées pour comprendre ;
- Faire des interférences en décrivant les liens établis à partir des informations du texte ;
- Exprimer ses réactions au texte lors d'une pause en cours de lecture.

Dans cette séquence on commence par une lecture silencieuse au cours de laquelle on demande par exemple aux apprenants d'identifier les principaux personnages d'un récit, les lieux où se déroulent les actions. On pose des questions des types «vrais ou faux». Les questions orales peuvent être posées afin de vérifier rapidement la compréhension de ces informations.

Cette lecture assez rapide, est une étape importante par ce qu'elle fournit les assises sur lesquelles les apprenants vont pouvoir s'appuyer pour arriver ensuite à faire une bonne synthèse des idées véhiculées par le texte. Il faudrait que l'apprenant profite de ces activités pour employer le nouvel vocabulaire qui lui a été présenté à l'étape de pré lecture.

3.2.3 L'après lecture (moment d'évaluation) :

Par un questionnement amener l'apprenant à :

- Raconter ce qui a été lu ;
- Résumer le texte ;
- Expliquer ses réactions au texte (« j'ai aimé ou je n'ai pas aimé le texte », en disant pourquoi) ;
- Démontrer sa compréhension du texte (questions formulées selon les quatre compétences de la grille d'évaluation du rendement en français) ;
- Entamer une réflexion en discutant de ce qu'elle ou il a compris du livre et de la manière de s'y prendre pour lire et pour comprendre ;
- Clarifier les éléments qui lui ont rendu le texte difficile à comprendre.

En fin, une fois les informations sont extraites du texte, les apprenants vont s'en servir pour réaliser un projet ou atteindre des objectifs fixés.

3.3 Types de lecture :

Lors qu'on parle des stratégies, c'est pour désigner la manière dont on lit un texte. D'après Dutoit Jean Gérard (2007 : 54-55) il existe différents types de lecture:

3.3.1 La lecture silencieuse:

Elle permet de découvrir le texte, c'est le point de départ de l'activité de lecture. Elle est donc indispensable.

3.3.2 La lecture studieuse:

C'est une lecture attentive lors de laquelle le lecteur tire le maximum d'informations, comme s'il veut mémoriser le texte. Cette lecture est souvent faite en crayon à la main, sous forme d'une prise de notes. Il y a fréquemment des relectures de certains passages et parfois oralisations du texte à retenir.

3.3.3 La lecture de balayage (scanning):

Elle consiste à repérer rapidement une information précise. Elle permet par exemple de trouver dans un dépliant à quelle heure une activité aura lieu.

Le lecteur fait généralement cette forme de lecture, lors qu'il veut simplement prendre connaissances du texte. Il ne désire pas connaître les détails, il veut tirer l'essentiel.

Dès que le passage recherché apparaît, le reste est négligé. Cette activité exige une stratégie d'élimination, dont le lecteur doit éliminer en grande vitesse ce qui est inutile à sa présente lecture.

3.3.4 La lecture écrémage:

C'est parcourir le texte rapidement et d'une façon non linéaire; c'est en quelque sorte faire un survol du texte pour avoir une idée globale de son contenu afin de décider s'il doit être lu en lecture intégrale ou non.

3.3.5 La lecture active:

Est celle qui adopte une personne occupée à réaliser un travail à partir d'un texte contenant des consignes : faire une recette, préparer un plat, utiliser un mode d'emploi... etc. cette lecture discontinue se caractérise par des mouvements de va-et-vient entre le texte et le travail à réaliser.

3.3.6 La lecture oralisée :

Elle consiste à lire un texte à haute voix. Elle peut avoir deux formes: soit le lecteur oralise la totalité de graphèmes (exemple la lecture d'une histoire à raconter aux enfants); soit le lecteur jette simplement un regard de temps à autre sur le texte écrit en fonction comme un aide-mémoire.

3.3.7 La lecture sélective :

Est une mise en œuvre lorsqu'il y a nécessité de faire une recherche. Celui qui consulte un annuaire téléphonique, un dictionnaire sait au préalable ce qu'il va trouver comme information.

Il y a dans l'esprit du lecteur comme un modèle vide qui le conduit vers l'information cherchée: orthographe d'un train...etc. La lecture sélective est un comportement que nous pratiquons souvent dans la vie quotidienne.

3.3.8 La lecture analytique ou méthodique :

C'est une lecture qui invite les apprenants à formuler des hypothèses, que l'étude de texte permet de les infirmer ou de les confirmer, dans le but d'enrichir le processus de construction de sens. Elle relie constamment observation et interprétation comme elle place l'apprenant en situation d'enquête et le conduit à explorer le texte selon un objectif précis: trouver des réponses aux questions qu'ils se sont posées probablement. Cette activité conduit l'apprenant à une meilleure compréhension du texte.

3.4 Méthodes de lecture :

Apprendre à lire est une priorité de l'enseignement primaire. On doit ainsi réfléchir aux moyens et démarches les plus efficaces pour réaliser cet objectif. Il est ainsi souhaitable de s'interroger sur les difficultés qui naissent de l'apprentissage lui-même. C'est dans cette perspective que nous souhaitons réfléchir aux méthodes de lecture et aux supports qui les mettent en œuvre. Selon l'ouvrage de l'Observation National de Lecture (ONL) du manuel de lecture au CP (2003) :« *Par méthode, nous entendons l'ensemble des soubassements théoriques qui construisent un modèle méthodologique*

opérationnel de la lecture. Chaque méthode repose ainsi sur un ensemble de caractéristiques identifiables qui la distingue des autres méthodes. Elle peut ensuite être diversement déclinée en démarches qui exploitent de manière spécifique et précise ses caractéristiques théoriques, grâce à des activités choisies. »

Toutes les méthodes ont le même objectif : Permettre l'apprentissage de la lecture et faire de chaque apprenant un futur lecteur expert. Néanmoins, elles revendiquent dans le moyen d'y parvenir (grâce à une méthodologie et des objectifs opérationnels déterminés).

Selon Orsenna Emile (2007 :36), il y a plusieurs méthodes d'enseignement de la lecture : « *Elle est un ensemble des principes qui organisent des orientations et la mise en œuvre de l'enseignement de la lecture. Il distingue plusieurs types de méthodes de lecture* »

3.4.1 La méthode synthétique (syllabique ou combinatoire) :

C'est une méthode ancienne, qui part des lettres, des sons, puis des syllabes pour ensuite lire les mots. Elle procède de manière progressive en combinant consonne et voyelle pour obtenir des syllabes et des mots (ex : p+a= pa).

3.4.2 La méthode globale :

L'apprenant apprend d'abord à reconnaître visuellement les mots ou les groupes de mots, puis à les décomposer en syllabes puis en lettres.

3.4.3 La méthode mixte :

C'est celle qui est la plus fréquemment utilisée dans les écoles. Elle combine les éléments des deux méthodes précédentes. L'apprenant apprend le code alphabétique (combinaison des lettres, des syllabes) pour déchiffrer les mots et lire des phrases et des petits textes afin de comprendre le sens.

3.4.4 La méthode interrogative :

Avec cette méthode l'enseignant fait participer les apprenants à travers des questions. Donc, après la préparation du cours, l'enseignant organise des activités pédagogiques dont le but est d'atteindre ses objectifs.

3.4.5 La méthode indirecte :

Cette méthode est utilisée dès la 3^{ème} année primaire (la 1^{ère} année de l'enseignement du français), où l'apprenant a déjà reçu un enseignement initial en langue arabe sur la base de la pratique orale et écrite. Il a donc recours aux stratégies de la langue arabe pour comprendre le français langue étrangère.

3.4.6 La méthode répétitive :

L'enseignant va insister sur l'efficacité de la répétition en tant que méthode pédagogique de la langue. Lors de la lecture, la correction phonétique se fait tout d'abord à partir des répétitions systématiques par l'apprenant de chaque réplique du dialogue ou de chaque échange verbale.

3.5 Stades d'acquisition de la lecture :

D'après le guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^e année (2003 :5-6)¹, Certains enfants savent déjà lire quand ils arrivent à l'école. Cependant, la plupart des apprenants ont besoin d'un enseignement formel en plus d'une exposition fréquente à des livres qui leur conviennent avant de pouvoir déchiffrer le code complexe de la langue écrite et en comprendre le sens. Il faut considérer trois stades d'acquisition de la lecture : la lecture émergente, la lecture débutante et la lecture courante.

3.5.1 Lecture émergente :

A ce stade, les apprenants commencent à comprendre les concepts associés à l'écrit. Ils apprennent que les mots parlés peuvent s'écrire et être lus par quelqu'un d'autre. Ils prennent plaisir à se faire lire des textes, font semblant de lire des livres et s'intéressent à la façon dont s'écrit leur propre nom.

À mesure qu'ils se familiarisent avec les mots et les lettres, ils découvrent que certains mots riment et que d'autres débutent par le même son. Ces connaissances de base sont essentielles pour l'apprentissage de la lecture.

Pour aider les apprenants au stade de la lecture émergente, les enseignants :

- font souvent la lecture à haute voix en classe;
- incitent les apprenants à partager de diverses façons leurs idées et leurs réactions face aux écrits;
- dispensent un enseignement explicite axé sur les habiletés fondamentales, notamment les habiletés de conscience phonologique;
- présentent aux apprenants des textes variés, imprimés en gros caractères, et contenant des illustrations (p. ex., comptines, chansons, livres à structures répétées, livres géants);
- relisent à plusieurs reprises un même texte en l'exploitant de diverses façon (p. ex., ils demandent aux de raconter dans leurs propres mots ou de mimer une histoire qui vient d'être lue).

« Bien avant de fréquenter un établissement scolaire, l'élève accumule des connaissances fort utiles qui démontrent sa capacité à interpréter un écrit ou à produire un message écrit. »²

¹ www.atelier.on.ca/edu/ressources/Guide/GEE-lecture-M-3.pdf. (Guide de l'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la troisième année, 2003).

² (Anderson, Hiebert, Scott et Wilkinson, 1985, cité par Thériault, 1996)

3.5.2 Lecture débutante :

Au cours de ce deuxième stade, les apprenants comprennent que les lettres et les mots imprimés représentent les sons et les mots de la langue parlée.

La langue française est formée de 36 sons. Les apprenants manipulent les correspondances entre les lettres, ou combinaisons de lettres, et les sons de la langue. Ils reconnaissent à première vue les mots usuels les plus fréquents. Ils apprennent à substituer les lettres pour construire de nouveaux mots et à fragmenter les mots en lettres ou en sons distincts. Ils recourent aussi aux illustrations ainsi qu'à d'autres indices contextuels pour mieux comprendre des textes et apprennent à utiliser les trois systèmes d'indices (graph-phonétiques, sémantiques, syntaxiques).

De leur côté, les enseignants choisissent des livres qui aident les apprenants à enrichir leur vocabulaire, à consolider leurs structures langagières et à saisir des concepts plus complexes.

3.5.3 Lecture courante :

À ce stade d'acquisition de la lecture, les apprenants reconnaissent spontanément un nombre croissant de mots et consolident leur connaissance des trois grands systèmes d'indices. Ils peuvent lire de façon autonome des textes dont le vocabulaire est plus riche et développent leurs habiletés de fluidité. Les élèves commencent aussi à appliquer des stratégies de compréhension plus complexes.

La facilité et la rapidité avec lesquelles un ou une apprenant progresse d'un stade d'acquisition de la lecture à l'autre dépendent de plusieurs facteurs, dont :

- la stimulation langagière dont l'apprenant a bénéficié avant son entrée à l'école;
- le plaisir que l'apprenant éprouve en lisant;
- la conscience de l'utilité de la lecture dans la vie de tous les jours;
- les succès rencontrés en lecture;
- le soutien continu de sa famille et de son entourage.

Graduellement, les enseignants mettent à la disposition des apprenants une variété de textes plus longs et plus complexes qui répondent à leurs intérêts et à leurs besoins.

3.6 Lecture :**3.6.1 3^{ème} année primaire :**

D'après le guide pédagogique des manuels de français 3^e, 4^e, 5^e AP (2012 : 23), la 3^{ème} AP constitue le socle des apprentissages premiers. Durant ces années, l'apprenant construit ses apprentissages à l'oral comme à l'écrit. L'apprenant éprouve le désir de lire. C'est pourquoi nous lui donnons l'occasion de le faire très rapidement en étudiant d'abord à l'oral 4 phonèmes qui permettront de former des mots. Vers la fin de la 3^{ème} année primaire, on attend de l'apprenant qu'il soit capable de : Prononcer correctement tous les phonèmes, de produire un énoncé par rapport à une situation de

communication, de réagir à une consigne orale, de rapporter des faits simples de la vie quotidienne, de parler de soi et des autres.

3.6.2 4^{ème} année :

Selon le guide pédagogique des manuels de français 3^e, 4^e, 5^e AP (2012 :33) : **L'OII** (l'Objectif Intermédiaire d'Intégration) de la 4^e AP est de renforcer les apprentissages premiers sur le plan communicatif et sur le plan cognitif, ainsi de développer les apprentissages linguistiques pour mieux installer les compétences visées à l'oral, ensuite de faire réaliser des actes de parole avec des matériaux linguistiques plus riches et plus variés.

OII : « *Au terme de la 4^e AP, l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné.* »

3.6.3 5^{ème} année :

La 5^{ème} AP, est considérée comme année-charnière : elle termine un cycle (le primaire) et prépare à l'accession au collège. C'est aussi, pour l'apprenant, c'est la 3^{ème} année consécutive d'apprentissage du français. Ainsi, **POTI** (l'Objectif Terminal d'Intégration) de la 5^{ème} AP donné d'après le guide pédagogique des manuels de français 3^e, 4^e, 5^e AP (2012 :67-68) est le suivant : « Au terme de la 5^{ème} AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication. »

A l'oral, il s'agira d'amener l'apprenant en 5^{ème} année à construire le sens d'un message oral en l'écoutant, c'est à dire à en saisir la portée, à identifier la situation de communication. Ensuite, de prendre la parole dans une situation d'échange, pour donner un avis, raconter, demander une information, répondre à une question...

Ainsi, l'apprentissage de la lecture est un processus complexe qui met en jeu plusieurs types de compétences. Si aujourd'hui, un enfant sur cinq ans ne maîtrise pas la lecture à son entrée à l'école élémentaire c'est peut-être parce que certaines connaissances ne sont pas acquises ou à causes de différents obstacles rencontrés par les apprenants.

3.7 Les difficultés du processus de la lecture :

Selon Delassele Denis (2005 : 76) lors de l'apprentissage d'une langue précisément durant l'activité de la lecture, les apprenants rencontrent des différents niveaux de difficultés tels que :

3.7.1 Trouble concernant l'articulation :

L'articulation en autonomie, est la jonction entre deux os ou un os et une dent. Elle est plus ou moins mobile selon sa constitution, sa forme et la nature des éléments environnants. Un trouble d'articulation peut avoir pour d'origine une conformation particulière de la bouche, ou une malformation. Par exemple : si la voûte palatale est très arquée, le bon geste articulatoire devient plus difficile à trouver.

Dans le cas des insuffisances vélaire (luette courte ou peu mobile) tout peut être plus ou moins nasalisé. Certaines consonnes occlusives sonores sont régulièrement assourdis : [d] est prononcé comme [t], [g] est prononcé comme [k].

3.7.2 Trouble concernant la parole :

La parole est le langage articulé, symbolique humain destiné à communiquer .Dans le cas du bégaiement, c'est la locution qui peut être inhibée, affectée de contraction intempestive des cordes vocales, de répétition incontrôlée. Dans le retard de parole, l'apprenant omet des phonèmes que par ailleurs il sait articuler. (Ex : la terminaison des mots).

La phonétique française peut avoir été mal assimilée, être déformée par l'influence de la langue d'origine du milieu ambiant le système vocalique français est très riche, tandis que les consonnes sont prépondérantes en arabe. Certains peuvent avoir du mal à différencier par exemple : i, é, e et promoteur l'un pour l'autre.

3.7.3 Difficultés d'ordre social :

Le milieu dans lequel est élevé l'apprenant peut avoir une influence sur l'acquisition de la lecture. L'étude sociologique montre que la réussite de cycle primaire et donc de l'apprentissage de la lecture est liée à l'origine sociale. C'est –à-dire, certains apprenants vivent dans un milieu socio-économique défavorisé qui influence leur apprentissage au niveau affectif et éducatif et qui laisse l'apprenant se livrer à lui-même (enfant victime d'un couple désuni ou l'un des parents est absent.).

3.7.4 Difficulté d'ordre psychologique (la lecture accompagnée d'inquiétude) :

Plusieurs variables affectives et psychologiques dans l'apprentissage doivent être prises en compte. Elles sont si nombreuses difficiles à cerner. Par exemple: le manque de confiance en soi et le stress pourrait constituer des facteurs importants, en particulier dans l'apprentissage de la lecture. A cet égard nous devons souligner le rôle crucial qui joue l'inquiétude (anxiété) et ses conséquences sur l'acquisition d'une langue étrangère.

3.7.5 Difficulté d'ordre cognitif (connaissances linguistiques limitées) :

Il existe une relativité entre la lecture que pratiquent les apprenants du FLE et le fait qu'ils connaissent mal la grammaire. De plus un vocabulaire restreint pourrait limiter les capacités de compréhension d'un texte. L'apprenant peut ne pas savoir lire un mot parce qu'il n'a pas encore étudié en classe toutes les correspondances entre les lettres et les sons. Par exemple: s'il a appris que la lettre "i" se prononce [i] mais s'il ignore que "y" peut se prononcer de même façon, il n'arrive pas à lire le mot "pyjama".

3.7.6 L'effet de la pédagogie :

La méthode d'enseignement de la lecture utilisée par l'enseignant peut avoir un impact sur la réussite de l'apprentissage de la lecture .Cet effet se limite aux apprenants qui présentent des déficits dans les compétences requises pour l'acquisition du langage écrit.

3.7.7 Difficultés neurologiques :

Elles interviennent dans certaines maladies qui sont cause d'une arriération mentale, ou dans des troubles très spécifiques du langage (aphasie: ou mutisme vient du grec "*phasis*" (parole) et signifie (sans parole).

C'est un trouble du langage affectant l'expression ou la compréhension du langage parlé ou écrit survenant en dehors de tout déficit sensoriel ou de dysfonctionnement de l'appareil phonatoire. Ou de la lecture (alexie).

3.7.8 La dyslexie :

La dyslexie est un trouble spécifique entravant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Comme les troubles d'apprentissage celui-ci d'origine neurologique et affecte une personne toute sa vie. La dyslexie se caractérise par des difficultés à développer et à utiliser les habiletés permettent d'identifier et de produire les mots écrits. Les apprenants dyslexiques bénéficient d'une intervention efficace visant le développement de la conscience phonologique en maternelle, auront beaucoup moins de problèmes à apprendre à lire que les enfants qui n'ont pas reçu d'aide avant la 3ème année primaire.

En plus des difficultés citées ci-dessus par Delassele Denis, Annie Magnan, nous présente de son côté une série de difficultés rencontrées par les élèves lors de l'apprentissage de la lecture.

Professeur de psychologie cognitive du développement, Annie Magnan nous explique comment on apprend à lire et présente les aides informatisées qu'elle a mis au point pour aider les apprenants en difficultés.

D'après Annie Magnan : « Aujourd'hui, on estime en effet que 20% des apprenants présentent des difficultés de lecture à leur entrée en classe de 6e. Difficultés qui ne cessent par la suite de s'aggraver, conduisant le plus souvent à l'échec scolaire. Cette réalité a interpellé des chercheurs qui travaillent depuis des années sur les processus d'apprentissage et de maîtrise de la lecture. »³

3.7.9 Un problème généralement lié à l'identification des mots :

Avant d'évoquer les solutions pour remédier aux difficultés, il faut revenir à l'origine du processus d'apprentissage de la lecture (...) De nombreuses études sur le sujet ont montré que les difficultés d'apprentissage de la lecture étaient largement liées à un problème d'identification des mots.

Qu'il soit d'origine pathologique (dyslexie) ou qu'il relève d'un simple retard (faible lecteur). Cela mérite qu'on s'intéresse en premier lieu aux mécanismes qui sous-tendent cette compétence. Selon Annie Magnan, l'apprentissage de la lecture est un processus complexe qui requiert des compétences variées et un contexte favorable. Or tous les enfants ne sont pas égaux pour aborder cette étape de leur

³ <http://www.cortexmag.net/lecture-comment-mieux-accompagner-les-eleves-en-difficulte/>

développement. Les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent avoir différentes origines : Milieu socioculturel défavorable, troubles auditifs ou visuels non diagnostiqués ou déficits cognitifs.

3.7.10 Le cas de la dyslexie développementale :

Le trouble de la lecture le plus connu concerne les enfants présentant une Dyslexie développementale. La dyslexie est un trouble neurobiologique de l'apprentissage qui se caractérise principalement au niveau cognitif par un déficit phonologique : Les représentations phonologiques sont pauvres, incomplètes et la mise en place de la procédure de décodage est particulièrement difficile. « *Ces élèves ont du mal à décoder les mots nouveaux et, par voie de conséquence, à se constituer un lexique orthographique.* », rappelle Annie Magnan.

A l'école, ces apprenants se trouvent en difficultés en CP, au moment où ils abordent les correspondances graphophonologiques (lettres-sons). Ils confondent ainsi fréquemment des sons ou des lettres qui se ressemblent : **F**alise au lieu de valise, **P**ateau au lieu de bateau, **b**os au lieu de dos, **bon**cle au lieu boucle, etc.

On estime que les apprenants dyslexiques représentent entre 3 et 5% d'une tranche d'âge. Il ne faut pas confondre les dyslexiques avec les enfants qui ont un simple retard d'apprentissage de la lecture sans présenter de troubles cognitifs particuliers.

« *Certains manquent simplement de stimulation socio-éducatives.* », constate Annie Magnan.

3.8 Lecture : comment mieux accompagner les apprenants en difficultés :

Plusieurs chercheurs ont essayé de trouver quelques solutions possibles pour aider les apprenants en difficultés dans leur apprentissage de lecture. Parmi eux, Annie Magnan et Jean Ecalte font autorité. S'appuyant sur les derniers apports des sciences cognitives, ils proposent des outils informatisés permettant d'adopter des réponses ciblées aux difficultés de lecture de certains apprenants.

Annie Magnan propose une approche raisonnée, c'est-à-dire fondée sur des travaux scientifiques et non pas sur des présupposés idéologiques. Elle préconise en premier lieu un dépistage précoce des apprenants « à risque » afin de leur apporter l'aide dont ils ont besoin avant que l'écart se creuse avec les bons lecteurs. « A cet égard, le rôle des enseignants est fondamental », souligne notre chercheuse.

En maternelle, ils veilleront ainsi à développer par des exercices adaptés les aptitudes langagières et la conscience phonologique des apprenants, bases de l'apprentissage de la lecture. Au CP, ils y ajouteront l'acquisition des correspondances graphèmes-phonèmes et du lexique orthographiques.

Enfin, une rééducation par des spécialistes (orthophonistes, psychologues) sera proposée en cas de troubles cognitifs avérés.

En s'appuyant sur les derniers acquis des sciences cognitives, Annie Magnan et Jean Ecalte ont développé des modules d'entraînement audiovisuel spécifiques, qu'ils ont testés avec succès auprès

d'apprenants. Par spécifique, il faut entendre adaptés au type de difficultés de l'apprenant. C'est-à-dire pouvant être liées au déchiffrement ou/et à la compréhension des textes.

« Nous avons observé de nets progrès auprès des enfants en difficulté après un entraînement intensif de six semaines. En outre, nous avons constaté des effets positifs plus d'un an après l'entraînement », témoigne Annie Magnan.

Sylviane Valdois, Orthophoniste et Neuropsychologue, Chargée de Recherche au CNRS.

Membre de l'Observatoire National de la Lecture, lui aussi nous propose une aide pour les apprenants en difficultés de lecture.

Selon Valdois : *« On peut imaginer diverses façons d'aider les élèves en difficulté, allant d'aménagements scolaires à une pédagogie mieux adaptée ou un soutien personnalisé mais il convient d'adapter l'aide à la nature des difficultés. »*⁴

3.8.1 Proposer des aides spécifiques :

L'aide proposée à l'école devra alors s'appuyer sur un bilan permettant de déterminer quelles sont les dimensions qui posent problème à l'apprenant et ne se sont pas normalement mises en place. Dans le cadre de retard simple, un travail spécifique par petits groupes de niveau ou avec un maître spécialisé devrait permettre une amélioration substantielle des performances en lecture. Les troubles dyslexiques sont souvent plus résistants et ne s'amendent qu'avec le temps, souvent après plusieurs années de scolarité.

3.8.2 Des aménagements scolaires :

Dans le cas des apprenants dyslexiques, le rôle de l'école est avant tout de leur permettre d'acquérir les connaissances requises par leur niveau de classe en dépit des difficultés persistantes de lecture et d'orthographe.

Ceci nécessite un certain nombre d'aménagements qui peuvent assez facilement être proposés par les enseignants. Donner une leçon photocopiée à un apprenant qui ne peut écrire sous dictée et copie difficilement est un moyen de s'assurer qu'il dispose du matériel nécessaire à l'apprentissage.

Lire les consignes et les expliciter avant de proposer un exercice, ne pas pénaliser les fautes d'orthographe à l'écrit mais juger sur le contenu ou encore interroger l'apprenant à l'oral régulièrement afin de mieux évaluer l'état de ses connaissances sont des possibilités parmi d'autres que l'enseignant pourra exploiter pour l'évaluer à sa plus juste valeur.

Il est également nécessaire d'accorder un temps supplémentaire à ses apprenants lors des contrôles et de les faire bénéficier d'un tiers temps aux examens. Il est aujourd'hui possible d'obtenir des

⁴ [http:// www.bienlire.education.fr](http://www.bienlire.education.fr)

secrétaires lors des examens pour les enfants les plus déficitaires et certains enfants bénéficient de prêts d'ordinateur avec système de reconnaissance vocale.

Ces pratiques pourraient également avoir leur place en classe au quotidien tout au moins dans les cas les plus graves. Il est probable que l'aide aux apprenants dyslexiques et plus largement à tous ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage devra s'intensifier dans les années à venir. Cette aide ne doit d'ailleurs pas s'arrêter au primaire mais se poursuivre tout au long de la scolarité au collège, au lycée et même dans les classes supérieures.

3.8.3 Une reconnaissance du trouble :

Mais plus que toute aide, l'apprenant dyslexique réclame une reconnaissance de son trouble dont les conséquences sont trop souvent encore interprétées comme témoignant d'un déficit intellectuel ou d'un manque de travail. L'apprenant dyslexique est un enfant qui travaille souvent plus qu'un autre pour des résultats médiocres sans commune mesure avec les efforts consentis. Il est donc important de reconnaître ses efforts et de valoriser ses progrès même si la performance reste globalement en dessous de celle attendue pour son niveau de classe.

Avoir systématiquement zéro en dictée malgré les prises en charge orthophoniques et l'aide d'un maître spécialisé découragerait n'importe quel apprenant alors que passer de 40 fautes à 15 fautes dénote un progrès important même si la performance reste faible. Il est important que l'enseignant encourage les apprenants en difficulté d'apprentissage de la lecture, et les aide de façon spécifique à pallier leurs difficultés et les valorise le plus souvent possible dans d'autres domaines, sportifs ou artistiques par exemple. Valoriser les progrès de l'apprenant et souligner ses points forts sont les conditions sine qua non pour qu'il ne se retrouve pas en marge du système scolaire (rejet de l'école, marginalisation, agressivité, dépression...) faute d'avoir pu y être intégré.

3.8.4 Coordination des différents intervenants :

L'apprenant en difficulté d'apprentissage de la lecture est un apprenant qui bénéficie souvent d'autres prises en charge à l'école ou à l'extérieur de l'école. Il est très important que l'ensemble des aides qui lui sont apportées soient coordonnées et que le travail de chaque intervenant s'inscrive dans un projet d'ensemble. L'enfant doit se sentir au centre d'un réseau de professionnels qui échangent régulièrement et coordonnent leurs efforts.

L'enseignant doit apprendre à travailler avec ces différents professionnels (médecin et infirmière scolaire, psychologue, orthophoniste) et intégrer son travail dans le projet d'ensemble défini en équipe.

L'échange avec les professionnels spécialisés sur les troubles des apprentissages lui assurera une meilleure connaissance non seulement des difficultés de l'apprenant mais également de ses points forts. Connaître les méthodes proposées en rééducation pour pallier les difficultés de l'apprenant lui permettra par exemple de l'encourager à utiliser les stratégies qui lui ont été apprises.

Les examens spécialisés pratiqués ont souvent des conséquences pratiques directes qui peuvent immédiatement être exploitées en classe et conditionner aussi bien la place que l'apprenant doit occuper en classe (plus ou moins près du tableau, à droite ou à gauche..), que les situations à éviter (copie de mots ou de textes, lecture à haute voix devant la classe..) et celles qui devraient être favorisées (expression orale, travail en petits groupes de niveau, exercices spécifiques..).

L'enseignant a donc tout à gagner des échanges avec les autres intervenants ; il devrait par ailleurs bénéficier d'une formation spécifique relative aux troubles des apprentissages.⁵

L'écriture manuelle occupe une place centrale dans la scolarité de l'enfant et constitue, parallèlement à l'apprentissage de la lecture, un outil essentiel pour accéder aux connaissances, les organiser, et les restituer. Elle fait l'objet d'un apprentissage de longue durée, qui trouve son origine dans les premières manifestations graphomotrices, pour se couler ensuite progressivement dans le moule des normes calligraphiques avant de s'en affranchir et de se personnaliser.

4. Apprentissage de l'écriture :

4.1 Description de l'activité motrice d'écriture : Qu'est-ce qu'écrire ?

Selon René Paoletti (1999 :121) : « *L'acte d'écrire consiste à tracer, à l'aide d'un outil approprié et sur un espace limité, les graphèmes successifs composant les termes du message choisi, en laissant entre ces derniers des intervalles réguliers ; dans la culture occidentale, la transcription des signes graphiques progresse selon une trajectoire générale rectiligne de la gauche vers la droite et l'enchaînement des lignes se fait du haut vers le bas de l'espace graphique.* »

L'acte d'écriture suppose non seulement des mouvements différenciés des doigts de la main, mais aussi un ensemble d'activités musculaires statiques, qui règlent le maintien de la posture choisie, la stabilisation et l'équilibration du corps.

Les activités dynamiques de l'écriture comprennent les mouvements scripturaux, les mouvements de progression de l'avant-bras vers la droite et le retour à la ligne.

Le geste graphique de l'écriture consiste en l'exécution des traits et des arrondis qui composent les lettres ; cette exécution se fait dans un sens précis et constant pour chaque signe, que ce soit dans l'écriture script ou dans l'écriture cursive.

L'exécution d'ensemble des mouvements scripturaux présente des différences selon que l'écriture choisie est de type script ou de type cursif.

⁵ [http:// www.bienlire.education.fr](http://www.bienlire.education.fr)

(Sylviane Valdois, orthophoniste et Neuropsychologue, chargée de Recherche au CNRS, membre de l'Observatoire National de la Lecture. 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).

Dans l'écriture script, les signes graphiques sont détachés les uns des autres, à l'image des caractères d'imprimerie qui leur servent de modèles ; le contour des lettres est lui-même par la présence de traits et d'arrondis qui commencent et s'arrêtent de manière nette.

Au contraire, l'écriture cursive se caractérise par un enchaînement des lettres en un mouvement continu, ce qui réduit les relèvements du crayon. Avec le temps, les lettres cursives ont acquis cette forme particulière où dominent les arrondis qui maximisent la fluidité du geste.

La liaison des lettres suppose que le scripteur contrôle à tout moment les déplacements de son crayon : dans l'exécution de la plupart des traits verticaux, par exemple, il ne s'agit plus seulement, à l'approche de la ligne de base, de freiner et d'arrêter net le mouvement de descente du crayon, comme dans l'écriture script, mais de freiner le mouvement et de l'incurver pour pouvoir remonter dans le corps de la lettre suivante.

Enfin, les mouvements de rotation quasi continus portent le scripteur à nuancer et à régulariser la force exercée par le crayon sur le papier, ce qui favorise la souplesse et l'efficacité des mouvements scripturaux.

4.2 Quand commencer l'apprentissage de l'écriture ?

Il est difficile de savoir si le moment est venu pour l'enfant d'entreprendre cet apprentissage qui, comme le souligne Berthet (1996 :89), nécessite une certaine maturité intellectuelle, affective. C'est pourquoi elle affirme que « La notion de trajectoire avec la contrainte qu'elle comporte ne peut être introduite qu'en Grande Section ».

C'est aussi pourquoi elle réserve l'apprentissage de l'écriture proprement dit au cours Préparatoires. Elle est là en accord avec Casteilla.

Ainsi qu'avec Valot (1986 :9), qui pense qu'il est risqué de faire écrire les enfants trop tôt et comme il pense que « *La première précaution consiste à ne pas faire écrire prématurément les enfants dans les classes enfantines ou maternelles.* »

Il affirme que l'apprentissage de l'écriture ne doit pas commencer avant le Cours Préparatoire, même pour des enfants de cinq ans maintenus en Grande Section maternelle. Il demande que l'on ne fasse pas de graphisme en lien avec la langue écrite avant l'école élémentaire.

Selon Calmy : « *c'est un âge mental de cinq ans qui est nécessaire pour apprendre à écrire. Et c'est le test maison, élaboré par Simon, qui permet de déceler l'âge de l'écriture.*

Il faut le faire passer du mois en mois dans les Moyennes et Grandes Sections de maternelle afin de ne pas laisser passer la période sensible. »

Selon les résultats du test, soit l'enfant fera des exercices quotidiens d'écriture, soit il en fera une ou deux fois par semaine, soit il fera des exercices graphiques quotidiens et quelques exercices d'écriture de semaine en semaine. L'apprentissage ne doit être ni trop précoce ni trop tardif.

Même si elle reconnaît un risque de précocité, Calmy(1980) suggère de faire écrire des noms et des déterminants, des verbes et des sujets, dès la Moyenne Section.

Hebting (1993 :17) : « *prenant en compte les résultats des travaux de Lurçat, affirme qu'entre 4 et 5 ans se pose sans doute déjà le problème de la motivation de l'écriture* », mais l'apprentissage de l'écriture se fait au cours Préparatoire. »

Octor et Kaczmarek (1989 :133), citent les instructions officielles de 1977 et préconisent ainsi l'apprentissage du tracé de graphismes signifiants dans le but de correspondre avec des personnes absentes.

« *Pourtant, après avoir fait écrire son prénom par l'enfant de Moyenne Section, ils font écrire lettres et chiffres en Grande Section où l'enfant apprend aussi à « copier des mots du vocabulaire affectif (et) copier un texte court en relation avec les activités de la classe.* »⁶

4.3 Objectifs de l'enseignement de l'écriture :

D'après le guide d'enseignement efficace de l'écriture de la maternelle à la 3e année 2006⁷, l'enseignement de l'écriture comporte quatre grands objectifs en lien avec le rendement des apprenants:

- écrire avec clarté et créativité pour transmettre un message;
- communiquer ses idées, ses pensées, ses émotions et ses expériences;
- comprendre que l'écriture est un processus axé sur la réflexion et l'interaction;
- comprendre que l'écriture de divers types de texte comporte une intention, un sujet et un ou des destinataires.

Afin d'atteindre les objectifs ci-dessus, l'enseignante ou l'enseignant doit :

- enseigner les habiletés en communication orale;
- activer les connaissances et les expériences antérieures;
- présenter les caractéristiques et la structure de divers types de textes;
- déterminer ou guider dans le choix du sujet, de l'intention d'écriture et des destinataires;
- enseigner le processus d'écriture;
- enseigner les éléments d'écriture.
-

⁶ www.amazon.fr/Apprentissage-lécriture-psychomotricité-Yves-Roux/dp/2914513747.

(Collection psychomotricité dirigée par Jean-Pierre Badefort, apprentissage de l'écriture et psychomotricité, (2005), Yves Le Roux, Solal.)

⁷ www.curriculum.org/secretariat/files/jan_30f/GUIDE_2006.pdf. (Guide de l'enseignement efficace d'écriture de la maternelle à la troisième année).

4.4 Les stades d'acquisition de l'écriture :

Tous les apprenants acquièrent une variété d'expériences à l'extérieur du milieu scolaire en communication orale et écrite. Au moment de planifier un programme d'écriture efficace, il est important de dresser le profil de la classe et le profil d'apprentissage des apprenants. L'enseignante ou l'enseignant reconnaît les différences entre les apprenants et apporte les adaptations nécessaires. Un programme bien planifié assure un contexte dans lequel tous les apprenants vont acquérir les compétences et les stratégies nécessaires pour communiquer des idées et des informations par écrit. La planification d'un programme d'écriture équilibré devrait commencer par une revue des trois stades d'acquisition de l'écriture : l'écriture émergente, l'écriture débutante et l'écriture courante.

Les apprenants n'acquièrent pas leurs habiletés en écriture d'un stade à l'autre de façon uniforme. En effet, les stades d'acquisition se chevauchent considérablement. Il est fréquent pour les apprenants qui apprennent à écrire de démontrer des comportements typiques de plus d'un stade d'acquisition à la fois.

4.4.1 L'écriture émergente :

Au stade de l'écriture émergente, apprenants apprennent que le langage peut être représenté par écrit. Ils commencent à comprendre que l'écriture s'emploie pour communiquer un message. Ils imitent les écrits des adultes en utilisant des illustrations, des traits, des symboles et quelques lettres conventionnelles.

4.4.2 L'écriture débutante :

Au stade de l'écriture débutante, les apprenants ont acquis une meilleure compréhension des concepts reliés à l'écrit. Ils commencent à mieux comprendre certaines notions d'écriture et certaines caractéristiques des types de textes. Ils expriment leurs idées en phrases simples, souvent encore au moyen d'orthographe approchées.

4.4.3 L'écriture courante :

Au stade de l'écriture courante (on utilise également l'expression l'écriture en transition), les apprenants écrivent à une variété de fins, en utilisant des types de textes qui sont adaptés à leur intention et aux destinataires. Ils suivent les étapes du processus d'écriture, utilisent une variété de stratégies et maîtrisent de plus en plus le code orthographique.

4.5 Les quatre situations d'enseignement en écriture :

4.5.1 L'écriture modelée :

Consiste à faire la démonstration d'une stratégie, d'un élément d'écriture ou d'une étape du processus d'écriture au groupe classe.

Le texte rédigé par l'enseignante ou l'enseignant pendant la séance d'écriture modelée présente habituellement un contexte qui est familier aux apprenants, afin que ceux-ci puissent s'identifier au contenu du texte. Il ou elle réfléchit à haute voix en modelant les habiletés dont fait preuve un rédacteur compétent, démontrant ainsi le processus qui consiste à traduire ses pensées et ses émotions sous forme écrite. En observant ce modelage, les apprenants prennent conscience que tous les rédacteurs compétents se questionnent, font des erreurs, révisent et corrigent leurs textes. Les écrits rédigés au cours de ces séances devraient être affichés à la hauteur des yeux des apprenants pour leur permettre de lire et de relire les textes.

4.5.2 L'écriture partagée :

Permet aux apprenants et au personnel enseignant de collaborer à la rédaction d'un texte. L'enseignante ou l'enseignant joue le rôle de scribe et participe avec les apprenants à la création d'un texte que ces derniers pourront relire régulièrement et utiliser comme modèle pour la rédaction d'autres textes. L'écriture partagée est avant tout une période réservée à l'enseignement explicite des stratégies et des éléments d'écriture. Il s'agit d'une situation d'enseignement efficace à utiliser dans toutes les matières du curriculum; par exemple, elle peut être employée pour enseigner aux apprenants comment rédiger les résultats d'une recherche, une entrée dans un journal de bord en mathématiques ou une saynète. L'écriture partagée offre l'occasion d'explorer une variété de types de textes et d'amener les apprenants à prendre conscience des différentes intentions d'écriture.

4.5.3 L'écriture guidée :

Est une situation d'enseignement qui donne aux apprenants la possibilité de revoir et de consolider une stratégie ou un élément d'écriture qui leur a été enseigné explicitement lors d'une séance d'écriture partagée, dans le but de l'appliquer dans le cadre d'activités d'écriture autonome.

4.5.4 L'écriture autonome :

Offre aux apprenants la possibilité d'écrire leurs propres textes sur des sujets et selon des types de textes qu'ils ont choisis ou qui leur ont été imposés. En situation d'écriture autonome, l'apprenant prend des risques, construit le sens, commence à écrire avec fluidité, réfléchit de façon créative et critique, résout des problèmes, exprime ses idées et aime écrire.

L'écriture autonome donne suite aux autres situations d'écriture, qu'il s'agisse d'écriture modelée, partagée ou guidée, et se concentre sur une stratégie ou un élément d'écriture particulier.

Elle peut également avoir lieu pendant une période où les apprenants sont libres de choisir le sujet et le type de texte (p. ex., dans le cadre d'un atelier d'écriture).

Selon le guide des programmes de français 3^{ème} année primaire l'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. Cet enseignement doit amener progressivement l'apprenant à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer. Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde. Les programmes du primaire se structurent pour chaque niveau du cycle en compétences à installer à l'oral et à l'écrit.

4.6 Ecriture :

4.6.1 En 3^{ème} année :

D'après le guide pédagogique des manuels de français 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} AP 2012 :

Les apprenants en 3^{ème} année sont appelés à reproduire les graphèmes inscrits dans des étiquettes. L'apprenant doit écrire sur son cahier et reproduire des mots et l'enseignant (e) est tenu (e) de représenter les modèles au tableau.

4.6.2 En 4^{ème} année :

L'apprenant est invité à écrire dans diverses activités, ainsi il copie, il recopie des phrases, des parties des textes voire des textes courts. L'apprentissage de l'écriture est aussi une activité instrumentale. C'est ainsi que l'apprenant est sollicité pour trier et classer, lire et compléter, repérer et organiser des informations dans un poème, un texte...qu'il va (re)produire de manière autonome.

4.6.3 En 5^{ème} année :

L'apprenant devra être capable de lire et comprendre un texte d'une centaine de mots, de manière de plus en plus autonome, à partir des indices textuels et du contexte. Ensuite de pouvoir produire un texte d'une trentaine de mots pour raconter, dialoguer, informer, décrire et de donner des conseils...etc. Mais au cours de cet apprentissage les apprenants rencontrent des difficultés qui sont liés à différents facteurs et qui se diffère d'un apprenant à un autre.

4.7 Les difficultés et troubles de l'écriture chez l'enfant d'après Zesiger :

D'après Zesiger Pascal (2003 :56-64) : « *Les troubles d'apprentissage de l'écriture ne sont pas reconnus en tant que dans les nosographies internationales. Ces difficultés sont mentionnées comme signe de troubles de l'expression écrite et/ou comme signe de troubles de la coordination motrice. Ce déficit se traduirait par des productions écrites se caractérisant par une dysfluence (discontinuité du mouvement) élevée ainsi que par l'occurrence de longues pauses, ces phénomènes témoignant d'une sur-utilisation du feedback visuel.* »

Pour les tenants de la seconde hypothèse, le déficit sous-jacent serait localisé au sein des processus d'exécution motrice. Dans ce cadre, c'est l'irrégularité ou variabilité (spatiale, temporelle et cinématique) qui constituerait la marque distinctive des productions d'enfants dysgraphiques.

Cette variabilité exprimerait la « non-fiabilité » inhérente du système neuromusculaire de ces apprenants se traduirait par un bruit neuro-moteur trop élevé (surreprésentation des composants du mouvement de haute fréquence).

D'après le guide pratique orthophonique⁸, il existe plusieurs difficultés liées à l'apprentissage de l'écriture parmi toutes ces difficultés on trouve ce qu'on appelle la Dysgraphie. C'est quoi la dysgraphie ? Quels sont ses types ?

4.8 Troubles du langage écrit :

Comme la dyslexie, la dysorthographe ou la dyscalculie, la Dysgraphie est un trouble du langage écrit et scolaire. Une prise en charge orthophonique peut traiter les apprenants dysgraphiques.

4.8.1 Définition de la dysgraphie :

La dysgraphie est un phénomène d'écriture dans lequel les apprenants ne parviennent pas à organiser et à coordonner leur écriture, ce qui la rend difficilement compréhensible. Ce trouble concerne environ 10% des enfants, et surtout des garçons.

La dysgraphie peut concerner les apprenants qui débutent dans l'écriture, mais elle peut également faire son apparition à n'importe quel âge. Chez les personnes dysgraphiques, aucun déficit neurologique ou intellectuel n'explique ce trouble.

4.8.2 Les différents types de dysgraphie :

Selon le guide d'orthophonie on distingue plusieurs types de dysgraphie :

- Les dysgraphies maladroites ;
- Les dysgraphies crispées, si l'écriture est raide et le trait tendu ;
- Les dysgraphies molles, si l'écriture manque de tenue, notamment avec des lettres irrégulières ;
- Les dysgraphies impulsives, si l'apprenant écrit vite au détriment de la forme des lettres qui perdent toute structure ; Les dysgraphies lentes et précises, dans lesquelles, à l'inverse de la dysgraphie impulsive, le patient parvient à écrire correctement en fournissant de très importants efforts qui sont épuisants ; l'écriture est alors excessivement appliquée et précise.

4.8.3 Origines de la dysgraphie :

La dysgraphie peut avoir plusieurs origines :

- une mauvaise tenue du crayon, parfois en raison d'une dyspraxie ;

⁸ Orthophonie.Comprendrechoisir.com/comprendre dysgraphie. Dossier troubles du langage écrit et scolaire.

- des difficultés motrices générales (mauvaise perception du schéma corporel), des problèmes de latéralité ou une mauvaise posture ;
- des difficultés à reproduire les lettres, ce qui s'observe notamment en cas de troubles visuels (difficultés à se positionner dans l'espace) ;
- un handicap visuel (chez l'enfant il s'agit surtout de troubles de la coordination oculomotrice).

La dysorthographe est un trouble du langage écrit et scolaire. Les difficultés d'écriture qu'elle entraîne peuvent être diagnostiquées et traitées par l'orthophoniste, par le biais d'une rééducation.

4.8.4 Définition de la dysorthographe :

La dysorthographe se définit comme un trouble de l'acquisition de l'orthographe. Ce problème d'apprentissage se traduit à l'écrit par des difficultés :

- à respecter l'orthographe des mots ;
- à recopier un texte.
- à conjuguer et à faire l'accord correctement dans le groupe nominal et le groupe verbal.
- à organiser des phrases syntaxiquement correctes.

Ces difficultés entraînent notamment une écriture lente, irrégulière et maladroite. Les rédactions sont anormalement pauvres.

La dysorthographe est un trouble persistant qui peut s'accompagner ou non de troubles de la lecture. On distingue toutefois la dysorthographe du développement et la dysorthographe acquise, qui fait suite par exemple à un traumatisme (on parle alors davantage d'agraphie).

4.8.5 Diagnostiquer la dysorthographe :

La dysorthographe est un trouble de l'apprentissage qui ne peut être diagnostiqué qu'à la suite d'un bilan orthophonique complet. Il faut en effet que l'orthophoniste procède à l'évaluation approfondie d'un patient afin de s'assurer que celui-ci ne souffre pas :

- de déficience intellectuelle ;
- de troubles de l'attention ;
- de difficultés de compréhension ;
- de problèmes moteurs tels qu'on peut les observer en cas de dysgraphie par exemple.

Au cours de ce bilan, l'orthophoniste peut déceler divers troubles susceptibles d'être associés à une dysorthographe. En effet, la dysorthographe accompagne souvent une dyslexie.

Ce bilan est complété par une évaluation neuropsychologique qui détermine les éléments à mettre en œuvre pour venir en aide à chaque patient en fonction de ses difficultés propres.

4.9 Difficultés de l'écriture : Traitement et possibles solutions :**4.9.1 Traitement de la dysgraphie**

Le traitement de la dysgraphie débute par un bilan orthophonique permettant tout d'abord de diagnostiquer le trouble. Généralement, des examens complémentaires sont aussi menés auprès de divers spécialistes : pédiatre ; neurologue ; psychomotricien...

La prise en charge est en effet pluridisciplinaire : elle fait notamment intervenir un orthophoniste, un ergothérapeute et un psychomotricien, qui collaborent pour traiter la dysgraphie. L'essentiel du traitement consiste à permettre au patient de se relaxer pour parvenir à contrôler ses gestes. Pour cela, on propose :

- des exercices graphiques ;
- des jeux adaptés.

Il s'agit également de travailler sur les autres points faibles du dysgraphique :

- sa posture ;
- la motricité fine ;
- la tenue du scripteur (stylo, crayon) ;
- la formation des lettres.

L'accent est mis sur la qualité de l'écriture plus que sur sa quantité, afin de valoriser l'apprenant et ainsi le remotiver. Ce type de prise en charge s'adresse notamment aux dysgraphiques sévères, pour qui les séances ont lieu toutes les semaines.

4.9.2 Prise en charge de la dysorthographe :

Le traitement de la dysorthographe passe par la rééducation orthophonique. Cette prise en charge est personnalisée et, grâce à elle, l'apprenant apprend à faire face à ses difficultés. L'intervention, spécifiquement adaptée à chaque patient, est notamment orientée sur :

- la rééducation des processus d'apprentissage, notamment à l'aide de moyens mnémotechniques et de visualisations ;
- l'étude des correspondances entre les sons et leur transcription écrite ;
- l'étude des règles orthographiques et de certaines exceptions.

D'autres professionnels peuvent venir compléter l'approche orthophonique. Les ergothérapeutes sont souvent les mieux placés pour venir en aide aux enfants dysorthographiques.

4.9.3 Aménagements scolaires en cas de dysorthographe :

Les apprenants présentant une dysorthographe auront de très grandes difficultés scolaires.

Dans le cadre scolaire, pour ne pas les pénaliser et augmenter leur dévalorisation mais plutôt les aider à progresser efficacement en parallèle d'un travail orthophonique, les apprenants souffrant de dysorthographe peuvent, suite au bilan neuropsychologique, bénéficier de certaines aides :

- davantage de temps pour les productions écrites (tiers temps supplémentaire au baccalauréat, par exemple) en ayant été entraîné à faire plusieurs relectures :
- une première pour vérifier les mots connus (ils ne doivent pas être écrits phonétiquement) ;
- une deuxième pour vérifier les accords des adjectifs (les féminins, les « S » au pluriel, etc.) ;
- une troisième pour vérifier les accords sujets-verbe.
- réduction d'un exercice (ne demander à en faire que la moitié) ;
- autorisation d'avoir sous les yeux des règles d'orthographe écrites ;
- correction assouplie qui tient compte d'un handicap...

4.10 Les difficultés des apprenants au primaire :

Les apprenants en 3^{ème} année éprouvent le désir de lire et d'écrire mais ils rencontrent des difficultés avec la compréhension des textes, le manque de temps et la mémorisation des graphèmes.

En 4^{ème} année les apprenants rencontrent des difficultés de prises de parole et de produire des textes de leurs propres efforts.

En plus des ces difficultés, nous pouvons dire que la majorité des apprenants en 5^{ème} année éprouvent énormément de difficultés à lire et à comprendre un texte. Ainsi ils n'arrivent pas à produire un texte de manière autonome. En plus, la majorité des enseignants présentent des activités liées à la lecture soit des activités proposées dans le manuel de l'apprenant, soit proposées par l'enseignant, mais le facteur de temps pose un problème pour la majorité d'entre eux. Quant aux apprenants, ils sont désintéressés dans la plupart de temps de l'activité de lecture.

Conclusion :

Dans ce troisième chapitre, nous nous sommes intéressées dans un premier temps aux méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture comme compétences d'apprentissage du français langue étrangère chez les apprenants du cycle primaire. Dans un second temps, nous avons parlé sur les difficultés et troubles que peuvent rencontrés les apprenants au cours de leur apprentissage de ces deux compétences.

Dans un troisième temps, nous avons abordé quelques solutions possibles pour aider ces apprenants en difficulté à surmonter les leurs, et à se débarrasser de cet handicap.



Partie pratique

CHAPITRE I :

Cadre de l'enquête

Introduction :

Après avoir mis en évidence quelques obstacles et difficultés rencontrés en lecture et écriture chez les apprenants du cycle primaire dans la partie théorique, nous allons, à présent, tenter dans la partie pratique de procéder à une enquête au moyen des questionnaires destinés aux enseignants, concernés par notre étude afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses avancées dans la partie théorique.

Nous rappelons que nous cherchons d'abord à pointer du doigt les obstacles et difficultés de lecture et écriture au cycle primaire. Ensuite, il est clairement établi, que l'avis des enseignants est plus que nécessaire pour proposer, par la suite, de possibles solutions pour aider apprenants ces en difficultés à dépasser leurs handicaps.

Comme nous l'avons signalé ci-dessus, notre méthodologie de travail se base sur un questionnaire, elle s'inscrit dans le domaine de recherche didactique.

Nous rappelons que notre problématique s'articule autour des difficultés rencontrées par les apprenants du cycle primaire au cours de leur apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Notre objectif principal est de cibler ces difficultés pour pouvoir par la suite proposer une série de solutions possibles pour les aider à les surmonter.

1. Définitions de quelques aspects méthodologiques liés à l'enquête :

Pour accomplir notre recherche, nous avons choisi de faire une enquête en interrogeant un ensemble d'enseignants au moyen d'un questionnaire.

1.1 Enquête :

Selon R. Galisson et D. Coste dans le dictionnaire de didactique des langues (1976 :188) : l'enquête est conçue comme une « *investigation motivée par le besoin de vérifier une hypothèse ou de découvrir une solution à un problème, et consistant à recenser et à interpréter aussi méthodologiquement que possible un ensemble de témoignages susceptibles de répondre à l'objectif visé. Elle part d'une observation directe ou indirecte de la population dont elle étudie le comportement. Il y a observation d'un questionnaire établi spécialement en vue de l'objectif visé et observation indirecte quand il utilise des documents non élaborés en vue de cet objectif mais pouvant tenir lieu de témoignages.*

Elle prend souvent la forme d'un questionnaire construit de manière à obtenir des réponses offrant un maximum de garanties objectives et susceptibles d'être traitées « statistiquement ».

La démarche d'enquête renvoie au rapport entre théorie et empirie à la question de l'objet, de l'objectivation, aux problèmes de validation d'hypothèses de légitimité, de pertinence, de signification, d'interprétation des résultats.

1.2 Echantillon :

Pour A. Blanchet et A. Gotman (1992 :97) : « *l'échantillon est de sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger et à quel titre, déterminer les acteurs dont on estime en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose.* »

1.3 Questionnaire :

Le questionnaire est un ensemble de questions posées aux individus de l'échantillon, susceptibles de donner lieu à un traitement informatique des réponses.

Selon le dictionnaire de didactique des langues (1976 :456) le questionnaire est : « *Un procédé analytique d'investigation et d'évaluation utilisé dans les sciences sociales, psychopédagogiques...etc., pour recueillir et traiter un maximum d'information à partir de réponses à un ensemble de questions préalablement sélectionnés et validées.* »

L'efficacité d'un questionnaire dépend des précautions notamment lors de l'échantillonnage puisqu'il faut donner une définition précise des objectifs et de la quantité d'informations désirées, comme il faut une formulation non ambiguë des questions de façon à s'assurer des réponses utilisables.

1.4 Question fermée et ouverte :

D'après Galisson et Coste dans le dictionnaire de didactique des langues (1976 :219- 220) : « *pour un questionnaire ou un test, on dit qu'une question est fermée si elle n'autorise qu'une seule réponse correcte ou impose un choix entre des réponses préétablies et figurant dans le questionnaire (question à choix multiple).* »

On dit qu'une question est ouverte si elle permet au sujet interrogé une réponse librement construite. Pour un test ou un exercice, les réponses à des questions fermées sont évidemment plus faciles à évaluer (ou à noter). ».

2. Présentation de l'enquête :

Notre enquête s'est déroulée dans des établissements d'enseignement primaire à savoir l'école d'Ighil imoula, Amer Saïd, Messaoudi Arab, Ait Amer, durant l'année scolaire 2014/2015. Nous avons choisi ces écoles primaires puisque notre thème s'inscrit dans le domaine d'enseignement primaire, en plus pour pouvoir recueillir plus de réponses pour nos questionnements.

Nous avons élaboré un questionnaire (Annexes) destiné aux enseignants. Ce dernier, se définit selon Singly comme (1992 : 96) : « *un moyen de communication entre l'enquêteur et l'enquêté, il est le moyen par lequel on peut d'une part, motiver, inciter l'enquêté à parler, d'autre part obtenir des informations adéquates par des enquêteurs* ».

Il nous a permis de vérifier nos hypothèses concernant les difficultés de lecture et d'écriture dans les nouveaux programmes de l'enseignement du français. Il a été recueilli après un délai d'une semaine, du fait qu'ils étaient en pleine période d'examens.

Notre questionnaire, donc, se répartit en différentes sections :

- Renseignements généraux.
- Formation pédagogique.
- La lecture.
- L'écriture.
- Apprenants ayant des besoins particuliers.

Il est composé de 29 questions dont certaines sont ouvertes (07) et d'autres sont fermées (04) et d'autres semi fermées (18). Pour faire passer le questionnaire aux enseignants nous nous sommes résolues à restreindre notre enquête à plusieurs établissements qui se répartissent sur les différentes circonscriptions de la wilaya de TIZI OUZOU. : (Les écoles primaires choisis : Ighil imoula, Amer Saïd, Messaoudi Arab, Ait Amer).

Vu les contraintes liées aux temps, nous nous sommes contentées à travailler seulement sur ces établissements, qui ont un effectif de 17 enseignants.

La population de notre enquête se compose de 17 enseignants qui sont issus des différentes écoles primaires citées ci-dessus. Il ressort que 11 /17 enseignants sont du sexe féminin (soit 65%) ce qui fait un taux plus élevé que celui des hommes qui ne sont que 6/17 (soit 35%). Dont leurs âges varient entre 24 ans et 56 ans.

Nous consacrons le tableau ci-dessous pour donner des informations sur les enseignants ayant répondu au questionnaire, leurs noms et prénoms codés pour garder l'intimité de ces derniers :

Nom, prénom	Sexe	Age	Ancienneté	Ecole
BK	F	46 ans	20 ans	Amer Said
KM	M	48 ans	15 ans	Amer Said
HM	M	56 ans	34 ans	Ait Amer
MT	F	36 ans	02 ans	Messaoudi Arab
FH	M	35 ans	05 ans	Amer Said
AN	F	32 ans	06 ans	Messaoudi Arab
AF	F	27 ans	03 ans	Amer Said
HS	F	25 ans	02 ans	Messaoudi Arab
AR	F	27 ans	02 ans	Messaoudi Arab
AL	F	24 ans	01 an	Ait Amer
BO	F	37 ans	13 ans	Ait Amer
ZO	F	29 ans	06 ans	Ighil Imoula
BZ	F	30 ans	05 ans	Amer Said
HN	M	30 ans	02 ans	Ait Amer
BK	M	35 ans	10 ans	Ait Amer
AK	M	27 ans	02 ans	Ighil Imoula
LM	F	35 ans	03 ans	Ait Amer

2.1 Le choix de la population :

Il apparait essentiel de considérer les enseignants comme des acteurs d'importance dans la persévérance scolaire des apprenants. Les enseignants ont un impact à plusieurs niveaux, notamment ils peuvent s'investir dans une relation humaine avec leurs apprenants et étudiants au plus grand bénéfice de ceux qui éprouvent des difficultés personnelles et scolaires.

En plus, c'est l'enseignant qui suit ses apprenants durant leur apprentissage, c'est pour cette raison que nous les avons choisis comme échantillon.

2.2 Le choix du questionnaire :

Nous avons donc distribué nous même les questionnaires aux enseignants. Il est aussi à signaler, que nous avons informé les intéressés (les enseignants), que les questionnaires entrent exclusivement dans le cadre d'un travail de recherche (mémoire).

En effet, nous avons choisi le questionnaire pour faciliter notre travail de recherche puisqu'il a comme avantages l'économie de temps soit au niveau du recueil de l'information grâce à la possibilité de l'administré collectivement, soit au niveau du dépouillement.

CHAPITRE II :

Analyse des données

Introduction :

Pour accomplir notre recherche nous avons élaboré un questionnaire destiné aux enseignants de l'enseignement primaire afin de recueillir plus d'information sur les obstacles rencontrés en lecture et écriture chez les apprenants du cycle primaire.

Nous allons procéder à l'analyse des résultats obtenus, qui sont représentés sous forme de tableaux dans lesquels les réponses sont réparties en catégories et représentés en pourcentage.

I. Analyse du questionnaire adressé aux enseignants :

1. Section 1 : Renseignements généraux :

1.1 Tableau numéro 1 : Répartition des enseignants selon le sexe :

		Nombre	Pourcentage (%)
Sexe	Féminin	11	65
	Masculin	6	35
	Total	17	100

A travers les résultats auxquels nous sommes parvenus, il ressort que 11 /17 enseignants sont de sexe féminin (soit 65%) ce qui fait un taux plus élevé que celui des hommes qui ne sont que 6/17 (soit 35%). Donc la scolarisation de l'enfant est prise en charge, en grande partie, par la gente féminine.

Nous remarquons que la femme joue un rôle important en ce qui concerne l'éducation et l'orientation ; si la femme abandonne sa responsabilité dans sa maison et déserte son domicile en sortant beaucoup, les enfants ne trouveront pas l'affection maternelle et la douceur.

Les découvertes les plus modernes de la sociologie et de la psychologie montrent que la femme a un rôle naturel d'éducatrice. C'est particulièrement vrai dans les premières années des enfants. Qu'on le veuille ou non, c'est la femme qui porte l'enfant et nous savons tous que, psychologiquement, il y a un lien privilégié qui demeure et donne un aspect particulier à la relation de l'enfant avec sa mère.

De ce fait, la profession enseignante a permis très tôt une émancipation par le travail, d'une part parce que cette profession a bien accueillies les femmes, d'autres part parce qu'elles y ont bénéficié très tôt de l'égalité de traitement. En Europe, la profession enseignante reste encore le premier employeur pour les femmes diplômées. Les femmes qui choisissent cette profession opèrent un féminisme en acte : l'acte de choisir d'enseigner, dans l'histoire, n'est pas sans conséquence ni signification ; la femme choisit de se former volontairement, ce qui suppose un effort pour passer du schéma de la femme au foyer à celui de la femme active et indépendante.

D'une certaine manière, la profession a promu dans le monde du travail un modèle de la femme salariée qui a obtenu des droits au travail qui sont encore aujourd'hui à conquérir dans bien d'autres secteurs de l'emploi.¹

De même, c'est une profession où le militantisme des femmes a permis de porter leur voix dans les syndicats.²

De toute évidence, l'enseignement est le métier choisit par la plupart des femmes en Algérie, puisqu'il représente sans aucun doute le plus beau métier du monde. Loin d'être une affirmation gratuite, cette assertion se fonde sur un certain nombre de constats. En plus d'être noble et prestigieux, L'enseignement confère à ceux qui l'exercent une stabilité et un certain équilibre.

D'après les résultats mentionnés ci-dessus la scolarisation de l'enfant est prise par la gente féminine dans notre société ou ailleurs, parce que l'enseignement est considéré comme bonus que connaissent tous les enseignants du monde. Au moins deux mois de vacances pendant lesquelles vous pouvez choisir de relaxer ou faire un autre job.

Ensuite, dès lors qu'un enseignant ferme la porte de sa salle de classe pour dispenser ses enseignements, il est maître de sa classe. Il décide avec les concours de ses apprenants ce qui doit se passer. Il n'y a pas beaucoup de jobs qui offrent autant de possibilités de créativité et d'autonomie à tous les jours.³

D'après le ministre de l'éducation Luc Chatel « *l'enseignement, et c'est quand même un paradoxe, est régulièrement cité comme l'un des métiers qui a précisément réussi sa féminisation, et qui permet à un certain nombre de femmes de travailler en conciliant vie professionnelle et vie familiale.* »⁴

Donc, c'est le métier le plus choisit par les femmes plus que les hommes pour toutes ces raisons qu'on a obtenu les résultats ci-dessus qui montrent que le nombre des femmes dans l'enseignement est plus élevé que celui des hommes.

¹ (<http://www.ichtus.fr/le-role-educateur-de-la-femme>).

² Mazzilli.A, 2013Archives de l'expresso.

³ (<http://www.uqat.ca/blogue/index.php/2012>).

⁴ (www.lexpress.fr/education, 2011).

1.2 Tableau numéro 2 : Répartition des enseignants selon l'ancienneté :

		Nombre	Pourcentage (%)
Ancienneté	1ans- 5ans	11	64
	5ans-10ans	3	18
	10ans-plus	3	18
	Total	17	100

A travers les résultats, nous avons remarqué que 11 /17 enseignants ont une ancienneté entre 1et 5 ans (soit 64%), un taux très élevé par rapport aux autres enseignants qui ont une ancienneté entre 5ans-10ans 3 /17 (soit 18%), la même chose avec ceux qui ont une ancienneté de 10ans et plus 3/17 (soit 18%).

Au 1er janvier 2014, l'Algérie comptait 38 millions d'habitants dont 27,8% ont moins de 15 ans, contre 5% pour les plus de 64 ans. Le taux de scolarisation à l'école primaire est de 97% sur la période 2008-2011. La scolarisation pour le cycle primaire a atteint en 2011, 96% chez les filles et 98% chez les garçons.

La proportion de filles dans l'enseignement supérieur avoisine les 60 % (UNICEF- 2011) et le dépasse dans plusieurs universités. Le taux de scolarisation dans le supérieur est de 30% de la population de 18 à 25 ans (UNESCO- 2011).

- Chiffres de la rentrée universitaire 2014/2015 (source MESRS) :

- Total des étudiants : 1 340 000 (1 254 635 en 2013/2014) A la rentrée 2008, on comptait près de 1 200 000 étudiants, dont 260 000 nouveaux inscrits. En 2013 avec 1 254 635 étudiants au total, on est loin des prévisions de 2009 du MESRS qui estimait atteindre 2 000 000 d'étudiants en 2015.

- Résultats du baccalauréat 2014-2015 (source MEN) :

- Nombre de bacheliers : 224 923 sur 656 409 inscrits.
- Taux de réussite : 48 % - 33,6 % (75 650 bacheliers).

- Effectif des enseignants –taux d'encadrement :

- Pour l'année universitaire 2014-2015, on compte 52 824 enseignants, dont 14 790 de rang magistral, soit 27.8% mais seulement 4 308 sont professeurs (MESRS-Bilan 2012).
- Le taux moyen d'encadrement est d'1 enseignant pour 23 étudiants, avec de grandes disparités : le ratio est de 1 pour 80 en SHS.

Le nombre d'enseignants de rang magistral a augmenté de 41% entre 2011 et 2013. La rentrée 2013 montre une augmentation de 17% du nombre d'enseignants par rapport à la rentrée.

Toutes ces statistiques affirment que les universités algériennes sont occupées par des jeunes étudiants et que lors du recrutement ils seront eux qui vont prendre en charge la scolarisation des apprenants tant qu'enseignants. C'est pour cette raison que les résultats ci-dessus affirment que les postes d'enseignement sont occupés par la relève (les jeunes), par contre le pourcentage des anciens enseignants se diminue.⁵

1.3 Tableau numéro 3: Répartition des enseignants selon l'âge :

		Nombre	Pourcentage (%)
Age	20-30 ans	9	53
	30-40 ans	5	29
	40 ans et plus	3	18
	Total	17	100

Nous remarquons que la majorité 9/17 (soit 53%) des enseignants qui ont répondu au questionnaire, sont jeunes entre 20 et 30 ans. Par contre 5/17 (soit 29%) entre 30 et 40 ans, le reste des enseignants 3/17 (soit 18%) entre 40 ans et plus.

Plus de 70% de la population en Algérie est constitué de jeunes un taux très élevé par rapport à celui des vieux. Selon les dernières statistiques de l'Office National des Statistiques (ONS), qui affirme que la population algérienne est jeune. Chaque année le taux de jeunesse s'augmente en Algérie et c'est eux qui deviennent à la place des anciens dans presque tout les domaines de vie comme l'on remarque dans les résultats précédents, la plupart des enseignants sont des jeunes entre 20 et 30 ans soit (53%).⁶

⁵ (www.m-education.gov.dz)

⁶ (<http://www.algerie-focus.com/blog/2012>).

1.4 Tableau numéro 4 : Répartition des enseignants selon leur niveau :

		Nombre	Pourcentage (%)
Age	Secondaire	1	6
	Licence	11	65
	Magister	5	29
	Total	17	100

A travers les résultats, il ressort que 11/17 enseignants ont un niveau de licence (soit 65%), contrairement aux autres enseignants 5/17 qui ont un niveau magister (soit 29 %), le reste des enseignants 1/17 à un niveau secondaire (soit 6%).

Nous constatons donc qu'après le départ massif des français au lendemain de l'indépendance en 1962, l'Algérie s'est retrouvée avec un grand déficit en enseignants augmenté par un taux de natalité des plus forts du monde. Pour faire face à cette situation, les autorités ont adopté un système de recrutement de « moniteurs » avec un niveau requis modeste, à savoir celui de la 7^{ème} année primaire et plus, puisqu'il est difficile de trouver des enseignants répondant aux critères de niveau en langue française contrairement aux autres langues.

2. Section 2 : Formation pédagogique :

2.1 Tableau numéro 1 : L'élément le plus important dans l'enseignement du français langue étrangère :

		Propositions	Nombre	Pourcentage (%)
Question 1	Apprentissage de la lecture		1	6
	Apprentissage de l'écriture		/	/
	Les deux		16	94
	Total		17	100

La remarque à soulever est que la totalité des enseignants donnent de l'importance à l'enseignement de la lecture et l'écriture en même temps dans l'apprentissage de la langue française comme langue étrangère, comme le montre le chiffre 16/17 enseignants (soit 94%).

Nous concluons que la société moderne dépend de l'écrit comme nulle autre société auparavant. La plupart des personnes devront utiliser la lecture et l'écriture dans presque tous les domaines de leur vie : leur vie personnelle, leurs études et leur travail. Les compétences de lecture et d'écriture sont étroitement liées ; le lecteur compétent tire profit de l'écriture, et inversement.⁷

2.2 Tableau numéro 2 : D'après –vous les apprenants sont à l'aise en:

		Nombre	Pourcentage (%)
Question 2	Lecture	6	35
	Ecriture	10	59
	Les deux	1	6
	Total	17	100

On remarque que la majorité des enseignants pensent que leurs apprenants sont plus à l'aise en écriture 10/17 enseignants (soit 59%). Par contre, d'autres sont répartis en deux groupes 6/17 (soit 35%) qui pensent que leurs apprenants sont plus à l'aise en lecture les enseignants restants 1/17 (soit 6%) pensent qu'ils sont à l'aise en lecture et écriture (les deux au même temps).

Les enseignants qui pensent que leurs apprenants sont plus à l'aise en écriture ont donné les arguments suivants :

Les apprenants éprouvent des lacunes en prononciation et ils sont à l'aise en écriture puisqu'il suffit de recopier ce qu'ils voient et ce que leur enseignant(e) leur propose. Ainsi, les apprenants sont à l'aise en écriture parce que c'est une activité individuelle, et ils trouvent toujours des difficultés en lecture car ils n'arrivent pas à maîtriser les sons complexes. En effet, les apprenants arrivent à l'école, et cela dès leur plus jeune âge, avec des conceptions et représentations de l'écrit, ainsi que des désirs et des attentes, des valeurs attachées à l'écrit. L'enseignant montre ensuite que la notion de rapport à l'écriture est utile, car elle permet d'envisager l'apprenti-scripteur dans ses différentes

⁷ (Division du Politique linguistique www.coe.int/lang/fr).

dimensions : affectives, cognitives, mais aussi sociales et culturelles. Donc l'apprenant sera à l'aise en écriture en sachant son importance et son utilité.⁸

2.3 Tableau numéro 3 : Les difficultés au cours de l'apprentissage apparaissent beaucoup plus en :

		Nombre	Pourcentage (%)
Question 3	Lecture	7	41
	Ecriture	9	53
	Les deux	1	6
	Total	17	100

Selon la plupart des enseignants 9/17 (soit 53%) les difficultés au cours de l'apprentissage apparaissent beaucoup plus en écriture. 7/17 (soit 41%) pensent que les difficultés apparaissent en lecture et 1/17 (soit 6%) pensent que ces difficultés apparaissent en lecture et écriture au même temps.

L'écriture est le point de départ : c'est un acte de production, de même que le langage oral, alors que la lecture est un acte d'interprétation. Il faudra donc créer chez l'apprenant le désir de s'exprimer par écrit à l'école, de la même façon qu'il s'exprime par oral à la maison. L'écrit est à l'école ce que l'oral est à la famille.

Mais d'après les enseignants nous constatons de plus en plus la persistance de difficultés d'apprentissage de l'écriture puisque les apprenants n'arrivent pas par exemple à produire un texte de manière autonome.

3. Section 3 : La lecture :

3.1 Tableau numéro 1 : Dans vos classes de français dans quelle mesure mettez-vous l'accent sur les stratégies suivantes à appliquer « avant » la lecture :

Une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte.

⁸ (Barré-De Miniac, C, 2002/ <http://rechercheseducations.revues.org/283>).

	Propositions		Nombre	Pourcentage (%)
Question 1	Déterminer le but de la lecture	Assez	5	29
		Beaucoup	12	71
	Activer les connaissances antérieures	Un peu	3	18
		Assez	4	23
		Beaucoup	10	59
	Total		17	100

La majorité des enseignants 12/17 (soit 71%) appliquent les stratégies avant la lecture en déterminant le but de la lecture, par contre 5/17 (soit 29%) des enseignants l'appliquent assez. Concernant la stratégie d'activation des connaissances antérieures, il y a 3/17 (soit 18%) enseignants qui l'applique un peu .Il y a aussi 4/17 (soit 23%) qui l'applique assez, et le reste 10/17 (soit 59%) applique beaucoup cette stratégie.

Les stratégies d'enseignement de la lecture consiste à préciser son intention de lecture, activer ses connaissances, ainsi qu'anticiper le contenu à partir du titre, des illustrations...etc.

L'enseignement des stratégies est certes indispensable dans un programme de lecture, car il permet aux apprenants de découvrir plus aisément ce qui se passe dans la tête du lecteur efficace et les amène à devenir plus actifs dans la recherche de sens.

3.2 Tableau numéro 2 : Les stratégies à appliquer « pendant » la lecture :

La majorité d'enseignants beaucoup de stratégies à appliquer « pendant » la lecture, par exemple : 13/17 (soit 76%) d'enseignants vérifient si leurs apprenants comprennent.

Déterminer les idées principales, une stratégie appliquée par 11/17 (soit 65%) d'enseignants. Il y a 6/17 (soit 35%) des enseignants qui tirent des déductions valides pendant l'apprentissage de la lecture.

	Propositions		Nombre	Pourcentage (%)
Question 2	Vérifier si l'on comprend	Un peu	1	6
		Assez	2	12
		Beaucoup	13	76
		Pas du tout	1	6
	Déterminer les idées principales	Un peu	1	6
		Assez	4	23
		Beaucoup	11	65
		Pas du tout	1	6
	Tirer des Dédutions Valides	Un peu	3	18
		Assez	6	35
		Beaucoup	6	35
		Pas du tout	2	12
	Analyser la structure du texte	Un peu	5	29
		Assez	3	18
		Beaucoup	7	41
		Pas du tout	2	12
	Total		17	100

En fin, il y a 7/17 (soit 41%) d'enseignants qui mettent l'accent sur la stratégie d'analyse de la structure du texte « pendant » l'apprentissage de la lecture.

L'enseignant(e) rencontre les apprenants individuellement pendant que les autres lisent seuls ou avec un ou une partenaire, cette rencontre lui permet de discuter avec l'apprenant, de l'écouter lire et d'observer sa mise en pratique de stratégies de lecture efficaces.

Les stratégies à appliquer pendant la lecture consiste à vérifier les anticipations du départ, sélectionner les idées importantes et se créer des images mentales mais aussi pouvoir identifier les sources de difficultés et choisir des stratégies susceptibles de solutionner les difficultés.

3.3 Tableau numéro 3 : Les stratégies d'enseignement de la lecture :

	Propositions		Nombre	Pourcentage (%)
Question 3	Lire à haute voix	Un peu	/	/
		Assez	5	29
		Beaucoup	10	59
		Pas du tout	2	12
	Demander aux élèves de lire à haute voix à toute la classe ou en groupe	Un peu	1	6
		Assez	2	12
		Beaucoup	12	70
		Pas du tout	2	12
	Demander aux élèves de lire en silence	Un peu	6	36
		Assez	5	29
		Beaucoup	5	29
		Pas du tout	1	6
	Total		17	100

Nous remarquons que la majorité d'enseignants appliquent la lecture à haute voix aux apprenants dans les stratégies d'enseignement de la lecture. 10/17 (soit 59%) d'enseignants mettent beaucoup d'accent sur cette stratégie.

La stratégie de lecture à haute voix demandée aux apprenants en groupe est appliquée par la majorité d'enseignants comme le pourcentage (les chiffres) l'indique : 12/17 (soit 70%), il y a ceux qui l'appliquent un peu 1/17 (soit 6%) et d'autres assez 2/17 (soit 12%), et ceux qui ne l'appliquent même pas 2/17 (soit 12%).

Cette stratégie n'est pas appliquée par la majorité d'enseignants avec 6/17 (soit 36%), par contre 5/17 (soit 29%) des enseignants qui l'applique beaucoup.

La lecture à haute voix ouvre la voie à des perspectives didactiques passionnantes à condition que l'enseignant renonce à l'idée que la lecture à voix haute sert avant tout à vérifier des compétences du lecteur.

En revanche, elle doit devenir un objet d'apprentissage en soi et au-delà le support d'une expérience esthétique. Ainsi, la lecture à voix haute est une activité de communication. Hélène HUOT, dans un article paru dans Psychologie scolaire, écrit : *"Il faut affirmer au contraire que, tout autant que la maîtrise de la lecture silencieuse, la conquête d'une lecture à voix haute intelligente, c'est-à-dire linguistiquement significative, est un objectif auquel l'école ne doit pas renoncer."* la lecture silencieuse quant à elle une lecture qui permet de découvrir le texte, c'est le point de départ de l'activité de lecture, elle est donc indispensable.

	Propositions		Nombre	Pourcentage (%)
Question 3	Enseigner des Stratégies de lecture	Un peu	3	18
		Assez	3	18
		Beaucoup	11	64
		Pas du tout	/	/
	Enseigner les règles de la langue	Un peu	1	6
		Assez	4	23
		Beaucoup	12	71
		Pas du tout	/	/
	Discuter en petits Groupes ou avec toute la classe.	Un peu	3	18
		Assez	6	35
		Beaucoup	6	35
		Pas du tout	2	12
	Total		17	100

L'enseignement des stratégies de lecture est appliqué par 11/17(soit 64%) d'enseignants comme le chiffre l'indique. D'autres enseignants se partagent entre assez 3/17 (soit 18%), la même chose pour les enseignants qui l'applique un peu.

12/17 (soit 71%) enseignants enseignent les règles de langue dans les stratégies de l'enseignement de la lecture.

Concernant la stratégie de la discussion en petits groupes ou avec toute la classe lors de l'enseignement de la lecture assez d'enseignants qui l'applique 6/17 (soit 35%).

Selon Diane Arcand : « *l'apprentissage coopératif a pour objet d'améliorer la réussite des élèves, en misant sur la qualité des relations interpersonnelles lors des activités proposées. L'apprentissage coopératif met donc l'accent sur le travail en groupes restreints où des élèves, de capacités et de talents différents, s'efforcent d'atteindre un objectif commun. Le travail est structuré de façon que chaque élève participe à l'accomplissement de la tâche proposée. Cette méthode favorise l'acquisition d'habilités cognitives et sociales qui ne sont pas innées. De plus, l'apprentissage coopératif soutient et facilite le transfert des connaissances.* »⁹

Il est aussi important d'enseigner les apprenants les règles de la langue pour les aider à s'approprier un lexique, une grammaire et une orthographe complexe, c'est aussi aider le plus d'apprenants possible à construire des savoirs réels, solides, installés sur le long terme.¹⁰

3.4 Tableau numéro 4 : l'objectif de la lecture :

		Nombre	Pourcentage (%)
Question 4	Enseignants qui ont répondu	15	88
	Enseignants qui n'ont pas répondu	2	12
	Total	17	100

Le résultat de l'enquête sur cette question montre que le pourcentage des enseignants qui ont répondu à la question est plus grand avec 15/17 (soit 88%), par contre il y a 2/17 (soit 12%) du reste des enseignants qui n'ont pas répondu.

La lecture, c'est l'action de déchiffrer ce qui est écrit et d'en saisir le sens. Un enseignement efficace de la lecture au primaire permet à l'ensemble des apprenants de devenir des lectrices et des lecteurs fortement motivés, comprenant le contenu de leurs lectures et sachant appliquer et communiquer leurs connaissances et leurs habiletés dans de nouveaux contextes.

⁹ (http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/cadre2.htm)

¹⁰ (Lanage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/enseigner_outils_de_la_langue_ros.pdf)

Les trois principaux objectifs de l'enseignement de la lecture : La fluidité correspond à l'habileté de reconnaître les mots et de lire le texte qu'ils forment avec rapidité et une certaine expression, ainsi que la compréhension qui est l'habileté à extraire le message d'un texte, à y réfléchir et à en tirer des conclusions. Enfin la motivation à lire est l'élément clé de l'implication des enfants dans la lecture, l'étincelle qui attise la passion pour la lecture.¹¹

3.5 Tableau numéro 5 : Les textes de lecture sont-ils :

		Nombre	Pourcentage (%)
Question 5	Difficiles	9	53
	Faciles	1	6
	Incompatible	6	35
	Les deux	1	6
	Total	17	100

La majorité des enseignants 9/17 (soit 53%) affirmant que les textes de lecture proposés aux apprenants sont difficiles. Ceux qui pensent que les textes de lecture proposés aux apprenants sont difficiles ont donné les remarques suivantes : Manque de maîtrise de la graphie par les apprenants, des textes longs et pas clairs. Les textes ne sont pas tirés de la vie quotidienne des apprenants c'est pour cela ces textes n'attirent pas l'attention des apprenants. En plus l'utilisation d'un lexique qui dépasse le niveau des apprenants dans les textes proposés.

3.6 Tableau numéro 6 : La lecture des apprenants :

		Nombre	Pourcentage (%)
Question 6	courante	2	12
	lente	1	6
	fragmentaire	4	23
	Selon le cas	10	59
	Total	17	100

¹¹ (<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/reading/effective.html#goals>)

Le résultat de l'enquête montre que la majorité d'enseignants 10/17 (soit 59%) pensent que la lecture de leurs apprenants est fragmentaire.

Par contre, 4/17 (soit 23%) pensent que leur lecture est lente. Il y a aussi 1/17 (soit 6%) d'enseignants pensent que la lecture de leurs apprenants est courante. (12%) qui fait 2/17 d'enseignants pensent que la lecture de leurs apprenants peut être d'une part courante ou lente, parfois fragmentaire mais selon le cas de chaque apprenant.

Les apprenants, peu importe leur niveau scolaire, ont des besoins d'apprentissage en commun, mais acquièrent les stratégies et les habiletés relatives au langage à leur rythme et d'une manière qui leur est propre. Dès leur arrivée à l'école, les enfants détiennent un bagage d'expériences et d'habiletés, de même qu'ils sont issus d'un milieu culturel et familial distinct. Leurs goûts et leurs connaissances en matière de lecture diffèrent également. Pour que les apprenants expérimentent la réussite et soient motivés, il importe de connaître leurs stades d'acquisition de la lecture, à savoir les stades de la pré-lecture, de la lecture débutante et de la lecture courante. Il importe également de leur fournir des textes qui à la fois leur conviennent et leur pose un défi.¹²

3.7 Tableau numéro 7 : Activités de lecture :

		Nombre	Pourcentage (%)
Question 7	Oui	15	88
	Non	2	12
	Total	17	100

La remarque à soulever est que la majorité d'enseignants 15/17 (soit 88%) font des activités liées à la lecture, des exposés...etc. Par contre, le reste d'enseignants 2/17 (soit 12%) ne font pas d'activités de lecture en classe. Les activités et exercices de lecture pour aider les apprenants à développer la compréhension de texte et enrichir son vocabulaire.

Les enseignants qui font des activités liés à la lecture dans leurs classes de langue donnent les propositions suivantes :

Faire des évaluations de fin de séquence qui comportent des textes (dans le cas des 3^{ème}, 4^{ème} année), des comptines ou poèmes à apprendre, faire des résumés sous forme de jeux, d'exposés.

Faire une lecture compréhension, lecture plaisir, atelier de lecture. Enfin effectuer des révisions de la compréhension des différents sons (phonèmes).

¹² (http://www.moduloediteur.com/RE/RE_outils/RE_outils_sec03/RE_outil_3.1.pdf)

3.8 Tableau numéro 8 : Les apprenants rencontrent-ils des difficultés de lecture ?

		Nombre	Pourcentage (%)
Question 8	Oui	15	88
	Non	2	12
	Total	17	100

Selon la plupart d'enseignants 15/17 (soit 88%) leurs apprenants rencontrent des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture. Par contre 2/17 (soit 12%) ne trouve pas de problème au cours de leur apprentissage.

En début d'apprentissage, certains apprenants ont du mal à associer deux ou plusieurs syllabes pour lire un mot car ils passent beaucoup de temps à déchiffrer chaque syllabe, comme certains d'autres n'arrivent pas à faire correspondre à des lettres le bon son.

Pour cela, les enseignants ont donné un exemple sur les difficultés rencontrées par les apprenants du cycle primaire lors de leur apprentissage de lecture : Confusion de la forme des lettres et manque de documentation illustrée, combinaison entre les consonnes et voyelles, la lecture des sons composés, la division syllabique, et aussi la phonétique et la compréhension

3.9 Tableau numéro 9 : Les remédiassions proposées aux apprenants pour dépasser les handicaps de lecture :

A travers les résultats auxquels nous sommes parvenus, il ressort que 16/17 (soit 94%) enseignants ont répondu à la question posée, par contre 1/17 (soit 6%) qui n'a pas répondu.

		Nombre	Pourcentage (%)
Question 9	Enseignants qui ont répondu	16	94
	Enseignants qui n'ont pas répondu	1	6
	Total	17	100

Selon Michel Perraudau, la difficulté, étape normale de l'apprentissage, peut recouvrir à des causes très diverses et nécessite une finesse d'analyse et une meilleure idée de la complexité des tâches et des sources de difficulté aidera les enseignants à trouver les remédiations pertinentes.

Étudier la difficulté scolaire signifie qu'on la considère comme un moment ordinaire de l'apprentissage qu'il ne s'agit pas de sanctionner mais de prendre comme indicateur de l'activité de l'apprenant.

Quelques solutions proposées par des enseignants pour les apprenants en difficultés :

Lecture syllabique, découpage de mots difficiles en syllabes, faire de la lecture syllabique puis la lecture globale du mot, faire lire les apprenants très souvent et proposer de belles histoires, faire écouter des mimiques. Renforcer les séances de lecture. Travailler les quatre compétences au même temps à savoir l'oral, l'écrit, la lecture et l'écoute.

4. Section 4 : L'écriture :

4.1 Tableau numéro 1 : les activités proposées pour l'enseignement de l'écriture :

		Nombre	Pourcentage (%)
Question 1	Enseignants qui ont répondu	16	94
	Enseignants qui n'ont pas répondu	1	6
	Total	17	100

A la lumière des résultats auxquels nous sommes parvenus 16/17(soit 94%) enseignants ont répondu à la question ci-dessus. Alors que : 1/17 (soit 6%) qui n'a pas répondu.

Les activités de lecture permettent d'aider l'apprenant à réfléchir dans la langue à apprendre et surtout de s'exprimer et d'enrichir son vocabulaire.

Selon les enseignants il faut d'abord lire après aller de la phrase jusqu'au paragraphe, ensuite pour apprendre l'écriture (montrer les normes de l'écriture).

Ainsi proposer des exercices (activités de langue), jeux créatifs et débiter par l'écriture de lettres sous les quatre formes avec un tableau tracé pour amener les apprenants à identifier les lignes et interlignes.

Faire de la dictée et la transcription. Proposer des activités systématiques de réappropriation et consolidation.

4.2 Tableau numéro 2 : Vos apprenants arrivent-ils à écrire ?

		Nombre	Pourcentage (%)
Question 2	Oui	12	70
	Non	3	18
	Selon le cas	2	12
	Total	17	100

A partir les données recueillies nous trouvons que 12/17 (soit 70%) affirment que leurs apprenants arrivent à écrire. Par contre 3/17 (soit 18%) d'enseignants disent que ces derniers n'arrivent pas à écrire.

Le reste d'enseignants 2/17 (soit 12%) pensent que certains apprenants parviennent à écrire mais les autres non.

D'après les enseignants la majorité des apprenants écrivent bien car ils ont l'habitude à respecter la taille et la forme des lettres, ensuite ils écrivent bien parce qu'on donne plus d'importance à l'apprentissage de l'écriture.

La plupart des apprenants écrivent bien avec la persévérance et le renforcement.

Mais dans d'autres cas les apprenants n'écrivent pas bien parce qu'ils n'arrivent pas à bien réaliser les mots qui comportent des exceptions.

4.3 Tableau numéro 3 : Pourquoi vos apprenants ne réussissent pas leurs écrits ?

		Nombre	Pourcentage (%)
Question 3	Par manque de compétences Linguistiques.	11	65
	Par désintérêt aux sujets proposés.	1	6
	Autres	5	29
	Total	17	100

11/17 (soit 65%) des enseignants voient que leurs apprenants ne réussissent pas leurs écrits par manque de compétences linguistiques. 1/17 (soit 6%) d'enseignants pensent que c'est à cause du désintérêt aux sujets proposés. Par contre, 5/17 (soit 29%) pensent que d'autres facteurs qui sont la cause de l'échec de leurs écrits.

La plupart des apprenants ne réussissent pas leurs écrits par désintérêt aux thèmes proposés, ensuite par manque de compétences linguistiques mais aussi ils rencontrent des difficultés du passage de la langue maternelle en langue étrangère.

Selon les réponses des enseignants leurs apprenants ne réussissent pas leurs écrits parce que les connaissances antécédentes ne sont pas solides et variées lors des apprentissages, ensuite ils sont incapables d'exprimer leurs idées. Ainsi le programme d'enseignement primaire n'accorde pas d'importance à l'écrit et ils n'arrivent pas à appliquer les points de langue dans leurs écrits.

4.4 Tableau numéro 4 : Le choix du support de la séance de l'écrit :

		Nombre	Pourcentage (%)
Question 4	En proposant un sujet.	8	47
	En faisant entendre des documents sonores.	2	12
	Autres	7	41
	Total	17	100

8/17 (soit 48%) des enseignants font des activités lors de la séance de l'écrit en proposant un sujet aux apprenants, les autres 2/17 (soit 12 %) font entendre les documents sonores comme support de la séance de l'écrit. 7/17 (soit 41%) font d'autres activités.

Certains enseignants choisissent d'expliquer le texte fait en lecture pour reproduire des mots et des énoncés avec les graphèmes étudiés sur le tableau (après avoir explicité la consigne).

Ensuite les faire écouter ou lire des textes et des histoires et leur demander d'écrire en leur donnant une histoire et leur demandant de continuer ou imaginer la suite.

4.5 Tableau numéro 5 : Pendant la séance de l'écriture, comment vos apprenants écrivent-ils ?

		Nombre	Pourcentage (%)
Question 5	Ecrivent avec aisance	2	12
	Moyennement	13	76
	Difficilement	2	12
	N'écrivent pas	/	/
	Total	17	100

Les résultats montrent, que la majorité des enseignants 13/17 (soit 76%) confirment que l'écriture de leurs apprenants est moyenne, 2/17 (soit 12%) disent que leurs apprenants écrivent difficilement. le reste 2/17 (soit 12%) pensent qu'ils écrivent avec aisance.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les apprenants n'acquièrent pas leurs habiletés en écriture d'un stade à l'autre de façon uniforme. En effet, les stades d'acquisition se chevauchent considérablement. Il est fréquent pour les apprenants qui apprennent à écrire de démontrer des comportements typiques de plus d'un stade d'acquisition à la fois.

D'après les réponses des enseignants nous constatons que leurs apprenants écrivent moyennement à cause des difficultés rencontrés dans l'expression de leurs idées (vocabulaire), et la non maîtrise de l'orthographe qui est dû à l'influence de la langue maternelle.

4.6 Tableau numéro 6 : Avez-vous reçu une formation spécifique pour l'enseignement de l'écriture ?

		Nombre	Pourcentage (%)
Question 6	Oui	3	18
	Non	14	82
	Total	17	100

Une grande majorité des enseignants 14/17 (soit 82%) n'ont pas reçu une formation spécifique pour l'enseignement de l'écriture. Par contre, 3/17 (soit 18%) ont reçu cette formation lors de leurs études.

La plupart des enseignants ont suivi l'ancien système qui ne repose pas sur la formation spécifique des enseignants, parce qu'ils n'ont pas un module d'écrit durant leur cursus universitaire en plus la formation proposée est théorique non pas pratique. Les enseignants pensent qu'il devrait être mais il n'y a pas de prise en charge par les responsables.

Par contre, depuis 2010 ont adopté un nouveau système éducatif aux universités qui est le système LMD qui induit le module de didactique de l'écrit spécialement pour la formation des étudiants.

4.7 Tableau numéro 7 : Les apprenants rencontrent-ils des obstacles dans l'apprentissage de l'écriture ?

		Nombre	Pourcentage (%)
Question 7	Oui	15	88
	Non	1	6
	Ceux qui n'ont pas répondu	1	6
	Total	17	100

Nous constatons d'après les résultats, que 15/17 (soit 88%) pensent que la majorité des apprenants rencontrent des obstacles dans l'apprentissage de l'écriture, alors que les autres 1/17 (soit 6%) affirment que leurs apprenants ne trouvent pas de difficultés dans leur apprentissage de l'écriture. Il y a aussi un cas 1/17 (soit 6%) qui n'a pas répondu à la question.

Au cours de l'apprentissage de l'écriture dans l'enseignement primaire les apprenants rencontrent des difficultés qui sont liés à différents facteurs et qui se diffère d'un apprenant à un autre.

Selon les propos des enseignants nous concluons que le facteur de temps n'aide pas beaucoup les apprenants (ex : 3^e AP) surtout en ce qui concerne les homophones et les graphèmes qui se ressemblent comme « p », « b », « d », aussi le « n » et le « m ».

En plus du problème de l'influence de la langue maternelle, et aussi les problèmes de phonétique qui s'actualisent à l'orthographe et les interférences de la langue maternelle.

4.7 Tableau numéro 8 : Les remédiassions proposées aux apprenants pour dépasser leur handicaps d'écriture :

		Nombre	Pourcentage (%)
Question 8	Enseignants qui ont répondu	16	94
	Enseignants qui n'ont pas répondu	1	6
	Total	17	100

On remarque que 16/17 (soit 94%) des enseignants ont donné des remédiassions pour les apprenants qui sont en difficulté dans l'apprentissage de l'écriture pour dépasser leur handicap. Il y a aussi un cas 1/17 (soit 6%) qui n'a pas répondu à la question.

Pour aider les apprenants à se débarrassé des obstacles qu'ils rencontrent au cours de l'apprentissage de l'écriture il faut proposer une série de remédiations, cette prise en charge est personnalisée par chaque enseignant et, grâce à elle, l'apprenant apprend à faire face à ses difficultés.

Les enseignants pensent qu'il faut leur faire exécuter au tableau la lettre qui leur est difficile puis sur le cahier puis aider l'apprenant à apprendre à réfléchir dans la langue cible. Ensuite, multiplier les activités d'écriture et faire des jeux créatifs pour les aider et faire des séances de renforcement. Enfin, consolider les quatre types d'écriture selon les normes.

4.9 Tableau numéro 9 : Quelle activité proposez-vous aux apprenants pour découvrir le principe alphabétique ?

		Nombre	Pourcentage (%)
Question 9	Enseignants qui ont répondu	13	77
	Enseignants qui n'ont pas répondu	4	23
	Total	17	100

La remarque à soulever est que la majorité des enseignants 13/17 (soit 77%) nous ont proposés des activités pour bien découvrir le principe alphabétique. Par contre il y a des enseignants 4/17 (soit 23%) qui n'ont pas répondu à la question.

Selon les réponses des enseignants les activités qu'ils font pour faire découvrir le principe alphabétique à leurs apprenants sont :

L'enseignement des graphèmes (sons) un par un dans les mots puis dans les phrases, la dictée et de la phonétique. Faire ordonner les mots en liste en fonction du classement alphabétique, des jeux de lettres ou de mots. En fin l'association phonographie.

5. Section 5 : Apprenants ayant des besoins particuliers :

5.1 Tableau numéro 1 : A votre avis, environ combien d'apprenants de vos classes de français ont des besoins particuliers exigeants en lecture ou en écriture ?

		Nombre	Pourcentage (%)
Question 1	Aucun	1	6
	Un à deux	1	6
	Trois à cinq	8	47
	Plus de cinq	7	41
	Total	17	100

La remarque à soulever est que la majorité des enseignants déclarent que leurs classes de langue comportent environ trois à cinq d'après la majorité des réponses des enseignants 8/17 (soit 47 %), d'autres enseignants : 1/17 (soit 6%) n'ont pas d'apprenants qui ont des besoins particuliers en lecture ou écriture.

1/17 (soit 6%) des enseignants ont un à deux cas d'apprenants qui ont des besoins exigeants, 7/17 (soit 41%) ont plus de cinq cas dans leurs classes.

D'après les réponses d'enseignants nous constatons que dans chaque classe de langue d'enseignement primaire, les apprenants rencontrent des difficultés au cours de leurs apprentissages en lecture ou écriture. Le nombre d'apprenants qui ont des besoins particuliers et exigeants se diffère d'un apprenant à un autre, il y a entre 1 et 2, 3 à 5 cas...etc.

5.2 Tableau numéro 2 : Quelle est la solution la plus adaptée pour aider ces apprenants à surmonter leurs besoins particuliers ?

	Propositions	Nombre	Pourcentage (%)
Question 2	Que vous modifiez le programme pour répondre aux besoins.	3	18
	Que vous changiez vos méthodes pédagogiques.	/	/
	Que vous leur portiez une attention spéciale.	7	41
	Proposez des soins médicaux.	2	12
	Une aide spéciale en matière d'expression orale, de lecture ou d'écriture.	5	29
	Total	17	100

Une grande majorité des enseignants 7/17 (soit 41%) pensent que la solution la plus adaptée pour aider les apprenants à surmonter leurs besoins particuliers est de leur porter une attention spéciale.

Par contre les autres 5/17 (soit 29%) proposent de leur donner une aide spéciale en matière en cas de troubles neurologiques ou psychologiques.

3/17 (soit 18%) des enseignants proposent la modification des programmes pour répondre aux besoins.

D'après les réponses des enseignants nous constatons que les apprenants qui ont des besoins exigeants ont besoin d'une aide spéciale et des soins médicaux en cas de troubles neurologiques ou psychologiques.

5.3 Tableau numéro 3 : Jugez-vous que la présence d'apprenants ayant des besoins particuliers enrichit vos classes ?

		Nombre	Pourcentage (%)
Question 3	Enseignants qui ont répondu	16	94
	Enseignants qui n'ont pas répondu	1	6
	Total	17	100

La remarque à soulever est que la majorité des enseignants 16/17 (soit 94%) ont répondu à la question en ce qui concerne la présence d'apprenants qui ont des besoins particuliers dans leurs classes 1/17 (soit 6%) un seul enseignant qui n'a pas répondu à la question.

Les points de vue des enseignants diffèrent les uns des autres puisqu'il y a des enseignants qui pensent que la présence des apprenants ayant des besoins particuliers enrichit leurs classes parce que leur présence permet de créer un climat de concurrence entre les apprenants, permet aux autres apprenants la révision des leçons et activités et de mieux comprendre en plus ils poussent au changement de méthode pédagogique et d'apporter plus d'explication ce qui permet aux autres de bénéficier.

Par contre d'autres trouvent que la présence de ces apprenants dans leur classe est une perte de temps parce qu'ils encombrant les salles et nuisent au bon déroulement des leçons et bloquent les autres alors ils pensent que la meilleure solution est de leur faire des classes spéciales prises en charge par des pédagogues et psychologues parce qu'ils n'arrivent pas à suivre le rythme du programme et du volume horaire.

5.4 Tableau numéro 4 : Jugez-vous que la présence d'apprenants ayant des besoins particuliers handicape vos classes ?

		Nombre	Pourcentage (%)
Question 3	Enseignants qui ont répondu	16	94
	Enseignants qui n'ont pas répondu	1	6
	Total	17	100

Une grande majorité des enseignants 16/17 (soit 94%) ont répondu à la question en ce qui concerne la présence des apprenants ayant des besoins particuliers exigeants est-ce qu'ils nuisent le bon déroulement des leçons en classe. 1/17 (soit 6%) des enseignants n'a pas répondu à la question.

D'après les enseignants la présence de ces apprenants dans leurs classes empêchent le bon déroulement de la séance en plus selon le cas d'handicap, un apprenant, par exemple, présentant un handicap malentendant ou bégayant demande un attention stricte et effective c'est-à-dire accorder beaucoup de temps rien que pour lui.

Pour d'autres ils pensent qu'ils créent du désordre à savoir même des disputes entre les apprenants dans les salles ce qui dérange énormément.

Par contre certains enseignants pensent le contraire des autres parce qu'ils favorisent les travaux en groupes et ces apprenants sont toujours aidés par les tuteurs, en plus ils disent qu'il ne faut pas marginaliser cette catégorie d'apprenants puisqu'il suffit juste de leur accorder une attention spéciale.

Conclusion :

Le questionnaire joue un rôle de premier plan dans la démarche de collecte de données. Notre questionnaire élaboré nous a permis de recueillir des données de manière efficace en ce qui concerne les difficultés de lecture et écriture chez les apprenants du cycle primaire et en minimisant le risque d'erreur. Il nous a facilité le codage et la saisie des données et permet de réduire les frais et les délais de collecte et de traitement des données, en plus nous avons donné l'occasion aux répondants (enseignants) d'exprimer leurs idées, questions et inquiétude. Ces derniers que nous devrions remercier d'avoir pris le temps de remplir le questionnaire.

Conclusion générale

Tout au long de notre travail de recherche, nous avons tenté de démontrer l'importance des apprentissages fondamentaux basés sur la lecture et l'écriture et son influence sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

L'étude que nous avons menée donc s'inscrit dans le cadre de recherche didactique qui visait à cerner les problèmes rencontrés par les apprenants du cycle primaire au cours de leur apprentissage des deux compétences qui sont la lecture et l'écriture.

Pour notre partie théorique, nous avons tenté à travers le premier chapitre d'expliquer certaines définitions et concepts théoriques de base relatifs à notre enquête. Nous avons réservé le deuxième chapitre à l'une des principales préoccupations du domaine de la formation scolaire qui est l'enseignement/apprentissage du FLE et plus précisément son statut en Algérie et enfin nous terminons notre partie théorique avec le troisième chapitre qu'on a consacré à la citation de quelques difficultés et obstacles liés à l'apprentissage de la lecture et l'écriture tout en proposant, par la suite, des solutions afin d'aider les apprenants à les surmonter.

Pour la partie pratique, nous avons défini quelques aspects méthodologiques relatifs à notre enquête.

Grâce à une enquête dans le milieu scolaire, nous sommes arrivées à des résultats tirés du terrain. Ces résultats étaient l'aboutissement d'une enquête auprès d'enseignants par le biais d'un questionnaire pour arriver à atteindre l'objectif de notre problématique.

Après avoir analysé les données, nous pouvons dire que les résultats de notre enquête nous ont permis de confirmer nos hypothèses de départ et aussi, de retenir que la majorité d'apprenants rencontrent des obstacles et des difficultés en lecture et en écriture liées à divers facteurs (la charge et la difficulté des programmes, le manque du temps consacré aux séances de lecture et écriture, présence d'apprenants ayant des besoins particuliers, etc.).

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

- La majorité des apprenants aiment lire et écrire en langue française mais ils n'ont pas une base solide sur laquelle ils peuvent s'appuyer pour lire couramment et produire un texte.
- Certains apprenants n'y arrivent pas chez eux parce qu'ils n'ont pas bien acquis tous les phonèmes du français ou parce qu'ils n'ont pas trouvé de l'aide de leurs proches.
- D'autres sont peu motivés ou même démotivés parce qu'ils trouvent les textes de leurs manuels trop longs et trop difficiles à comprendre et le problème réside aussi dans le déchiffrement des mots.

- Le volume horaire consacré aux activités de lecture et écriture est insuffisant. Il y a aussi plusieurs facteurs socioéconomiques et socioprofessionnels qui influencent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Afin d'assurer une meilleure maîtrise de la langue française par les apprenants et dépasser tout obstacle ou difficulté qui empêche la progression de leurs formation scolaire, certains enseignants ont proposé les solutions suivantes :

- Renforcement de l'apprentissage par la bonne utilisation du système combinatoire en associant une forme phonique à une forme graphique (l'association phonie-graphie).
- L'exploitation des comptines, proverbes, récitation, chansonnettes, en plus des activités ludiques qui contribuent à la motivation des apprenants et à la consolidation de l'apprentissage de lecture et écriture surtout en classe et même en dehors de l'école.
- Montrer la différence qu'il y a entre la langue maternelle et la langue cible (à apprendre).
- présence d'orthophoniste et de psychologue au sein de l'établissement en cas de troubles particuliers citant à titre d'exemple : la dyslexie, dysorthographe, dysgraphie.

Enfin, les activités de lecture et écriture relèvent de la responsabilité de tous les partenaires : Apprenants, enseignants et famille.

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

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

*Références
Bibliographiques*

Ouvrages :

- BENRABEH, M., (1999), *langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique*, Paris, Séguier.
- BERTHET, D., (1996), *Manuel d'apprentissage de l'écriture*, Retz, Paris.
- BLANCHET, A et GOTMAN A., (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, Paris.
- CALMY, G., (1980), *L'apprentissage de l'écriture*, Retz, Paris.
- CHISS, J., (2005), *Didactique du français*, De Boeck, Belgique.
- DABENE, L., (1981), *Langues et Migrations*, P.U.G, Grenoble. France.
- DE GOURMONT, R., (1899), *Esthétique de la langue française*, société du mercure de France, Paris.
- DELASSALE, D., (2005), *L'apprentissage des langues à l'école: Diversité de pratique*, Harmattan, Paris.
- DE SINGLY, F., (1992), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, collection 128, éditions Nathan, Paris ; édition A. Colin, 2012(3^{ème} édition refondue).
- DUTOIT, J.G., (2007), *Dire, lire, écrire enseigner le français en deuxième méthode*, Plein, Paris.
- TOUMSI ,M et M'HAMSADJI,M et BEZOUCHA,S.,*Guide du nouveau programme du 3^{ème} AP*,2008/2009.
- GERMAIN,B.,(2003), L'ouvrage de l'ONL (Observation National de la Lecture), *le manuel de lecture au CP*, Hatier ,Paris.
- TOUMSI ,M et M'HAMSADJI,M et BEZOUCHA,S.,(2012), *Guide pédagogique des manuels de français 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} AP*, Direction de l'enseignement fondamental.
- HAWKEN, J., (2009), *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture*, RCRLA, Canada.
- HEBTING, C., (1993), *De la calligraphie à l'écriture*, Magnard, Paris.
- NARCY-COMBES, J.P., (2005), *Analyse de Didactique des Langues et TIC*, Ophrys, Paris.
- LAMIZET, B., (2002), *Politique et identité*, Lille : PUL.
- MORAIS, J., (1994), *L'art de lire*, Odile Jacob, Paris.
- OCTOR, R et KACZMAREK, J., (1989), *Pour un apprentissage structuré de l'écriture*, Armand Colin, Paris.
- ORSENNA, E. (2007), *L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture*, du CP, ONL, Paris.

- PAOLETTI, R., (1999), *Education et motricité : l'enfant de deux à huit ans*, De Boeck université, Bruxelles.
- VALOT, C., (1986), *Pédagogie de l'écriture*, L'école, Paris.
- VYGOTSKI, L., (1997), *Pensée et langage*, (1933), (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève). Suivi de « commentaires sur les remarques critiques de Jean Piaget », (collection « terrains », Editions sociales, Paris, 1985) ; Rééditions la dispute, Paris, 1997.
- YAGUELLO, M., (1988), *Catalogue des idées sur la langue*, Seuil, Paris.

Dictionnaires :

- GALISSON, R et COSTE, D., *Dictionnaire de didactique des langues*, 1976, (réédition 1998).
- J.DUBOIS, M.GIACOMO, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, LAROUSSE, Paris.1994.
- Le dictionnaire Larousse 2005.
- Le dictionnaire Le Petit Robert 1996.

Articles de revues et encyclopédies

- BOUDJEDRA, R., 1992, « Fis de la haine », Denoël, 1992(ISBN 2207239594) ; Gallimard Folio, 1994.
- Encyclopédie Encarta 2009.
- KANOUNA, S., (2008), « Culture et enseignement du français en Algérie », édition Synergies, Alger.
- MAZILLI, A., « Enseignant(e), une profession levier féministe ? », fjarraud, le jeudi 24 octobre 2013.Archives de l'expresso.
- Rapport de l'OIF (Organisation International de la Francophonie), (2006-2007), « Le Français dans le monde », Nathan.
- SEBAA, R., « Culture et plurilinguisme en Algérie », In: TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. No. 13/2002.
- ZESIGER, P., « Acquisition et troubles de l'écriture », *Enfance* 2003/1 (vol .55), presses universitaire de France. 10.3917/enf.55/1.0056.

Sitographie :

- Anderson, Hiebert, Scott et Wilkinson, 1985, cité par Thériault, 1996.
- Annie Magnan, <http://www.cortexmag.net/lecture-comment-mieux-accompagner-les-eleves-en-difficulte/>.

- Barré-De Miniac, C, 2002/ <http://rechercheseducations.revues.org/283>.
- Division du Politique linguistique www.coe.int/lang/fr.
- <http://www.algerie-focus.com/blog/2012>.
- <http://www.ichtus.fr/le-role-educateur-de-la-femme>.
- http://www.moduloediteur.com/RE/RE_outils/RE_outils_sec03/RE_outil_3.1.pdf.
- http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/cadre2.htm.
- <http://www.uqat.ca/blogue/index.php/2012>.
- Jean Roubaud, <http://lesdefinitions.fr/ecriture#ixzz3eZvOdEdw>.
- Lanage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/enseigner_outils_de_la_langue_ros.pdf.
- Mazzilli.A, 2013Archives de l'expresso.
- Orthophonie.Comprendrechoisir.com/comprendre dysgraphie. Dossier troubles du langage écrit et scolaire.
- Sylviane Valdois, [http:// www.bienlire.education.fr](http://www.bienlire.education.fr).
- Www.amazon.Fr/Apprentissage-lécriture-psychomotricité-Yves-Roux/dp/2914513747.
- (Collection psychomotricité dirigée par jean- pierre badefort, apprentissage de l'écriture et psychomotricité, (2005), yves le roux, solal.).
- www.atelier.on.ca/edu/ressources/Guide/GEE-lecture-M-3.pdf. (Guide de l'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la troisième année, 2003).
- [www.curriculum.org/secretariat/files/jan 30f/GUIDE 2006.pdf](http://www.curriculum.org/secretariat/files/jan%2030/GUIDE%202006.pdf). (Guide de l'enseignement efficace d'écriture de la maternelle à la troisième année).
- www.lexpress.Fr/education, 2011.
- www.m-education.gov.dz.

Table des matières

Table des matières

Introduction générale.....	05
-----------------------------------	-----------

Première partie : Partie théorique :

Chapitre 1 : Définitions de quelques concepts de base.

Introduction.....	13
1- Définition des notions de base	13
1-1 L'enseignement.....	13
1-2 L'apprentissage.....	14
1-3 Enseignement/apprentissage	15
1-4 La langue maternelle.....	16
1-5 La langue étrangère.....	17
1-6 La langue maternelle et la langue étrangère d'un point de vue didactique.....	18
1-7 Français langue étrangère	19
1-8 La lecture	19
1-9 L'écriture	20
Conclusion.....	21

Chapitre 2 : Langue française en Algérie : Evolution et statut.

Introduction.....	23
1- La situation sociolinguistique en Algérie	23
2- Le bilinguisme en Algérie	24
3- L'apprentissage d'une langue.....	26
4- Le statut de la langue française en Algérie : un cas particulier	27
5- Statut de l'enseignement et apprentissage du français en Algérie.....	28
6- La situation et objectif de l'enseignement du FLE au primaire	28
Conclusion.....	29

Chapitre 3 : Lecture et écriture comme compétences d'apprentissage du FLE.

Introduction.....	31
1- L'importance de l'enseignement de la lecture et L'écriture	31
2- Définition de la trilogie : Lecture /écriture, compétence et apprentissage	31

3- L'apprentissage de la lecture	32
3-1 Lire, étape et type.....	32
3-2 Etapes de lecture	33
3-2-1 La pré- lecture (moment de découverte)	33
3-2-2 La lecture (moment d'analyse)	33
3-2-3 L'après lecture (moment d'évaluation).....	34
3-3 Types de lecture	34
3-3-1 La lecture silencieuse	34
3-3-2 La lecture studieuse.....	34
3-3-3 La lecture de balayage (scanning)	34
3-3-4 La lecture écrémage.....	35
3-3-5 La lecture active	35
3-3-6 La lecture oralisée	35
3-3-7 La lecture sélective	35
3-3-8 La lecture analytique ou méthodique	35
3-4 Méthodes de lecture.....	35
3-4-1 La méthode synthétique (syllabique ou combinatoire).....	36
3-4-2 La méthode globale.....	36
3-4-3 La méthode mixte	36
3-4-4 La méthode interrogative	36
3-4-5 La méthode indirecte	36
3-4-6 La méthode répétitive	37
3-5 Stades d'acquisition de la lecture	37
3-5-1 Lecture émergente.....	37
3-5-2 Lecture débutante.....	37
3-5-3 Lecture courante.....	37
3-6 Lecture	38
3-6-1 3ème année primaire	38
3-6-2 4ème année.....	39
3-6-3 5ème année.....	39
3-7 Difficultés du processus de lecture.....	39
3-7-1 Troubles concernant l'articulation.....	40
3-7-2 Troubles concernant la parole.....	40

3-7-3	Difficultés d'ordre social	40
3-7-4	Difficultés d'ordre psychologique (lecture accompagnée d'inquiétude)	40
3-7-5	Difficultés d'ordre cognitif (connaissances linguistiques limitées)	40
3-7-6	L'effet de la pédagogie	41
3-7-7	Difficultés neurologiques	41
3-7-8	Dyslexie	41
3-7-9	Problème généralement lié à l'identification des mots	41
3-7-10	Le cas de la dyslexie développementale	42
3-8	Lecture : comment accompagner les apprenants en difficulté	42
3-8-1	Proposer des aides spécifiques	42
3-8-2	Des aménagements scolaires	43
3-8-3	Une reconnaissance du trouble	44
3-8-4	Coordination de différents intervenants	44
4-	L'apprentissage de l'écriture	45
4-1	Description de l'activité motrice d'écriture : Qu'est-ce qu'écrire ?	45
4-2	Quand commencer l'apprentissage de l'écriture	46
4-3	Objectifs de l'enseignement de l'écriture	47
4-4	Les stades d'acquisition d'écriture	48
4-4-1	L'écriture émergente	48
4-4-2	L'écriture débutante	48
4-4-3	L'écriture courante	48
4-5	Les quatre situations d'enseignement en écriture	49
4-5-1	L'écriture modelée	49
4-5-2	L'écriture partagée	49
4-5-3	L'écriture guidée	49
4-5-4	L'écriture autonome	49
4-6	Ecriture	50
4-6-1	Ecriture en 3ème année primaire	50
4-6-2	En 4ème année	50
4-6-3	En 5ème année	50
4-7	Les difficultés et troubles de l'écriture chez l'apprenant	50
4-7-1	Troubles d'apprentissage de l'écriture d'après Zesiger	50
4-8	Troubles du langage écrit.....	51
4-8-1	Définition de la dysgraphie	51

4-8-2	Les différents types de dysgraphie.....	51
4-8-3	Origines de la dysgraphie.....	51
4-8-4	Définition de la dysorthographe	52
4-8-5	Diagnostiquer la dysorthographe	52
4-9	Difficultés de l'écriture : Traitement et possibles solutions	53
4-9-1	Traitement de la dysgraphie.....	53
4-9-2	Prise en charge de la dysorthographe	53
4-9-3	Aménagements scolaires en cas de dysorthographe	53
4-10	Difficultés des apprenants au primaire	54
	Conclusion.....	54
Deuxième partie : Partie pratique :		
Chapitre 1 : Cadre de l'enquête :		
	Introduction.....	57
1-	Définition de quelques aspects méthodologiques liés à l'enquête	57
1-1	Enquête	57
1-2	Echantillon.....	58
1-3	Questionnaire.....	58
1-4	Question ouverte et fermée.....	58
2-	Présentation de l'enquête.....	58
2-1	Choix de la population	60
2-2	Choix du questionnaire	61
Chapitre 2 : Analyse des données :		
	Introduction.....	63
1-	Analyse des résultats des questionnaires adressés aux enseignants.....	63
	Conclusion	87
Conclusion générale		89
Références bibliographiques		92
Annexes		101



Annexes

Questionnaire

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de fin d'étude, pour l'obtention d'un diplôme master 2 de langue française, spécialité : Didactique des textes et du discours dont le thème : ***L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à Tizi-Ouzou : obstacles rencontrés à l'écrit et à la lecture chez les élèves du cycle primaire.***

Nous vous prions de bien vouloir contribuer en répondant aux questions que nous vous soumettons. Nous vous serions très reconnaissantes et vous remercions d'avance.

Section 1 : Renseignements généraux :

1. Sexe :

Homme ☐

Femme ☐

2. Ancienneté : ☐

3. Age : ☐

4. Niveau : ☐

Section 2 : Formation pédagogique :

1. Pour vous, quel élément important dans l'enseignement du Français langue étrangère ?

- Apprentissage de la lecture ☐

- Apprentissage de l'écriture ☐

- Les deux ☐

2. D'après vous les élèves sont à l'aise :

- En lecture ☐

- En écriture ☐

-Selon votre réponse, dites pourquoi ?

.....

.....

3. Les difficultés au cours de l'apprentissage apparaissent beaucoup plus :

- En lecture ☐

- En écriture ☐

Section 3 : La lecture :

1. Dans vos classes de français, dans quelle mesure mettez-vous l'accent sur les stratégies suivantes à appliquer « Avant » la lecture ?

	Un peu	Assez	Beaucoup	Pas du tout
- Déterminer le but de la lecture.	☐	☐	☐	☐
- Activer les connaissances antérieures.	☐	☐	☐	☐

2. Dans vos classes de français, dans quelle mesure mettez-vous l'accent sur les stratégies suivantes à appliquer « Pendant » la lecture ?

	Un peu	Assez	Beaucoup	Pas du tout
- Vérifier si l'on comprend.	☐	☐	☐	☐
- Déterminer les idées principales.	☐	☐	☐	☐
- Tirer des déductions valides.	☐	☐	☐	☐
- Analyser la structure du texte.	☐	☐	☐	☐

3. Dans vos classes de français, dans quelle mesure mettez-vous l'accent sur les stratégies d'enseignement de lecture suivantes ?

	Un peu	Assez	Beaucoup	Pas du tout
- Lire à haute voix aux élèves.	☐	☐	☐	☐
- Demander aux élèves de lire à haute Voix à toute la classe ou en groupe.	☐	☐	☐	☐
- Demander aux élèves de lire en silence.	☐	☐	☐	☐
- Enseigner des stratégies de lecture.	☐	☐	☐	☐
- Enseigner les règles de langue (règle de base).	☐	☐	☐	☐
- Demander aux élèves de discuter en petits groupes ou avec toute la classe.	☐	☐	☐	☐

4. A quoi sert selon vous la lecture ?.....☐
☐

5. Les textes de lecture sont-ils ?

- Difficiles☐
- Faciles☐

Pourquoi ?

.....

6. Comment considérez-vous la lecture de vos élèves ?

- Courante..... ☐
- Lente ☐
- Fragmentaire..... ☐

7. Faites-vous des activités liées à la lecture ?

- Oui..... ☐
- Non ☐

Lesquelles ?

.....

8. Les élèves rencontrent-ils des difficultés de lecture ?

- Oui..... ☐
- Non ☐

Lesquelles ?

.....

9. Quelles sont les remédiassions que vous proposez pour aider les élèves à dépasser les handicaps de la lecture ?

.....

.....

Section 4 : L'écriture :

1. Selon vous, quelles sont les activités que vous proposez pour l'enseignement de l'écriture ?

.....

.....

2. Vos élèves arrivent-ils à écrire ?

- Oui ☐
- Non ☐

Pourquoi ?

.....

3. Pourquoi vos élèves ne réussissent pas leurs écrits ?

- Par manque de compétences linguistiques..... ☐
 - Par désintérêt aux sujets proposés..... ☐
 - Autres ☐
- Précisez ?.....
-

4. Comment choisissez-vous le support de la séance d'écriture ?

- En proposant un sujet..... ☐
 - En faisant entendre des documents sonores..... ☐
 - Autres ☐
- Dans les trois cas précisez.....
-

5. Pendant la séance de l'écriture, comment vos apprenants écrivent-ils ?

- Ecrivent avec aisance..... ☐
- Ecrivent moyennement ☐
- Ecrivent difficilement ☐
- N'écrivent pas ☐

6. Avez-vous reçu une formation spécifique pour l'enseignement de l'écriture ?

- Oui..... ☐
- Non ☐

Pourquoi ?.....

.....

7. Les élèves rencontrent-ils des obstacles dans l'apprentissage de l'écriture ?

- Oui..... ☐
- Non ☐

Lesquels ?.....

.....

8. Quelles sont alors les remédiassions que vous proposez pour aider les élèves à dépasser les handicaps d'écriture ?

.....

.....

9. Quelle activité proposez-vous aux élèves pour découvrir le principe alphabétique ?

.....

Section 5 : Élèves ayant des besoins particuliers :

1. À votre avis, environ combien d'élèves de vos classes de français ont des besoins

Particuliers exigeants en lecture ou en écriture ?

- Aucun ☐
- Un à deux élèves ☐
- Trois à cinq élèves ☐
- Plus de cinq élèves ☐

2. Quelle est la solution la plus adaptée pour aider ces élèves à surmonter leurs besoins

particuliers ?

- Que vous modifiez le programme pour répondre ☐
- aux besoins ☐
- Que vous changiez vos méthodes pédagogiques ☐
- Que vous leur portiez une attention spéciale. ☐
- Proposez des soins médicaux ? ☐
- Une aide spéciale en matière d'expression orale, de lecture ou d'écriture..... ☐

3. Jugez-vous que la présence d'élèves ayant des besoins particuliers enrichit vos classes ?

.....

Pourquoi ?.....

4. Jugez-vous que la présence d'élèves ayant des besoins particuliers handicape vos classes ?

.....

Pourquoi ?

.....

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.