

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université d'Oran 2 Ahmed Ben Ahmed

Faculté des Langues Étrangères

Département de français



THESE DE DOCTORAT

Option : Sciences du langage

**Conscience phonologique et apprentissage de
la lecture en FLE au cycle primaire, cas de la
wilaya d'Oran**

Thèse présentée par : **Mme Hafida KIES**

*

Membres du jury

TOUATI Mohamed	Professeur	Université Oran 2	Président
BENBACHIR Naziha	Professeure	Université Mostaganem	Rapporteur
CHIALI LALAOUI Fatima Zohra	Professeure	Université Oran 2	Examinatrice
HARIG Fatima Zohra	MCA	Université Oran 2	Examinatrice
KHELLADI Sid Ahmed	MCA	Université d'Adrar	Examineur
SOLTANI Souhila	MCA	ENS d'Oran	Examinatrice

Année universitaire 2021/2022

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université d'Oran 2 Ahmed Ben Ahmed

Faculté des Langues Étrangères

Département de français



THESE DE DOCTORAT

Option : Sciences du langage

**Conscience phonologique et apprentissage de
la lecture en FLE au cycle primaire, cas de la
wilaya d'Oran**

Thèse présentée par : **Mme Hafida KIES**

Membres du jury

TOUATI Mohamed	Professeur	Université Oran 2	Président
BENBACHIR Naziha	Professeure	Université Mostaganem	Rapporteur
CHIALI LALAOUI Fatima Zohra	Professeure	Université Oran 2	Examinatrice
HARIG Fatima Zohra	MCA	Université Oran 2	Examinatrice
KHELLADI Sid Ahmed	MCA	Université d'Adrar	Examinateur
SOLTANI Souhila	MCA	Ens d'Oran	Examinatrice

Année universitaire 2021/2022

Dédicace

À la mémoire de ma sœur KIES Fatima Zohra... Je ne t'oublierai jamais.

À mes parents, cette thèse est pour moi, la meilleure façon de vous honorer. Je vous remercie pour votre affection inépuisable, vos prières et vos précieux conseils.

À mon unique frère Mohamed, sans qui, ce travail n'aurait jamais pu être accompli.

À mon mari qui m'a toujours soutenu et cru en moi.

À mes enfants : Rayene, Mustapha et Fatima Zohra, qui m'excuseront sans doute pour tous les moments où je n'ai pas été disponible pour eux.

À mes sœurs : Fouzia, Hadjira, Yasmine, Chahrazed et Amira qui m'ont encouragée et soutenue tout au long de cette thèse.

Sans vous tous, je serais sans doute passée à côté de l'essentiel.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Madame BENBACHIR Naziha pour avoir accepté de diriger cette thèse, merci pour votre patience, votre disponibilité et du soutien dont vous avez fait preuve tout au long de mon parcours scientifique. Je remercie également les membres du jury qui ont bien voulu évaluer mon travail.

Je voudrai adresser ma reconnaissance et ma gratitude à M^{me} CHIALI Fatima Zohra qui a toujours été là pour moi, merci pour votre soutien inconditionnel, pour votre partage et surtout pour votre disponibilité, merci pour tout le temps et l'attention que vous m'avez accordée. Je remercie également M^{me} HARIG Fatima Zohra qui m'a beaucoup encouragée et soutenue dans les moments les plus difficiles dans ce parcours scientifique.

Mes remerciements les plus vifs vont à : mon ami ou plutôt mon frère, M. ZEMALI Mustapha, cette thèse lui doit vraiment beaucoup ... A M. KAZI TANI Omar qui n'a pas hésité un moment à m'apporter son aide. Un grand merci à M. DJAKER Noureddine, inspecteur des écoles primaire pour tous les documents et l'appui qu'il m'a fournis.

Merci à tous les enseignants qui m'ont accueillie dans leurs classes, à ceux aussi qui ont bien voulu répondre à mon questionnaire, ils ont été d'un grand soutien dans l'élaboration de cette thèse. Merci aux élèves, principaux acteurs de ce travail, sans vous, je n'aurai jamais pu réaliser ce rêve.

Que mes amis soient aussi chaleureusement remerciés pour leur soutien inestimable : M^{me} GHOMARI Amel, M^{me} Allal Lamia, M. KAOUADJI Charaf Eddine, M^{me} LACHACHI Amina.

Merci à tous ceux que je n'ai pas pu citer.

Cette thèse a été pour moi, un grand cap à passer, je ne l'aurais pas franchi sans vous.

Résumé

Ce travail s'inscrit dans une perspective pluridisciplinaire, et traite de la question fondamentale du rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture en français langue étrangère au cycle primaire. Cette habileté métalinguistique s'avère être un élément fondamental et surtout prédictif dans la réussite de la lecture. Pour ce faire, des tests phonologiques ont été soumis aux apprenants de la cinquième année primaire de la wilaya d'Oran en Algérie ainsi qu'un questionnaire destiné au corps enseignant de français du cycle primaire afin de comprendre le fonctionnement cognitif de la lecture chez l'enfant, les processus et les mécanismes qui s'y rapportent. Notre objectif visant le recensement des difficultés de lecture auxquelles sont confrontés les élèves lors de l'acquisition de la lecture dans une langue étrangère, nous permettra de prévoir des activités cognitives dans une perspective à la fois préventive et remédiate. Notre ambition est aussi de mettre à disposition du corps enseignant et des didacticiens, un outil d'analyse et d'évaluation des problèmes relatifs à l'apprentissage de la lecture et décodage.

Mots clés : conscience phonologique , apprentissage de la lecture, , difficultés de lecture, tests phonologiques, décodage, cycle primaire.

Abstract

This work is part of a multidisciplinary perspective, and deals with the fundamental question of the role of phonological awareness in learning to read French as a foreign language in the primary cycle. This metalinguistic skill is a fundamental and above all predictive element in reading success. To this end, phonological tests were submitted to learners in the fifth year of primary school in the wilaya of Oran in Algeria, as well as a questionnaire intended for the French teaching staff in this cycle, in order to understand the cognitive functioning of reading in children, the processes and mechanisms involved. Our objective, which is to identify the difficulties of reading that pupils face in acquiring reading in a foreign language, will enable us to plan cognitive activities from both a preventive and remedial perspective. Our ambition is also to provide teachers and didacticians with a tool for analyzing and evaluating problems related to learning to read and decoding.

Key words: Learning to read, phonological awareness, reading difficulties, phonological tests, decoding, primary cycle.

ملخص

هذا العمل يندرج في منظور متعدد التخصصات، ويعالج المسألة الأساسية لدور الوعي الصوتي في تعلم القراءة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الطور الابتدائي. تعتبر هذه المهارة اللغوية المعيارية عنصراً أساسياً وخاصة كعنصر يمكننا التنبؤ به في نجاح القراءة. لهذا الغرض وللتأكد من ذلك، تم لنا القيام باختبارات صوتية لمتعلمي الصف الخامس الابتدائي لولاية وهران بالجزائر ثم إلى استبيان مخصص لهيئة تدريس اللغة الفرنسية للطور الابتدائي لغرض فهم الأداء المعرفي للقراءة لدى الطفل، كذلك، العمليات والآليات المتعلقة بها. هدفنا الرئيسي من ذلك، والذي كان يتمثل في تحديد الصعوبات التي يواجهها المتدربين عند اكتساب القراءة في لغة أجنبية غير لغتهم الأم، يسمح لنا بتوقع أنشطة معرفية من منظور وقائي وعلاجي ان صح القول. طموحنا أيضاً هو تزويد المعلمين والمختصين في التعليماتية بأداة لتحليل وتقييم الصعوبات المتعلقة بتعلم القراءة وفك التشفير.

الكلمات المفتاحية: تعلم القراءة، الوعي الصوتي، صعوبات القراءة، الاختبارات الصوتية، فك التشفير، الطور الابتدائي.

Table Des Matières

<i>Dédicace</i>	01
<i>Remerciements</i>	02
<i>Résumés</i>	03
<i>Table des matières</i>	04
<i>Liste des figures</i>	09
<i>Liste des Illustrations</i>	12
<i>Introduction générale</i>	14
Chapitre 01 : La lecture, fondements théoriques et modélisation	23
Introduction	23
1.1. Qu'est-ce que lire ?	23
1.2. Processus d'identification et de reconnaissance des mots écrits.....	25
1.2.1. Modèles développementaux de la lecture	27
1.2.1.1. Modèle descendant de Goodman(1967)	27
1.2.1.2. Modèle ascendant de Gough (1972) : un modèle de sérialité.....	28
1.2.1.3. Modèles en stades (Frith /Coltheart).....	29
1.2.1.4. Modèles à double voies en cascades : Coltheart et al (2001) revisité.....	30
1.2.1.5 Modèles de Frith (1985) et Morton (1989)	32
1.2.1.6. Modèles à double voies en cascades : Coltheart et al (2001) revisité	35
1.2.2. Modèles connexionnistes.....	36
1.2.2.2 Modèle de Seidenberg et McClelland (1989).....	36
1.2.2.2 Modèle interactifs (Gombert, Bryant, Warrich, 1997)	39
1.3. Rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture.....	41
-Synthèse	42
Chapitre 2 : Concepts clés autour de la conscience phonologique	44
Introduction.....	44
2.1. La conscience phonologique	44
2.2 Les niveaux de la conscience phonologique	49
2.3 Les différents constituants du mot	52
2.3.1 Le phonème	52
2.3.2 Le graphème	54
2.3.3 La syllabe	54
2.4 Le système phonologique de la langue française.....	57

2.4.1 Les consonnes	57
2.4.2 Les voyelles	59
2.4.3 Les semi voyelles /semi consonnes	62
2.5 Bref aperçu sur les systèmes d'écriture	63
2.6 Le système alphabétique français et le principe alphabétique	64
Synthèses.....	66
Chapitre 3 : Problématique, contexte et protocole de la recherche.....	67
Introduction.....	67
3.1. Pourquoi cette recherche ?.....	67
3.2. Problématique et hypothèses de travail.....	68
3.3. Contexte de l'étude	71
3.3.1. Le français en Algérie.....	71
3.3.2. Le système éducatif algérien.....	71
3.4. Pourquoi avons-nous choisi la 5 AP ?.....	74
3.5. Les finalités de l'enseignement du français en 5Ap.....	74
3.6. Les types de lecture en 5 ^{ème} année primaire.....	75
3.6.1. Lecture compréhension1	75
3.6.2. Lecture compréhension 2.....	76
3.6.3. Lecture systématique (Lecture -entraînement)	76
3.6.4. Lecture plaisir	76
3.7. Les choix méthodologiques en 5 année primaire	76
3.8. L'approche interdisciplinaire.	78
3.9. Quelques repères	81
3.10 Procédure de la recherche	84
Synthèse	85
Chapitre 4 : Expérimentation, description et résultats des tests de conscience phonologique et d'identification des mots	86
Introduction.....	86
4.1. Description du corpus	87
4.2. Epreuves de conscience phonologique.....	89
4.2.1. Epreuve : Conscience des mots	89
4.2.2. Epreuve : Conscience des rimes	90
4.2.3. Les épreuves sur la conscience de la syllabe	92

4.2.4. Epreuves sur la conscience phonémique	94
4.3. Epreuves d'identification des mots écrits	100
4.3.1. Lecture des pseudo-mots (logatomes)	100
4.3.2. Lecture des mots irréguliers.....	101
4.3.3. Lecture des mots réguliers	102
4.4. Résultats et discussions des résultats des tests de la conscience phonologique et de l'identification des mots.....	103
4.4.1. Résultats des tests de la conscience des mots.....	104
4.4.2. Résultats des tests sur la conscience des rimes.....	107
4.4.3. Résultats des épreuves de manipulation syllabique	110
4.4.4. Résultats et discussion des tâches phonémiques	122
4.4.5 Résultats de l'épreuve sur le principe alphabétique (correspondance phonie /graphie)	130
4.4.6. Résultats des épreuves d'identification des mots	134
4.4.7. Récapitulatif des résultats de toutes les tâches de la conscience phonologique	146
Synthèses.....	147
Chapitre 5 : Enquête de terrain : Présentation, analyse et interprétation des résultats du questionnaire.....	149
Introduction	149
5.1. Objectif de l'enquête.....	150
5.2. Démarche suivie.....	151
5.3. Déroulement de l'enquête	152
5.4. Echantillonnage.....	153
5.5. Présentation du questionnaire	154
5.6. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire	160
5.6.1. Analyse des données personnelles des répondants.....	160
5.6.2. Analyse et discussion des résultats du questionnaire.....	165
Synthese	205
Chapitre 6 : Les difficultés de l'apprentissage de la lecture	207
Introduction	207
6.1. Difficultés de l'apprentissage de la lecture	207
6.2.Types de lecteurs selon Giasson	209
6.3. Définition d'un lecteur en difficulté selon Giasson	210

6.3.1.En fonction du groupe classe.....	210
6.3.2.En fonction du programme scolaire.....	210
6.3.3.En fonction du potentiel de l'élève.....	211
6.3.4.En fonction de la réponse à l'intervention.....	211
6.4. Profils des lecteurs en difficulté selon Van Grunderbeeck.....	212
6.4.1.Sur-décodeurs ou « phéniciens ».....	212
6.4.2.Sur-devineurs ou chinois.....	212
6.4.3.Elèves chercheurs de mots.....	212
6.4.4.Elèves chercheurs de stratégies.....	213
6.5. Difficultés de lecture en langue étrangère.....	213
-Langue maternelle.....	214
-Langue étrangère.....	215
6.6. Types de difficultés de lecture.....	215
6.6.1. Difficulté de la maîtrise de l'oral.....	216
6.6.2. Difficultés de traitement de « bas niveau », de l'automatisation des mots à la compréhension.....	217
6.6.3. Difficulté à prendre conscience du phonème dans la parole.....	220
6.6.4.Difficulté d'alphabétiser.....	221
6.6.5 Difficultés relatives à l'orthographe du français.....	222
6.6.6.Difficultés d'origine environnementales.....	223
6.6.7.Difficultés d'ordre sensoriel.....	226
6.6.8.Difficultés d'origine cognitive.....	227
Synthèse.....	229
Chapitre 7 : Propositions pour une mise en place de la conscience phonologique chez les élèves du cycle primaire.....	230
Introduction.....	230
7.1.Phase 1 : Activités de sensibilité phonémique.....	233
7.1.1. Découverte du son : apprendre à entendre un son.....	233
7.1.1.1. Activité 1 : Le silence et le bruit.....	233
7.1.1.2. Activité 2 : Perception du son.....	234
7.1.1.3. Activité 3 : Le rythme.....	234
7.1.1.4.Activité 4 : conscience des rimes.....	234
7.2.Phase 2 : Activités de conscience phonologique.....	237

7.2.1. Activité 1. La manipulation des syllabes	237
7.2.1.1. Activité 2 : Suppression de la syllabe initiale.....	237
7.2.1.2. Activité 3 : Suppression de la syllabe finale	237
7.2.1.3. Activité 4 : Ajout de syllabes	238
7.2.1.4. Activité 5 : Formation de mots à partir des deux premières syllabes	239
7.2.1.5. Activité 6 : Formation de mots à partir des deux dernières syllabes	239
7.2.1.6. Substitution des syllabes	239
7.3. Activités de conscience phonémique	240
7.3.1. Activité 1 : Repérer un phonème	241
7.3.2. Activité 2 : Suppression libre d'un phonème	241
7.3.3. Activité 3 : Substitution d'un phonème en position initiale	242
7.3.4. Activités 4 : Addition d'un phonème	243
7.4. Phase 3 : Quelques principes pour l'enseignement du code alphabétique	243
7.4.1. Complexité des correspondances phonèmes – graphèmes	244
7.4.2. Combinatoire	244
7.4.3. Les lettres peuvent bouger	245
7.4.4. L'écriture de gauche à droite	245
7.4.5. Discrimination en miroir	245
7.4.6. Progression proposée par Dehaene Stanislas pour enseigner le code	246
7.5. Exemple d'une activité de dictée négociée destinée à des élèves de 4 ^{ème} année et de 5 ^{ème} primaire	248
Synthèse	250
Conclusion générale	251
Bibliographie	262
Annexes	279

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les modèles de lecture de Goodman	28
Figure 2 : Modèle à deux voies en cascade de la reconnaissance visuelle de la lecture des mots à haute voix (Coltheart et al, 2001)	36
Figure 3 : Représentation schématique du modèle connexionniste de lecture proposé par Seidenberg & McClelland (1989).	37
Figure 4 : L'apprentissage de la lecture selon Gombert et al. (1997).....	40
Figure 5 : Le quadrilatère vocalique.....	60
Figure 6 : Exemple d'item dans la tâche de fusion phonémique.....	97
Figure 7 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de la conscience des mots.....	104
Figure 8 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de la conscience des rimes.....	108
Figure 9 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de la conscience des syllabes.....	110
Figure 10 : Résultats des performances des élèves dans la tâche d'isolation de la syllabe initiale.....	115
Figure 11 : Résultats des performances des élèves dans la tâche d'isolation de la syllabe finale.....	118
Figure 12 : Résultats des performances des élèves dans la tâche d'identification du phonème.....	122
Figure 13 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de fusion des phonèmes.....	125
Figure 14 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de la suppression du phonème initial	126
Figure 15 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de l'ajout de phonème pour avoir un nouveau mot.....	128
Figure 16 : Représentant les résultats des performances des élèves dans la tâche de la correspondance phonie / graphie.....	130

Figure 17 : Résultats de l'épreuve de lecture des pseudos-mots irréguliers (logatomes).....	136
Figure 18 : Résultats de l'épreuve de lecture des mots irréguliers.....	141
Figure 19 : Résultats de l'épreuve de lecture des mots réguliers.....	143
Figure 20 : Résultats des trois épreuves de l'identification des mots.....	145
Figure 21 : Résultats de toutes les tâches de la conscience phonologique.....	146
Figure 22 : Pourcentage des enseignants selon le sexe.....	161
Figure 23 : Pourcentage des enseignants selon l'expérience.....	163
Figure 24 : Pourcentages des enseignants selon l'effectif des élèves par classe.....	165
Figure 25 : Réponses des enseignants sur le « savoir lire ».....	167
Figure 26 : Causes des difficultés de lecture en 5 AP.....	169
Figure 27 : Nature des difficultés de lecture selon les enseignants.....	172
Figure 28 : Influence du milieu socio-culturel sur le savoir lire selon les enseignants..	176
Figure 29 : Réponses des enseignants sur le coin lecture.....	178
Figure 30 : Réponses des enseignants sur les difficultés de lecture en langue arabe....	182
Figure 31 : Pourcentage des activités phonologiques réalisées par les enseignants par niveau.....	187
Figure 32 : Pourcentage des activités de compréhension réalisées par les enseignants par niveau.....	187
Figure 33 : Pourcentage des activités de langue réalisées par les enseignants par niveau.....	187
Figure 34 : Activités de conscience phonologique pratiquées par les enseignants.....	191
Figure 35 : Pourcentage des outils pédagogiques employés par les enseignants.....	194
Figure 36 : Réponses en pourcentage sur l'entraînement des activités phonologiques.....	196
Figure 37 : Représentation schématique partielle des habiletés et des bases de connaissances sollicitées par la lecture	218

Figure 38 : Exercice à trous : conscience des rimes 236

LISTE DES ILLUSTRATIONS

Tableau 1 : Exemple d'activités pour développer les habiletés en conscience phonologique.....	52
Tableau 2 : Classement articulatoire des consonnes	59
Tableau 3 : Grille voyelles orales, nasales et glides.....	62
Tableau 4 : Déroulement d'une séquence d'apprentissage en 5 AP pour l'année scolaire 2019/2020.....	77
Tableau 5 : La répartition des élèves de la 5 ^e année primaire dans chaque école.....	83
Tableau 6 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de la conscience des mots en termes d'échec et de réussite.	104
Tableau 7 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de la conscience des rimes en termes d'échec et de réussite.	108
Tableau 8 : Taux d'échec et de réussite pour chaque item dans l'épreuve de segmentation de la syllabe indiquant les erreurs récurrentes.....	113
Tableau 9 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de l'isolation de la syllabe initiale en termes d'échec et de réussite.....	115
Tableau 10 : Taux d'échec et de réussite pour chaque item dans l'épreuve de l'isolation de syllabe initiale indiquant les erreurs récurrentes	116
Tableau 11 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de l'isolation de la dernière syllabe en termes d'échec et de réussite.....	118
Tableau 12 : Le taux d'échec et de réussite pour chaque item dans l'épreuve de l'isolation de la dernière syllabe indiquant les erreurs récurrentes.....	119
Tableau 13 : Les résultats en pourcentage des trois tests sur la conscience syllabique.....	121
Tableau 14 : Les scores en pourcentage de la tâche d'identification des phonèmes /ê/et /f/	123
Tableau 15 : Taux d'échec et de réussite pour chaque item dans l'épreuve de suppression du phonème initial.	126

Tableau 16 : Taux d'échec et de réussite par item dans l'épreuve de l'ajout de phonème.....	129
Tableau 17 : Taux d'échec et de réussite par item dans l'épreuve de correspondance phonème/ graphème.....	131
Tableau 18 : Taux d'échec et de réussite en lecture des logatomes.....	136
Tableau 19 : Types d'erreurs commises dans de la lecture des pseudo- mots.....	141
Tableau 20 : Taux d'échec et de réussite en lecture des mots irréguliers.	141
Tableau 21 : Taux d'échec et de réussite en lecture des mots réguliers.	143
Tableau 22 : Résultats des performances des enfants dans les trois épreuves de l'identification des mots.	144
Tableau 23 : Performances des élèves dans les différentes tâches de conscience phonologique en termes de réussite et d'échec.	146
Tableau 24 : Effectif et pourcentage des enquêtés selon le sexe.....	160
Tableau 25 : Grade des enquêtés.....	162
Tableau 26 : Pourcentage des enseignants selon l'ancienneté.....	162
Tableau 27 : Pourcentages des enseignants selon l'effectif des élèves par classe..	164
Tableau 28 : Réponses des enseignants « savoir lire »	167
Tableau 29 : Réponses supplémentaires des enseignants concernant les causes des difficultés de lecture des élèves de 5 AP.	170
Tableau 30 : Réponses des enseignants sur les difficultés de lecture en langue arabe.....	185
Tableau 31 : Pourcentage des réponses des enseignants sur la compréhension d'un texte.....	200
Tableau 32 : Propositions des enseignants pour remédier aux difficultés de lecture des élèves	203
Tableau 33 : Récapitulatif des performances des élèves dans les épreuves de conscience phonologique.....	254

Introduction générale

Introduction générale

Parmi les priorités de l'école, la lecture est sans doute la discipline qui suscite les plus vives polémiques auprès des enseignants, pédagogues, didacticiens, psycholinguistes, neuropsychologues et bien d'autres spécialistes. Chacun y apporte sa contribution, tous étant concernés par le débat autour de la lecture.

Entreprise dès le jeune âge, la lecture est le point de départ de toute activité scolaire, le pivot de tous les autres apprentissages. Elle constitue la clé de la réussite scolaire et s'érige en besoin et moyen d'intégration sociale, culturelle et économique dans la vie courante.

Contrairement à la parole, qu'un enfant peut acquérir au moyen d'un environnement linguistique, la lecture n'est pas une compétence innée ou naturelle : elle obéit à des règles d'apprentissage répondant à un code. C'est un enseignement formel accessible aux jeunes apprenants. Selon Dehaene, Stanislas « *deux ou trois années d'enseignement de la lecture vont suffire à déchiffrer les mots de leur langue* »¹.

Il y va donc de la responsabilité de l'école de garantir cet apprentissage, car en dépit d'un enseignement adéquat tous les élèves ne parviennent pas à lire de la même manière, n'ayant pas tous les mêmes capacités cognitives, ni la même motivation. Bien des facteurs extérieurs sont à l'origine des difficultés qu'éprouvent certains novices : problèmes pathologiques et milieu socio culturel défavorable, entre autres.

En fournissant aux élèves les meilleurs outils pour aboutir à une lecture fluide, expressive et intelligente, le rôle de l'école se place au centre du processus d'acquisition de la lecture et dans la prise en charge des enfants en difficulté.

Les approches de l'acte de lire ne sont pas similaires chez tous les apprenants. C'est pourquoi les fondements scientifiques sont un appui sûr pour toute pédagogie flexible qui vise à promouvoir et faire émanciper l'acte de lecture.

A chaque fois que la nécessité se ressent, il est indispensable de réadapter les outils pédagogiques et les façons de faire.

Au sortir du cycle primaire, de nombreux élèves éprouvent d'importantes difficultés

¹ Dehaene, Stanislas, *Les neurones de la lecture*, Odile Jakob, Paris, 2007, p265.

en lecture. C'est le constat relevé à la fois de notre propre pratique d'enseignante du cycle primaire durant de nombreuses années à travers plusieurs villes du territoire national, mais également des résultats de notre enquête de terrain. Etant incapables de lire couramment, certains apprenants n'ont pas les capacités de compréhension du texte et démunis lors de l'examen de fin d'année, ils sont souvent voués à l'échec.

L'un des buts essentiels de notre recherche, est d'aider les apprenants du cycle primaire à surpasser leurs difficultés de lecture mais aussi de permettre aux praticiens et aux parents d'appréhender les causes réelles de ces difficultés pour apporter les solutions idoines.

Dans notre travail et faute d'une évaluation nationale du niveau de la lecture en Algérie proposant la primauté du terrain, nous nous référons aux résultats du classement Pisa², réalisé par l'OCDE³ au cours d'une enquête sur la qualité des apprentissages et les compétences chez les élèves algériens dans le cadre du programme international pour le suivi des acquis des élèves auquel a participé l'Algérie en 2012 et 2015. Cette enquête concernait 72 pays. Les résultats publiés en 2016⁴ sont pour le moins inquiétants « *61% des élèves algériens de plus de 15 ans n'avaient pas le niveau escompté en mathématiques, en sciences et en lecture, les tests de cette dernière discipline, ont porté sur la compréhension en lecture* ».

Il est à constater qu'en dépit de la mise en œuvre de nombreuses réformes structurelles de notre système éducatif et des efforts fournis pour valoriser l'apprentissage de la lecture, l'Algérie est en dessous des résultats escomptés. Certains élèves ne parviennent pas à effectuer de simples tâches dans la compréhension de l'écrit.

Ainsi, le problème de lecture se trouve au centre de notre réflexion universitaire dans le but de permettre d'appliquer les stratégies optimales de l'enseignement de la lecture

²PISA est le programme de l'OCDE pour le suivi international des élèves. Le PISA mesure tous les trois ans, depuis 2000, la capacité des jeunes de 15 ans à utiliser leurs connaissances et leurs compétences en lecture, en mathématiques et en sciences pour relever des défis de la vie réelle.

³L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) est une organisation internationale d'études économiques, dont les pays membres — des pays développés pour la plupart, En 2021, l'OCDE compte 38 pays membres et regroupe plusieurs centaines d'experts. Elle publie fréquemment des études économiques et sociales, En plus des rapports périodiques, l'OCDE mène régulièrement des études sur différents thèmes. En ligne sur <https://fr.wikipedia.org/>

⁴Benramdane, Farid. Éducation nationale : 61% des élèves de 15ans n'ont pas le niveau de compétence d'analyse, Algérie presse service, Publié Le : Lundi, 04 Décembre 2017, consulté le 01/08/2021.

qui sous-tend la maîtrise des autres cognitions.

Considéré, du point de vue théorique, comme une activité intellectuelle complexe, l'acte de lire divise les différents chercheurs. Pour certains, lire serait comprendre, alors que pour d'autres ce serait une opération de décodage. Le décodage bien qu'étant une condition nécessaire à l'appréhension du texte, n'est qu'un agencement dans les constituants du mot, suffirait-il alors à accéder au sens ? « *Ce n'est pas le traitement du code alphabétique en lui-même qui fait obstacle à la compréhension mais le fait d'y consacrer toute son attention* »⁵.

Aujourd'hui, ces deux conceptions coexistent « *la lecture serait la résultante de deux capacités : la capacité d'identification et de reconnaissance des mots et la capacité de comprendre* »⁶. En effet, lire est une compétence purement réflexive. L'enfant lit pour comprendre, cette finalité ne peut être atteinte que si les mécanismes de base de l'acte de lire sont maîtrisés : le décodage, l'identification des mots à travers leur représentation mentale et la globalisation du texte, porteur de sens.

Le but de l'apprentissage du décodage est sa facilitation de telle sorte que l'élève ne s'attarde pas, ne répète pas et ne fuit pas ce qu'il est en train de faire, le décodage deviendrait alors automatique. Il est aussi important d'axer les efforts sur le temps de fixation du mot et celui de son expression, pour endiguer la lecture à l'annoncée.

Libéré des entraves du montage syllabique, l'élève se focalisera uniquement sur le sens de ce qu'il lit. Notons que pour décoder et reconnaître un mot, l'apprenant doit obligatoirement passer par la mise en relation des unités de l'oral et de l'écrit. Ceci est une pratique de complémentarité oral-écrit et d'interactions, ce qui se dit, peut s'écrire et se lire. Ainsi, pour comprendre ce rapport, il nous a fallu travailler le concept de « conscience phonologique » et sa relation avec l'apprentissage de la lecture, notre problématique s'inscrit dans ce contexte de vérification.

La conscience phonologique indispensable à l'acte de lire mais non suffisante, renvoie « *à la capacité d'identifier les unités segmentales de la parole et de les manipuler mentalement et délibérément* »⁷, autrement dit, pour apprendre à lire, l'enfant doit comprendre le principe alphabétique et plus particulièrement la capacité de

⁵Gombert, Jean Emile, et al. « Enseigner la lecture au cycle2 », Broché, 2000, p 45

⁶Totereau, Corinne. L'acte de lire, Extrait du GDEM74, publié le 31 mars 2005 sur <http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/spip.php?article31>, consulté le 30/07/2021

percevoir les phonèmes, puis les faire correspondre aux unités de l'écrit qui dépendent du degré de transparence⁸ du système dans lequel on apprend à lire.

Le français étant une langue à écriture alphabétique, la conscience phonologique y joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture, elle en est une habileté centrale, quand elle est déficitaire, elle handicape le processus de lecture, cependant, cette prise de conscience n'est pas innée, elle suppose un suivi et un rééquilibrage dans l'acte même de l'enseigner. Le meilleur moyen étant les activités ludiques dans la recherche d'identification de phonèmes, exercice renforçant la reconnaissance, l'isolement et l'appréhension du phonème identique. L'utilisation d'exercisier est une activité prisée par les jeunes apprenants et constitue une bonne motivation.

En Algérie, l'apprentissage du français est introduit en troisième année primaire, et dure trois ans. Les difficultés qu'éprouvent les élèves tout au long de ces années sont soit sous-évaluées et soit méconnues des enseignants. Ainsi, les insuffisances des élèves en difficultés ne sont pas perceptibles. Elles ne font pas l'objet d'une remédiation opportune, laissant les apprenants s'enliser dans un circuit cumulatif de déficiences : ils ne parlent pas, ne lisent pas, ne manifestant aucun trouble, leurs difficultés ne sont ni diagnostiquées, ni remédiées. Les déficiences suivront irrémédiablement l'élève.

C'est pourquoi, en nous appuyant sur « le déficit » cognitif en lecture, à savoir en conscience phonologique, nous avons tenté de suivre des activités (cf. chapitre7), inspirées des travaux de recherche en Europe et ailleurs. Notre thèse ambitionne d'offrir les mêmes chances aux élèves de réussir et surtout de pouvoir développer les habiletés phonologiques nécessaires pour lire, tout en offrant un support de remédiation pour une meilleure pratique de classe.

Dans le cadre de cette recherche universitaire, notre thèse s'inscrit dans la continuité de notre étude en magister ayant pour thème « *la phonologie comme théorie de référence dans la conception du manuel scolaire de la troisième année primaire* ». Ce thème nous a tellement passionnés que nous avons décidé de le reprendre et surtout de nous focaliser davantage sur son élément central qu'est « la conscience phonologique »

⁷Desrochers, Alain, et al. « *Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture* », *Revue du Nouvel-Ontario*, Numéro 34, 2009, p. 5-217. Disponible sur : <https://doi.org/10.7202/038720ar>, consulté le 01/08/2021

⁸Une langue transparente est une langue dans laquelle la correspondance entre graphèmes et phonèmes est consistante : à un phonème correspond un et un seul graphème et réciproquement.

de par ses multiples effets impactant le niveau de lecture des élèves.

Dans notre présente recherche, notre public cible est : les élèves du niveau de cinquième année primaire ayant déjà suivi deux années d'enseignement de lecture en langue française. Ce niveau nous permettrait de savoir si en fin du cycle primaire les élèves sont réellement parvenus à développer une conscience phonologique nécessaire pour lire ou pas et de vérifier si la lecture est devenue un acquis confirmé.

Pour effectuer cette recherche, nous avons adopté une démarche interdisciplinaire faisant appel à plusieurs domaines : la linguistique, la neurolinguistique, la psycholinguistique, la pédagogie et la didactique ayant pour point commun le travail sur le langage et l'apprentissage de la lecture, l'objet de notre étude (élément méthodologique détaillé dans le chapitre 3).

Dans le cadre de cette étude, nous tentons de répondre à la question phare de notre recherche « quel rôle jouerait la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture et dans la remédiation des difficultés de lecture chez les élèves du cycle primaire ? Pour cela, nous essayons d'évaluer les compétences phonologiques chez les élèves de la cinquième année primaire, à travers des tests qui formeront la partie expérimentale de notre étude. Nous examinerons par la suite les erreurs commises, révélatrices de la nature des difficultés qu'éprouvent ces élèves.

A cette question de recherche viennent s'ajouter d'autres questions subsidiaires :

- Quel comportement nos participants vont-ils adopter face à des épreuves phonologiques susceptibles d'identifier leurs difficultés de lecture ?
- Quelles sont les difficultés de lecture rencontrées par les apprenants à ce stade de l'apprentissage et quelles en sont les causes ?
- Quelles activités phonologiques pourrait-on proposer pour remédier les difficultés identifiées ?

Ainsi posées, nos hypothèses seraient de savoir comment :

- La conscience phonologique aurait un rôle déterminant dans la réussite de la lecture chez l'apprenant débutant.
- Son développement dépendrait d'un enseignement strict et progressif.
- Les élèves qui ne la développent pas durant leur cursus du cycle primaire

pourraient se retrouver en difficultés persistantes en lecture.

- En fin du cycle primaire, les activités en relation avec la lecture, pouvant ne pas remédier toutes les difficultés qu'éprouvent les élèves, la conscience phonologique, elle, pourrait avoir un impact considérable sur le niveau de lecture des élèves en difficultés.

Nous ambitionnons un but principal dans notre étude, celui de cerner le niveau de développement de la conscience phonologique chez des élèves du cycle primaire, apprenant à lire en français langue étrangère, en tant qu'élément déterminant de la maîtrise de la lecture et d'apporter une contribution à faire la compréhension du fonctionnement de cet apprentissage.

Pour ce faire, d'un point de vue méthodologique, il s'agira de regrouper dans la première partie de notre corpus, les tests de conscience phonologique effectués dans cinq écoles de la wilaya d'Oran, puis de repérer à travers l'analyse des erreurs, le type de difficultés de lecture qui empêchent ces élèves de progresser.

Ces épreuves ont été effectuées en trois phases :

- Phase 1 : Épreuves de sensibilité phonologique
- Phase 2 : Épreuves de conscience phonologique
- Phase 3 : Épreuves d'identification des mots

Nous avons fait le choix d'effectuer cette recherche dans des classes ordinaires avec toutes leurs contraintes et leurs rituels. Nos expériences, se sont déroulées tout au long du dernier trimestre de l'année scolaire 2018/2019⁹. Et quoique cette période fût plus ou moins suffisante pour mener à bon escient notre travail de recherche, nous avons souhaitée travailler plus longtemps avec les enfants. En outre, signalons également l'absence d'outils analytiques et mesures prosodiques liés aux phonèmes.

Pour la deuxième partie de notre corpus, nous avons mené une enquête auprès des enseignants du cycle primaire, puisque la clé de voûte de la réussite en lecture est dans l'implication et la motivation des enseignants.

Pour nous aider à confirmer ou à infirmer nos hypothèses, nous avons établi un questionnaire que nous avons soumis aux enseignants du cycle primaire dans le but de

⁹ Voir en annexe l'autorisation du directeur de l'éducation de la wilaya d'Oran pendant une durée de trois mois.

décrire comment ces derniers perçoivent l'acte de lire, comment ils procèdent dans cet enseignement. Quelles sont selon eux les difficultés qui entravent la réussite de la lecture ? Et enfin, comment arrivent-ils à prendre en charge les enfants qui n'arrivent pas à lire ?

Nous avons articulé notre travail autour de sept chapitres :

Le premier chapitre traite des différents modèles de lecture qui nous ont permis de comprendre les processus et les mécanismes impliqués dans l'acte de lire, nous nous sommes essentiellement basée sur les travaux de la psychologie cognitive moderne et sur les neurosciences.

Le deuxième chapitre traitera le point central de notre recherche « la conscience phonologique », il s'agira de comprendre cette notion et ses implications, tout ce qui s'y attache, sans oublier de traiter de la question des systèmes linguistiques en prenant en compte les particularités du système phonologique de la langue française et de la difficulté qu'il représente dans l'acquisition du principe alphabétique.

Le troisième chapitre sera consacré aux différentes questions posées en intégrant une problématique globalisante où la méthodologie et le protocole de la recherche, mis en place, deviennent le mode d'emploi de notre analyse.

Aussi, le contexte de notre étude et les raisons du choix du terrain étudié a pour objectif de se représenter le plus concrètement possible l'environnement scolaire dans lequel se présente notre corpus, ainsi qu'une description détaillée de notre échantillonnage.

Le quatrième et le cinquième chapitres décriront en détails notre corpus constitué des tests de conscience phonologique et d'identification des mots ayant pour objectif l'évaluation du degré de maîtrise de ces habiletés métalinguistiques au cours desquels les participants seront invités à :

Substituer, identifier, fusionner, ajouter ou supprimer des syllabes et des phonèmes, lire à voix haute des mots réguliers, irréguliers et des pseudos-mots. L'enquête de terrain menée auprès des enseignants du cycle primaire de la wilaya d'Oran ainsi que l'analyse des résultats obtenus, ouvrira un débat sur ces mêmes résultats et envisagera la problématique annoncée comme une stratégie de développement de l'acte même de

lecture.

Le sixième chapitre traitera à partir de la littérature, de l'analyse des erreurs obtenues des résultats des tests soumis aux élèves et des résultats de l'enquête, les types et l'origine des difficultés de lecture auxquels les apprenants pourraient être confrontés. Nous présentons également la définition d'un lecteur en difficultés selon Giasson et les profils des lecteurs en difficulté selon Van Grunderbeeck.

Dans le dernier chapitre, des pistes seront envisagées pour aider les élèves à lire et en fonction des lacunes constatées dans notre analyse, à trouver des activités de conscience phonologique à visée à la fois préventive et remédiate susceptible d'être efficaces dans les trois premières années de l'enseignement de la lecture au cycle primaire, nous pensons que plus les enfants sont entraînés à ce genre d'activités et de façon précoce, plus leur niveau de lecture s'améliorerait.

Enfin, notre vision d'enseignante s'attachera davantage à provoquer un débat que de le résoudre seule.

Chapitre 1

La lecture, fondements théoriques et modélisation

« Pour qu'un enfant respire et s'inspire, Nous devons lui apprendre à lire »

Jamal Marraki-Payet

Introduction

Considérée comme une activité complexe, la lecture requiert la maîtrise d'un ensemble de compétences de base, linguistique, graphique et cognitif. Devenus des lecteurs habiles, nous oublions parfois que pour lire, il est nécessaire de coordonner plusieurs compétences à la fois, il est certes important d'avoir des capacités sensorielles saines mais il faut également développer des compétences attentionnelles de traitement du langage oral et écrit.

Par ailleurs, notre présente recherche est essentiellement centrée sur les difficultés de lecture rencontrées par les élèves du primaire ainsi que leur rapport avec le degré d'acquisition de la conscience phonologique. La finalité de ce travail est de pouvoir trouver le moyen d'aider ces élèves.

Dès lors, ce premier chapitre concerne le cadre théorique auquel nous nous sommes référées pour expliciter les concepts clés relatifs à l'acte de lire, cet acte cognitif qui ne peut être abordé et défini sans recourir aux travaux sur l'identification des mots. Un petit détour par les modèles de lecture issus particulièrement des recherches en psychologie cognitive, nous permet aussi de comprendre tout ce qui tourne autour de l'acte de lire, de ses mécanismes et des processus mis en œuvre. Sans ce passage, nos efforts pour comprendre les difficultés de la lecture chez les jeunes apprenants seraient vaines.

Le dernier point traitera de la relation entre le concept clé de notre recherche « la conscience phonologique » et l'apprentissage de la lecture.

1.1. Qu'est-ce que lire ?

La lecture constitue le sujet le plus développé par la littérature actuelle ces dernières années, de nombreuses recherches réalisées dans ce sens ont tenté de définir l'acte de lire dont la finalité varie d'une situation à l'autre, nous pouvons lire un roman, un journal ou encore un sujet d'examen.

S'agissant de l'apprentissage de cette compétence à l'école, le mot « lire » désigne l'activité qui se veut nécessaire à l'installation d'autres compétences et surtout à la transmission du savoir. Elle demeure, par conséquent, un outil incontournable de réflexion, de développement et d'insertion sociale tout au long de notre vie. Sa maîtrise est donc primordiale.

En outre, les premières années de scolarité de l'enfant sont décisives dans le succès de cette compétence car c'est à cette étape de la vie que se développent les premiers réflexes et où s'acquièrent les connaissances de base pour maîtriser l'acte de lire. La question essentielle est d'abord de savoir qu'est-ce que lire ? Et qu'est-ce qu'apprendre à lire ?

La difficulté à définir l'acte de lire apparaît dans les acceptions multiples et la controverse internationale quant à la définition de cet acte cognitif. Deux anciennes conceptions ont tenté d'expliquer comment peut-on lire, la première soutenant l'hypothèse que « lire » c'est « décoder » (les modèles de bas en haut) et la seconde « lire, c'est comprendre » (les modèles de haut en bas), ces deux conceptions que nous examinerons de plus près dans les pages suivantes

Cependant, la conception contemporaine intègre l'idée que lire est à la fois décoder et comprendre, ou plutôt lire pour comprendre, cette approche stipule que pour lire, deux capacités sont nécessaires : l'identification et la reconnaissance des mots et la compréhension, toutes deux interdépendantes, le lecteur doit obligatoirement savoir décoder, déchiffrer pour pouvoir comprendre un énoncé

L'acte de lire serait le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrage partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant ou suivant les éléments à identifier).¹

Il en ressort que l'acte de lire implique deux compétences fondamentales : le déchiffrage de ce qui est écrit à travers la reconnaissance des mots écrits à savoir l'identification des mots et la compréhension de ce qui est lu. Le lecteur doit prendre conscience de la composition des mots et construire des savoirs portant sur le langage qu'il parle car la lecture est avant tout l'action de décoder des signes graphiques représentant le langage oral, qui mène ultérieurement à l'interprétation du sens d'un support écrit.

¹ Chauveau, Gérard. « Acte de lecture et décodage ». In : Spirale. Revue de recherches en éducation, n°3, 1990. Lecture. pp. 31-50 ; Doi : <https://doi.org/10.3406/spira.1990.1839>
https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1990_num_3_1_1839, consulté 20/12/2018

Les chercheurs en psycholinguistique se sont intéressés aux différents processus mis en œuvre pour apprendre à lire. Cette activité qui semble si naturelle chez le lecteur expert nécessite un grand nombre de traitement cognitifs et linguistiques chez les lecteurs débutants.

En neurosciences, « lire c'est aussi développer une connexion efficace entre la vision des lettres et le codage des sons »², ce codage des sons se modifie aussi avec l'apprentissage de l'alphabet, plus on apprend des lettres, plus on découvre de nouveaux et différents sons.

Dehaene³ confirme lui aussi que tout nouveau lecteur ne reconnaît pas immédiatement les mots, le cerveau humain passe par plusieurs étapes pour passer de l'image du mot à son sens, le mot est décomposé puis recomposé en lettres, en syllabes et en morphèmes.

Comme il est difficile d'être exhaustif sur un tel sujet, nous tenterons dans un premier temps de regrouper les modèles de lecture les plus abordés par la psychologie cognitive qui nous paraissent essentielles pour définir l'acte de lire, ensuite nous présenterons les procédures de l'identification des mots écrits chez le lecteur débutant et enfin, nous aborderons les mécanismes de la compréhension en lecture.

1.2 Processus d'identification et de reconnaissance des mots écrits

Contrairement à l'acquisition du langage oral qui se fait d'une manière naturelle et innée, l'acquisition de la lecture est totalement différente ; c'est le résultat de l'association de deux composantes : une composante de traitement de bas niveau relative à la reconnaissance et à l'identification des mots, et une composante de haut niveau : la compréhension, toutes deux nécessaires à l'acte de lire.

Les études menées dans ce sens ont révélé aussi que les difficultés de lecture observées chez les lecteurs débutants relèvent essentiellement d'un déficit dans les mécanismes de reconnaissances des mots comme affirmé par Sprenger -Charolles, car « *ce n'est pas l'efficacité des mécanismes de haut niveau conduisant à la compréhension qui différencie les bons lecteurs des moins bons, mais c'est plutôt celles des mécanismes de bas niveau*

² Dehaene, Stanislas, *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, 2011, p35

³ Ibid. Stanislas, p 34

permettant l'identification des mots »⁴.

Afin d'atteindre l'objectif final de la lecture, c'est à dire la compréhension, l'apprenti - lecteur doit dans un premier temps, reconnaître les mots d'une manière automatique, comme s'il apprenait à parler. L'apprenant est contraint de développer cette procédure de traitement de l'information qui lui permettra plus tard de comprendre ce qu'il lit, plus l'apprenant avance dans sa scolarité, moins il aura recours au décodage. Le modèle simple de lecture de Gough et Tumber symbolisé par l'équation suivante : $L = R \times C$ suppose que les performances en lecture reposent sur l'identification et la reconnaissance des mots ainsi que la compréhension du langage oral, *"chacune est nécessaire mais aucune n'est suffisante pour apprendre à lire "*⁵.

L'identification des mots est une condition spécifique à la lecture, son automatiser est nécessaire, mais il faut aussi comprendre ce que nous lisons, le déficit dans l'un de ces deux facteurs met en exergue les profils des lecteurs entre normo et mauvais lecteurs⁶. Rieben explique dans sa théorie que pour lire et ensuite comprendre, ce sont les lecteurs débutants ou en difficulté qui recourent au contexte pour reconnaître les mots, par contre les bons lecteurs lisent d'une manière rapide car ils ont déjà automatisé les mécanismes et les utilisent de façon irrépressible, *« moins les processus d'identification des mots sont laborieux, plus le lecteur pourra consacrer les ressources de sa mémoire de travail au traitement du sens »*⁷.

L'identification des mots constitue donc une étape incontournable dans le processus de lecture. Deux types de modèles ont tenté d'illustrer ce fonctionnement : les modèles développementaux et les modèles interactifs ou connexionnistes.

⁴Sprenger - Charolles, Lilliane. (1992), l'évolution des mécanismes d'identification des mot, In Fayol, Michele, Gombert, Jean Emile, LE COCQ, Pierre, Sprenger Charolles, Lilliane, ZAGAR, Daniele, psychologie cognitive de la lecture, PUF, Paris ,1992, p 142

⁵ Rieben, Laurence. Le 21 è m e siècle verra-t-il enfin la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture ? sur <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-rieben.pdf>, consulté le 30/01/2019

⁶ Sprenger - Charolles, Lilliane, Pascale, et Colé. Lecture et dyslexie, Approche cognitive, Dunos, Paris,2003, p1

⁷ Ibid., Rieben, 2004

1.2.1 Les modèles développementaux de la lecture

1.2.1.1. Le modèle descendant de Goodman (1967)

Ce modèle va du haut vers le bas, Goodman envisage la lecture comme « un jeu de devinette psychologique »⁸, d'anticipation et d'hypothèses de sens que le lecteur émettra à partir d'un contexte, autrement dit, la lecture est fondée dans un premier temps sur les prédictions sémantiques à partir de l'information environnante et contextuelle, dans un deuxième temps, l'information visuelle viendrait confirmer ces hypothèses.

Le modèle de Goodman, cité ci-dessus, se présente selon une série d'opérations qui vont du balayage visuel de la page jusqu'au décodage, le lecteur recherchera les indices graphophonologiques, syntaxiques et sémantiques, ces informations seront confrontées aux hypothèses des sens préétablis, si l'information est correcte, le lecteur la stockera dans sa mémoire à moyen terme, en cas d'échec, il fera une recherche supplémentaire à partir d'autres indices donc de nouvelles hypothèses en revenant plus haut dans le texte, une fois l'information visuelle confirmée et vérifiée par le contexte, elle est stockée dans la mémoire à long terme du lecteur, Cependant, les critiques faites à ce modèle par Mitchell (cité par Zagar⁹) concernent la manière dont les anticipations peuvent guider la formation de l'image perceptuelle et la difficulté que le lecteur pourrait rencontrer dans la recherche d'indices alors qu'il ne sait pas encore identifier les lettres et les sons.

Le schéma¹⁰ ci-dessous illustre les différentes sources d'informations responsables du rôle prédictif de la lecture chez Goodman

⁸ Zagar, Danièle. « L'approche cognitive de la lecture : de l'accès au lexique au calcul syntaxique », dans Michele, Fayol & al, *psychologie cognitive de la lecture*, Presses universitaires de France. Paris 1992.p 18

⁹ *ibid.*, p 19

¹⁰ *ibid.* p 18

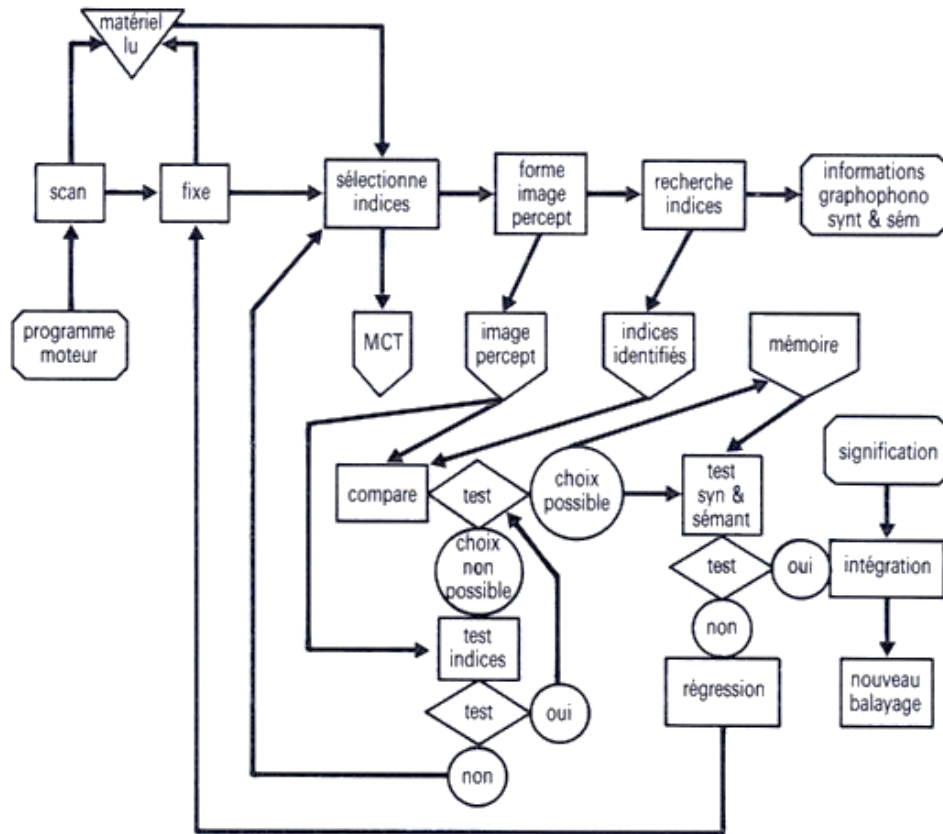


FIG. 1 - Modèle de lecture de Goodman

Figure 1 : les modèles de lecture de Goodman¹¹

1.2.1.2. Le modèle ascendant de Gough (1972) : un modèle de sérialité

Gough et Tunmer¹²(1986) ont élaboré un modèle explicatif de la lecture appelé « View of reading », et symbolisé par l'adéquation : $L = R \times C$, c'est-à-dire que la performance en lecture repose sur l'identification et la reconnaissance des mots (R) et une phase de compréhension (C) qui relève du langage oral, si un enfant ne possède pas une des deux variables de cette adéquation, il n'aura pas accès à une lecture efficace car nous ne pouvons accéder à la compréhension si l'on a pas identifié les mots écrits.

Gough et Hinlinger, cités par Stanovich,¹³ ont affirmé que l'apprentissage de la lecture

¹¹ Goigoux, Roland, et al, « Les facteurs explicatifs des performances en lecture compréhension à la fin du cours préparatoire », Revue française de pédagogie [En ligne], 196 | 2016, consulté le 30 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/5076> ; DOI : 10.4000/rfp.5076, consulté le 30/03/2018

¹² Ibid., Gignoux, et al

devrait être considéré comme un acte anti - naturel, contrairement au langage parlé, il ne se développe pas spontanément, il passe par plusieurs étapes. Ce modèle se propose de décrire ce qui se passe dans l'esprit de l'enfant, durant une seconde de lecture à voix haute.

L'apprentissage de la lecture passerait par plusieurs phases allant de la conversion graphème -phonème vers le sens. Ces phases sont successives dans un ordre fixe, chacune renseigne sur les informations extraites de la page.

Dans ce modèle la reconnaissance des mots et la compréhension sont deux processus qui interagissent entre eux pour permettre la lecture.

La première étape consiste à stocker en mémoire iconique les lettres reconnues grâce à des indices visuels propres à chaque mot, par exemple le cercle à la fin du mot « moto », cependant, Stanovich souligne que cette stratégie n'est pas très efficace dans la lecture des nouveaux mots où la difficulté à reconnaître certaines particularités visuelles devient plus croissante et que les mots mémorisés deviennent de plus en plus nombreux.

Dans la deuxième phase, le lecteur procédera à un balayage de la mémoire iconique, à travers des traitements analytiques des mots aussi bien, écrits que parlés, Gough parle de « médiation phonologique ». Ce traitement des mots s'effectuera à travers des correspondances graphophonémiques stockées en mémoire à long terme, ces mots seront utilisés pour la compréhension de la phrase qui va être transformé en codes phonologiques pour être prononcée. A l'inverse de la première étape où le lecteur apprend à lire les mots spontanément et d'une manière naturelle, la seconde étape doit passer par un processus d'apprentissage guidé.

1.2.1.3. Les modèles en stades (Frith /Coltheart)

La plupart des modèles développementaux (Frith, 1985,1986, 1990 ; Harris et Coltheart, 1986 et al) proposent que les lecteurs débutants passent à travers une série de stades.

¹³ Stanovich, Keith « L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture », pdf sur <https://ecolereferences.blogspot.com/2012/02/levolution-des-modeles-de-la-lecture-et.html>, consulté le 13/09/2018.

Ces modèles ont mis l'accent sur le traitement de l'écrit en fonction de l'étape d'acquisition mais ne prennent pas suffisamment en compte l'hétérogénéité inter individuelle, « *les enfants suivent tous la même évolution, quelle que soient les méthodes d'enseignement utilisées* »¹⁴ et les prérequis des enfants. Ces étapes s'inspirent des modèles de la lecture expert (les modèles à double voies de Coltheart) selon lesquels le lecteur habile accède au lexique, ces modèles laissent place à deux procédures distinctes.

1.2.1.4. Les modèles à double voies de Coltheart

- Procédure directe (lexicale)

Aussi appelée voie par adressage, voie directe ou voie orthographique permettant un accès direct au lexique mental qui réfère selon Segui¹⁵ « *à l'ensemble des connaissances qu'un sujet possède à propos des mots de sa langue. Ces connaissances concernent les propriétés sémantiques, syntaxiques, morphologiques, phonologiques et orthographiques des mots* ». Ce dernier permettrait de lire des mots déjà enregistrés dans nos têtes tels que les mots irréguliers.

- Procédure indirecte (phonologique) ou (sublexicale)

Appelée aussi voie d'assemblage phonologique qui fait appel à la conversion des graphèmes en phonèmes servant à lire les mots avec une orthographe régulière ou des mots nouveaux qui ne sont pas stockés en mémoire.

Le lecteur dispose d'un dictionnaire mental où sont stockés tous les mots déjà élaborés lui permettant de les reconnaître, il cherchera dans sa tête un appariement entre une forme orthographique et une entrée dans un répertoire orthographique mental.

En effet, dans une langue alphabétique comme le français, « *ces formes sont acquises au moment de l'apprentissage de la lecture et le lecteur confirmé est capable, en dehors de tout contexte, d'identifier des mots homophones comme temps, tant, Taon, Tan* »¹⁶ ou

¹⁴Sprenger Charolles, Charolles, "L'évolution des mécanismes d'identification des mots " in *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, Presses universitaires de France, 1992, p145

¹⁵ Segui, Juan. « Évolution du concept de lexique mental », *Revue de neuropsychologie*, vol. Volume 7, no. 1, 2015, pp. 21-26. Consulté le 16/05/2019

¹⁶ Gineste, Marie Dominique, Le Ny, Jean François, *Psychologie cognitive du langage*, Paris, Dunod, 2002, p62

quand ces mots sont d'usage fréquent, qu'ils soient réguliers ou irréguliers, le lecteur expert les reconnaîtra aussi rapidement sur la base de leurs formes orthographiques. Cependant, le lecteur habile aura recours à l'hypothèse de la médiation phonologique pour déchiffrer des mots qu'il ignore ou des pseudo-mots.

Ginestre et Le Ny¹⁷ affirment que des mots comme « fécond, moignon, échouer » sont des mots parfaitement réguliers dans leur prononciation où il y a correspondance graphèmes-phonèmes. Cette conversion aboutirait à une représentation phonologique adéquate, ce qui n'est pas le cas pour les mots irréguliers comme "oignon, second, écho, femme", puisque le "e" de femme est prononcé [a], c de second [g], oi d'oignon [ɔ], et ch. d'écho [k], ainsi, la conversion phonème-graphème permettrait l'identification des mots réguliers mais pas celles des mots irréguliers, le lecteur fera alors appel à son dictionnaire mental pour les identifier.

Chez le lecteur habile, les activités de reconnaissance des mots et d'élaboration de la signification sont déployées simultanément et en interaction.

Pour le lecteur novice et/ou le mauvais lecteur, en revanche, les procédures d'accès au lexique ne s'effectuant pas encore de façon automatique, les traitements conduisant à la compréhension ne peuvent pas en conséquence être menés simultanément à l'activité de reconnaissance des mots.

Au cours de l'apprentissage, il s'agit donc d'installer les traitements spécifiques à la lecture mais aussi d'atteindre un niveau d'automatisme permettant que ces traitements soient les moins gourmands possible en attention¹⁸. Cependant, pour le lecteur débutant qui ne sait pas encore lire et ne connaît rien à la lettre ou au son, ces deux procédures ne sont pas très efficaces.

En outre, un autre processus est mis en jeu chez l'enfant, il a été décrit par Frith (1985) et Morton (1989) pour illustrer la manière qu'utilise le jeune lecteur pour identifier un mot. L'enfant qui apprend à lire va au cours de son apprentissage passer par trois étapes

¹⁷*Ibid.*, p.64

¹⁸Demont, Élisabeth, et Jean-Émile, Gombert. « L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite », *Enfance*, 2004/3 (Vol. 56), p. 245-257. DOI : 10.3917/enf.563.0245. URL : <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2004-3-page-245.htm>, consulté le 22/04/2019

ou stades dont l'ordre qui se présentent de la même manière pour tous les enfants.

Écalte et Magnan¹⁹ indiquent que *"le passage d'un stade à un suivant s'effectue sous l'effet de l'instruction et ne peut avoir lieu que si les compétences propres au stade antérieur sont parfaitement maîtrisées* », ces stades se présentent de la façon suivante.

1.2.1.5. Les modèles de Frith (1985) et Morton (1989)

- Le stade logographique

Correspond à la période de prélecture, elle s'appuie essentiellement sur la reconnaissance des formes visuelles du mot sans aucun recours à la phonologie, ni à l'ordre des lettres.

L'apprenant procède à une reconnaissance globale, il devine le mot à partir de traits visuels saillants comme s'il traitait un dessin, il se réfère à la longueur des mots qui lui sont déjà familiers, à leurs positions (gauche, droite), à l'environnement contextuel dans lequel ils se trouvent, par exemple « coca cola » quand ce mot est écrit sur une bouteille.

Morais²⁰ affirme que l'enfant qui utilise une procédure logographique serait incapable de mettre en rapport les parties graphiques d'un mot avec les parties de parole correspondantes. Pour l'auteur, les processus d'identification du mot « deux » par exemple serait identiques à celles de l'identification du chiffre « 2 » car jusque-là, cet enfant ne dispose de rien pour identifier le mot à part la mémorisation de la forme globale.

Morais²¹ pense aussi que pour reconnaître ses premiers mots, l'enfant dans cette étape, va s'appuyer sur des indices déjà établis, ça pourrait être la forme globale du mot, la lettre à droite ou à gauche, peu importe l'indice choisi, l'enfant retrouve en mémoire la réponse qui lui est associée : réponse correcte, association retenue, réponse fautive, association rejetée sinon il effectuera une recherche d'un autre indice. Cette procédure se met en

¹⁹Écalte Jean, et Annie, Magnan. « De l'identification de mots écrits à la compréhension », dans : *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Sous la direction de Écalte Jean, Annie, Magnan Paris, Dunod, « Psycho Sup », 2015, p. 66

²⁰Alegria, Jésus, et José, Morais. *Analyse segmentale et acquisition de la lecture in L'apprenti lecteur, recherches empiriques et implication pédagogiques*, Paris, Delachaux et Nestlé S.A., 1989, P174

²¹Philip. Hough & Connie, Juel, Les premières étapes de la reconnaissance des mots, in *L'apprenti lecteur, recherches empiriques et implication pédagogiques*, Paris, Delachaux et Nestlé, (1989), p88

place bien avant l'apprentissage formel de la lecture, lors du premier contact avec l'écrit, mais n'est pas générative, elle devient inefficace dès que le nombre des mots connus augmente, il devient plus compliqué de trouver des indices saillants à chaque nouveau mot), donc, elle doit être abandonnée.

- **Le stade alphabétique (phonologique) :**

À ce stade, déjà, la plupart des mots sont connus sous leur forme orale par l'enfant, ce qu'il ignore, c'est leur forme écrite qui nécessite le recours aux correspondances graphèmes /phonèmes (médiation phonologique qui est sensible à la régularité orthographique) par l'intermédiaire d'un apprentissage explicite basé sur le décodage. « À cette fin, l'enfant doit prendre conscience de la structure phonologique de la parole, être capable de repérer dans l'oral les unités non significatives inférieures au mot, analyser explicitement la parole - autrement dit, témoigner d'une conscience phonologique »²².

Alegria et Morais affirment qu'à ce stade, l'enfant est capable de distinguer entre « Lac » et « Sac » mais d'une manière inconsciente, cela résulte du traitement automatique de la parole, l'enfant « pré alphabétique » doit mettre en rapport et d'une manière consciente les éléments de la version écrite des mots avec leurs correspondants en langue orale, pour cela « il faut proposer à l'enfant des tâches impliquant d'effectuer des opérations explicites sur les segments, telles que les compter, en supprimer, additionner, intervenir, remplacer, etc. »²³. Cette phase est caractérisée par la lecture rapide des mots réguliers à travers une lecture phonologique. Le déficit alphabétique est visible dans la lecture et l'écriture des mots irréguliers et des mots nouveaux.

- **Le stade orthographique (la voie directe)**

A ce stade, le lecteur est en mesure d'assembler la forme graphique du mot à sa forme orale, les mots sont lus facilement sans se référer aux conversions graphèmes / phonèmes. Pour Gombert²⁴, les mots fréquemment rencontrés, feront désormais partie du lexique

²²Demont, Élisabeth, et Jean-Émile, Gombert. « L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite », *Enfance*, 2004/3 (Vol. 56), p. 245-257. DOI : 10.3917/enf.563.0245. URL : <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2004-3-page-245.htm>, consulté le 22/04/2019

²³Alegria, Jésus, et José, Morais. *Analyse segmentale et acquisition de la lecture, dans L'apprenti lecteur, recherches empiriques et implication pédagogiques*, (1989) Paris, Delachaux et Nestlé S.A, P181

²⁴ Demont Élisabeth, et Jean-Émile Gombert, « L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite », *Enfance*, 2004/3 (Vol. 56), p. 245-257. DOI : 10.3917/enf.563.0245. URL :

interne (mémoire à long terme) du lecteur, ils peuvent être reconnus sans passer par le déchiffrement. Le lecteur sera dans cette phase plus concentré sur le sens que sur le décodage.

De même, Sprenger Charolles souligne que « *cette phase se substituerait progressivement mais pas complètement à la phase alphabétique pour lire des mots réguliers et irréguliers* »²⁵. Elle estime encore que ce stade est caractérisé par les ressemblances orthographiques effectués sur les mots et que la médiation phonologique interviendrait seulement pour les mots rares alors que les mots réguliers, irréguliers sont reconnus directement sur la base de leur forme orthographique

Pour Morton (1992)²⁶ « *cette phase n'est qu'une simple conséquence des interactions entre lecture, connaissances linguistiques et processus général d'abstraction* », à cette étape, l'enfant doit avoir maîtriser le principe alphabétique et ses irrégularités. Une fois la modalité alphabétique maîtrisée, la modalité logographique n'intervient plus, c'est la médiation phonologique qui contribue à la mise en place de la voie directe ou lexicale.

En effet, le modèle de Frith met en exergue le rôle important de la médiation phonologique dans l'acquisition du système alphabétique, cependant cette importance n'est que temporaire car à un certain moment de l'apprentissage, le lecteur devra l'abandonner et concentrer son attention sur le sens véhiculé par le texte ou sur l'orthographe des mots. Au fur et à mesure qu'il automatise les correspondances graphie/phonie, la silhouette du mot est fixée et devient plus stable dans son lexique orthographique et mental²⁷.

Certaines critiques ont été formulées concernant la successivité de ces stades, Stuart cité par Gombert²⁸ avance l'hypothèse que les deux voies lexicales et sous lexicale

<https://www.cairn.info/revue-enfance1-2004-3-page-245.htm>, URL : <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2004-3-page-245.htm>, consulté le 22/04/2019

²⁵Sprenger, Charolles, Lilliane. *L'évolution des mécanismes d'identification des mots*. Dans, Gombert, G, J. Sprenger Charolles.L., LeCoq, P&Zagar, D, *Psychologie cognitive de la lecture*, Puf, Paris, 1992. P 168

²⁶*Ibid.*, p168

²⁷ Le lexique orthographique est le lieu de stockage orthographique des mots, le lexique mental leurs sens (stockage sémantique)

²⁸Demont, Élisabeth, et Jean -Emile, Gombert. « *L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite* », *Enfance*, /3 (Vol. 56),2004, p. 245-257. DOI : 10.3917/enf.563.0245. URL : <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2004-3-page-245.htm>, consulté le 24/04/2019

pourraient se développer ensemble, et que « *les stades pourraient ainsi être des abstractions dissociant artificiellement les procédures qui, chez l'enfant, apparaissent sans doute de façon successive mais avec d'importantes périodes de chevauchement* ».

1.2.1.6. Les modèles à double voies en cascades : Coltheart et al (2001) revisité

Le modèle à double voies proposé par Coltheart et ses collaborateurs (2001) est le modèle le plus largement admis actuellement, c'est une version revisitée du modèle à double voie de Colthreath (1978). Il propose que les deux voies lexicales (directe) et sublexicales (indirecte) s'activent simultanément par la présence d'un mot et opèrent en parallèle, plusieurs niveaux sont activés pendant la lecture.

Pour la voie lexicale, le mot écrit entraîne l'activation des lettres qui activent les phonèmes correspondants mais sans passer par le niveau sémantique, "*l'activation se propage en parallèle des unités « lettres » aux unités « mots » du lexique orthographique avec activation en retour du niveau « lettre »*. Les unités orthographiques activent les unités du lexique phonologique qui, à leur tour, activent les phonèmes correspondants au sein du système phonémique"²⁹ Pour la voie sublexicale, chaque lettre passe par la conversion graphème-phonème, la voie lexicale est la plus rapide chez le lecteur expert, ce modèle est appelé « modèle en cascade » car l'information est transmise en système de cascades aux différentes étapes de traitement qui est strictement sériel.

Dans ce modèle, les mots sont lus plus rapidement que les pseudo-mots, et les mots les plus fréquents réguliers ou irréguliers sont lus plus rapidement que les mots non fréquents, les mots peu fréquents induisent un temps de réponse plus long (effet de compétition dans traitement par la voie lexicale et la voie non lexicale).

Le schéma ci-dessous schématise ces transmissions en cascades où les différents systèmes interagissent.

²⁹ Phénix, Thierry, et, Julien Diard, Sylviane Valdois. Les modèles computationnels de lecture. Traité de neurolinguistique, pp.167-182, 2016. Hal-01420329v2f, consulté le 23/03/2020

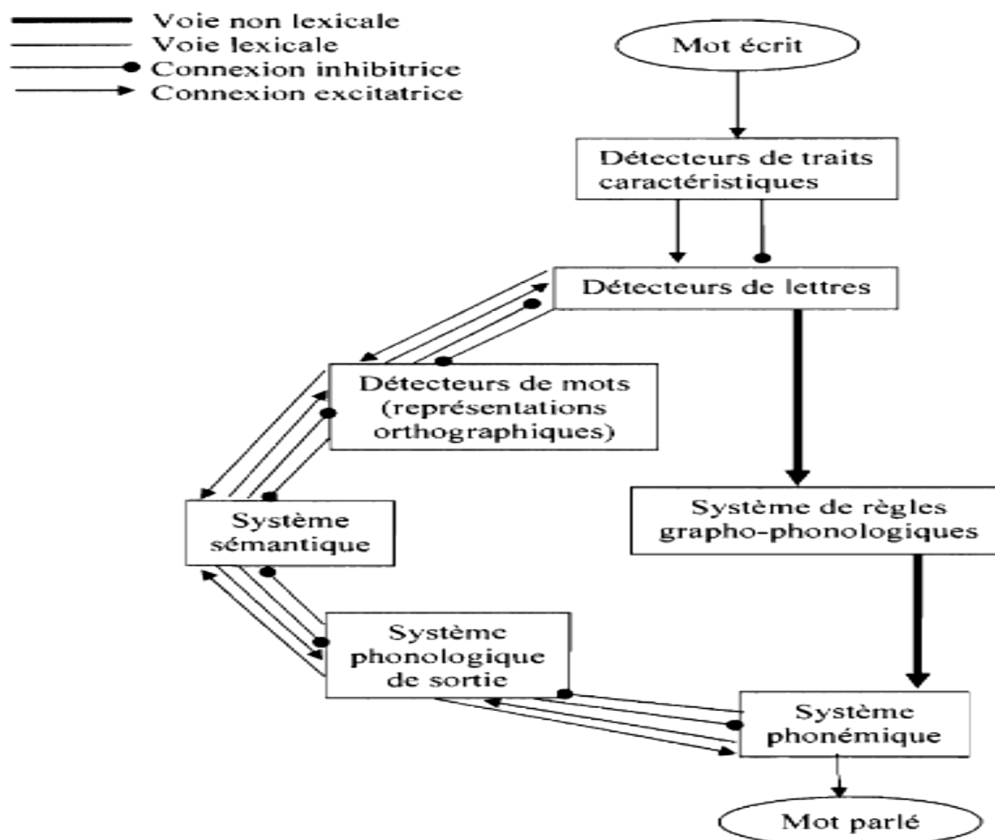


Figure 2 : Modèle à deux voies en cascade de la reconnaissance visuelle de la lecture des mots à haute voix (Coltheart et al, 2001) ³⁰

1.2.2 Les modèles connexionnistes

Ces modèles mettent l'accent sur le fonctionnement en réseau³¹ et la mobilisation de toutes les informations que le lecteur a sur le mot, connaissances orthographiques sur les graphèmes, connaissances phonologiques sur les phonèmes et connaissances morphologiques sur les mots et même sémantiques.

1.2.2.1 Le modèle de Seidenberg et McClelland (1989)

L'un des modèles de référence est celui de Seidenberg et Mc Clelland, il s'agit d'un mode de connexion³² des différentes unités impliquées dans le traitement de l'information

³⁰ Source : Thierry Phénix, Julien Diard, Sylviane Valdois. Les modèles computationnels de lecture. Traité de neurolinguistique, pp.167-182, 2016. Hal-01420329v2f, consulté le 23/03/2020

³¹ Un réseau connexionniste est un ensemble d'unités interconnectées

³² Connexion : ensemble d'unités interconnectées, chaque unité reçoit et émet des informations numériques

: unité orthographique, phonologique et sémantique qui s'activent simultanément. Chaque activation permet de reconnaître un mot nouveau, mais seulement les deux premiers niveaux sont représentés.

Dans ce modèle, un seul mécanisme permet de rendre compte de la lecture de tous les mots réguliers, irréguliers ou pseudo-mots³³.

Dans ce système, il n'est plus question de parler ni de lexique interne ou de stockage de mots en mémoire à long terme, ni de règles de correspondances phonèmes/graphèmes.

Le schéma ci -après met en évidence cette conception de la lecture représente toutes les connexions établies entre les différents niveaux pour permettre la prononciation de mots monosyllabiques écrits de trois lettres et plus, ces mots sont présentés en fonction de leur fréquence dans le réseau.

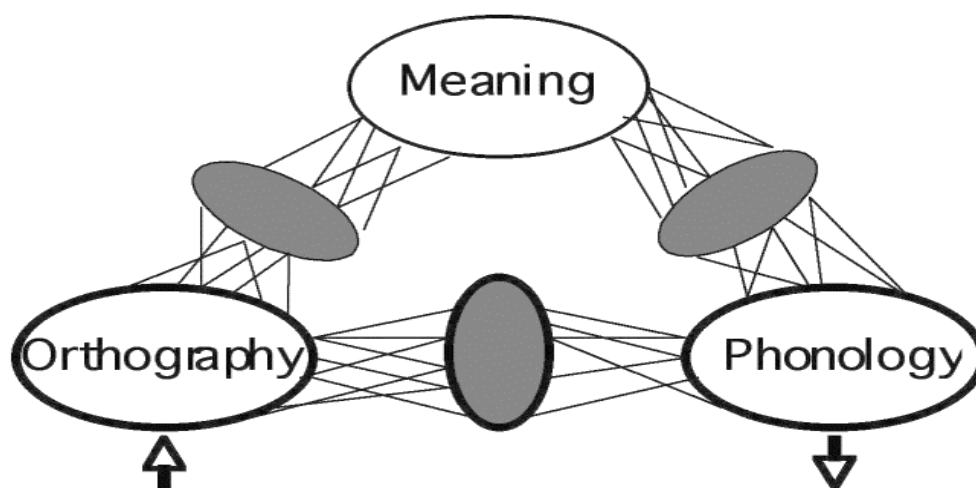


Figure 3 : Représentation schématique du modèle connexionniste de lecture proposé par Seidenberg & McClelland (1989)³⁴

Le mot présenté au réseau activera les unités phonologique, orthographique et sémantique jusqu'à ce qu'il génère un patron d'activation stable appelé « attracteur » et

³³ Pseudo-mots : correspond à une structure orthographique, une chaîne de lettres qui n'existe pas dans la langue tel que "paracamo" et qui n'a aucun sens, connu aussi sous le nom de logatômes

³⁴ Valdois, Sylviane, et al. « 3. Principes de base pour l'élaboration d'un modèle connexionniste psychologiquement plausible de l'apprentissage de la lecture ». Kail, Michèle, et al. Apprentissage des langues. Paris : CNRS Éditions, 2009. (pp. 379-404) Web.

<http://books.openedition.org/editions-cnrs/5977>, consulté 02/02/2018.

qui correspond à l'interprétation du mot présenté³⁵, les mots fréquents sont plus vite reconnus que les mots rares et les correspondances phonie /graphie sont mieux réussies pour les mots réguliers que les mots irréguliers et quand des mots sont proches phonologiquement (chat/ bas) ou orthographiquement (chat/char) ou sémantiquement (chat /chien), ils sont présentés par des patrons relativement similaires .

Néanmoins plusieurs critiques ont été adressées à ce modèle à propos de l'efficacité de ce réseau qui ne favorise pas la lecture des pseudo-mots considérés comme des mots rares, pas du tout fréquents.

Un autre modèle tentera de mettre en interaction les procédures de niveau inférieur (code graphophonologique) et supérieur (le contexte), celui de Sprenger Charolles, pour qui, « lire, c'est à la fois, pouvoir décoder et comprendre un texte écrit »³⁶, selon cette hypothèse, le lecteur met en œuvre toutes ses capacités de déchiffrage et ses connaissances orthographique, contextuelle et syntaxique pour détecter le sens d'un texte. De plus Gérard Chauveau appuie ce point de vue, il déclare qu'« il y a un va et vient permanent entre des conduites graphophonologiques de décodage et des opérations conceptuelles et sémantico-conceptuelles »³⁷. Il défend aussi l'idée que l'identification des mots écrits et la compréhension sont deux compétences qui se développent simultanément chez le lecteur qui apprend à déchiffrer et à questionner un texte

Les majorités des études en psychologie cognitive ont montré que « les bons lecteurs » sont aussi de « bons utilisateurs du contexte » et que les « mauvais lecteurs » sont ceux qui ont un déficit en décodage, « on peut affirmer que c'est l'insuffisance des mécanismes de décodage qui provoque, chez les mauvais lecteurs, un recours plus important au contexte, c'est pour eux, une roue de secours quand l'activité de lecture devient plus complexe »³⁸

³⁵ Sprenger, Charolles, Lilliane, et Colé. Pascale. « Lecture et dyslexie : approche cognitive », Paris, Dunod, 2003, p 58

³⁶ Sprenger-Charolles Liliane. Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage. In : Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°52, 1986.

Pratiques de lecture. pp. 9-27 ; doi : <https://doi.org/10.3406/prati.1986.1406>, consulté le 21/02/2020

³⁷ Chauveau, Gérard, et Rogovas-Chauveau Eliane. Les processus interactifs dans le savoir-lire de base. In : Revue française de pédagogie, volume 90, 1990. pp. 23-30 ; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1393>, consulté le 21/02/2020

³⁸ Ganoach.Danièle, et Caroline, Golder. Lire et comprendre, Hachette, cité par Gérard, Vigner. *Le français langue seconde*, Paris, Hachette, 2009, p143

Certes, ces modèles développementaux à étapes ont permis de rendre compte du fonctionnement séquentiel du processus de l'identification des mots écrits, mais ont enregistré leur faible prise en compte des connaissances antérieures que possède le lecteur débutant sur sa propre langue, ils cèdent alors la place aux modèles interactifs qui décrivent la mobilisation de ces connaissances et mettent en scène la dimension implicite de l'apprentissage de la lecture.

1.2.2.2. Le modèle interactifs (Gombert, Bryant, Warrich, 1997)

Ces modèles s'inspirent essentiellement de la conception connexionniste (Seidenberg et McClelland, 1989 cité plus haut), ils intègrent le rôle crucial des connaissances précoces des unités infra-syllabiques (attaque et rimes) et la connaissance des séquences orthographiques correspondant aux rimes qui permettent la lecture analogique. Ces liens précoces entre les unités orthographiques et phonologiques issus de la maîtrise de la langue orale, permettent au lecteur débutant de lire des mots et des pseudo-mots sous le fait de la rencontre visuelle fréquente de ces mots et des connaissances phonologiques que le lecteur débutant possède déjà.

Pour Gombert, le lecteur débutant dispose déjà de compétences précoces pour faciliter le traitement du langage oral et lui servir de base à l'élaboration d'un système de traitement de l'écrit. Ce système est composé de plusieurs procédures : une procédure picturale pour le traitement visuel de l'information, une procédure phonologique qui traiterait l'information perçue et entendue, une procédure sémantique qui s'occupe du sens car l'enfant ne peut traiter que les mots qu'il connaît, et enfin, une procédure contextuelle qui fournirait à l'apprenant une interprétation cohérente de ces informations.

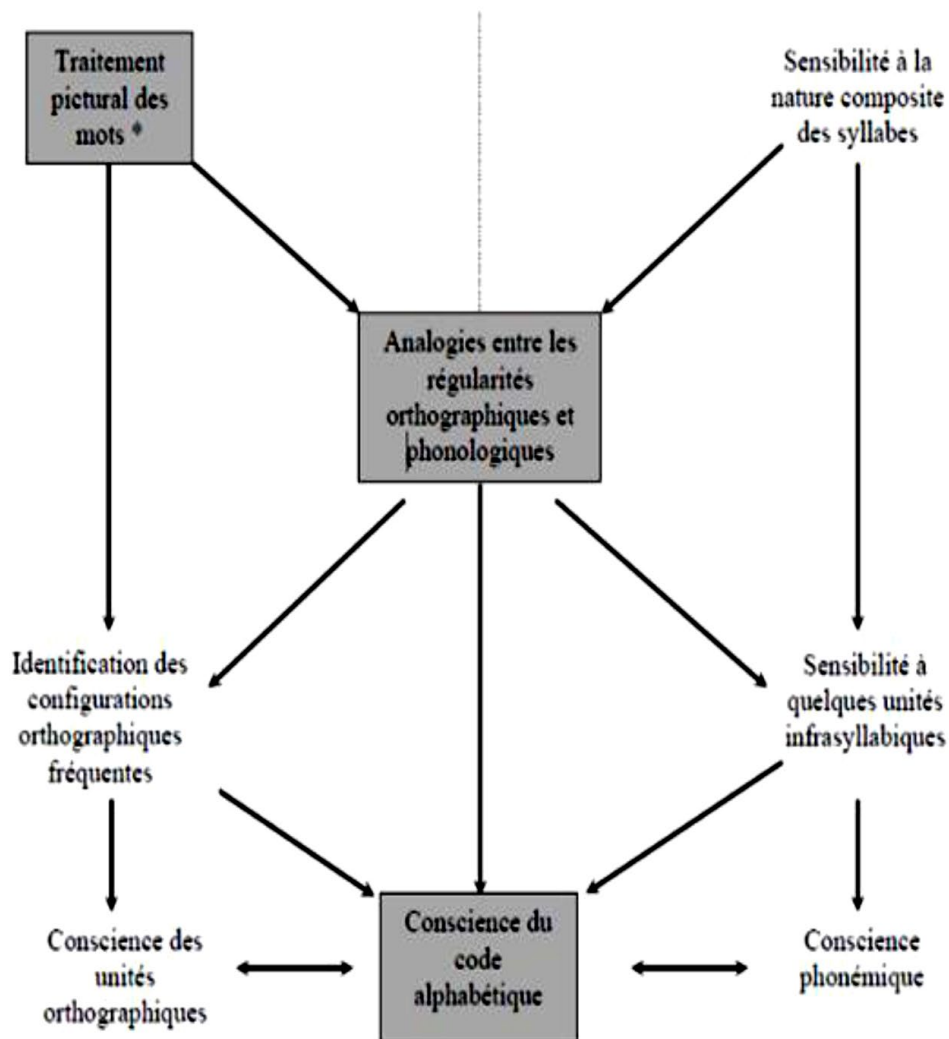
La procédure de reconnaissance visuelle et le traitement spécifique des mots écrits fréquemment rencontrés, permet le repérage des configurations orthographiques de ces mots, ces informations sont traitées conjointement par les processus phonologique et sémantique.

Pour Gombert³⁹ ces connaissances implicites dont dispose l'enfant, vont servir de

³⁹ Demont Elisabeth, Gombert Jean-Émile, « L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite », *Enfance*, 2004/3 (Vol. 56), p. 245-257. DOI : 10.3917/enf.563.0245. URL : <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2004-3-page-245.htm>, consulté le 22/04/2019

sole à l'enseignement formel et explicite de la lecture, elles permettront donc de développer de nouvelles connaissances orthographiques et alphabétiques. Confronté à l'écrit et très dépendant de la fréquence et du nombre de mots rencontrés, l'apprenti lecteur mobilisera ses ressources implicites pour être capable d'utiliser intentionnellement de nouveaux processus grapho-phonologiques, morphophonologiques et orthographiques et arriver enfin à décoder des mots nouveaux et à les reconnaître de plus en plus rapidement.

Le schéma présenté ci-dessous, présente les processus et les mécanismes sous-jacents au développement de la lecture chez Gombert.



* traitement incluant le traitement de certaines configurations orthographiques.

Figure 4 : L'apprentissage de la lecture selon Gombert et al. (1997)

1.3 Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture

La conscience phonologique définie par William et Tunmer⁴⁰ comme la capacité à manipuler et à réfléchir sur les unités phonémiques de la parole, il ajoute aussi que "*cette conscience permet aux enfants de savoir discriminer les sons de la parole et utiliser les différences phonémiques pour distinguer entre des significations différentes*" elle est considérée par les recherches actuelles comme à la fois une cause et une conséquence de l'apprentissage de la lecture, "*la conscience phonologique et apprentissage de la lecture se développent en interaction et se renforcent mutuellement*"⁴¹, cela renseigne sur le rôle important des connaissances phonologiques dans l'apprentissage de la lecture.

La relation étroite entre les tâches de la conscience phonémique⁴² et leur rôle dans l'apprentissage de la lecture ont été démontré par Byrne et Ledez, (1983), Morais, Cary, Alegrias et Bertelson, (1979), (cité par Tunmer)⁴³, ils montrent que les capacités phonémiques et les connaissances en orthographe influencent en grande partie l'acquisition de la lecture chez les enfants et en sont le fruit d'un apprentissage explicite. Bryant et al⁴⁴ signalent aussi que les tâches effectuées sur les unités syllabiques (attaque et rime) permettent l'émergence de la conscience phonémique, le débat sur ce point est encore chaud car Sprenger Charolles⁴⁵ estime que le développement de la conscience phonémique et non la conscience des unités larges -syllabiques et rimiques - prédit le niveau de réussite en lecture alors que pour Gombert⁴⁶, la conscience des syllabes est

⁴⁰ William E. Tunmer "*Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite*" dans Rieben. CH. Perfetti, "*L'apprenti lecteur, Recherches empiriques et implications pédagogiques* « (1989), Delachaux et Niestlé, Paris, p 199, consulté le 05/09/2018

⁴¹ Demont, Elisabeth. "*Conscience phonologique et mémoire de travail : quelle contribution respective aux difficultés en lecture ? : Etude auprès d'enfants francophones dyslexiques et lecteurs débutants*". Nouri Romdhane, Mohamed, et al. *L'apprentissage de la lecture : Perspectives comparatives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2003. (Pp. 212-232) Web. <http://books.openedition.org/pur/48450>, consulté le 09/09/2018

⁴² Certains auteurs tels que Goswami et Bryant (1990) réservent le terme conscience phonémique pour signifier la prise de conscience des phonèmes individuels, tandis que la conscience phonologique est un terme plus global qui comprend les étapes précédentes, comme la conscience de la rime et celle de la syllabe. in Kerry Hempenstall, <http://ecolereferences.blogspot.com/2012/01/conscience-phonemique-quest-ce-que-cela.html>

⁴³ *ibid.*, 204

⁴⁴ Sprenger Charolles, Lilliane et Pascale, Colé., "*Lecture et dyslexie, approche cognitive* », 2eme édition, Dunod, Paris, 2013, p 121

⁴⁵ Op.cit. Sprenger Charolles, L. Colé

⁴⁶ Ecalle, Jean, et Annie Magnan. "*Traitements épiphonologique et métaphonologique et apprentissage de la lecture*". Nouri Romdhane, Mohamed, et al. *L'apprentissage de la lecture : Perspectives*

plus facile à installer chez le lecteur débutant que celles de phonèmes car il est difficile pour l'enfant de concevoir l'existence d'unités plus petites dans les syllabes. En effet la difficulté réside dans le fait que les phonèmes ne sont pas articulés en un seul geste articulatoire, par exemple "papa" n'est pas prononcé /p+a+p+a/ mais /pa/ +/pa/, cette capacité d'identification du phonème met en évidence aussi l'importance exclusive des correspondances phonèmes /graphèmes pour comprendre la logique du système alphabétique.

Par ailleurs, pour éliminer l'idée du rôle de la maturation dans le développement de la conscience phonologique, Morais et al⁴⁷ effectuent des tests de manipulation phonémiques sur des adultes analphabètes et des adultes alphabétisés tardivement, les résultats ont montré que ces derniers réussissent mieux les tâches des phonèmes que le premier groupe, alors que ces derniers sont plus performants dans les tâches d'analyse syllabique, ce qui implique donc que c'est l'apprentissage explicite et formel de la lecture qui développe cette conscience phonologique.

Un dernier argument⁴⁸ en faveur de cette capacité métalinguistique dans l'apprentissage de la lecture provient du déficit observé chez les enfants dyslexiques dans les performances des tâches phonologiques chez des enfants dyslexiques du même âge que des enfants normaux lecteurs, ces erreurs phonologiques ont même entraîné des erreurs d'ordre morphologiques chez ces apprenants en difficulté.

Synthèse

A travers ce qui a été dit, nous concluons que les modèles développementaux ont tenté de comprendre le fonctionnement de la lecture chez le lecteur habile et le jeune lecteur.

comparatives. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2003. (pp. 251-265) Web.
<<http://books.openedition.org/pur/48457>>.consulté le 02/02/2018

⁴⁷ Cité in Sprenger Charolles, Lilliane, et Pascale, Colé. "Lecture et dyslexie, approche cognitive", 1ere édition, Dunod, Paris,2003, p 50

⁴⁸ Sabater, Carine, et al.. "Déficits phonologiques et morphologiques chez des enfants dyslexiques francophones". Nouri Romdhane, Mohamed, et al. *L'apprentissage de la lecture : Perspectives comparatives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2003. (pp. 179-193) Web.
<http://books.openedition.org/pur/48442>, consulté le 01/02/2018

Les modèles à stades s'appuient sur l'idée que l'enjeu majeur pour apprendre à lire est dans la maîtrise correspondances graphophonologiques sauf que les connaissances implicites de l'apprenant n'ont pas été prises en compte par ces modèles, toutefois, les modèles interactifs ont marqué une nouvelle étape dans l'explication du processus de lecture, ils conçoivent la lecture comme une interaction entre contexte et les données graphiques.

Les modèles connexionnistes quant à eux se sont focalisés sur le fonctionnement en réseau et sur la fréquence de la rencontre des mots, plus le mot est rencontré, plus vite il est reconnu. Pour ces modèles, le décodage et la compréhension sont deux habiletés qui se développent simultanément.

Enfin, nous avons vu que la conscience phonologique et apprentissage de la lecture sont en relation d'interdépendance, cette dernière pourrait être à la fois une cause et une conséquence.

Chapitre 2

*Concepts clés autour de la conscience
phonologique*

Introduction

La conscience phonologique est une capacité que les élèves acquièrent progressivement, c'est la capacité à réfléchir sur les unités de la langue orale et écrite.

Pour la développer, les enfants doivent réussir des tâches de plus en plus complexes et des opérations mentales de manière intentionnelle du fait que cette habileté phonologique est cruciale dans la découverte du principe alphabétique.

Tout au long de ce chapitre, nous aborderons les concepts clés en relation avec cette compétence métalinguistique, à savoir les niveaux de la conscience phonologique et les tâches qui permettront au lecteur novice de porter une attention particulière sur l'existence du phonème.

Ce chapitre traitera les questions suivantes : Qu'est-ce la conscience phonologique ? Qu'est-ce qu'un phonème ? Qu'est-ce qu'un système alphabétique ? Que ce que le principe alphabétique ?

2.1 La conscience phonologique

En apprenant à lire, la majorité des apprenants rencontrent des difficultés, le plus souvent, quand ils sont confrontés à lire un texte, un mot inconnu ou lorsqu'ils doivent reconnaître des sons ou des lettres pour former des mots.

Cet échec constaté sur le terrain, durant vingt-quatre années d'exercices entant qu'enseignante au cycle primaire, nous a amenés à s'interroger sur ce déficit phonologique. Pourquoi donc les apprenants n'arrivent pas à lire alors qu'ils sont très sensibles aux sonorités de la langue ?

Pour comprendre le lien qui existe entre sons et lettres, entre oral et écrit, il nous fallait étudier le concept clé de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture « la conscience phonologique » en rapport avec l'apprentissage de la lecture, du moment où cette capacité métalinguistique est indispensable pour lire en français.

Tout d'abord, que signifie le mot « conscience phonologique » ?

Selon Gombert¹, la conscience phonologique est « *La capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée* », Sophie Briquet² quant à elle la définit comme étant « *une compétence métalinguistique qui consiste à opérer des tâches délibérées sur les mots à l'oral : reconnaissances des syllabes, rimes et phonèmes ainsi que toutes les opérations sur ces unités (permuter, ôter, ajouter)* ».

Ainsi, dans le mot "conscience phonologique", il y a l'idée de « prise de conscience » de ce que l'on fait en rapport avec les sons. Il s'agit alors de comprendre un processus cognitif complexe nécessitant un raisonnement conscient sur le matériel sonore du langage.

Selon Liberman³, « *cette conscience, permet d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques (syllabes, rimes, phonèmes) et de les manipuler intentionnellement* ». Il est donc nécessaire que l'enfant procède à des opérations mentales réfléchies sur ces unités.

Les premiers travaux anglo-saxons sur la conscience phonologique datent de 1974, avec les recherches de Liberman et Shankweiler⁴, elles concernaient les enfants d'âge pré scolaire âgés de 4 à 6 ans, les résultats ont montré qu'en dépit d'une année scolaire complète, ces enfants n'arrivaient pas à acquérir une conscience phonologique des syllabes et encore moins celle des phonèmes.

Les années 80 ont aussi connu une multitude de travaux conduits par Brady⁵ et ses collaborateurs à fin d'évaluer les performances en lecture des élèves mauvais lecteurs à travers des tests de segmentation de mots en syllabes, en phonèmes, ou en rimes, avant et

¹ Gombert, Jean. Émile. *Le développement métalinguistique*. : PUF Paris (1990), p27

² Briquet-Duhazé, Sophie, et Rezzazi, Amine « Résultat d'un entraînement en conscience phonologique chez des élèves en difficultés de lecture au cycle 3 », *Enfance* 2014/2 (N° 2), p. 119-134. DOI 10.4074/S0013754514002018, consulté le 06/07/2018

³Bara, Florence, Édouard, Gentaz, et Pascale, Colé. « Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants », *Enfance*, vol. 56, no. 4, 2004, pp. 387-403., consulté le 29/12/2017

⁴ Liberman, Isabelle, Y, et Shankweiler, Donald. « *Phonologie et apprentissage de la lecture* », in *L'apprenti-lecteur (Recherches empiriques et implications pédagogiques)*, sous la direction de Laurence. Rieben et Charles. Perfetti, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1989. P 30

⁵ Ibid., p 35

après l'apprentissage de la lecture. Les résultats ont également suggéré un déficit dans le domaine phonologique.

Plusieurs travaux ont donc prouvé le rôle déterminant de la conscience phonologique dans la maîtrise d'une écriture alphabétique, d'un côté, il a été révélé que cette capacité métalinguistique prédisait la réussite en lecture, en anglais, en français, en suédois, en espagnol et en italien⁶

D'un autre côté, les résultats avant l'apprentissage de la lecture (Bellefroid, Ferreiro, 1997, Liberman, Shankweiler, 1979) cité par Sophie Briquet -Duhazé⁷, ont donc révélé que la conscience phonologique pourrait être aussi un produit de l'apprentissage de la lecture qui ne se développerait que par un apprentissage explicite.

Ce point de la vue, se justifie par le fait que le phonème, unité de base des systèmes alphabétiques est difficile à percevoir naturellement.

En outre, les chercheurs en psycholinguistique⁸ et en neurosciences⁹ partagent aussi cette idée, ils pensent aussi que l'enfant, seul, serait incapable de développer des procédures de lecture automatiques, il doit être aidé par un lecteur expert à travers un enseignement systématique et explicite du décodage.

Ces capacités phonémiques peuvent considérablement aider à l'apprentissage de la lecture, en particulier en première année primaire, « afin de permettre aux enfants de lire tous les mots réguliers, qu'ils soient connus ou pas »¹⁰.

En revanche, des travaux ultérieurs ont remis en cause cette hypothèse. Pour Ouzoulias « d'autres compétences initiales permettent la réussite en lecture (conscience lexicale , conscience syntaxique , une familiarité avec la langue ,[.....] , la connaissance

⁶ Ibid., p36

⁷ Briquet-Duhazé, Sophie. « *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grande difficulté* », 1 'Harmattan, Paris, 2013, p13.

⁸ Voir les travaux de Rieben, L, Perfetti, CH, et al, *L'apprenti lecteur, recherches empiriques et implications pédagogiques*, Delachaux et Niestlé, 1989

⁹ Voir les travaux de Dehaene, Stanislas. « *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe* », Odile Jakob, 2011

¹⁰ Sprenger-Charolles, Lilliane, & Séverine, Casalis, Lire. *Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. PUF, Paris, 1996

des lettres de l'alphabet et bien d'autres compétences »¹¹, il ajoute aussi que la réussite en lecture pour un enfant ne se limite pas à abstraire tel ou tel phonème mais le plus important, est qu'il comprenne la différence entre un phonème, un mot, une syllabe, une attaque et une rime, c'est ce qu'il a appelé «le principe phonémique».

En France, les études sur la conscience phonologique sont moins nombreuses, certains se sont penchés sur les phonèmes, d'autres sur les rimes et d'autres sur la syllabe (Lecocq, 1986 ; Morais, 1994 ; Ecalle, 2000), (Lecocq, 1991)), cités par Sophie Briquet-Duhazé¹², ces études révèlent des résultats similaires, concernant le rôle important que joue cette habileté métalinguistique dans la réussite en lecture

Aussi, les études de (Sprenger-Charolles & Casalis, 1996 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2006)¹³ ont été effectuées à la base sur des sujets dyslexiques permettant ainsi de relever les difficultés cognitives liées au traitement de l'information phonologique.

Pour certains auteurs¹⁴, la conscience phonologique fait référence à « la sensibilité phonologique » c'est à dire, la capacité à reconnaître et à manipuler toutes les unités linguistiques, ces chercheurs insistent sur l'idée d'un traitement simple sur les syllabes, vers un traitement de plus en plus profond réalisé sur des unités plus petites « les phonèmes ».

Morais¹⁵ quant à lui affirme que la conscience phonémique est pas innée, elle n'est pas nécessaire pour parler et comprendre la parole, or, l'auteur pose l'hypothèse que l'apprentissage de la lecture développe la conscience phonémique et que celle-ci, joue un rôle déterminant dans le succès en lecture.

¹¹ Ouzoulias, André. *Le niveau initial de conscience phonologique est-il le « meilleur prédicteur unique » de la réussite dans l'apprentissage de la lecture ?* Pdf en ligne sur :

https://www.editions-retz.com/sites/default/files/.../forum_Retz_2001.pdf, consulté le 05/08/2019

¹² Briquet-Duhazé, Sophie, et Amine Rezrazi, *Résultat d'un entraînement en conscience phonologique chez des élèves en difficultés de lecture au cycle 3, Enfance*, vol. 2, no. 2, 2014, pp. 119-134., consulté le 06/07/2018

¹³Ibid., Duhazé

¹⁴ Ecalle, Jean, et Annie Magnan. « Chapitre 1. Les connaissances précoces implicites et explicites », *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Sous la direction de Ecalle Jean, Magnan Annie. Dunod, 2021, pp. 19-83.

¹⁵ Morais, Josés. " L'apprentissage de la lecture : de la conscience des phonèmes à l'identification automatique des mots". Kail, Michèle, et al. *Apprentissage des langues*. Paris : CNRS Éditions, 2009. (pp. 345-364) Web. <<http://books.openedition.org/editions-cnrs/5975>>.consulté le 11/01/2019

Toutefois, Gombert considère la conscience phonologique comme une activité métalinguistique que l'enfant développe lors de l'acquisition du langage oral qui lui permet de faire un traitement linguistique inconscient et implicite sur les unités de l'oral, « les phonèmes », indépendamment du sens des mots et lui favoriserait ultérieurement la manipulation intentionnelle et consciente des unités linguistiques sous l'effet d'un enseignement formel. C'est ce que souligne cet auteur dans une interview réalisée pour le site « bien lire »

Une connaissance implicite de la phonologie s'installe automatiquement avec l'acquisition du langage oral. Ainsi, le jeune enfant n'a pas besoin d'être capable d'identifier consciemment les phonèmes /g/ et /r/ pour comprendre différemment les mots « gâteau » et « râteau » lorsqu'il les entend. En revanche, lorsque, plus tard, il aura à les écrire, il devra repérer dans le mot oral « gâteau » le phonème initial /g/ et savoir qu'il se transcrit par le graphème « g » (et le phonème /a/, par le graphème « â », /t/ par « t », et /o/ par « eau »). De même lorsqu'il lira, pour la première fois, le mot « râteau », il devra faire correspondre à la lettre « r » le bon phonème, sous peine de confondre les mots « râteau » et « gâteau ». C'est en ce sens que l'on parle de conscience phonologique¹⁶.

En effet, cette capacité métalinguistique¹⁷ est essentielle pour comprendre comment fonctionne une langue alphabétique, elle est sollicitée lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Dès lors, les deux approches suscitées nous paraissent complémentaires et le débat théorique devient caduc au niveau de la pratique d'un enseignement d'une langue maternelle et/ou étrangère.

Notre réflexion s'inscrit donc, dans le sillage d'une conception de "sensibilité et de médiation phonologiques"¹⁸ où il s'agit pour la première fois d'identifier, de repérer, et de manipuler délibérément les sons et les lettres à travers des tâches analytiques que l'enfant

¹⁶Gombert, Jean. Emile, Interview réalisée pour le site "bien lire", mise en ligne en novembre 2008, http://www.acgrenoble.fr/ien.bourgoin2/IMG/pdf/Conscience_phono_JE_Gombert.pdf, consultée le 13/07/2019

¹⁷Ce terme tel que défini par Gombert, renvoie dans ce contexte à une acception psychologique liée au sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation. (a- aux Activités de réflexion. b- aux activités de contrôle conscient et de planification par le sujet de ses propres procédures de traitement linguistique) (cf. Gombert, J, E, et al, la psychologie cognitive de la lecture et al, PUF, 1992, p108)

¹⁸Écalte, Jean, et Annie Magnan. L'apprentissage de la lecture et ses difficultés, Paris, Dunod, 2015, p71

devra réaliser d'une manière consciente et pour la deuxième , il est question de procéder à des conversions entre les unités de l'écrit et celles de l'oral, au contact d'un mot écrit, l'élève « *se construit mentalement à partir du mot écrit, une représentation mentale de la façon dont le mot s'entend et se prononce [...],il utilise une procédure de décodage graphophonologique* »

2.2 Les niveaux de la conscience phonologique

Plusieurs travaux réalisés sur l'acquisition de la lecture ont conduit des auteurs tels que Perfetti (1989), Morais, Alegria et Content (1987), Defior et Tudela (1994)¹⁹ , à évoquer les termes de « sensibilité phonologique », et de « conscience phonologique ». Cette conscience qui apparaît chez l'enfant dès son jeune âge. Il développe une « sensibilité phonologique » au même temps qu'il apprend le lexique de sa langue, c'est à dire lorsqu'il associe un mot à chaque objet, l'enfant est sensible aux sons et aux frontières des mots.

Au moment de l'apprentissage de l'écrit, l'enfant s'aperçoit que les mots peuvent être découper en unités phonétiques plus petites (syllabe, rimes, phonèmes), ces connaissances (habiletés implicites) de base utilisées dans la communication orale constituent l'aspect implicite et naturel qui précède l'apprentissage explicite de la lecture , appelé aussi un traitement «épilinguistique», défini par Gombert²⁰ comme « *un système capable de traiter le langage oral qui servira de base à l'élaboration du système de traitement de l'écrit* ».

À titre d'illustration, nous présentons une étude longitudinale réalisée par Ecalle et Magnan²¹, en France, auprès de 36 enfants de grande section en maternelle et de première année primaire, afin d'observer la distinction entre les habiletés épi et méta phonologiques proposée par Gombert.

La tâche épiphonologique consiste à repérer deux mots parmi quatre, partageant un son commun (syllabe, infra syllabes (attaque /rime), et phonèmes, au début et à la fin des

¹⁹ Cités par Sanchez, Monique, et al, Habiletés phonologiques chez des enfants dysphasiques de GS et CP : étude comparative avec des enfants au développement langagier normal. Psychologie française, 2007, vol. 52, no 1, p. 41-54. Consulté le 11/12/2019

²⁰ Démont, Élisabeth, et Jean-Émile Gombert. « L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite », *Enfance*, vol. vol. 56, no. 3, 2004, pp. 245-257. Consulté le 06/06/2018

²¹Écalle, Jean, et Magnan. Annie, L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Dunod, 2015.p22

mots, pour la tâche métalinguistique l'enfant est appelé à repérer l'unité commune (même caractéristiques) dans deux mots différents, également en position initiale et finale.

Les résultats révèlent que pour la première étude (tâche épi linguistique) :

- les unités larges (syllabes et infra syllabes) sont mieux traitées que les phonèmes
- les performances épi linguistiques dépassent celles en métalinguistique
- les syllabes sont mieux traitées que les infrasyllabes
- l'unité en position initiale est mieux manipulée dans la tâche métaphonologique
- les phonèmes sont de mieux en mieux traités au fur et à mesure que les enfants avancent dans leur apprentissage en lecture

En résumé, Ecalle et Magnan affirment que les performances épilinguistiques avant l'apprentissage de la lecture s'appuient sur une sensibilité implicite aux syllabes qui progressent à l'école primaire à celles des phonèmes sous l'effet d'un enseignement explicite, de là, le terme « *habiletés phonologiques* » intègre « *l'idée d'un continuum entre un traitement implicite d'unités larges vers un traitement explicite d'unités réduites* »²².

Nous parlerons dans ce cas de conscience phonologique primaire qui renvoie à la sensibilité phonologique permettant à l'enfant de repérer les rimes et de découper les mots en syllabes. Aussi, de conscience phonologique secondaire(phonémique) qui lui permettra plus tard de manipuler, de traiter les mots, les syllabes et les phonèmes d'une manière consciente et réfléchie mais nécessite des connaissances explicites sur la langue.

Par conséquent, quatre niveaux de conscience phonologiques sont à distinguer :

- la conscience des chaînes phonologiques en rapport avec les facteurs prosodiques : intonation, allitération

²²Ecalles, Jean & Annie, Magnan. Sensibilité phonologique et apprentissage de la lecture. Rééducation Orthophonique, (2007). 229, 61-74. cité par Écalles, Jean. Dans « L'évaluation de la lecture et des compétences associées », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. Vol. xv, no. 1, 2010, pp. 105-120. consulté le 15/02/2018

- la conscience à repérer les rimes (traitement épi phonologique) indépendamment du sens

- la conscience syllabique qui permet de découper les mots en syllabes

- la conscience phonémique : en premier lieu, elle permet la discrimination entre les sons, c'est une habileté qui permet d'identifier et de reconnaître le phonème, c'est le niveau culminant de la conscience phonologique qui ne se développe qu'à travers un apprentissage explicite du principe alphabétique.

De plus, plusieurs études révèlent le rôle significatif des entraînements et des structures interactives soumises aux apprenants afin de consolider leurs pré requis puis les acquis en termes de construction d'un parcours dans le but serait de développer la conscience phonologique, qui permettraient ainsi d'améliorer le décodage et d'accélérer la compréhension du principe alphabétique à travers des tâches spécifiques :

Ces multiples tâches de conscience phonologique doivent être travaillées dans une hiérarchie bien précise : la conscience mot, la conscience de la syllabe, la conscience de la rime puis la conscience phonémique.

Pour travailler la conscience phonologique, psycholinguistes et pédagogues²³ conseillent de proposer des activités sous forme ludique , d'explicitier les raisons de l'activité et de nommer les notions acquises (phrases, mots , syllabes, rimes, phonème),utiliser d'abord un matériel connu (noms des élèves de la classe ...), utiliser un support imagé pour faciliter leur mise en mémoire à court terme , proposer des activités d'abord collectivement puis les reprendre en petits groupes ou individuellement selon les besoins des élèves , proposer des tâches de difficulté progressive par rapport à la nature des unités linguistiques , à leur position et à leur structure, à la nature du lexique et à la nature des activités .

Le tableau ci-dessous illustre la nature des activités qui pourraient être mises en œuvre pour le développement de la conscience phonologique chez les nouveaux lecteurs.

²³ Gombert, Jean, Emile, et al, *Enseigner la lecture au cycle 2*, Nathan, Paris, 2000, p 53

Niveau de la conscience phonologique	Description de l'habileté
Mot	Distinguer et manipuler les mots dans une phrase.
Syllabe	Distinguer et manipuler les syllabes d'un mot.
Rime	Reconnaître, identifier et produire des mots qui riment.
Isolation	Reconnaître les sons individuels qui composent un mot.
Identification	Reconnaître le même son dans différents mots.
Catégorisation	Reconnaître qu'un des mots de l'ensemble a un son différent des autres.
Fusion	Écouter une séquence de sons et les combiner afin de former un mot.
Segmentation	Diviser le mot en sons, dire chaque son en tapant ou comptant.
Soustraction	Identifier le « mot restant » lorsqu'un phonème est enlevé d'un mot.
Addition	Former un mot nouveau en ajoutant un phonème à un mot existant.
Substitution	Substituer un phonème par un autre pour créer un mot nouveau.

Tableau 1 : Exemple d'activités pour développer les habiletés en conscience phonologique²⁴

2.3 Les différents constituants du mot

2.3.1 Le phonème

En Français , le phonème est considéré comme une entité phonologique abstraite , c'est la plus petite unité minimale qui permet de différencier deux mots tel que "louche " et " bouche ", le phonème est difficile à identifier pour des raisons de coarticulation .En effet, la parole est continue et les phonèmes ne sont pas prononcés successivement , mais en une seule émission articulatoire, ils se combinent entre eux pour donner une

²⁴ Thibeault-Bouchard, K, adapté de Hall, S. L. (2006). I've DIBEL'd, now what ? Boston, MA : Sopris West, cité par Stéphanie Paquin, M.O.A. (modifié par nous), disponible en ligne sur http://epmb.ecoleouestmtl.com/wp-content/uploads/2015/12/Conscience-phonos_SP.pdf , consulté le 09/02/2020

chaîne sonore ; Dans un mot comme "maman " , on prononce /ma/ /mã/ et non /m/- /a/ - /m/ - /ã/ ce qui n facilite pas la tâche à l 'élève .

Le dictionnaire linguistique des sciences du langage²⁵ , définit le phonème comme suit

Le phonème est l'élément minimal, non segmental, de la représentation phonologique d'un énoncé [...], chaque langue présente, dans son code, un nombre limité et restreint de phonèmes [...] qui se combinent successivement, le long de la chaîne parlée, pour constituer les signifiants des messages et s'opposent ponctuellement, en différents points de la chaîne parlée pour distinguer les uns les autres.

Nous appellerons donc un phonème, la plus petite unité sonore capable de produire un changement de sens sans avoir de sens en tant que tel.

Le phonème n'est pas une réalité propre en lui-même, il se définit par les relations de sens qu'il entretient avec tous les autres phonèmes du système, par exemple, dans les mots « lange » et « range ».

D'un point de vue sémantique, ces deux mots sont différents en raison de la commutation effectuée sur l'axe paradigmatique entre les phonèmes /l/ et /r /, ce changement sert à produire deux mots différents.

De même, si en position initial, au lieu de [l] et [r], nous mettons [m], alors, nous obtenons un troisième mot "mange" dont le sens change totalement des deux premiers mots.

En outre, pour apprendre à lire dans un système alphabétique, il est nécessaire de segmenter la parole en unités plus réduites (les phonèmes). Il est également question de faire correspondre ces unités de l'oral à celles de l'écrit (les graphèmes) dans une langue qui n'est pas transparente.

En français , certains graphèmes sont le résultat d'une combinaison de plusieurs lettres, à titre d'exemple "ph " pour /f/ , " am" ou "an" pour la voyelle nasale /ã/ ; ces graphèmes sont formés de deux lettres "a " " m " ou "a " "n" , la difficulté du petit lecteur réside dans

²⁵ Dubois, jean, Mathée Giacomo, Louis Guespin et al. Le dictionnaire linguistique des sciences du langage. Ed, Larousse, Paris, 2012, p359

la mise en relation des unités de l'écrit à celles de l'oral , Or , ces phonèmes sont peu identifiables vu la complexité de l'orthographe française et en fonction aussi des compétences phonémiques de l'apprenant avant l'entrée dans l'écrit . Il est à rappeler que cette conscience phonémique ne se développe chez lui qu'après un apprentissage explicite de la lecture.

2.3.2 Le graphème

Unité de base d'une écriture alphabétique qui correspond à un phonème, il peut être composé d'un ou de plusieurs lettres (a, an, ph) et comporter des marques diacritiques comme les accents (aigu, grave, et circonflexe), le tréma et la cédille.

2.3.3 La syllabe

En français, l'unité phonologique de base serait la syllabe. Communément définie comme une unité phonétique composée d'une voyelle (le noyau vocalique), précédée ou suivie par plusieurs consonnes, « une syllabe est un phonème ou un groupe de phonèmes que l'on prononce d'une seule émission de voix »²⁶ .

Michel Billières considère²⁷ que

La syllabe est une unité infra-lexicale fondamentale dans le développement comportemental des enfants apprentis lecteurs d'un système d'écriture alphabétique. Les enfants débutant l'apprentissage de la lecture recourent systématiquement à un traitement phonologique qui s'appuie d'abord sur des unités graphophonémiques puis sur des unités grapho-syllabiques.

La syllabe est décomposable en unités intra syllabiques : l'attaque et la rime, (syllabes et unités intra syllabiques : appelées aussi « les unités larges » par rapport aux unités plus réduites de la parole « les phonèmes »).

Une syllabe est dite ouverte quand elle se termine par une voyelle, par exemple [bry-mɕ] (brumeux), elle est fermée quand elle se termine par une consonne prononcée [və-

²⁶ Genouvrier, Émile, et Jean, Paytard . linguistique et enseignement du français, Larousse. Paris, 1970, p49

²⁷Billières, Michel, « Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail », Corela [En ligne], HS-1 | 2005, mis en ligne le 16 février 2005. URL : <http://journals.openedition.org/corela/1110> ; DOI : 10.4000/corela.1110, consulté le 30 avril 2019

niR] (venir). La tendance du français est à la syllabation ouverte, ce qui favorise l'enchaînement des sons dans la chaîne parlée.

L'attaque correspond à la consonne isolée ou au groupe consonantique qui précède la voyelle, la rime est constituée par les phonèmes qui suivent (une voyelle (le pic) et éventuellement de consonnes (la coda), dans le mot « pont », l'attaque est /p/ et la rime /ɔ̃/, dans le mot "grosse », l'attaque est /gr/ et la rime /os/.

Phonologiquement, la syllabe « *serait le maillon essentiel dans la perception des sons parlés* »²⁸, dans une perspective psycholinguistique, cette définition permet de distinguer son rôle dans l'étude du langage oral et écrit et dans la segmentation syllabique du mot en lecture.

Pour apprendre à lire, l'enfant est sensible à cette unité d'articulation qu'il maîtrise déjà bien avant l'apprentissage formel de la lecture, Marie Dominique Ginestre et Jean François Le Ny avancent l'idée que « *tout locuteur d'une langue donnée développe une conscience intuitive de ce qu'est une syllabe, il est capable de dénombrer des syllabes à l'intérieur d'un mot ou bien de les permuter* »²⁹.

Dès lors, la syllabe constituerait l'unité idéale mais pas déterminante pour l'acquisition de la lecture, elle aiderait à développer la conscience phonologique du jeune apprenant, qui, au début de l'apprentissage de la lecture, serait en mesure de manipuler. Elle serait même une unité clé pour une action remédiate de par son aspect phonologique, l'enfant est capable de repérer à l'oral les syllabes, de les scander, de frapper des mains pour les compter, les colorier, les encadrer, leur associer un geste, pour enfin aboutir à les manipuler d'une manière consciente (comptage, localisation, inversement, suppression, et rajout etc.). Cette prise de conscience de la syllabe orale pourrait ultérieurement aider l'apprenti-lecteur dans le repérage des syllabes à l'écrit.

En outre, la décomposition des mots en syllabes serait une condition nécessaire dans le décodage et dans l'apprentissage de la lecture. La syllabe en français peut être

²⁸ Ginestre, Marie, Dominique, et Jean François Le Ny. Psychologie cognitive du langage, Dunod, Paris, 2002, p 28

²⁹ibid. Ginestre, p 29

constituée d'une v, cv³⁰, cvc, ccvc, cccvc, le découpage des syllabes phoniques et des syllabes écrites n'est pas le même à cause de la chute du "e" caduc qui tombe en final ou des lettres muettes, à titre d'exemple, le mot " père « n'est formé que d'une syllabe orale fermée [pɛr], mais à l'écrit, il est constitué de deux syllabes graphique (pè - re).

De même, la syllabe en français est considérée comme une unité pré lexicale, elle aiderait à la perception et à la segmentation de la parole lors de l'accès au lexique, mais ne l'est pas dans d'autres langues, tel que l'anglais, cette hypothèse est avancée par Anne (Cutler et al)³¹.

Le rôle de la syllabe dans la segmentation lexicale du français provient de son rôle dans la structure rythmique de cette langue. Si la syllabe ne semble jouer aucun rôle dans la segmentation lexicale qu'effectuent les locuteurs de certaines autres langues, c'est que dans ces langues, le rythme est fondé sur l'accent.

Les résultats des évaluations des habiletés phonologiques effectuées par Ecalle et al³² sur 359 enfants du début de la grande section jusqu'au milieu du cours préparatoire, avant et pendant l'apprentissage de la lecture, ont confirmé que les performances pour le traitement syllabique dans les tâches épi linguistiques étaient supérieures à celui des tâches métalinguistiques et ce avant l'entrée dans l'enseignement de la lecture, ce qui explique que même avant d'apprendre à lire, l'enfant est déjà initié au repérage de cette unité, par ailleurs, les résultats s'inversent en début du cours préparatoire, où la syllabe était plus accessible sous l'effet de l'instruction, ces études ont aussi montré que la syllabe est aussi une unité de traitement privilégiée dans la remédiation.

De même, en langue arabe, Ahmed Ez-Zaher considère aussi que la syllabe est une unité importante, même essentielle dans l'apprentissage de la lecture, en raison «des caractéristiques graphiques de l'arabe qui favorisent une représentation graphique de

³⁰ C : consonne, v : voyelle, « cv » fait référence à une structure syllabique composée d'une consonne et d'une voyelle.

³¹ Cutler, Anne, James, Dennis, Norris, et A, Somejuan. le rôle de la syllabe, In : Les Langages du cerveau (pp. 185-197). E. Dupoux (Ed.). Paris : Odile Jacob.2002, en ligne sur https://pure.mpg.de/rest/items/item_59661_4/component/file_468699/content, consulté le 03/06/2018

³²Ecalle, Jean, Annie Magnan, et Houria Bouchafa. "Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture : de l'évaluation à la remédiation." *Glossa* 82 (2002) : 4-12., consulté le 06/05/2019

la syllabe»³³, le «harf» ou la lettre caractérise l'écriture arabe, c'est la plus petite unité segmentale qui peut être à la fois une syllabe ou un phonème, alors que les voyelles sont représentées par des signes diacritiques ce qui attribue à l'arabe un aspect semi alphabétique.

Pour prononcer un mot, il va falloir associer une voyelle à une consonne, donc effectuer une syllabation et une resyllabation ce qui renforcerait la sensibilité syllabique dans l'apprentissage de cette langue.

2.4 Le système phonologique de la langue française

Le système français est composé de 36 phonèmes : 17 consonnes correspondant à 20 consonnes graphiques, 16 voyelles correspondant à 6 voyelles graphiques, 3 semi consonnes ou semi voyelles.

Les voyelles sont des sons musicaux tandis que les consonnes sont des bruits (consonnes sourdes), ou des combinaisons des sons musicaux et de bruits (consonnes sonores), les semi consonnes ou semi voyelles [j], [y], [w] dont l'articulation est voisine de celles de [i], [y], [u].

En français, la voyelle peut constituer à elle seule une unité de sens, le « ou » [u] par exemple, par contre, la consonne suppose toujours une voyelle.

2.4.1 Les consonnes

Le français comporte 17 consonnes classées, selon 4 critères qui permettent aux phonèmes de se distinguer entre eux, on pourrait également parler de traits distinctifs ou d'opposition

[p] - [b] - [f] - [v] - [t] - [d] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [g] - [k] - [l] - [r] [m] - [n] - [ɲ].

- **Le mode d'articulation :**

Pour la production des consonnes, l'écoulement de l'air est soit stoppé momentanément par une fermeture, ou occlusion (consonnes occlusives), soit gêné par un resserrement du

³³ Ez-Zaher Ahmed. Le rôle de la conscience syllabique dans l'apprentissage de la lecture en arabe. In : Spirale. Revue de recherches en éducation, n°44, 2009. Enseigner et apprendre à lire-écrire à l'école. pp. 49-62 ; doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2009.1170>, consulté 11/12/2020

chenal buccal, qui produit des frictions (les consonnes fricatives, dites aussi constrictives ou spirantes). Pour l'émission des affriquées, il y a une combinaison étroite entre une occlusion et une friction.

Les liquides sont de deux types : les liquides latéraux et les liquides vibrantes, les premières associent une occlusion centrale à un écoulement de l'air de l'un des deux côtés de la langue [l], les secondes associent un écoulement de l'air à une ou plusieurs occlusions très brèves [r].

- **Le point d'articulation**

Est le lieu de contact des organes de la parole ou articulateurs), qui en se rapprochant modifient le son produit.

Nous distinguons plusieurs points d'articulation qui peuvent être eux-mêmes subdivisés :

- articulation bilabiale : contact entre les lèvres [p], [m], [b]
- articulation labiodentale : contact lèvres, dents [f], [v]
- articulation apico-dentales : apex de la langue contre les dents [t, d, n, l]
- articulation alvéolaire : la langue contre les alvéoles [s, z]
- articulation palatale : la langue s'appuie sur la partie avant du palais dur [ʃ, ʒ]
- articulation vélaire : le dos de la langue va rejoindre la partie arrière du palais dur [k, g]
- articulation dorso- palatale [ŋ] : le dos de la langue et le milieu du palais.
- articulation uvulaire [R] : dos de la langue contre l'uvule.

• **Classement articulatoire des consonnes françaises**

Mode d'articulation		Lieu d'articulation					
Occlusive		Bi-labiale	Labio-dentale	Apico-dentale	Dorso-palatale	Dorso-vélaire	Dorso-uvulaire
Sourde	Orale	p		t		k	
	Nasale						
Sonore	Orale	b		d		g	
	Nasale	m		n		ɲ	
Constrictive							
Sourde	Orale		f	s		ʃ	
Sonore	Orale		v	z		ʒ	
	Liquide			l			R

Tableau 2 : ³⁴ classement articulatoire des consonnes

Ce tableau indique les différents modes et lieux d'articulation des consonnes françaises, à titre d'exemple : pour le son [ʃ] est réalisé par un rétrécissement qui survient entre la langue et le dos du palais.

Une consonne sonore fait vibrer les cordes vocales alors qu'une consonne sourde les exclut.

Pour un même point d'articulation, nous avons généralement une sourde et une sonore, par exemple [t], [d] partagent les mêmes traits descriptifs (même mode et même point d'articulation), mais leur trait distinctif est le voisement ([t] est sourd / [d] est sonore).

2.4.2 Les voyelles

Les voyelles sont toutes sonores, produites avec un écoulement libre de l'air à travers l'appareil phonatoire, contrairement aux consonnes.

³⁴Tableau du classement articulatoire des consonnes, disponible en ligne sur [http : http://flenet.unileon.es/phon/phoncours2.html](http://flenet.unileon.es/phon/phoncours2.html), consulté le 22/02/2018

Les voyelles du français sont habituellement représentées par figures géométriques représentant les traits articulatoires des voyelles.

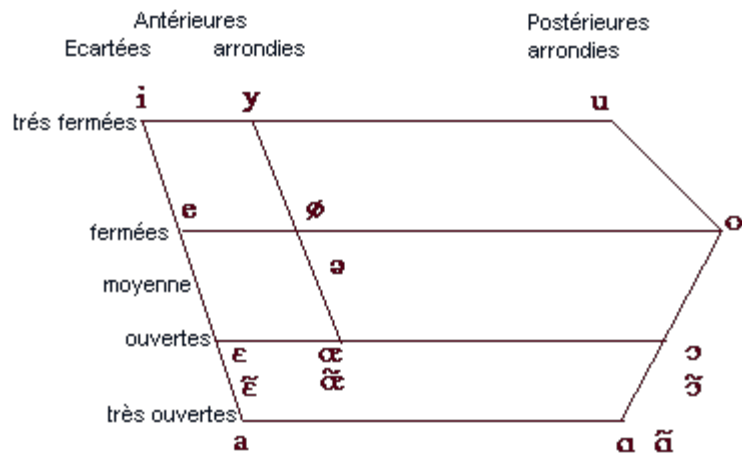


Figure 1 ³⁵ : Le quadrilatère vocalique

Le quadrilatère vocalique représenté sur deux dimensions, contient deux axes dont chacun renferme un type de données :

L'axe vertical du trapèze vocalique indique l'aperture (degré d'ouverture de la bouche).

Le français comprend quatre classes de voyelles divisées selon leur aperture :

- fermées : [i] [y] [u]
- mi- fermées : [e] [ø] [ə] [o]
- mi- ouvertes : [ε] [ẽ] [œ] [õ] [ɔ] [ɔ̃]
- ouvertes : [a] [ɑ] [ã]

L'axe horizontal, indique la position (avant, centre, arrière) de la langue dans la bouche (lieu d'articulation). Une voyelle est dite antérieure lorsque la partie antérieure

³⁵Le quadrilatère vocalique, En ligne sur : <http://www.linguistes.com/phonetique/phon.html>, consulté le 17/10/2020

de la langue se masse vers l'avant de la cavité buccale et postérieure lorsqu'elle se masse à l'arrière du chenal buccal.

- voyelles antérieures [i] [y] [e] [ø] [ɛ] [ɛ̃] [œ] [œ̃] [a]

- voyelles centrales [ə]

- voyelles postérieures [u] [o] [ɔ] [ɔ̃] [ɑ] [ɑ̃]

- **La labialisation** : selon la forme des lèvres (arrondies /non arrondies)

- voyelles labialisées ou arrondies [y] [u] [ø] [o] [œ] [œ̃] [ɔ] [ɔ̃] [ɑ] [ɑ̃]

- voyelles étirées (non arrondies, non labialisées) [i] [e] [ɛ] [ɛ̃] [a]

Le [ə] ne peut être classé dans aucune catégorie, cela dépend de son environnement consonantique.

- **Nasalité /Oralité**

12 voyelles orales avec passage de l'air dans la cavité buccale, voile du palais relevé qui bloque le passage de l'air par les cavités nasales.

4 voyelles nasales : voile du palais abaissé, l'air passe par la cavité nasale [ɑ̃] [ɛ̃] [œ̃] [ɔ̃]

VOYELLES ORALES

POINT D'ARTICULATION	VOYELLES ANTÉRIEURES		VOYELLES POSTÉRIEURES	
	NON ARRONDIES	ARRONDIES	NON ARRONDIES	ARRONDIES
POSITION DES LÈVRES FERMÉES	i	y		u
MI-FERMÉES	e	ø		o
MI-OUVERTES	ɛ	œ ^a		ɔ
OUVERTES	a			ɑ

VOYELLES NAsALES ET GLIDES (SEMI-VOYELLES)

Voyelles oro-nasales

POINT D'ARTICULATION	VOYELLES ANTÉRIEURES		VOYELLES POSTÉRIEURES	
	NON ARRONDIES	ARRONDIES	NON ARRONDIES	ARRONDIES
MI-OUVERTES	ê	œ̃		ɔ̃
OUVERTES				ɑ̃

Glides

POINT D'ARTICULATION	VOYELLES ANTÉRIEURES		VOYELLES POSTÉRIEURES	
	NON ARRONDIES	ARRONDIES	NON ARRONDIES	ARRONDIES
TRÈS FERMÉES	j	ɥ		w

Tableau 3³⁶ : Grille voyelles orales, nasales et glides

2.4.3 Les semi voyelles /semi consonnes

Le français comporte également trois semi-consonnes, appelées aussi semi-voyelles (ou glides) : ce sont des sons transitoires entre les voyelles et les consonnes, ces sons sont toujours accompagnés d'une voyelle, elles ne peuvent jamais être au sommet ou au centre d'une syllabe.

[j] est une dorso-palatale, [ɥ] diffère de la précédente par le fait qu'elle est fortement labialisée. [w] est une dorso - vélaire labialisée.

³⁶Grille voyelles orales, nasales et glides, disponible en ligne sur : <http://phonetiquefr1415.canalblog.com/archives/2014/09/26/30659463.html>, consulté le 17/10/2020

Dans ce qui précède , il nous a avons présenté un minimum d'informations sur le système phonologique du français pour la simple raison que bon nombre d'enfants présentent des difficultés de prononciation et confondent entre certains sons, par exemple [p] et [b],[d] et [q] , [s] et[z], ou entre des articulations très voisines tel que [s] et [ʃ] ,[z] et [ʒ] , ces enfants pourraient aussi rencontrer des difficultés de correspondances phonèmes /graphèmes en rapport avec le système orthographique de la langue dans laquelle ils apprennent à lire , notre intérêt porte donc sur la manière dont l'enfant apprend à lire dans une langue alphabétique et à la manière de remédier à ses difficultés . Du moment que l'apprentissage de la lecture dépend aussi du système orthographique puisqu'il y a des phonèmes qui se transcrivent différemment dans la même langue et que l'écriture sert de moyen pour représenter le message oral, il est essentiel pour nous d'aborder cette notion du système d'écriture et son impact sur l'apprentissage de la lecture.

2.5 Bref aperçu sur les systèmes d'écriture

L'invention de l'écriture a instauré une nouvelle aire dans l'histoire de l'humanité car c'est avec l'écriture que l'homme immortalise des traces des expériences et de l'histoire qu'il a vécu, c'est aussi par des signes graphiques qu'il a pu exprimer ses pensées et communiquer avec le monde qui l'entoure. Pour cela, il a dû inventer pas une, mais des écritures allant des systèmes pictographiques qui remontent à plus de 15000ans et ce à travers des dessins représentant l'homme et l'animal jusqu'aux systèmes alphabétiques qu'on utilise.

Au fil du temps, les pictogrammes ont évolué en système idéographique, une révolution dans l'histoire de l'écriture. Avec la découverte de l'écriture cunéiforme où « *le mot est traduit par des marques. Pour représenter 10 chevaux, il n'est pas nécessaire de dessiner 10 chevaux, il suffit d'écrire un symbole qui représente le nombre 10 et un autre qui représente le concept « cheval »* »³⁷

Cette écriture comportait un grand nombre de signes, mais ne permettait pas de tout transcrire comme les noms de personnes. Peu après apparait l'écriture égyptienne qui unissait image et écriture, elle contient en plus d'autres écritures les « *signes*

³⁷ Giasson, Jocelyne. « *Lecture, apprentissage et difficultés* ». Belgique : Beack, 2012, p. 9

logographiques qui notent des mots, les signes phonétiques qui notent des sons et les déterminatifs qui indiquent dans quelle catégorie d'objets ou de concepts est classé le signe représenté »³⁸. Elle peut se lire de droite à gauche ou de gauche à droite ou verticalement.

L'écriture chinoise, un amalgame de pictogrammes (signes représentant une chose ou un être), d'idéogrammes (signes symbolisant une idée, un concept), elle est caractérisée par un nombre impressionnant de signes, ce qui a favorisé le recours à un autre type de signes : les phonogrammes (les signes -sons). C'est le seul système d'écriture pictographique qui continue d'exister à nos jours.

Une nouvelle analyse linguistique dans l'histoire de l'écriture apparut. Chez les phéniciens, la langue est décomposée en unités dépourvues de sens « les phonèmes », ils ont mis au point le premier alphabet qui est à l'origine des alphabets latins et grecs, qui se répandent dans le monde entier, duquel est dérivé l'alphabet français.

2.6 Le système alphabétique français et le principe alphabétique

Le français est une langue fondamentalement alphabétique impliquant des correspondances entre lettres -les graphèmes – et des unités phonologiques -les phonèmes- ce qui correspond au principe alphabétique, défini par José Morais³⁹ comme

Le principe de l'alphabet (ou principe alphabétique) est que les graphèmes, à savoir les lettres ou certains groupes de lettres de l'alphabet (comme « ch » dans « chat »), remplissent un rôle fonctionnel qui est celui de représenter des unités abstraites appelées phonèmes (par exemple, l'unité qui est commune à « ba » « bi », « bo », etc.). La première acquisition qui mène à une lecture efficace est la découverte par l'enfant du principe alphabétique.

³⁸ Fusty- Raynaud, S. Doctorat de psychologie clinique et psychopathologie, *Apprentissage et dysfonctionnement du langage écrit et représentation motrice de la parole*. Université Paris 8. France, Thèse dirigée par Monique Piazza, Soutenue le 30 novembre 2007, p50, consultée le 07/09/2018

³⁹ Morais. José , Extrait de *La science de la lecture : d'un regard sur le passé à un regard sur l'avenir*, in Observatoire National de la Lecture, *Nouveaux regards sur la lecture* , Paris : CNDP et Savoir Livre, 2004, disponible en ligne sur :

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PpclDRQoXwwJ:ekldata.com/RfJp8V6hka2CN08LSyNtRmL10iU/apprendre_a_lire_Morais.pdf+&cd=5&hl=fr&ct=clnk&gl=dz
consulté le 18/06/2018.

Ce système se caractérise selon Sprenger Charolles⁴⁰ « par la forte présence des lettres qui représentent un même phonème (par exemple : ou, an, en, on). Aussi la présence de lettres dont la prononciation dépend de l'environnement graphique comme « c », « g » ».

Les problèmes que pose ce système selon les auteurs, Ziegler et Sprenger Charolles (2008)⁴¹ sont donc l'inconsistance entre phonologie et orthographe, un nombre limité de phonèmes concordent à beaucoup de graphèmes, (130 graphèmes pour, à titre d'exemple :

/p/ : poste ; approche

/z/ : rose ; zéro

/ʃ/ : charge ; schéma

A ces difficultés s'ajoutent aussi, les lettres non prononcées comme « h » « Homme » , « thèse » , des écritures très peu accessibles à l'enfant (thym , wagon) , des marques de genre et de nombre non articulés (les terminaisons des verbes (mangent), aussi des mots qui se terminent par des lettres non prononcés, (comment), le même son qui devrait être prononcé en final comme dans (parent), « les frontières des mots ne sont pas toujours perceptibles à l'oral peut entraîner des difficultés d'identification du mot graphique »⁴² par exemple « grand(e) amie » se dit /grã /da/mi/ et non /grãd/a/mi .

Du fait que la lecture et « l'écriture évoluent au même temps, Fayol ⁴³ estime que plusieurs compétences sont nécessaires pour la maîtrise de la lecture et de l'orthographe.

Apprendre le principe alphabétique est d'une importance capitale dans l'acquisition de la conscience phonologique et de l'écriture de par son aspect génératif : car tout lecteur habile ou débutant soit- il, maîtrisant ce principe, est en mesure de transcrire tous les mots qu'il entend même irréguliers. Ce principe permet aussi l'acquisition d'un lexique orthographique.

⁴⁰Cité par Fayol, Michèle. L'apprentissage de l'orthographe, bilan, dans éducation, sciences cognitives et neurosciences. (1ère éd) Paris. Presses universitaires de France.2008, p96

⁴¹ Ibid., p 96

⁴²Sprenger-Charolles, Lilliane, et Séverine Casalis. « Chapitre III. Acquisition de la lecture/écriture en français », Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement, sous la direction de Sprenger-Charolles Lilliane, Casalis Séverine. Presses Universitaires de France, 1996, pp. 71-144.

⁴³ Ibid. Fayol. Michèle, p96 p100, 102

L'auteure, rappelle aussi que, le principe alphabétique est explicitement enseigné dans les écoles mais il s'avère insuffisant car si l'on se contentait de cet apprentissage pour apprendre à lire ou à écrire, l'enfant ne transcrirait à l'écrit qu'un mot sur deux, il faut donc d'autres apprentissages qui jusque-là se font d'une manière implicite par l'apprenant à savoir la mémorisation des séquences de lettres et la mémorisation des formes lexicales complexes.

Synthèse

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressées à la notion clé de notre thème de recherche, autrement dit à la notion de conscience phonologique, cette habileté qui se développe progressivement allant d'un traitement épi phonologique (naturel) pour atteindre un niveau de traitement conscient (formel) sous l'effet de l'instruction et de l'accompagnement scolaire.

Un apport théorique du champ de notre étude est mis à la disposition du lecteur prouvant ainsi que le traitement phonologique a une incidence directe sur le développement et l'acquisition de la lecture chez le lecteur débutant, tout particulièrement dans les systèmes à écriture alphabétique.

Le chapitre suivant concernera notre questionnement de recherche, nos hypothèses et la démarche à suivre.

Chapitre 3

Problématique de recherche, contexte et protocole de la recherche

Introduction

Ce chapitre est consacré à notre problématique de recherche qui concerne en premier lieu les processus cognitifs et métacognitifs qui entrent en jeu dans l'apprentissage de la lecture et en deuxième lieu les difficultés rencontrées par les élèves entravant leur réussite en lecture.

Notre étude porte ainsi sur les élèves de la fin du cycle primaire. Autrement dit, les élèves de la cinquième année primaire en contexte algérien.

Ce chapitre comprend aussi nos motivations, l'approche suivie, notre échantillonnage et nos instruments de mesure.

3.1 Pourquoi cette recherche ?

- **Raison 1**

En dépit des efforts fournis par le Ministère de l'Education pour la modernisation de l'école algérienne et toutes les réformes qui s'y sont succédées et après avoir observé les sujets dans les classes, beaucoup d'élèves à la sortie du cycle primaire éprouvent encore de grandes difficultés en lecture. Leur lecture est encore tâtonnante.

En effet, l'enseignement du français au cycle primaire vise une ouverture sur le monde au moyen de la maîtrise des langues étrangères mais sur le terrain, on ne voit rien de concret, Chems Eddine Chitour¹ signale que « *l'éducation nationale est une machine à fabriquer des perdants de la vie, elle n'a pas été un ascenseur social.* »

Pour cela, nous nous sommes intéressées à la clé de voute qui permettrait à nos élèves de réussir dans l'apprentissage de la lecture en français car lire correctement est synonyme de réussite scolaire et sociale, être un bon élève dépend en grande partie des compétences acquises en lecture.

¹Chitour, Chemseddine. Recherche scientifique : Paroles d'un universitaire engagé, El watan.com, 2020, en ligne sur <https://www.elwatan.com/pages-hebdo/etudiant/paroles-dun-universitaire-engage-08-01-2020>, Consulté le 08/09/2020

- **Raison 2**

Notre expérience d'enseignante à l'école primaire² durant plusieurs années, nous a permis de constater que beaucoup d'élèves étaient en difficulté de lecture, ils n'arrivaient pas à identifier des phonèmes, ils avaient du mal à décoder certains mots, leur lecture était très lacunaire, lente et hésitante, alors qu'en fin de la cinquième année primaire, les élèves sont appelés à lire et à comprendre de petits textes³.

En tant qu'enseignante, nous nous sommes interrogées sur les raisons de ce déficit à maintes reprises, jusqu'au jour où nous avons découvert le concept de « conscience phonologique » grâce à notre recherche réalisée en magister⁴, concept, auquel nous sommes devenus plus attentif, c'est ainsi que nous avons pu mettre en pratique la théorie liée à la conscience phonologique dans nos enseignements à l'époque, cela a été bénéfique pour nos élèves et pour nous-mêmes. Nous avons alors décidé d'affiner nos recherches dans le cadre de ce doctorat.

D'un autre côté, nous pensons que notre travail aiderait beaucoup les parents et les enseignants à comprendre et à percevoir les raisons de l'échec en lecture chez leurs apprenants en vue d'améliorer leurs pratiques.

3.2 Problématique et hypothèses de travail

Apprendre à lire en français langue étrangère en Algérie, n'est pas une tâche facile, c'est un système dont le fonctionnement est très difficile à comprendre par nos apprenants, beaucoup d'élèves manifestent des difficultés et des performances faibles en lecture⁵, c'est dans cette perspective que nous avons conduit cette recherche basée sur une approche descriptive et expérimentale pouvant proposer des pistes d'intervention et de remédiation pour aider ceux dont l'apprentissage de la lecture va au ralenti et leur donner goût à franchir cette barrière qui est la lecture car réussir à lire constitue un enjeu crucial dans la vie scolaire et sociale d'un enfant.

² Nous cumulons 24 ans d'expérience à l'école primaire

³ Document d'accompagnement du programme de français du cycle primaire Disponible sur <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Doc-Fr-Pr-2016.pdf>, consulté le 21/10/2020

⁴ Kies Hafida. "La phonologie comme théorie de référence dans la conception du manuel scolaire de la troisième année primaire" université de Béchar, Magister, 2012, consulté 12/10/2121

⁵ Constat de terrain, à partir de nos années d'exercices au cycle primaire

Lire n'est pas une compétence naturelle, c'est une activité complexe qui met en jeu plusieurs habiletés cognitives. Il est donc important de comprendre :

- comment les apprenants arrivent-ils à lire ?
- quels sont les mécanismes cognitifs et métacognitifs qui sous-tendent cet acte de lecture ?
- qu'est ce qui pose problème pour certains enfants qui n'arrivent pas à suivre le rythme de leurs pairs ?

L'objectif de notre travail consiste à découvrir le rôle important de la conscience phonologique et de l'identification des mots dans la réussite de la lecture, à observer et à décrire le comportement d'élèves en situation d'apprentissage de français langue étrangère face à des épreuves de manipulation des éléments de la parole et de reconnaissance des mots pour identifier les difficultés qu'ils manifestent et proposer des activités de remédiation ciblées. Dans notre étude, il s'agit d'élèves de la cinquième année primaire (cas de la wilaya d'Oran).

Par ailleurs, l'orthographe française est une orthographe opaque qui ne facilite pas trop la tâche à nos élèves, non transparente en termes de correspondances phonèmes /graphèmes ; certains sons pourraient poser problèmes et susciter chez l'élève un effort supplémentaire dans le processus de l'apprentissage de la lecture.

Notre réflexion implique les interrogations suivantes :

- Quel rôle joue la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture en français langue étrangère ?
- Quel comportement nos participants vont-ils adopter face à des épreuves phonologiques susceptibles d'identifier leurs difficultés de lecture ?
- Quelles sont les difficultés de lecture rencontrées par les apprenants à ce stade de l'apprentissage et quels en sont les causes ?
- Quelles activités phonologiques proposer pour remédier aux difficultés identifiées?

Ainsi, ce travail consiste à montrer l'influence des différents niveaux de la conscience phonologique et de l'identification des mots écrits sur la réussite de la lecture au cycle primaire. Pour cela, nous avons formulé plusieurs hypothèses de recherches que nous

testerons tout au long de ce travail :

- la première hypothèse est qu'au cycle primaire, pour l'élève apprenant le français, la conscience phonologique permettrait le développement de la compétence de lecture si toutefois, elle faisait l'objet d'un enseignement explicite et progressif dans nos classes et ce depuis la 3^{ème} année primaire. son développement dépendrait donc de la qualité de son enseignement en classe.

Nous pensons aussi que les compétences phonologiques que l'élève a déjà développé pour l'apprentissage de sa langue première, faciliteraient l'installation des compétences en lecture dans la langue 2⁶ à l'instar de la conscience des mots et des rimes qu'il transposera de sa langue vers la langue cible.

Selon Cummins⁷, « *parmi les compétences qui sont transférables d'une langue à l'autre, se trouverait la conscience phonologique.* ». À cet effet, nous estimons qu'il existe une relation causale et prédictive entre la conscience phonologique et les performances en lecture.

- la deuxième hypothèse est que les élèves qui ne développent pas une conscience phonologique durant leur parcours primaire pourraient se retrouver en difficultés de lecture persistantes. Des difficultés qui influenceraient tout le traitement phonologique incluant même la reconnaissance des mots et la compréhension. Ces écarts pourraient s'agrandir tout au long de la scolarité future.

- la troisième et dernière hypothèse est que le travail centré sur la conscience phonologique contribuerait efficacement à remédier aux difficultés de lecture des élèves.

Avant d'aborder les points fondamentaux de notre recherche, nous avons estimé nécessaire de parler de la politique éducative en Algérie, de la place accordée au français au cycle primaire et des finalités de cet enseignement en 5^{ème} année, les types de lecture

⁶ Dans ce cas , il s'agit du français langue étrangère L2

⁷Cité par Vialettes-Basmoreau, Lucie. Apprentissage de la lecture : étude longitudinale _à partir de tâches de lecture _à voix haute d'enfants anglophones scolaires en école d'immersion française, Université Toulouse le Mirail ,2012, Thèse de doctorat, Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00728347/>, document consulté le 05/03/2020

programmés à ce niveau et enfin les choix méthodologiques adoptés par le ministère de l'éducation pour l'élaboration du programme et du manuel de la 5^{ème} année primaire .

3.3 Contexte de l'étude

3.3.1 Le français en Algérie

L'Algérie se caractérise par la cohabitation de plusieurs variétés langagières et de plusieurs langues étrangères, l'arabe dialectal, l'arabe standard considérée comme 1^{ère} langue officielle, le tamazight comme deuxième langue nationale, le français et l'anglais comme langues étrangères.

L'usage de la langue française imposé à l'Algérie de par son histoire , son usage varie selon la situation sociolinguistique du pays , certaines régions parlent français plus que d'autres , sa place de langue du colonisateur lui a conféré le statut de langue étrangère mais elle est toujours présente dans notre quotidien, l'utilisation des deux langues l'arabe et le français dans les échanges langagiers des algériens est une marque de richesse linguistique et d'appartenance à un groupe social ,« *l'étendu et la diversité des champs d'action de cette langue ainsi que son prestige semble être les facteurs dynamisants qui ⁸lui confèrent une bonne position dans la hiérarchie des valeurs sur le marché linguistique algérien* ».

La langue française est aussi très présente dans la vie économique du pays, elle est privilégiée dans plusieurs secteurs, Sonatrach, banques et milieu universitaire, c'est aussi la langue de plusieurs filières scientifiques, médicales et techniques.

3.3.2 Le système éducatif algérien

Selon le site du Ministère de l'Education⁹Nationale, et la loi N° 08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale, le droit à l'enseignement est un droit constitutionnel, gratuit accessible à tous, sans discrimination de sexe, de région ou de classe sociale et ce dès l'âge de 6 ans jusqu'à 16 ans.

⁸Queffélec, Ambroise. Le français en Algérie, lexique et dynamique des langues. Paris : De Boeck &Larcier s. a., Éditions Duculot, 1ère édition, 2002, P37.

⁹Ministère de l'Education Nationale , <http://www.education.gov.dz/>

La politique éducative algérienne assigne comme finalité de:

« Développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) pour contribuer à « doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ». Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, n°08-04 du 23 janvier 2008, Chap. II, Art.4.

La situation linguistique en Algérie tient compte de l'existence des variétés langagières se côtoyant dans un environnement assez complexe, elle se présente comme suit :

- dans le système éducatif algérien, l'arabe classique ou standard est la langue d'enseignement, c'est la langue officielle du pays.
- le tamazight est une langue nationale, son apprentissage n'est pas obligatoire (facultatif)
- le français, 1ère langue étrangère, obligatoire, enseignée dès la 3 troisièmes années primaires.
- l'anglais, 2ème langue étrangère, obligatoire, dès la 1ère année moyenne.

En outre, la réforme de septembre 2003 a touché non seulement les curriculums et les manuels scolaires de tous les paliers mais aussi plusieurs modifications ont été apporté à l'organisation scolaire et à la durée des enseignements structurés de la manière suivante:

- L'enseignement préscolaire non obligatoire, cible les enfants âgés de 5 à 6 ans pour les préparer à l'enseignement primaire.
- L'enseignement primaire, obligatoire et gratuit, d'une durée de 5 ans, sanctionné en fin d'année par un examen pour accéder au cycle moyen.
- L'enseignement moyen d'une durée de 4 ans sanctionné par un examen (BEM) permettant l'accès à l'enseignement secondaire.
- L'enseignement secondaire général (ou technique) d'une durée de 3 an sanctionnée par un examen de baccalauréat.

Depuis l'installation de la commission Benzaghrou en 2000 par l'ancien président Abdel Aziz Bouteflika, le système éducatif algérien a connu plusieurs changements sur

les plans pédagogique et organisationnel touchant tous les paliers.

Au primaire, cette réforme a entraîné de nouveaux choix méthodologiques tels que :

- L'approche par compétences (La pédagogie de l'intégration)
- La pédagogie du projet,
- L'approche communicative

Ces choix méthodologiques ont engendré plusieurs remaniements dans les programmes et dans les manuels scolaires car dans une perspective communicative, l'élève est appelé à mobiliser ses acquis (savoir, savoir-faire et savoir être) dans des situations problèmes en classe ou ailleurs, le but est donc d'appliquer une pédagogie par les compétences à installer à long et à court termes.

En outre, la pédagogie du projet est la pédagogie préconisée au cycle primaire, il s'agit d'un enseignement dans le cadre du projet qui vise à offrir la possibilité à l'élève de s'impliquer dans le groupe classe pour la réalisation d'un objectif collectif. Les élèves deviennent acteurs et auteurs de leurs projets, l'enseignant a un rôle de médiateur, l'intérêt est d'« *apprendre dans l'action (en faisant, en agissant, ...)* »¹⁰.

En 2017/2018, le projet de la réforme du système éducatif est entré dans la phase dite 2ème génération, les programmes et les outils didactiques sont mis en chantier dans les enseignements primaire et moyen, néanmoins, d'après Habib Misrati¹¹, la formation des enseignants fait encore défaut car ce passage à l'approche par compétence, au cognitivisme et à l'analyse du discours dans l'étude des textes nécessitait une meilleure prise en charge des principaux acteurs de l'acte pédagogique puisque la plupart d'entre eux sont nouveaux ou débutants et six jours de formation par an s'avèrent très insuffisants pour mettre en œuvre ce changement.

¹⁰Perrenoud, Philippe. Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? [en ligne] :<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html#Heading13> (consulté le : 02/05/2020)

¹¹ El Mistari, Habib. "L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ?", Synergies Algérie n°18 - 2013 p. 39-51 sur https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article2_Habib_El_Mistari.pdf, consulté le : 25 /03/ 2020

Certes, toutes ces réformes mettent en avant les recherches les plus récentes en relation avec les compétences et les programmes, mais à notre connaissance et après les nombreuses recherches que nous avons effectuées, nous n'avons pas pu obtenir une prévalence du niveau de lecture en Algérie, ni même une prévalence des enfants en difficultés de lecture au cycle primaire, cela est probablement dû au manque flagrant des études longitudinales et épidémiologiques traitant ce sujet.

3.4 . Pourquoi avons-nous choisi la 5 AP ?

Nous avons choisi de mener notre recherche en 5^e année primaire car nous considérons qu'à ce niveau de la scolarité, les élèves ont déjà reçu deux années d'enseignement de français dans cette langue, ils seraient en mesure de comprendre une consigne et de segmenter des mots en syllabes ou en phonèmes. Nous pensons aussi que certaines habiletés phonologiques déjà acquises en lecture en 3^{ème} et 4^{ème} année peuvent être investies et constitueraient des éléments facilitateurs sur lesquels nous pouvons s'appuyer pour mener cette recherche.

3.5 . Les finalités de l'enseignement du français en 5Ap

Au terme de la cinquième année primaire, l'élève est appelé à s'exprimer d'une manière intelligible à l'oral, il doit savoir identifier les différents actes de paroles : raconter interroger, donner un ordre ou un conseil, expliquer et donner son avis.

A l'écrit, il faut qu'il soit capable de lire et de comprendre un texte court,¹² savoir chercher une information et identifier les types de textes : descriptif, injonctif, informatif etc. L'objectif principal étant d'amener l'élève à communiquer aisément dans une langue qui n'est pas la sienne, oralement et par écrit pour lui permettre de devenir autonome.

Les objectifs de l'enseignement du français visant les quatre compétences au cycle primaire emprunté au document d'accompagnement du programme de français¹³ sont les suivants :

- écouter et comprendre des énoncés en adoptant l'attitude d'écoute adéquate en

¹²Leïla Medjahed, Guide d'utilisation du manuel Français 5^{ème} Année primaire, Onps , 2019, p 18

¹³Document d'accompagnement du programme de français au cycle primaire, 2015, p5, En ligne sur <https://www.education.gov.dz/> , consulté le 15 aout 2020

fonction de la situation de communication ;

- produire un énoncé oral cohérent exigé dans le cadre de l'échange ;
- lire /comprendre des textes en adoptant des stratégies de lecture adaptées à la situation de communication et au support ;
- produire par écrit, dans le cadre de situations de communication, des énoncés de 30 à 40 mots. Les compétences couvrent les deux domaines : oral (réception, production) et écrit (réception, production) permettant ainsi à l'élève d'aborder le cycle moyen.

La compétence globale prévue en fin de 5^{ème} année est qu'*à partir de supports sonores et/ou visuels, l'élève soit capable de comprendre et produire, à l'oral et à l'écrit, des énoncés mettant en œuvre les actes de parole dans une situation de communication contraignante*"¹⁴

De tout ce qui a été dit et stipulé, il est évident que le rôle de l'école est central dans l'acquisition de la lecture puisque c'est là où tout commence, c'est en classe et avec l'aide de l'enseignant que l'élève acquière tous les mécanismes de la lecture.

3.6 . Les types de lecture en 5^{ème} année primaire

D'après les plans annuels¹⁵ de l'année 2020/2021, la lecture exercices systématiques de révision est une séance consacrée à la révision et à la consolidation des sons déjà étudiés, ces exercices visent la consolidation des sons , l'identification des phonèmes, la maîtrise des correspondances phonie /graphie , l'entraînement de l'élève à la lecture courante et expressive , enrichir son vocabulaire et renforcer le lien entre les représentations phonologiques et visuelles (orthographiques) .

Cette séance, est pour l'enseignant un repère fiable pour évaluer les compétences phonologiques des élèves en vue de remédier à leurs difficultés de lecture et adapter les pratiques pédagogiques.

3.6.2 Lecture compréhension 1

L'intérêt est d'abord une approche globale du texte, l'élève émettra des hypothèses de sens à partir des informations du para texte, ensuite, il lira le texte à haute voix pour enfin

¹⁴Programme Cycle Primaire-Français- juin 2016, en ligne sur <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/plan-ann-5AP-FR.pdf>, consulté le 28/10/2020

¹⁵Ministère de l'éducation nationale. <http://www.education.gov.dz/>, consulté le 15 Aout 2020

comprendre globalement le sens. En somme, c'est une séance lecture -exercice.

3.6.3 Lecture compréhension 2

Il s'agit d'une lecture analytique, les élèves sont appelés à lire, à comprendre et à parler de ce qu'ils ont retenus de leur lecture du texte , Il est question de décortiquer le texte tout en incitant l'élève à réfléchir et à poser ses propres hypothèses qu'il vérifiera tout au long de l'analyse et de la lecture du texte.

3.6.4 Lecture systématique (Lecture -entraînement)

Cette lecture concerne la maîtrise de la correspondance « graphie/phonie ». Elle se présente en activités visant à consolider les « sons » complexes déjà étudiés : identifier les sons répétés dans un texte, repérer les liaisons et les lettres muettes, rechercher d'autres mots contenant les mêmes « sons », lire à haute voix, ... Elle permettra à l'apprenant d'apprendre à « lire juste ». Quant à la correspondance « phonie/graphie », elle sera prise en charge par une « dictée » sans fautes. »

3.6.5 Lecture plaisir

Ce type de lecture est essentiellement programmée pour inciter l'élève à lire, à éveiller en lui le goût et le plaisir de découvrir un texte, une histoire, un conte, à travers d'autres supports en dehors du manuel scolaire. En effet, si le but ultime de cette séance est de susciter la curiosité de l'apprenant, à le motiver et à lui faire ressentir le besoin de découvrir, ce plaisir ne fera que le guider petit à petit vers le savoir lire.

3.7 Les choix méthodologiques en 5 année primaire

La 5 -ème année primaire est l'année qui clôture le cycle primaire, après deux années passées dans l'apprentissage du français (3 ème et 4ème année).

Les choix adoptés par le ministère de l'éducation pour l'élaboration du programme et du manuel de la 5 année primaire, s'appuie sur plusieurs approches :

a. Sur l'approche par les compétences, des savoirs faire à installer à moyen et à long termes, traduits en termes d'objectifs à atteindre où l'élève est au centre des apprentissages. Cet élève actant de cette démarche, doit en fin de ce cycle, être capable de faire face à des situations complexes liées à la vie quotidienne, cet enseignement repose sur la pédagogie d'intégration permettant ainsi à l'apprenant de mobiliser et de réinvestir ses acquis antérieurs.

b. Sur la pédagogie du projet, l'enseignement se fait dans le cadre de la réalisation d'un projet final se déroulant sur deux ou trois séquences d'apprentissage visant chacune une compétence à installer.

En 5^e année primaire, le programme annuel se déroule autour de quatre projets comprenant chacun trois séquences.

Le tableau qui va suivre, montre la manière dont est structurée une séquence d'apprentissage adaptée selon la situation sanitaire que vit le pays

EXEMPLE DE SEQUENCE D'APPRENTISSAGE EN 5 ^e AP – 2020/2021		
VACATION (1H30MN)	SEQUENCE	OBSERVATION / EXPLICATION / RENVOIS AU MANUEL
VACATION 01	PRESENTATION DU PROJET + LA SITUATION DE DEPART + LA SITUATION ELEMENTAIRE	Présentation du projet, des séquences (intitulés et objectifs.) Présentation et analyse de la situation de départ et de la situation élémentaire. Présentation et analyse de la situation élémentaire.
	COMPREHENSION DE L'ORAL PRODUCTION DE L'ORAL (ORAL EN INTERACTION)	Compréhension de l'oral avec support sonore ou audiovisuel. Situation de production orale (Emploi des actes de parole).
VACATION 02	LECTURE SYSTEMATIQUE / CONSOLIDATION DES SONS	Lecture systématique : Maîtriser la correspondance « graphie/phonie », régulière et irrégulière.
	ACQUISITION D'UNE RESSOURCE LINGUISTIQUE 1	COMPREHENSION DE L'ECRIT : Compréhension de l'écrit sur un texte accompagné d'un questionnaire et de tâches de lecture. ACQUISITION DE RESSOURCES LINGUISTIQUES : CINQ séances de 45 minutes sont consacrées à l'acquisition de cinq ressources linguistiques proposées dans le manuel ou les « ressources » du plan annuel des apprentissages.
VACATION 03	COMPREHENSION DE L'ECRIT	
VACATION 04	ACQUISITION D'UNE RESSOURCE LINGUISTIQUE 2	L'enseignant décidera de l'ordre de leur planification, et leur enseignement/apprentissage.
	COMPREHENSION DE L'ECRIT	
VACATION 05	ACQUISITION D'UNE RESSOURCE LINGUISTIQUE 3	Une SIXIEME séance (APPLICATION ET ENTRAINEMENT) est prévue et sera consacrée à l'application/entraînement sur le cahier d'activités. DICTEE : La dictée n'est plus considérée comme un contrôle des acquisitions mais plutôt comme un moment d'un travail collaboratif, de réapprentissage, de consolidation... L'enseignant décidera du choix du type de dictée.
	ACQUISITION D'UNE RESSOURCE LINGUISTIQUE 4	
VACATION 06	APPLICATION ET ENTRAINEMENT (cahier d'activité)	OBSERVATION : L'enseignant peut garder l'ordre de deux séances « Application et entraînement » et « Dictée » tel que proposé dans ce séquençement ou l'inverser ! L'enseignant décidera du choix du type de dictée.
	ACQUISITION D'UNE RESSOURCE LINGUISTIQUE 5	
VACATION 07	DICTEE	Activités ludiques et collaboratives d'entraînement à la production orale et/ou écrite.
	ENTRAINEMENT LUDIQUE ET COLLABORATIF SUR LA LANGUE / PREPARATION A L'ECRIT (cahier d'activité)	
VACATION 08	PRODUCTION ECRITE 1 ^{re} et 2 ^{ème} JET.	La production écrite est proposée en fin de séquence, avec une consigne d'écriture conçue par l'enseignant. Correction et réécriture avec enrichissement du texte produit par les apprenants. Durée : 01 heure et 30 minutes.
	COMPTÉ RENDU & REECRITURE 3 ^{ème} JET	
VACATION 09	APPRENTISSAGE S LUDIQUES	Apprentissage d'une chanson, d'une comptine, d'un texte poétique ... Apprentissage d'un conte à dramatiser, d'une pièce de théâtre ... Réalisation de la tâche. Travail en individuel et en collectif.
	MON PROJET/ TACHE 1	

Tableau 1 : Déroulement d'une séquence d'apprentissage en 5 AP¹⁶ pour l'année scolaire 2019/2020

¹⁶Plans annuels français, 5 AP, septembre 2020, Disponible sur : <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/plan-ann-5AP-FR.pdf>, consulté le 27/10/2020

Comme montré dans le tableau, concernant l'activité de la lecture, exceptionnellement pour l'année 2020 et en raison de la situation sanitaire, la première séance de lecture programmée en 5 AP, est bien la lecture systématique appelée aussi (lecture entraînement) ayant pour objectif la révision des sons complexes, des liaisons et la maîtrise des correspondances graphie/phonie, régulière et irrégulière, puis deux séances de lecture consacrées à lire et à comprendre un texte, une séance de dictée destinée à prendre en charge les correspondances graphèmes /phonèmes et à apprendre aux élèves d'écrire sans fautes, le reste sont des séances pour l'acquisition des ressources linguistique et entraînement à l'écrit.

Par ailleurs, la lecture est avant tout une activité complexe mettant en œuvre des opérations mentales bien spécifiques, elle implique la maîtrise de plusieurs processus cognitifs effectués par le cerveau d'une manière consciente ou inconsciente.

3.8 Une approche interdisciplinaire

Notre travail est interdisciplinaire, mettant en interaction plusieurs approches : linguistique, didactique, psychologie cognitive, neuro sciences et pédagogie.

Une approche linguistique, puisqu'il s'agira de travailler sur le langage ainsi que sur des systèmes d'écriture d'une part et d'autre part, comme l'affirme Sprenger Charolles « *un texte écrit est structuré à différents niveaux : le niveau graphémique, le niveau syntaxique et le niveau sémantique* ¹⁷ », ceci dit, pour lire et comprendre un texte, il est utile que l'enfant ait cette capacité d'automatiser les règles grapho phonémiques (niveau graphémique), autrement dit, il doit maîtriser les mécanismes de base de la lecture à savoir combiner des phonèmes et des graphèmes, en plus des connaissances linguistiques suffisantes qui lui permettent de comprendre ce qu'il lit.

Une approche didactique puisque notre point de départ est bien la classe, une situation didactique réelle. Neurologique du moment où la lecture est de prime à bord une activité cérébrale qui met en action plusieurs opérations mentale et cognitive, toutes ces

¹⁷ Sprenger-Charolles Liliane. « *Quand lire c'est comprendre. Approche linguistique et psycholinguistique de l'activité de lecture* ». In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°35, 1982. La lecture, sous la direction de Liliane Sprenger-Charolles. pp. 7-25.
En ligne sur : <https://doi.org/10.3406/prati.1982.2439>, consulté le 02/08/2021.

opérations se déroulent dans le cerveau, dans plusieurs aires cérébrales. Dehaene¹⁸ le confirme :

Lorsque nous lisons un texte, nous n'avons pas conscience de la difficulté et de la complexité des opérations qui sont réalisées par notre système visuel. En une fraction de seconde notre cerveau reconnaît les mots et accède à leur sens. Cette opération est plus complexe qu'il n'y paraît »

Sans oublier les changements neurologiques que subit le cerveau sous l'effet de l'apprentissage de la lecture

Une approche pédagogique car nous visons à travers les activités destinées aux apprenants et aux enseignants de changer l'attitude et le comportement des élèves en leur permettant de participer dans le processus de leur propre apprentissage puisqu'ils sont les acteurs principaux de la construction de leurs savoirs. Dans ce cas, l'enseignant sera le guide qui oriente, qui aide à découvrir et prendre conscience.

Et enfin, nous avons choisi une approche psycholinguistique parce que tout simplement, cette science porte un intérêt particulier à l'apprentissage de la lecture et aux mécanismes sous-jacents aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère. Selon Mehler¹⁹

La psycholinguistique est une discipline qui combine la psychologie et la linguistique pour étudier l'emploi du langage et en particulier, les processus psychologiques qui sous-tendent la production, la compréhension, la mémorisation et la reconnaissance du matériau linguistique. Dans l'analyse de chacun de ces domaines, on peut distinguer au moins trois niveaux : la composante phonologique, la composante syntaxique et la composante sémantique.

Effectivement, la psycholinguistique est un domaine qui a évolué d'une manière spectaculaire dans l'acquisition des langues, elle est interdisciplinaire et fait appel à de nombreuses disciplines : psychologie, linguistique, sciences cognitives, neurosciences etc. Elle s'intéresse aussi au traitement du langage à savoir :

¹⁸ Dehaene, Stanislas. « Les bases cérébrales d'une acquisition culturelle : La lecture ». Disponible sur : https://lecerveau.mcgill.ca/flash/capsules/articles_pdf/dehaene_lecture.pdf. Consulté le 03/08/2021

¹⁹ Mehler, Jacques. Introduction. In: Langages, 4^e année, n°16, 1969. Psycholinguistique et grammaire générative. pp. 3-15; Doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.1969.2015> , consulté le 13/05/2020.

- le décodage et l'encodage
- la mémoire de travail
- les troubles de l'apprentissage
- la compréhension et la production du langage

A travers la psycholinguistique, nous tenterons de savoir le rôle de la conscience phonologique dans la mise en place des mécanismes de lecture chez les apprenants normo-lecteurs²⁰ du français langue étrangère en vue de remédier aux difficultés de lecture éprouvées par ceux-ci.

Pour cela, notre présente recherche s'intéresse au rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture au primaire en contexte scolaire algérien que nous testerons à travers une série d'épreuves portant sur le degré d'acquisition de cette habileté phonologique par les apprenants de la cinquième année, pratiquement, nous espérons que les enseignants du primaire en tiendront profit.

Cette étude leur permettra aussi de mieux comprendre le fonctionnement du processus d'apprentissage de la lecture chez leurs élèves afin de mieux les évaluer et pallier aux difficultés rencontrées par ces derniers.

Théoriquement, notre étude complètera les études sur la conscience phonologique déjà effectuées en Algérie ou ailleurs sur des apprenants algériens, nous en citons quelques-unes : la thèse de doctorat de Smail Layes²¹ portant sur « les facteurs métalinguistiques et cognitifs prédictifs de la dyslexie chez l'enfant arabophone apprenant le français (L2) », soutenue à l'université de Rouen et la thèse de Houcine Benbakriti²² concernant « L'effet de la sollicitation dans l'amélioration des performances en lecture chez l'enfant dyslexique au cours de son apprentissage d'une langue étrangère ». Tous ces travaux visent l'enfant dyslexique, ce qui nous a le plus motivé à mener une recherche sur des enfants normo-lecteurs.

²⁰ Nous visons par ce terme, les élèves ne souffrant d'aucun trouble développemental qui pourrait avoir un impact direct sur le processus normal de la lecture chez ces enfants.

²¹ Layes, Smail. Facteurs métalinguistiques et cognitifs prédictifs de la dyslexie chez l'enfant arabophone apprenant le français (L2), Université de Rouen, Thèse de doctorat, soutenue en 2016, consulté le 06/06/2020

²² Benbakriti, Houcine. L'effet de la sollicitation dans l'amélioration des performances en lecture chez l'enfant dyslexique au cours de son apprentissage d'une langue étrangère, université Oran 2, Thèse de doctorat, soutenue en 2018, consulté 19/11/2020

Notre travail constituera alors un plus à la recherche scientifique dans le domaine de l'apprentissage de l'écrit en langue étrangère.

3.9 Quelques repères

Par ailleurs, pour effectuer notre recherche sur le terrain, nous avons dû formuler une demande d'autorisation d'accès aux établissements scolaires publics auprès du directeur de l'éducation de la wilaya d'Oran en novembre 2017, malheureusement, notre requête a été sans réponses à deux reprises²³. Ce n'est qu'en mois de mars 2018, que nous avons réussi à obtenir un avis favorable à notre troisième demande.

Nous avons joint une liste de dix écoles à travers la wilaya d'Oran, nous avons été autorisées à accéder à cinq d'entre elles sans nous avoir justifié ce choix.

Le recours au terrain était incontournable, c'est le lieu qui nous permet de vérifier nos hypothèses de travail et aussi de mesurer le degré de compatibilité entre la théorie et ce qui est dit dans la littérature et les pratiques réelles en classe, « *l'objectif d'une méthode expérimentale est de rendre plus plausible les conclusions issues des observations en vue de procéder à une inférence causale* »²⁴.

Les cinq écoles faisaient parties de différentes circonscriptions de la wilaya d'Oran, à savoir : la circonscription d'Oran centre, de Mesreguine, de Gdeil, de Sid Chami et d'El Hamri, nous avons essayé de couvrir les quatre coins de la wilaya.

- Circonscription d'Oran centre, école : Benkerda Nouna
- Circonscription de Mesreguine, école : EL Bachir Ibrahim
- Circonscription de Gdeil, école : Mousalaha
- Circonscription Sid Chahmi, école : Sabah l
- Circonscription d'El Hamri, école : Cheikh Bouamama

Nous signalons ici qu'il nous a été impossible de travailler avec les élèves de l'école

²³ Des demandes qui devaient obligatoirement passer par la voie hiérarchique, démarche que nous avons respectée mais auxquelles nous n'avons jamais eu de réponses.

²⁴ Fleury-Vilatte, Béatrice, et Jacques, Walter. « Terrain, expérimentation et sciences sociales », Questions de communication [En ligne], 7 | 2005, mis en ligne le 10 mai 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/4627> ; DOI : 10.4000/questionsdecommunication.4627, consulté le 19 avril 2019

Benkorda Nouna car l'enseignante s'absentait très souvent ce qui entravait le bon déroulement de nos expériences et vu que nous n'étions pas autorisés par le chef d'établissement à entrer en classe sans sa présence, nous avons donc été obligé de quitter cet établissement et prendre un autre groupe classe, nous nous sommes dirigé alors à l'école Bouamama où un enseignant a accepté de nous aider, il nous a permis de travailler avec les deux classes de 5 année.

- **Population**

Notre population est composée de 100 élèves algériens dont l'âge varie entre 10 et 11 ans recrutés dans cinq classes de cinquième appartenant à quatre écoles primaires de la wilaya d 'Oran : la première, située dans un quartier populaire «El Hamri», la deuxième à sabah1, la troisième dans la commune de Gdeil et la dernière à Mesreguine .

La majorité des élèves sont d'un milieu socioéconomique²⁵ moyen dont les parents sont soit sans profession soit des fonctionnaires, maçons, chauffeurs des taxis, ou salariés à l'exception de quelques-uns dont les parents sont des médecins ou enseignants.

Nous nous sommes assurés que ces élèves ne sont pas atteints de déficit sensoriel, visuel ou auditif en se référant aux avis de leurs enseignants. Nous avons également obtenu l'accord des parents d'élèves par le biais de l'administration car les élèves allaient être filmés pour les tests oraux.

Dans des classes dont l'effectif varie entre 35 et 40 élèves, nous n'avons retenu que vingt élèves dans chaque groupe classe car il nous a été impossible de maîtriser un tel nombre pour les activités prévues, il fallait à chaque fois les rappeler à l'ordre, particulièrement dans les écoles de la circonscription de Mesreguine.

Nous avons demandé aux enseignants de choisir les participants pour nous car ils connaissent bien le niveau de leurs élèves, nous voulions avoir un niveau hétérogène. De plus, avant de procéder à l'évaluation, nous avons assisté à quelques séances de lecture avec les enseignants afin de voir à quel public nous avons affaire et pour que les élèves s'habituent à notre présence.

²⁵ Après consultation du registre d'appel des classes concernées où figurent la profession des parents de chaque élève

Nous rappelons que nos participants n'ont que 5 heures et 15 mn de français par semaine, y compris la séance de remédiation²⁶. Pour la plupart d'entre eux, le français n'est parlé qu'en classe, certains n'ont aucune aide à la maison²⁷, livrés à leur propre sort, ils doivent se débrouiller tout seuls.

Le court entretien que nous avons eu avec ces élèves concernant les raisons qui les poussaient à apprendre le français, a révélé leur motivation accrue à apprendre cette langue, la plupart sont conscients qu'il est nécessaire de maîtriser cette langue, selon eux *« le français, leur permet de comprendre un dessin animé sur les chaînes françaises, le français leur permettra aussi de lire des histoires et enfin de rentrer à l'université et de faire des études supérieures »*²⁸.

École	Garçon	Fille	Total
Cheikh Bouamama (El Hamri) (5 ^e A) E1 --- E20	7	13	20
Sabah 1 E21 --- E40	8	12	20
El Bachir Ibrahim (Mesreguine) E41---E60	11	9	20
Mousalaha (Gdeil) E61---E80	8	12	20
Cheikh Bouamama (El Hamri) (5 ^{ème} AP « B ») E81---E100	7	13	20
	41	59	100

Tableau 2 : La répartition des élèves de la 5 année primaire dans chaque école

Ce tableau laisse lire une prépondérance des filles par rapport aux garçons, un constat relevé dans presque toutes les classes qu'on a visitées. Selon *Algérie presse*

²⁶La séance de remédiation dure 45 minutes, une fois par semaine pour les 5 années primaires

²⁷D'après les réponses de certains élèves interrogés sur l'aide qu'ils ont à la maison

²⁸ Propos de certains entretiens informels avec les élèves sur l'importance d'apprendre le Français.

service²⁹ « Plus de 9,2 millions d'élèves, tous cycles confondus, étaient scolarisés au terme de l'année scolaire 2018-2019, avec un taux de féminisation de 49% ».

Les épreuves administrées sont communes à tous les élèves et se sont déroulées du mois de mars 2018 au mois de mai de la même année, à raison d'une séance de 20 mn, une fois par semaine pour chaque classe.

3.10 Procédure de la recherche

Avant d'entamer notre recherche, il était indispensable pour nous d'assister à quelques séances de lecture présentées par les enseignants avec lesquels nous avons collaboré.

Ces séances nous ont permis d'abord d'observer le comportement des élèves face à un texte, ensuite de constater les difficultés de lecture éprouvées par certains : des difficultés d'ordre articulatoire, phonologique et lexical et enfin de tisser de liens avec les enseignants d'un côté et les élèves de l'autre. Il fallait que ces derniers s'habituent à notre présence pour le bon déroulement des tests.

En outre, en marge de notre étude, nous avons procédé à de courts entretiens avec quelques élèves participants à propos de la fonction de l'écrit, nous en avons conclu que les représentations de l'écrit diffèrent chez les enfants et ce en fonction du milieu de chacun, certains sont sensibles au monde de l'écrit qui les renvoie au monde des livres, des comptes, des histoires, des lettres et de l'alphabet, ils sont donc en mesure de dire pourquoi ils apprennent à lire, mais pour d'autres, il est nécessaire que l'école intervienne pour les sensibiliser à l'utilité de la lecture et de son apprentissage.

Dans un autre contexte, en Algérie, peu de recherches portant sur les mécanismes cognitifs et métalinguistiques de lecture en Français ont été réalisés, cela expliquerait le manque de matériel de mesure dans les laboratoires de recherches, ce qui nous a posé un véritable problème.

²⁹Algérie presse service, « Education: plus de 9,2 millions d'élèves scolarisés en 2018-2019 », Publié le : mercredi, 01 janvier 2020, en ligne sur : <http://www.aps.dz/algerie>, consulté le 1 Aout 2020

Nous avons donc opté pour les tests de conscience phonologique afin d'évaluer les compétences phonologiques chez nos participants, plusieurs études ont prouvé le rôle déterminant de la phonologie dans l'acte de lire, pour les études anglophones cités par Sprenger Charolles³⁰ (Byrne et al., 1992 ; Jorm, Share, Mac Lean & Matthews, 1984), pour les études francophones (Sprenger-Charolles et al., 1998), ils conçoivent que la maîtrise du décodage est une condition essentielle dans la maîtrise des mécanismes de la lecture .

Le questionnaire, un autre outil d'investigation utilisé dans cette étude ayant pour rôle d'infirmer ou de confirmer nos hypothèses de départ, une enquête menée auprès des enseignants du primaire à laquelle nous avons consacré tout un chapitre.

Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons d'abord présenté le contexte de notre étude, justifié notre choix du sujet et du niveau choisi, ensuite nous avons expliqué l'approche adoptée pour cette thématique, puis abordé les objectifs de l'enseignement du français et les types de lecture en cinquième année primaire, enfin quelques mots ont été réservés aux difficultés rencontrées dans notre recherche.

Le chapitre suivant concernera la description détaillée de la première partie de notre corpus composé des tests d'évaluation de la conscience phonologique et de l'identification des mots. Notre deuxième corpus à savoir le questionnaire destiné aux enseignants du primaire sera présenté et analysé dans un autre chapitre.

³⁰ Sprenger-Charolles, Lilliane. « L'apprentissage de la lecture (du comportement aux corrélats neuronaux) : un bilan de 30 ans de recherche », *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, URL : <http://pratiques.revues.org/2969>. Consulté le 19 décembre 2016

Chapitre 4

*Expérimentation, description et résultats
des tests de conscience phonologique et
d'identification des mots*

Introduction

Notre outil d'analyse utilisé dans cette recherche se compose de tests visant à évaluer les habiletés phonologiques relatives à la conscience phonologique et des tests relatifs à l'identification de mots et des pseudo- mots, cette stratégie nous permettra d'apporter des éléments de réponses à nos questions de départ.

Pour Pichot Pierre¹

Un test mental est une situation expérimentale standardisée servant de stimulus à un comportement, ce comportement est évalué par comparaison statistique avec celui d'autres individus placés dans la même situation permettant ainsi de classer le sujet examiné soit quantitativement soit typologiquement.

Un test permet de repérer, de comparer et de classer le comportement des sujets dans un domaine donné, dans des conditions identiques et notés de la même manière. L'expérimentateur est contraint de maîtriser ses instruments de mesure pour des résultats fiables. Un test ne sert pas à juger les participants mais à évaluer leur comportement. Chaque test dépend du contexte dans lequel il est soumis.

Pour mesurer la conscience phonologique, nous avons dans un premier temps utilisé dix épreuves de comptage, de segmentation, de repérage, d'identification, de correspondances graphophonétiques, de suppression et d'ajout, nous avons travaillé sur les mots, les rimes, les syllabes et les phonèmes et avons pris en considération la place de ces unités dans le traitement des mots (début et fin du mot).

Dans un deuxième temps, nous avons évalué la capacité d'identification des mots écrits par le biais de trois tests, le premier concerne la lecture de logatomes², le deuxième : la lecture des mots réguliers et le troisième test vise la lecture des mots irréguliers. Un grand nombre d'études³ ont montré que reconnaître un mot écrit est crucial dans l'explication des problèmes de lecture, c'est pourquoi, nous avons donné une grande

¹ Cité dans ECPA , Livre Blanc - La méthode des tests ,pdf, en ligne sur http://www.ecpa.fr/uploaded/ecpa_la_methode_des_tests.pdf, consulté le 01/07/2021

² Un logatome est un groupe de syllabes dans une langue ne représentant aucun mot, il est dépourvu de tout sens, utilisé pour évaluer le degré d'identification des mots

³Voir les travaux de Jésus Alegria et José Morais sur la conscience phonologique et l'identification des mots écrits.

importante à ce volet de l'expérimentation.

Toutes ces épreuves ont pour objectif de vérifier les performances phonologiques de notre population considérées comme facteurs déterminants de la réussite en lecture.

Pour le paramètre de notation, nous avons opté pour la procédure la plus simple qui consiste à attribuer un point à chaque réponse correcte, le score de chaque participant dans chaque test est le total des bonnes réponses, un 0 a été attribué à une réponse fausse, à une non réponse ou quand il y a hésitation, le 1 pour les bonnes réponses. Pour identifier le profil des élèves en difficulté, nous avons établi des critères

Pour répondre à notre problématique, un autre outil nous a servi à recueillir nos données: le questionnaire destiné aux enseignants des écoles primaires.

Notre choix se justifie par un constat fait lors de nos entretiens avec les enseignants avec qui nous avons coopéré pendant 3 mois. D 'après ces derniers *«la tradition est de travailler avec les élèves des exercices de repérage de son , de segmentation syllabique mais jamais d 'exercices de manipulation explicite des phonèmes , d 'ajout ou de suppression , selon eux , même le temps consacré à ces activités est très réduit »*⁴ce qui nous a encore plus incité à en savoir d 'avantage auprès d 'autres praticiens .

Pour cela, nous avons estimé important d'adresser notre questionnaire aux enseignants de différents grades ayant en charge les trois niveaux : 3, 4, et 5 -ème années primaires car pour nous, toutes les classes sont concernées par l'enseignement de la phonologie soit pendant les séances de lecture ou de remédiation.

L'objectif de ce questionnaire est surtout de comprendre le lien entre ces praticiens et les outils pédagogiques qu'ils utilisent pour enseigner la lecture.

4.1. Description du corpus -

Dans notre recherche, nous tenons compte du fait que la conscience phonologique revêt un aspect implicite avant d'être enseigné car nous considérons que nos participants sont déjà sensibles aux rimes et à la notion de syllabe dans leurs langues maternelles et ont déjà acquis la notion de mot durant les deux ans d'enseignement de la lecture qu'ils

⁴ Après les entretiens que nous avons eus avec les enseignants des élèves testées, en marge de notre étude.

ont reçu.

La progression de nos activités est comme suit : certaines épreuves évaluant la conscience phonologique sont inspirées de l'ouvrage d'André Ouzoulias, p 5 « *L'apprenti lecteur en difficultés. Évaluer, comprendre, aider* », d'autres activités fabriquées par nous-même, les activités relatives à la lecture des logatomes, des mots réguliers et des mots irréguliers sont inspirées des tests de Delpech, D, et al⁶.

Nous avons tenu à proposer des tâches aussi diversifiées que possible dans le but de cerner le concept de « conscience phonologique » afin de nous renseigner sur la nature des difficultés de lecture rencontrées par nos apprenants, ce type de tâche est très utilisé dans l'évaluation des compétences phonologiques⁷ chez les jeunes lecteurs.

Toutes les épreuves des habiletés phonologiques se sont déroulées dans les classes de cours, présentées individuellement en support écrit (en format papier) pour une meilleure interprétation des résultats. Les consignes expliquées oralement avec un langage parfois redondant, nous avons utilisé des images pour illustrer les mots quand cela était nécessaire afin de garantir la compréhension des items.

Les tests se divisent en épreuves sur la conscience lexicale, la conscience des rimes, de manipulation syllabique, de manipulation phonémique et des épreuves sur l'identification des mots qui étaient aussi individuelles, verbales filmées.

Notre objectif était d'observer l'attitude des participants face à des épreuves de manipulation des unités segmentales de la parole, et d'identification des mots, ces tests étaient spécialement appropriés, nous avons essayé d'être très simple dans la passation

⁵Ouzoulias, André. « *L'Apprenti lecteur en difficultés . Evaluer, comprendre, aider* », édition Retz , 1995

⁶Delpech, Damiène, et al.«*La conscience phonologique, test, éducation et rééducation*» .Marseille ,Solal, 2002

⁷Voir les travaux d'Ecalte, Jean, et Annie Magnan. "Traitements épi phonologique et méta phonologique et apprentissage de la lecture". NouriRomdhane, Mohamed, et al. *L'apprentissage de la lecture : Perspectives comparatives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2003. (pp. 251-265) Web.<<http://books.openedition.org/pur/48457>>.et les travaux de Morais, José, et al. « Du lecteur compétent au lecteur débutant : implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture. » *Revue des sciences de l'éducation*, volume 29, numéro 1, 2003, p. 51–74. <https://doi.org/10.7202/009492ar>, consulté 02/07/2018

Et ceux de Liliane Sprenger-Charolles, « L'apprentissage de la lecture (du comportement aux corrélats neuronaux) : un bilan de 30 ans de recherche », *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 08 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2969> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2969>, consulté le 19/12/2018

des consignes afin que les enfants se focalisent beaucoup plus sur la tâche elle-même que sur la compréhension de la consigne.

De plus, dès la première activité, nous avons tenté de prendre en considération le niveau lexical des apprenants. Pour cela, nous avons utilisé des mots familiers que nous avons même repris dans d'autres épreuves.

Avant la réalisation de chaque exercice, nous avons procédé à un petit entraînement en proposant à chaque fois un petit exemple illustratif de la tâche en question.

En tout, notre corpus se compose de treize activités : dix d'entre elles concernent la conscience phonologique et trois pour l'identification des mots écrits, à la fin de chaque épreuve, chaque élève cachait soigneusement sa copie. Dans ce qui suit, nous exposerons une description détaillée de chaque item.

4.2. Les épreuves de conscience phonologique

4.2.1 Épreuve : Conscience des mots

Compétence : Tester la capacité des élèves à segmenter les phrases en mots

Items1 :

Trois phrases de structures syntaxiques différentes sont présentées à l'élève avec des illustrations pour assurer la compréhension.

P1: Il joue. (SN+SV)

P2: Amine veut manger une poire. (SN +V+ SN)

P3: je fais ma toilette tous les jours. (SN+V+SN+SP)

Cette épreuve nous permet d'observer si nos participants sont en mesure de repérer les mots qui constituent un énoncé et à tester leur capacité à mettre en relation ce qu'ils entendent avec ce qu'ils lisent, cela nous permettra aussi de comprendre quelle voie ces élèves utilisent pour donner un sens à l'écrit à travers quelques indices :

- Les blancs entre les mots, arriveront-ils à percevoir l'espace à l'intérieur d'un énoncé pour comprendre le fonctionnement de l'écrit ?

- À travers la ponctuation qui permet d'apporter plus de clarté au texte écrit.

Le but étant de savoir où en sont ces élèves dans la conceptualisation de la langue ?

Par ailleurs, l'avantage de cette tâche est que l'enfant dispose d'un support écrit lui permettant à la fois de reconnaître les unités lexicales et leur orthographe. Dans le souci d'expliquer la tâche aux enfants, nous avons d'abord proposé l'exemple suivant : « Amina a une amie »⁸, nous avons lu la phrase d'un ton naturel, puis assuré la compréhension, ensuite nous avons demandé aux élèves de taper les mains pour montrer le nombre de mots dans la phrase et enfin de la séparer sur les ardoises. Le résultat était satisfaisant: plus de la moitié des participants dans chaque classe ont réussi à séparer les mots correctement.

Pour les items, nous les avons présentés puis lus oralement, les élèves suivaient sur leurs copies. Pour réaliser la tâche, les participants devaient relire silencieusement chaque phrase pour en séparer les mots.

4.2.2 Épreuve : Conscience des rimes

En guise d'entraînement à l'épreuve, nous avons proposé aux élèves le mot : souris, puis trois autres mots : chapeau - mari - tortue...

Nous avons demandé aux élèves de chercher lequel des trois mots se termine comme souris, la réponse était "**mari**" justifiant qu'à la fin de souris, on entend /RI/ et qu'à la fin de mari, on entend aussi /RI/. (Tâche épi phonologique), résultat satisfaisant. Plus que la moitié de nos participants ont bien répondu,

À partir des items présentés ci-dessous, nous avons demandé aux élèves de bien écouter les mots pour pouvoir souligner les mots qui finissent pareil.

Items 2 : 5 séries de mots sont proposés chacune vise le repérage d'une rime, nous avons attribué un point pour chaque bonne réponse.

⁸ Nous avons choisi cette phrase d'une part pour sa structure syntaxique simple, et d'autre part pour les phonèmes qui constituent ses mots, /a/, /m/, /n/, /i/, ce sont les premiers que les élèves apprennent pour lire, nous estimons aussi que cette phrase peut être lue par tous nos participants

Consigne : Souligne les mots qui finissent pareil
Sapin - bonbon - chapeau – marin
Marteau - cheval - gâteau - baignoire
Ballon - raisin - pantalon – bateau
Balançoire - armoire - oiseau - bouton
Chaussettes - mouton - drapeau - fourchette

L'intérêt de ce test est de vérifier si nos sujets ont installé dans leur mémoire la conscience de la syllabe relative à l'aspect sonore de la langue, avant même d'apprendre à lire ou durant leur parcours scolaire, à travers les poèmes, les histoires et les textes qu'ils ont étudiés.

En outre, nous espérons vérifier si les élèves sont capables d'identifier la partie du mot qui sert à construire une rime, pour cela nous nous attendons à de bonnes performances et supposons que les élèves réussiront cette tâche avec facilité du moment que nos lectures nous ont révélé que le repérage des rimes est un niveau implicite de la conscience phonologique favorisant l'accès à la conscience phonémique.

Nous rappelons que la conscience des rimes ne relève pas de l'apprentissage strict de la lecture, cette activité est selon Écalle et Magnan « *réalisée sans contrôle intentionnel des unités* »⁹. C'est une compétence qui se développe très tôt chez l'enfant.

⁹Écalle, Jean, et Annie, Magnan. *Traitements épiphonologique et métaphonologique et apprentissage de la lecture*. Nouri Romdhane, Mohamed, et al. *L'apprentissage de la lecture : Perspectives comparatives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2003. (pp. 251-265) Web. <http://books.openedition.org/pur/48457>, consulté le 02/02/2018

4.2.3 Les épreuves sur la conscience de la syllabe

Cette épreuve est indispensable pour évaluer la conscience phonologique car les mots sont composés de syllabes, unité de base dans le traitement des mots. Il s'agit d'exercices de segmentation syllabique (tâche épi linguistique), de suppression de la syllabe initiale puis de la syllabe finale (tâches métalinguistiques).

Les recherches sur le traitement phonologique des mots, notamment, ceux de Bryant et al¹⁰ ont montré que la conscience de la syllabe est une compétence indépendante de l'acte de lire, très réussie par les élèves, contrairement aux traitements du phonème dont la conscience dépend essentiellement de l'apprentissage de la lecture.

En revanche, nous pourrions observer quelques difficultés dans le découpage syllabique en fonction de la nature de la syllabe.

Plusieurs recherches¹¹ ont révélé que les tâches portant sur les syllabes finales sont plus difficiles à réaliser que les tâches portant sur les syllabes initiales, aussi le découpage d'un mot composé de deux syllabes comme "pa- pa " de la forme CV¹² est plus facile que le découpage d'un mot composé de quatre syllabes comme "o - pé - ra - tion" , l'élève hésitera pour la première syllabe [o] ou [ope] , aussi , il est plus facile d'isoler la syllabe initiale que d'isoler la syllabe finale.

À ce sujet, Abdennaser Cherif¹³ confirme que la structure préférentielle du français est la structure C/V, la plus dominante et sur laquelle s'appuient les apprenants pour apprendre à lire.

- Épreuve de segmentation de mots en syllabes

En guise d'entraînement, nous avons fourni un exemple au tableau, le mot : "pantalon", nous l'avons prononcé et demandé aux élèves de le segmenter en syllabes, pour vérifier que les participants ont bien compris la consigne. Nous avons consacré du temps à bien

¹⁰ibid.

¹¹ Treiman , Rebecca. « Le rôle des unités intrasyllabiques dans l'apprentissage de la lecture » , in , "l'apprenti lecteur , recherches empiriques et implications pédagogiques", Delachaux et Nestlé, Paris , 1989,p 246

¹² CV sont les initiales pour indiquer la consonne et la voyelle.

¹³Abdel Nasser, Chérif . "Nouvelles tendances en formation des formateurs", دار التعليم الجامعي , egypt ; en ligne sur <https://books.google.dz/books> ? consulté le 19/06/2021

expliquer et à corriger l'item, l'exemple n'était pas noté .

Nous avons présenté oralement une série de cinq mots, représentés par des dessins pour garantir la compréhension, les élèves devaient les décomposer en syllabes. Pour la cotation, nous avons attribué un point par bonne réponse.

Items 3: Bouquet

Marguerite

Cadeau

Gâteau

Lézard

- **Épreuve d'isolation de la première syllabe d'un mot**

Dans cette tâche, nous avons d'abord procédé à un entraînement en montrant aux participants comment isoler la première syllabe d'un mot qu'ils entendent, par exemple : écoute bien[vendredi], ça commence par [vã] [drã] [di] exemple : vendredi, j'entends la première syllabe : ven, les items proposés sont considérés comme déjà connus des élèves mais que nous avons pris le soin d'illustrer pour éviter tout ambiguïté.

Item 4

Mots entendus	Première syllabe
Bateau	
Éléphant	
Chocolat	

Même procédure, un exemple a été proposé aux élèves avant l'exécution de la tâche, ces derniers sont appelés à isoler la dernière syllabe orale d'un mot, par **exemple** : stylo, ça se termine par [lo], cette tâche est considérée comme plus difficile que les

précédentes car il s'agit de repérer la dernière syllabe d'abord, ensuite l'isoler.

Item5 :

Mots entendu	Dernière syllabe
Stylo	Lo
Cheminée	
Clémentine	
Éléphant	

4.2.4 Épreuves sur la conscience phonémique

Après les tests sur la conscience syllabique, les élèves procéderont à une analyse plus fine et plus consciente, les mots vont être décomposés en unités plus fines pour donner des sons.

L'objectif de ces épreuves est d'observer la capacité des participants à identifier, à fusionner, à ajouter et à supprimer un phonème, ces tâches sont plus difficiles du fait qu'elles impliquent une analyse consciente du mot qui serait le résultat de l'apprentissage explicite de la lecture.

Plusieurs recherches¹⁴ ont prouvé qu'il est plus facile pour un enfant de se représenter la syllabe que le phonème car la conscience du phonème se développe avec l'apprentissage de la lecture dans un système alphabétique, la conscience phonémique serait donc une condition sine qua non de la réussite en lecture.

Avant chaque épreuve, il fallait s'assurer de la bonne compréhension de la consigne par les participants. Pour éviter tout contre sens, un exemple a précédé chaque tâche avec correction de l'item.

¹⁴Morais, José. « L'apprentissage de la lecture : de la conscience des phonèmes à l'identification automatique des mots ». Kail, Michèle, et al. Apprentissage des langues. Paris : CNRS Éditions, 2009. (pp. 345-364) Web. <http://books.openedition.org/editioncnrs/5975>, consulté le 11/01/2019

Cinq épreuves ont été programmées pour observer la capacité des enfants à manipuler le phonème : une épreuve d'identification, de suppression, de fusion et une dernière épreuve sur la découverte du principe alphabétique.

- **Épreuve d'identification de phonème :**

Dire si oui ou non le son cible se trouve dans des mots donnés

Consigne : entoure le mot quand tu entends le son que je vais te dire

Item6 :

<i>Son cible</i>	<i>Mots proposés</i>
/ɛ/	Singe - peinture - main - piano - timbre.
[f]	Farine - chiffres - éléphant- avion - télévision.

Cette tâche est difficile pour l'enfant qui n'a pas encore développé des stratégies d'identification suffisantes, cette épreuve nécessite des opérations mentales diverses de la part du lecteur débutant car l'enfant en difficulté devra pour reconnaître le phonème, le chercher dans le mot, puis dans la syllabe et associer des lettres pour retrouver le graphème qui correspond au phonème cible, par exemple, il devra fusionner [a] +[i] +[n] pour aboutir à [ɛ]. Cette association lettre à lettre constitue une difficulté dans l'apprentissage de la lecture, Ces opérations nécessitent beaucoup d'attention puisqu'il va les reprendre avec plusieurs mots.

En revanche, les bons décodeurs¹⁵ reconnaîtront rapidement le phonème parce qu'ils auront déjà construit un lexique initial au début de l'apprentissage de la lecture. Dans cette épreuve, une autre exigence se présente à l'enfant : plusieurs sons se trouvant à l'intérieur des mots choisis appelle à une confusion, à titre d'exemple : entre [j a] et [ɛ̃], dans piano et main.

Enfin, nous avons choisi un support écrit pour travailler cette compétence du fait que le phonème ne peut se percevoir en dehors du code écrit comme confirmé par Zagar et Bosse : « les lettres donnent un aspect concret aux phonèmes qui n'ont pas de réalité tangible ».¹⁶

Il est convenu de rappeler que les études sur la conscience phonologique ont montré que le phonème est une unité difficilement décelable dans le langage parlé, en raison de la coarticulation, contrairement à la syllabe qu'on peut facilement isoler, « les phonèmes ne sont pas prononcés les uns à la suite des autres, mais en un seul geste articulatoire à l'intérieur d'une syllabe alors que la perception de la syllabe correspond à un acte articulatoire unitaire et facilement isolable »¹⁷, en effet, la difficulté chez l'apprenant est de ne pas pouvoir percevoir le phonème tout seul, car trop souvent, il est en présence d'autres sons pour former une syllabe.

- **Épreuve : Fusion de deux phonèmes pour avoir un mot monosyllabique**

Sons cibles : [a], [ʃ]

Consigne : Mettez ensemble les deux sons pour trouver un nouveau mot. Entoure

¹⁵ Riben, Laurence, dans son article « Le 21^èm e siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture ? », en ligne sur : <https://revuedeshp.ch/pdf/01/2005-1-Rieben.pdf>, consulté le 30/01/2019, Riben distingue entre l'identification des mots et la compréhension à l'écrit, en décrivant quatre profils de lecteurs :

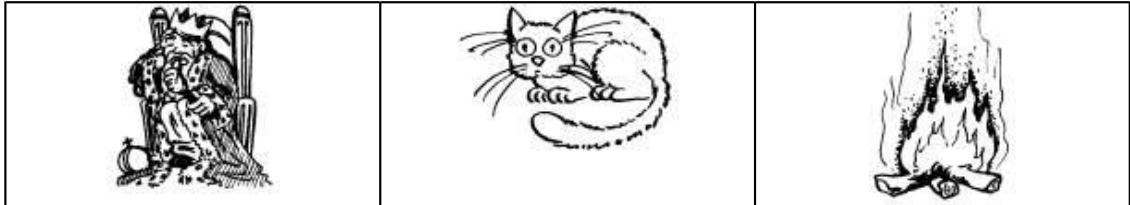
Les bons compreneurs et bons décodeurs, les bons compreneurs et faibles décodeurs, les faibles compreneurs et faibles décodeurs, les faibles compreneurs et bons décodeurs. Le premier profil de ces lecteurs, sont les élèves qui n'ont pas de difficultés à lire et à comprendre, les trois autres ont besoin d'assistance et d'aide pour surmonter leurs lacunes.

¹⁶ Bosse, Marie-Line, et Daniel Zagar. « La conscience phonémique en maternelle : État des connaissances et Proposition d'évolution des pratiques pédagogiques actuelles ». ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'enfant, ANAE/PLEIOMEDIA.

¹⁷ Alegria & Morais, (1989), cité par Snoussi, Bouzouaya, Fatma. « Etude longitudinale prédictive de la réussite ou l'échec dans l'apprentissage de la lecture en langue arabe », université de Nantes, Thèse de doctorat 2009, consulté le 02/02/2018

le bon dessin.

Item7



« ain » - « p »

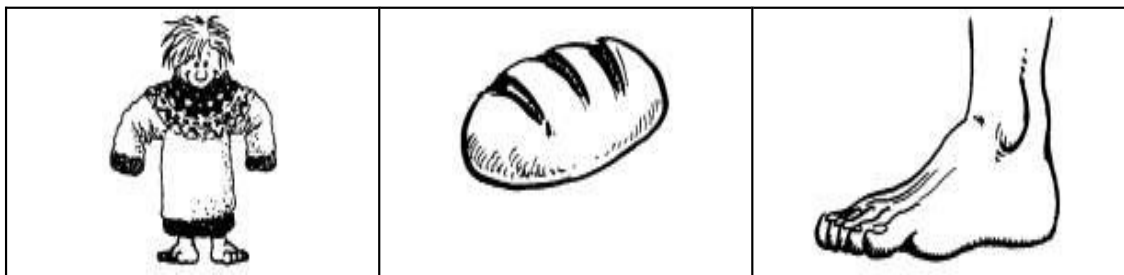


Figure 1 : Exemple d'item dans la tâche de fusion phonémique

Cette épreuve est inspirée des tests proposés par Delpech, et al¹⁸, les illustrations tirées d'activités phonologiques en ligne¹⁹.

Afin de vérifier si les élèves sont en mesure de fusionner deux phonèmes pour avoir un mot monosyllabique doté d'un sens, nous avons proposé trois illustrations pour chaque item, l'élève avait pour tâche d'abord de fusionner les sons puis de choisir le dessin correspondant au mot qu'il a trouvé.

L'objectif étant d'abord de lui faciliter la tâche en introduisant le dessin, ensuite de contrôler la compréhension, nous voulons nous assurer que l'élève ne va pas répondre fortuitement mais qu'il répondra d'une manière consciente et réfléchie (procédure lexicale).

¹⁸Delpech, Damiène, et al. «La conscience phonologique, test, éducation et rééducation». Marseille, Solal, 2002

¹⁹ Activités phonologiques en ligne tirés du site Évaluation des compétences phonologiques grande section de maternelle et cp livret enseignant : http://web.ac-corse.fr/ia2a/Dossier-EVALUATION-des-competences-PHONOLOGIQUES_a113.html, consulté le 01/05/2019

- **Épreuve de suppression du phonème initial**

Vu la complexité de la tâche, nous avons essayé de réactiver chez les enfants une compétence qu'ils utilisaient pour apprendre à parler : « le geste », nous avons voulu fournir un repère sur lequel ils peuvent s'appuyer pour identifier le phonème ensuite le supprimer pour avoir un mot nouveau.

En guise d'entraînement, un exemple a été travaillé plusieurs fois avec les participants.

Consigne : nous n'allons pas utiliser d'images, Je te donne un mot, enlève ce que tu entends en premier et tu me dis le reste, « étoile ».

Je montre le pouce (paume de la main tournée vers l'enfant) en disant : [e]. Les enfants montrent tous les autres doigts serrés et disent : "toile», puis ils baissent le pouce, nous leur demandons : "et si j'enlève celui-là, dis-moi ce qu'il reste. Ils répondent [twal], tu fais la même chose avec : pile, bosse, croix, sauf que tu dois écrire ce qui reste sur ta copie.

L'enfant est appelé à chaque fois à isoler le phonème initial, le supprimer puis écrire ce qui reste.

Les mots sont proposés

Mots proposés	Mot cible
Pile	
bosse	
croix	

- **Épreuve d'ajout d'un phonème pour avoir un mot nouveau**

Expliquer aux élèves que cette activité est semblable à celle qu'ils ont faite avec les syllabes. Ils vont former de nouveaux mots en ajoutant un son au début ou à la fin de mots qu'ils connaissent déjà.

Les tâches de repérage, d'ajout et de suppression d'un phonème sont loin d'être aisées à faire car ce sont des compétences tardivement acquises, leur réussite dépend de la richesse du vocabulaire lexical de l'enfant et implique entraînement particulier, à ce propos, Écalle et Magnan²⁰ confirment que la manipulation des unités phonémiques est une habileté tardive et soumise à un apprentissage systématique. La plus grande difficulté est bel et bien le repérage des phonèmes consonantiques, les plus abstraits, ces phonèmes ont besoin d'être accompagné d'une voyelle pour être entendus et donc discriminés, supprimés ou ajoutés.

Ainsi, à travers cette épreuve, notre objectif est de tester la capacité des enfants à créer de nouveaux mots en manipulant intentionnellement des phonèmes.

Consigne : Demander aux élèves d'ajouter des sons pour avoir d'autres mots, nous avons d'abord présenté un exemple pour entrainer nos sujets, 1 point pour chaque bonne réponse et 0 pour toute confusion, fausse réponse ou non réponse.

ex: roue +jjjjjjj= rouge .

cou +

rat +.....

île +.....

roue +.....

OS +.....

- **Épreuve de correspondance phonie /graphie**

Cette épreuve vise à évaluer les connaissances grapho phonologiques des participants, ils doivent se baser en même temps sur leurs performances de l'oral et de l'écrit. La tâche n'est pas facile, la difficulté réside dans la maîtrise de l'écrit et des connaissances orthographiques dont dispose l'enfant, en raison aussi de la correspondance graphèmes /phonèmes qui appelle à la réflexion.

²⁰ Ecalle, Jean et al. Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture : de l'évaluation à la remédiation, Glossa, n° 82 (4-12), 2002, consulté le 06/05/2019

Une autre difficulté demeure dans le fait qu'il faut associer plusieurs lettres pour former un graphème, l'exemple du [ã] qui correspond au graphème an, ou le [u] pour le graphème « ou ». Pour cette épreuve, nous avons choisi les phonèmes le plus fréquents.

Consigne : lis silencieusement les mots puis entoure en vert le son [ã] et en rouge le son [ou] [wa] en bleu.

Quinze items sont présentés aux participants, 1 point par bonne réponse et pour chaque son retrouvé, 0 pour toute confusion ou non réponse.

Enfant	pluie	frein	moi
Pingouin	moule	ampoule	avion
Oiseau	ambulance	pendule	novembre
Vêtement	pharmacien	mouche	

4.3 Épreuves d'identification des mots écrits

Ces épreuves permettent d'évaluer les procédures de reconnaissances des mots en fonction de leur complexité orthographique, leur régularité, leur fréquence d'usage et leur longueur. 1 point est attribué pour chaque bonne réponse et 0 pour la fausse réponse. Nous transcrivons les erreurs les plus récurrentes pour analyser les erreurs.

4.3.1 Lecture des pseudo-mots (logatomes)

Cette épreuve de lecture à voix haute sans limite de temps, nous renseignera sur la précision de l'automatisation du décodage et la construction du lexique orthographique chez nos participants. Nous avons choisi de proposer des items isolés sans l'influence de la phrase dans laquelle ils peuvent être insérer pour être sûre que les élèves n'ont pas rencontré ces mots, ils ne peuvent pas donc les reconnaître, pour les lire, ils seront dans l'obligation de les décoder.

Cette compétence est cruciale dans l'apprentissage de la lecture , les faibles performances dans la lecture de ces non- mots renseignent selon Valdois²¹ sur «des

²¹Valdois, Sylviane. « Evaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture », Revue française de linguistique appliquée, vol. vol. xv, no. 1, 2010, pp. 89-103.Consulté le 02/02/2019

difficultés relatives au développement de la procédure analytique de lecture», cela dit que lors de la lecture d'un pseudo mot, l'apprenti lecteur recourt à un traitement analytique basé sur l'analyse des unités les plus petites qui composent le mot, « graphèmes ou syllabes » pour trouver les unités phonologiques qui leur correspondent contrairement à une lecture globale pour les mots facilement reconnus. Cette tâche vise à observer les stratégies employées par les lecteurs pour la résolution de la tâche.

Huit items sont proposés aux enfants, certains mots comportent des lettres dont la prononciation dépend du voisinage linguistique, g =/g /, g= /ʒ/, c=/k/ /c=/s/, deux mots contiennent des graphèmes complexes tel que "aillou", les participants passent l'épreuve individuellement, on leur a demandé de lire les non-mots à voix haute, en leur expliquant au préalable que ces mots n'ont aucun sens, il est à signalé que certains mots pourraient être une source de confusion et d'inversion tel que : ian , oin.

Items :

cigé - argoin - aillou

gerdu - amian - lugna

caira - brigeon

4.3.2 Lecture des mots irréguliers

Pour les mots irréguliers, une liste de 8 items a été présentée aux participants, composée de mots courts et de mots longs, nous leur avons demandé de les lire d'abord silencieusement puis à voix haute.

Cette épreuve vise à mesurer la capacité de reconnaissance globale du mot chez nos participants et à tester s'ils sont en mesure d'utiliser convenablement la voie d'adressage vu que la lecture de ces mots ne répond pas aux règles de correspondances mais plutôt à la mémorisation de ceux-ci.

Items

Village Monsieur Gentil

Pays Fils Moyen

Album Femme

Nous avons attribué un point par bonne réponse, et avons également transcrit les réponses des élèves pour une analyse plus fine des erreurs commises.

4.3.3 Lecture des mots réguliers

Comme pour l'épreuve précédente, une liste de huit items est proposée aux participants,

L'objectif de cet exercice est de tester si nos sujets utilisent la voie lexicale de la lecture leur permettant une lecture aisée, les bons lecteurs traiteraient les mots d'une manière automatique sans passer par l'assemblage phonologique et auraient déjà construit un lexique orthographique. Nous avons donc choisi des mots familiers qui reflètent des correspondances régulières en français.

Pour ce faire, l'épreuve est individuelle, l'élève doit lire mot par mot, un point a été attribué par bonne réponse, toute hésitation ou toute mauvaise réponse est pour nous un indice de la non automatisaion de la tâche.

Certains phonèmes visuellement proches pourraient présenter des difficultés de reconnaissances telles que "gu" "gn".

Items :

Tigre – Rasoir - Guitare – Garder

Fabrique - Armoire - Agneau – Haricot

Après avoir présenté les tests qui vont nous servir à analyser la conscience phonologique chez nos apprenants, nous passons à l'analyse et à la discussion des résultats obtenus.

Découvrir et comprendre le principe alphabétique, revient à passer par la manipulation du matériel sonore, le développement de la conscience phonologique en est une condition sine qua non, certes, pas suffisante mais nécessaire.

Pour lire, l'élève doit entendre le phonème et pour le discriminer , il doit être confronté à l'écrit, pour cela les activités méta phonologiques en sont le support idéal pour

construire et comprendre ce principe alphabétique, il faut qu'il soit capable de substituer, de manipuler, de repérer, d'ajouter ou de supprimer des phonèmes puis de découvrir les lettres et de comprendre à quoi elles servent, tel est l'intérêt de proposer ces tests , à travers lesquels nous tentons de savoir si nos élèves sont en mesure de se servir de l'écrit pour découvrir l'oral ou pas , les résultats obtenus nous fourniront des réponses .

4.4. Résultats et discussions des résultats des tests de la conscience phonologique et de l'identification des mots.

Dans cette partie, nous présenterons les résultats statistiques (logiciel Excel) obtenus pour chaque tâche et chaque item en termes de réussite et de difficulté selon des critères définis ultérieurement pour passer ensuite à l'analyse des erreurs les plus récurrentes.

Nous pensons aussi que nos résultats ne peuvent pas être généralisés ou appliqués à d'autres élèves dans des situations différentes (école publique, école privée, milieu rural, milieu urbain etc.), vu le nombre restreint de notre population, le manque de moyens dont nous disposons et le temps limité que les directeurs des écoles primaires nous ont imposé²² pour effectuer nos évaluations.

Rappelons que notre échantillon est composé de cent élèves de cinquième année primaire, recrutés dans quatre écoles différentes. Nous décrivons nos résultats pour répondre à notre problématique de départ à savoir le rôle de la conscience phonologique et de l'identification des mots dans l'apprentissage de la lecture et aussi d'identifier les difficultés en liens avec ceux-ci afin de réfléchir à des activités pouvant aider ces élèves à réussir à lire.

Les résultats seront décrits selon cinq niveaux :

- La conscience des mots (segmenter les phrases en mots)
- La conscience des rimes (repérage des rimes)
- La conscience des syllabes (comprend la segmentation des syllabes, l'isolation de la syllabe initiale, isolation de la syllabe finale)
- La conscience phonémique (comprend l'identification du phonème, fusion de

²² Les horaires pendant lesquels nous étions autorisés à rentrer dans les classes nous ont été imposés par les chefs des établissements qui n'étaient pas très sensibles à notre travail de recherche.

phonèmes pour avoir un mot monosyllabique, suppression du phonème initial, ajout de phonème, correspondance phonie /graphie)

- L'identification des mots (comprend la lecture de logatomes, lecture de mots réguliers, lecture de mots irréguliers).

4.4.1. Résultats des tests de la conscience des mots

Les résultats de l'habileté des sujets à segmenter des phrases en mots sont présentés dans la figure suivante.

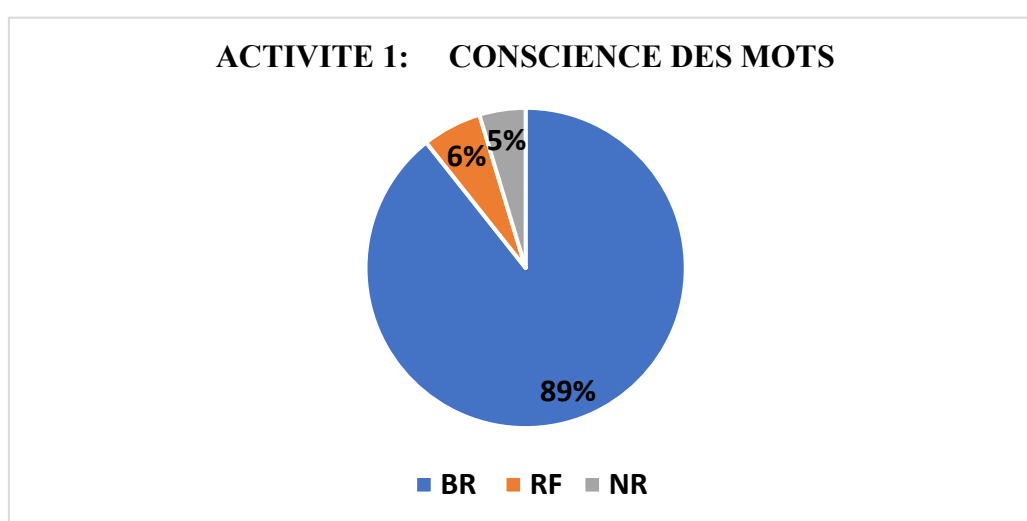


Figure 2: Résultats des performances des élèves dans la tâche de la conscience des mots

Activité	Échec	Réussite
Conscience lexicale	11%	89%

Tableau 1 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de la conscience des mots en termes d'échec et de réussite.

Ce tableau représente le nombre d'élèves qui ont répondu à la segmentation des phrases en mots, le taux d'échec et de réussite dans l'ensemble de l'activité et selon le nombre de réponses correctes et de réponses erronées relevées pour tous les items. (Critère de réussite).

Pour la réussite de la tâche, il faut que le participant ait au moins deux bonnes réponses, un point pour chaque découpage correct, car nous considérons que la conscience des mots

est une compétence indispensable dont doit disposer le lecteur débutant, cette capacité se met en place au début de l'entrée à l'écrit et constitue une étape essentielle dans le processus de lecture.

Pour analyser les résultats obtenus de la segmentation des phrases en mots, nous avons observé le nombre de mots que les élèves ont séparé dans chaque phrase. La segmentation attendue est la suivante :

1ère phrase : 2 mots

2ème phrase : 5 mots

3ème phrase : 7 mots

On remarque alors que 89 participants sur 100 ont répondu correctement à l'ensemble de la tâche, ce qui laisse comprendre qu'ils seraient capables de se représenter l'écrit en unités de sens.

En effet, l'habileté de segmenter les phrases en mots permet à l'élève de réfléchir sur le sens des mots, sur leurs graphies ainsi que sur leurs frontières, cette compétence intervient aussi dans l'organisation et la compréhension de son discours.

Dans ce sens, Segui²³ estime que la reconnaissance des mots constitue une étape essentielle des processus complexes dans la compréhension du langage, sous l'effet de la fréquence, plus un mot est rencontré, plus vite, il est reconnu, les élèves qui ont eu du mal à réaliser la tâche sont au nombre de 11.

Aussi, nous avons relevé plusieurs non réponses, pour ces élèves, découper une phrase en mots s'avère une difficulté non négligeable. Nous supposons donc qu'ils ne sont pas encore en mesure d'établir des liens entre ce qu'ils entendent et ce qu'ils lisent ou n'arrivent à le faire que partiellement ou tout simplement le résultat d'une incapacité à comprendre la consigne elle-même.

Certains élèves segmentent les phrases d'une manière complètement anarchique : ils placent toute une phrase entre deux barres et procèdent à une sous segmentation, par

²³Segui, Juan. « La reconnaissance visuelle de mot » in Régine, Kolinsky, José, Morais, et Juan, Segui La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles, études psycholinguistique cognitive, Puf, 1991, P65

exemple : /je joue/, ce qui signifierait que pour eux l'écrit est continu, dans ce cas aussi la phrase est segmentée en groupe rythmique (problème de coarticulation des mots dans la chaîne parlée. D'autres procèdent à une sur-segmentation en plaçant les barres entre les syllabes et les lettres, ces enfants effectuent une prise d'information globale confondant carrément entre mot, syllabe, lettre ou syntagme et procèdent à un découpage syntaxique et morphologique comme dans les réponses suivantes :

je/fais /ma/ toi /lett/e tous /les/ jour/s.

/je /fais/ma toilette/ tous les jours

Dans ce genre de situations, André Ouzoulias²⁴ affirme qu'un enfant qui ne sait pas lire ou en difficulté de lecture n'a pas encore compris que l'écriture obéit à un découpage lexical signalé par des blancs entre les mots, Rafoni²⁵ considère que la difficulté majeure pour l'enfant à découper une phrase en mots relève du fait que les mots sont coarticulés dans des groupes rythmiques, des groupes grammaticaux, des groupes syntaxiques.

De plus, nous relevons une autre difficulté chez les élèves : le « e » de toilette, le « s » de « jours », ces unités constitutives du mot sont pour les petits une marque phonique isolée, ce découpage grammatical n'a rien à voir avec la segmentation de la chaîne parlée.

En somme, la notion de mot est en majorité claire chez la grande partie des participants du moment où ils ont réussi à comprendre qu'une phrase peut être découpée en unités significatives représentées par des mots.

En revanche, les autres élèves ont nettement besoin de soutien, leur difficulté pourrait être à l'origine des méthodes de lecture utilisées en classe, dans lesquelles l'apprentissage de la lecture démarre d'un texte ou d'une phrase en oubliant d'insister sur l'utilisation du terme « mot », certains enfants ne font pas la différence entre un mot, une syllabe ou même une lettre²⁶.

²⁴ cité par Rafoni, Jean, Charles. Apprendre à lire en français langue seconde, L'Harmattan, 2007, p91

²⁵ Rafoni Jean-Charles. *L'apprentissage de la lecture en français langue seconde*, 25 mars 2014 à Grenoble, en ligne sur <https://www.dailymotion.com/video/x6jsci4>, consultée le 05/07/2020

²⁶ Un constat de terrain lors de nos évaluations et pendant les séances de lecture auxquelles nous avons assisté

Si on leur apprenait à sentir l'existence physique du mot, en le représentant par un objet, une couleur, ou même un geste, le résultat serait impressionnant. À ce propos, les études effectuées par Guentaz et al²⁷ montrent l'effet bénéfique des entraînements basés sur les modalités haptique, visuelle et auditive sur la découverte de l'identité des lettres, une amélioration considérable a été constatée dans le décodage des pseudo-mots et les tests de conscience phonologique chez les enfants de cinq ans, ces résultats confirment selon ces auteurs que ce type d'entraînement centré essentiellement sur les modalités sensorielles améliore aussi la compréhension et l'utilisation du principe alphabétique chez les jeunes lecteurs.

Une autre difficulté provient de la représentation que les élèves en difficulté ont de la langue orale et de son équivalent dans le système écrit, il est quasi difficile pour eux de concevoir qu'une phrase telle que "je joue" prononcée en un seul groupe rythmique peut éclater à l'écrit en deux unités significatives «je / joue». C'est cet « éclatement monématique »²⁸ que les élèves lecteurs débutants peinent à comprendre.

La conscience lexicale est donc une compétence clé dans la conscience phonologique qui va du traitement de la phrase, du mot jusqu'au phonème.

4.4.2. Résultats des tests sur la conscience des rimes

Les résultats de l'habileté des sujets à retrouver les mots qui riment ensemble sont présentés dans la figure suivante.

²⁷ Hillairet de Boisferon Anne, Bara Florence, Gentaz Edouard, Colé Pascale. Préparation à la lecture des jeunes enfants : effets de l'exploration visuo-haptique des lettres et de la perception visuelle des mouvements d'écriture. In: L'année psychologique. 2007. vol. 107, n°4. pp. 537-564; https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2007_num_107_4_30953, consulté le 07/04/2021

²⁸ Employé par Rafoni, Jean, Charles, dans « *Apprendre à lire en langue seconde* », L'Harmattan, Paris, 2007, p96

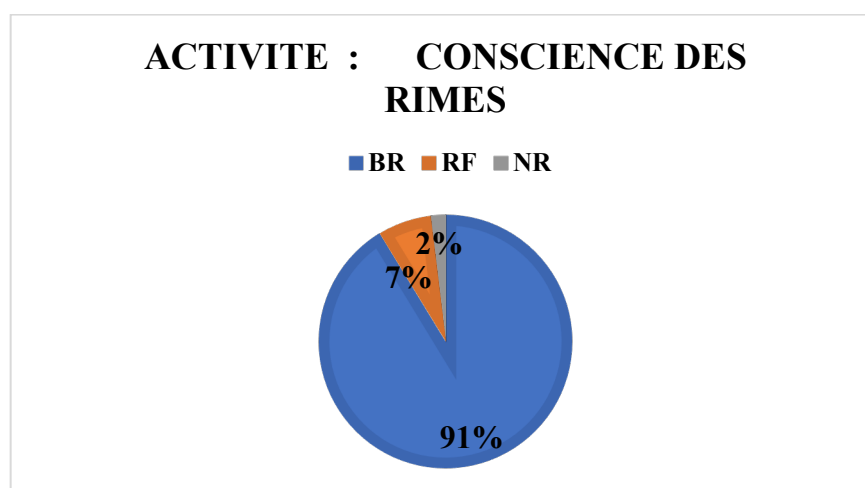


Figure 8 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de la conscience des rimes

Activité	Échec	Réussite
Conscience des rimes	9%	91%

Tableau 2 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de la conscience des rimes en termes d'échec et de réussite

Le tableau ci-dessus met en exergue le taux d'échec et de réussite de la tâche de la conscience des rimes, sont incluses dans le taux d'échec les réponses fausses et les non réponses.

Nous rappelons que cette habileté précoce est une habileté épi phonologique effectuée intentionnellement n'impliquant pas d'opérations cognitives conscientes. Il a même été prouvé que les nourrissons qui ne sont pas encore capables de produire des sons pourraient distinguer entre des sons voisés comme [p, b], [t, d]²⁹. Il est donc attendu que cette tâche peu difficile soit plus réussie que les tâches sur les phonèmes, nous notons aussi que cette évaluation a été effectuée au troisième trimestre de la 5 année primaire (début du mois de mars jusqu'au mois de mai 2018).

Le seuil d'erreur toléré est d'une seule mauvaise réponse car nous considérons que

²⁹ Bertoncini, Josiane, et J. Mehler. La perception du langage chez le nourrisson : quelques observations. *Reproduction Nutrition Développement*, 1980, 20 (3B), pp.859-869. . fihal-00897690 consulté le 04/05/2020

l'élève est en situation de réussite s'il a au moins quatre bonnes réponses sur cinq. Un point est attribué pour chaque bonne réponse.

À l'observation des résultats présentés dans la figure ci-dessus, il est clair que la grande majorité des participants ont réussi l'épreuve avec un pourcentage de 91 % cela dit, ces élèves ont nettement développé cette sensibilité aux sonorités de la langue, ils ont pu repérer les rimes suivantes dans les séries proposées : /é/, /o/, /õ/, / war/et /et/.

Huit élèves sur cent n'ont carrément pas réussi l'épreuve, leurs réponses étaient anarchiques, ils soulignent tous les mots écrits ou ne donnent pas de réponses alors que la vérification de la compréhension de la consigne a été réalisée au début de l'exercice.

Sept élèves ont échoué à une seule paire de mots, nous pensons que cela pourrait être un simple oubli de leur part puisqu' ils ont réussi avec succès tous les autres items.

Pour une analyse qualitative des erreurs les plus significatives commises par les participants, nous avons relevé les réponses suivantes :

Bonbon - sapin - chapeau - marin.

Chaussettes - mouton - drapeau - fourchettes.

Bonbon - sapin- chapeau - marin.

Ballon - raisin - pantalon- bateau

L'erreur récurrente relevée est la confusion entre la voyelle orale [o]et la voyelle nasale [õ] et entre la voyelle orale [õ] et la voyelle nasale [é], ces enfants n'arrivent pas encore à discriminer auditivement entre ces sons affectant automatiquement leur perception du son (activité mentale de reconnaissance du son). Cette confusion aurait probablement pour cause l'absence de ces phonèmes dans la mémoire phonologique et orthographique des participants du fait de l'absence de ces sons dans leur langue maternelle (l'arabe), ils n'ont pas pu les reconnaître ni à l'oral, ni à l'écrit. L'arabe étant une langue essentiellement consonantique, elle ne contient que trois voyelles [a], [i] [u].

D'autres raisons pourraient expliquer ce faible rendement: le transfert négatif que fait

l'enfant en situation de blocage, comme souligné par Billière³⁰, "un élève non expert est confronté à l'oral au phénomène de "la surdité phonologique", autrement dit, il perçoit les sons qu' il entend sur la base du système phonique de sa langue d 'origine", aussi les activités de lecture axées sur les sonorités de la langue³¹ permettant aux élèves de surpasser ce genre de transfert et de passer d'un traitement épilinguistique à un traitement métalinguistique plus conscient .

4.4.3. Résultats des épreuves de manipulation syllabique

-Segmentation syllabique

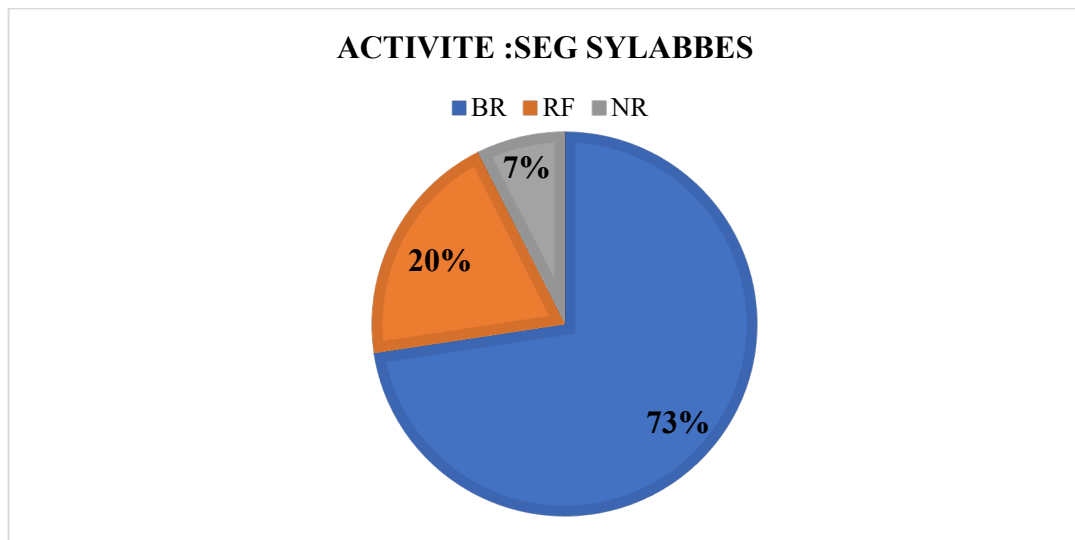


Figure 9 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de la conscience des syllabes

À cette épreuve ,73% des élèves ont réussi à segmenter les syllabes orales des items proposés, notre critère de réussite est que l'enfant arrive à segmenter au moins 4 mots sur cinq. Un point est attribué à chaque bonne réponse.

Nous rappelons que les items proposés sont : bouquet, marguerite, cadeau, gâteau,

³⁰ Billières, Michel .« Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail », Corela [Online], HS-1 | 2005, Online since 16 February 2005, connection on 04 July 2020. URL : <http://journals.openedition.org/corela/1110> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/corela.1110>, consulté le 30/04/2019

³¹ D'après notre propre expérience d'enseignante au primaire

lézard.

Nous avons choisi le repérage de la syllabe orale (phonétique) plutôt que la syllabe écrite puisque ce sont ces unités de l'oral qui sont facilement identifiables par le lecteur débutant .

Notre taux de réussite semble donc peu satisfaisant du fait que :

- la syllabe est facilement décelable
- cette habileté ne nécessite pas de traitement cognitif
- nos participants ont déjà développé cette compétence dans l'apprentissage de la langue arabe

Zaher³² confirme que « *les caractéristiques phonologiques de l'arabe favorisent la prise de conscience syllabique en rendant les enfants plus sensibles à cette unité sonore* », en plus de la nature même de la syllabe qui reste selon Duhazé³³ « *l'unité la plus facile à maîtriser* », elle ajoute aussi que si la notion de syllabe est moyennement acquise, *elle* peut se dégrader s'il n'y a pas d'entraînement.

Rafoni³⁴ quant à lui, estime que la syllabe contrairement au phonème est une unité physique réalisée dans un geste articulatoire, c'est un élément de la parole non porteur de sens est facilement isolable.

La première étape dans l'entrée dans l'écrit est d'abord de prendre conscience de l'existence de la syllabe à l'intérieur du mot, celle-ci préparera le lecteur débutant à prendre conscience de l'existence du phonème.

Pour une analyse qualitative, nous exposons dans le tableau ci-dessous le taux de réussite et d'échec pour chaque item ainsi que les erreurs les plus récurrentes.

Nous avons calculé le taux de réussite pour chaque item en relevant toutes les bonnes réponses (par points), nous les avons multipliés fois 100 puis divisé par 100(le nombre

³²Ez-Zaher Ahmed. Le rôle de la conscience syllabique dans l'apprentissage de la lecture en arabe. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°44, 2009. Enseigner et apprendre à lire-écrire à l'école. pp. 49-62, consulté le 11/12/2020

³³Briquet-Duhazé, Sophie, et Amine Rezrazi. Résultat d'un entraînement en conscience phonologique chez des élèves en difficultés de lecture au cycle 3 , Enfance, vol. 2, no. 2, 2014, pp. 119-134. consulté le 06/07/2018

³⁴ Rafoni, Jean, Charles, Apprendre à lire en langue seconde, op.cit, p 102

*Chapitre 4 : Expérimentation, description et résultats des tests de conscience
phonologique et d'identification des mots*

de participants), ce qui donne le taux de réussite, par exemple pour l'item "Lézard », nous avons 73 bonnes réponses fois 100 multiplié par 100, soit un taux de réussite de 73 % et de 37 % d'échec . Nous avons appliqué cela à tous les items des activités qui restent.

Nous avons inclus dans la catégorie : réponses non accomplies: les réponses erronées, toutes les non réponses et les réponses quand l'enfant compte les syllabes ou qu'il recopie le mot.

Items	Nombre d'enfants ayant échoués	Structure syllabique du mot	Erreurs de découpage	Taux d'échec pour chaque item	Taux de réussite pour chaque item
Lézard	37	Cv – cvc	Lé - za- rd	37%	73%
Marguerite	26	Cvc- cv – cvc	- Ma- rg- ue- ri- te (l'erreur récurrente) - Ma - r- gue- ri- te -Marg -u - erite -Marguerite (en une seule unité)	26%	74%
Bouquet	6	cv- cv	Bo- uq- uet (l'erreur la plus récurrente) B - ouqu- et Bouquet (en une seule syllabe)	6%	94%

Cadeau	9	cv - cv	Cadeau (en une seule syllabe)	9%	91%
Gâteau	7	cv-cv	Gâteau (en une seule syllabe)	7%	93%

Tableau 8 : Taux d'échec et de réussite pour chaque item dans l'épreuve de segmentation de la syllabe indiquant les erreurs récurrentes

D'après les résultats obtenus, les items les plus réussis sont "cadeau", « gâteau » et « bouquet », on pourrait expliquer ce succès par :

- la simplicité de leurs structures syllabiques CV, car c'est la structure la plus fréquente en langue française.
- les frontières syllabiques sont plus visibles pour ces trois items
- la fréquence d'apparition de certaines syllabes dans la langue française, le cas ici du mot "cadeau", la fréquence d'apparition de la syllabe ça en position initiale est plus fréquente que son apparition en position médiane dans par exemple "décadant"³⁵
- pour les items "gâteau " et "cadeau», Goswani³⁶ a développé l'idée que la rime pourrait avoir une incidence considérable dans la lecture et l'écriture des mots, c'est à dire que l'enfant arrive facilement à identifier la syllabe "teau" dans "gâteau" par analogie avec "cadeau". L'élève est par conséquent en mesure de repérer la syllabe contenant cette rime dans n'importe quel mot.

À travers le tableau ci-dessus, nous décelons des erreurs communes que nous analysons comme suit :

Les erreurs de découpage relevées sont visiblement liées à la structure syllabique complexe CVC en syllabe finale dans "lé/ zard", cet item a été scindé en trois syllabes par 37 élèves comme suit : lé/ za/ rd, ces élèves n'ont pas encore pris conscience qu'une

³⁵ Exemple cité par Chetail, Fabienne. Chapitre I. *Pourquoi et comment étudier le rôle de la syllabe en lecture ? La syllabe en lecture : Rôle et implications chez l'adulte et chez l'enfant*. By Chetail. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2012. (Pp. 13-29) Web. <[Http://books.openedition.org/pur/61019](http://books.openedition.org/pur/61019)>, consulté le 13/07/2020

³⁶Cité par Cazaly, Marie-Christine. Identification du mot écrit et de son apprentissage, pdf en ligne sur https://www.acnoumea.nc/IMG/pdf/identification_du_mot_ecrit_et_de_son_apprentissage_mc_cazaly.pdf, consulté le 16/08/2020

syllabe peut être formée de deux lettres ou deux phonèmes et plus, ils ont procédé au découpage suivant /lé/za/rd/ et /ma//r//gue//ri//te/. Les syllabes de type -- CV - posent moins de difficultés aux enfants.

Pour l'item "marguerite ", l'échec serait dû à la position du phonème à l'intérieur de la syllabe, le phonème /g/ est parmi les sons difficiles à percevoir par l'enfant, en particulier quand il est en position médiane "*Les sujets détectent plus rapidement un phonème commençant une syllabe CV qu'un phonème commençant une syllabe CCV (ou CVC). Cela suggère que les phonèmes sont reconnus seulement après l'identification de la syllabe*"³⁷, les élèves ont eu du mal à percevoir le phonème /g/ donc ils l'ont systématiquement regroupé avec /r/.

Une autre difficulté rencontrée par les participants concerne la correspondance des graphèmes aux phonèmes. Le français étant une langue alphabétique, l'élève est contraint de savoir qu'un son peut correspondre à une, deux ou plusieurs lettres, par exemple pour le « ou », et le "et" dans "bouquet", le "gu" dans "marguerite", on relève aussi la confusion dans la position des lettres dans "uq" pour dire "qu".

De ce fait, nous signalons que la connaissance des noms des lettres est une condition influente dans l'apprentissage de la lecture et surtout dans la reconnaissance du phonème d'abord, puis dans la maîtrise du principe alphabétique.

- Résultats de l'épreuve d'isolation de la syllabe initiale

³⁷Pallier, Christophe. « Rôle de la syllabe dans la perception de la parole : études attentionnelles ». Ecole des hautes Etudes en Sciences sociales (EHESS), Thèse de doctorat, 1994, disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02346409/>, consulté le 15/07/2019

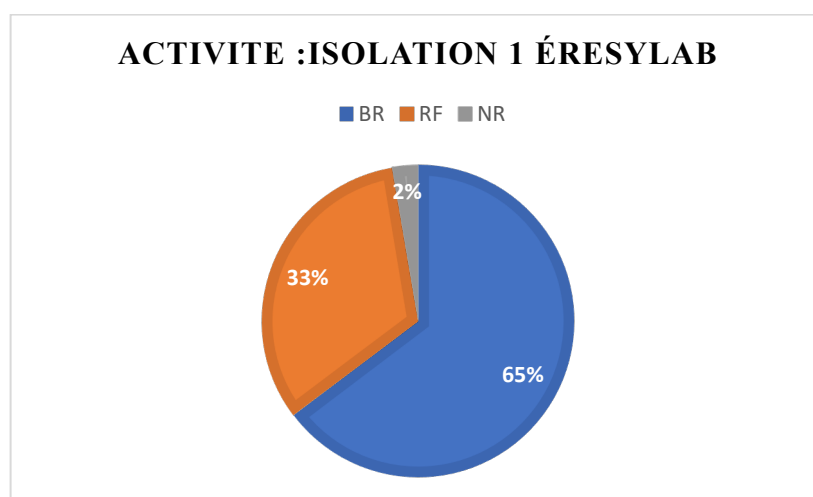


Figure 10 : Résultats des performances des élèves dans la tâche d'isolation de la syllabe initiale

Ces résultats montrent le taux de réussite pour l'ensemble des items comme illustré dans le tableau suivant. Pour cette épreuve, notre critère de réussite est d'obtenir au moins deux bonnes réponses. Nous avons inclus les non réponses dans la moyenne de l'échec de l'épreuve.

Activité 4 : Isolation de la 1 ère syllabe	Résultats	
	Taux d'échec	Taux de réussite
Isolation de la 1 ère syllabe	35%	65%

Tableau 9 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de l'isolation de la syllabe initiale en termes d'échec et de réussite

Les résultats pour chaque item proposé sont présentés dans le tableau suivant

Items	Nombre d'enfants ayant échoués	Structure syllabique du mot	Erreurs d'isolation de la première syllabe	Taux d'échec pour chaque item	Taux de réussite pour chaque item
éléphant	67	V -CV-CV	L'erreur la plus récurrente : élé (60 élèves) phant ,él , éléphant	67%	33%
bateau	21	CV - CV	bat, pat , da	21%	79%
Chocolat	15	CV- CV- CV	Choco,ch	15%	85%

Tableau 10 : Taux d'échec et de réussite pour chaque item dans l'épreuve de l'isolation de syllabe initiale indiquant les erreurs récurrentes

Ces résultats montrent que les taux de réussite de l'épreuve varient d'un mot à un autre, l'item le plus réussi est visiblement "chocolat" avec 85 % de bonnes réponses, cela pourrait être expliqué par

- l'existence de ce mot en arabe dialectal renvoyant à une représentation déjà installée en mémoire.
- la structure syllabique simple et courante en français, de type CV- CV -CV
- les frontières syllabiques assez perceptibles lors de l'oralisation, /ʃo/ /ko/, /la/.

De plus, l'erreur la plus récurrente concerne la première syllabe du mot "éléphant": la

plupart des élèves ont relevé la syllabe /ele/ au lieu de /e/, notre interprétation est la suivante :

- les enfants ont eu du mal à percevoir qu'une voyelle pouvait constituer une syllabe à elle seule, alors ils ont procédé à un découpage beaucoup plus orthographique que phonologique.

L'item "bateau" a été réussi par une grande partie des élèves sauf pour certains : la confusion visuelle entre les lettres « p », « b » et « d » a engendré chez eux une confusion phonologique entre ces deux phonèmes. Comme illustré dans le tableau ci-dessus. Il est clair que pour s'en sortir, ces enfants procèdent automatiquement à des substitutions orthographiques puisqu'ils ne disposent pas de répertoire orthographique et phonologique riches leur permettant de discriminer entre les lettres et les sons relativement proches.

À cela s'ajoute une autre difficulté à ces enfants : la nature sonore des phonèmes qui constituent la syllabe. Il leur a été difficile de percevoir que /b/ +/a/ se prononce /ba/ et /ʃ/ +/o/ se prononce /ʃo/, cela n'est pas une règle dans l'esprit de l'enfant car dans un autre contexte « bain » par exemple le /ba/ ne pourrait constituer une syllabe alors que ce n'est pas le cas, ou alors dans "chorale" où le /ʃ/ ne se prononce pas /ʃ/ mais /k/.

Cette tâche semble causer problèmes pour les enfants en difficulté, il importe donc que les enseignants programment d'avantage d'activités pour développer la mémoire phonologique et orthographique de ces enfants.

- Épreuve d'isolation de la syllabe finale

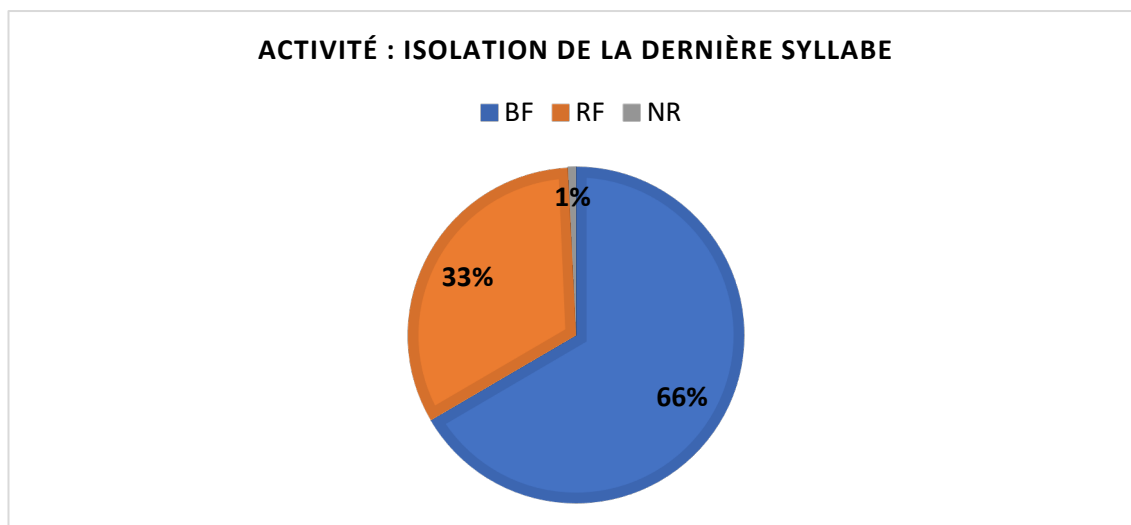


Figure 11 : Résultats des performances des élèves dans la tâche d'isolation de la syllabe finale

La figure ci-dessus illustre les résultats obtenus par nos sujets pour les habiletés liées à l'isolation de la syllabe finale. Nous avons inclus les non- réponses dans la moyenne de l'échec de l'épreuve.

Activité : isolation de la dernière syllabe		
Activité	Taux d 'échec	Taux de réussite
Isolation de la dernière syllabe	34%	66%

Tableau 11 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de l 'isolation de la dernière syllabe en termes d'échec et de réussite

Les résultats du tableau laissent lire le taux de réussite pour l'ensemble des items. Notre critère de réussite est d'obtenir au moins deux bonnes réponses.

Le tableau ci -dessus représente les données en pourcentage permettant de mettre en évidence l'écart entre les bonnes réponses et celui des mauvaises réponses, le taux de réussite et d'échec, ainsi que les erreurs récurrentes commises par les élèves.

Items	Nombre d'enfants ayant échoués	Structure syllabique du mot	Erreurs de la syllabe finale	Taux d'échec pour chaque item	Taux de réussite pour chaque item
Cheminée	24	CV-CV-CV	Erreur récurrente : ée Autres inée - minée	24%	76%
Clémentine	41	CCV-CV-CVC	ne- ine	41%	58%
Éléphant	43	C-CV-CV	Erreur récurrente : ant Autres hant - nt	43%	57%

Tableau 32 : Taux d'échec et de réussite pour chaque item dans l'épreuve de l'isolation de la dernière syllabe indiquant les erreurs récurrentes

La conscience syllabique est selon la littérature³⁸ indépendante de l'acte de lire et de tout système d'écriture qu'il soit alphabétique, idéographique ou syllabique. À ce stade d'apprentissage, les élèves qui ne savent pas encore repérer la syllabe d'un mot sont pour nous en difficulté de lecture.

Nous faisons le constat que beaucoup d'élèves présentent un retard dans le repérage et dans l'isolation d'une syllabe, en particulier quand la structure syllabique est complexe telle que CVC, les erreurs d'isolation syllabiques fréquentes relevées témoignent d'une mauvaise reconnaissance du mot en lui-même puis de la non identification de certaines lettres et graphèmes qui renvoient à l'oral à d'autres sons, comme pour le "ph" qui correspond au phonème /f/, "an" qui renvoie au phonème /ã/ dans "éléphant", et du "n" dans "cheminée", les élèves qui ont échoués ces items n'ont pas enregistré ces mots dans leur lexique mental, ils n'arrivent pas d'abord à définir les frontières syllabiques dans un mot, ensuite à identifier les phonèmes dans une syllabe et enfin à isoler une syllabe, un vrai travail métalinguistique ce qui explique le découpage suivant le "ant" et le "ée".

Pour l'item "clémentine", la maîtrise des frontières syllabiques n'est pas généralisée puisque 41% n'ont pas réussi l'épreuve, pour isoler la dernière syllabe, ils se sont beaucoup plus tablés sur la graphie que sur ce qu'ils entendent, la non correspondance entre les informations orthographiques et les informations phonologiques, la longueur du mot, la structure syllabique complexe, comme pour (é.lé.phant, clé.men.tine) ont fait que les participants commettent des erreurs de confusion entre syllabe orthographique et syllabe phonologique ainsi que des erreurs de catégorisation, la lettre muette « e » en final les a aussi induit en erreur, ils ne savent pas qu'une consonne à elle seule ne constitue jamais une syllabe.

Nous ajoutons à cela, la position de certaines lettres qui constituent une véritable difficulté à ces lecteurs débutants puisque la position des lettres « e », « c », « t » peuvent multiplier leur valeur phonologique, tantôt elles se prononcent, tantôt elles sont des lettres muettes.

Cela dit, il est impératif d'aborder plus fréquemment ce genre de tâches avec les élèves, ces exercices font appel à la réflexion consciente sur le langage.

En somme, l'évaluation de la conscience de la syllabe a donné les résultats suivants :

³⁸Ouzoulias, André, *L'apprenti lecteur en difficulté, évaluer, comprendre, aider*, Éditions Retz, 1995, p 81

Tâches	Taux de réussite %	Taux d'échec %
Segmentation syllabique	73%	27%
Isolation de 1ère syllabe	65%	35%
Isolation de la dernière syllabe	66%	34%

Tableau 43 : Résultats en pourcentage des trois tests sur la conscience syllabique

Nous pouvons constater une différence de scores entre les tâches, les élèves sont plus performants en segmentation des syllabes qu'en isolation car ces dernières nécessitent une analyse attentionnelle de la langue, la conscience de la syllabe est une habileté importante à automatiser, elle contribue à l'installation d'autres compétences métalinguistiques comme celle du phonème. Cette compétence est essentielle dans l'apprentissage de la lecture et dans l'acquisition de la conscience phonologique, le niveau scolaire a une grande incidence sur les résultats obtenus car nos sujets sont en fin de leurs scolarité primaire, toutes fois ,nos résultats restent satisfaisants mais nous supposons que le traitement métalinguistique tel que identifier et isoler n'est pas assez développée chez les participants qui n'ont pas réussi ces épreuves, les scores de 34% et 35% d'échec dans ces tâches sont assez importants pour des élèves de cinquième année, qui pour nous n'auraient pas encore développer une conscience syllabique suffisante, un déficit phonologique handicapant.

4.4.4. Résultats et discussion des tâches phonémiques

- Identification du phonème

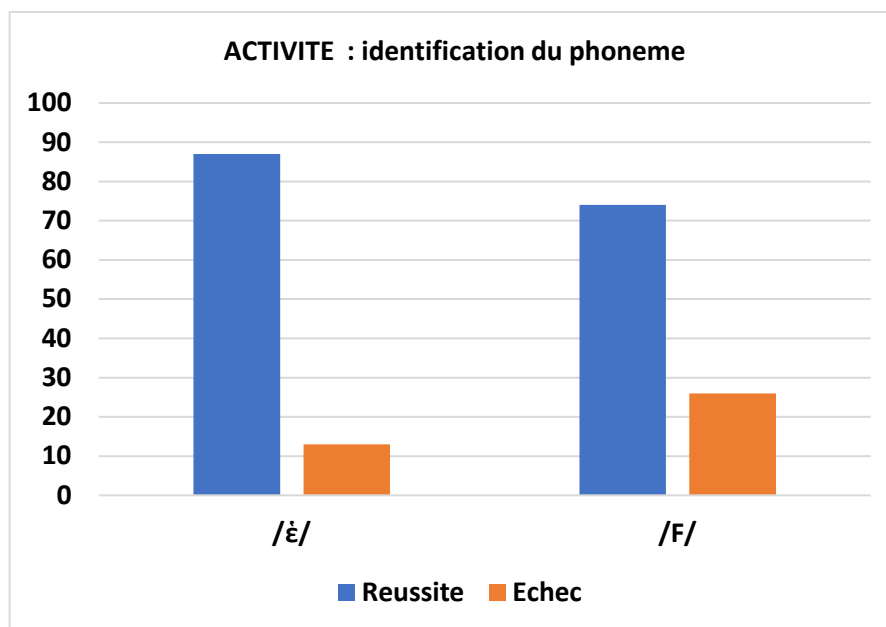


Figure 32 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de l'identification du phonème

La figure ci-dessus présente les résultats obtenus par nos sujets pour les habiletés liées à l'identification des phonèmes /è/ et /f/. Nous avons inclus les non réponses et les réponses fausses dans la moyenne de l'échec de l'épreuve.

Cette tâche consiste à entourer le mot quand l'enfant entend le son cible, il s'agit ici de deux phonèmes /è/ et le /f/ dans des mots mono - by et tri- syllabiques, notre objectif est d'apprécier la capacité des enfants à reconnaître consciemment un phonème.

Notre critère de réussite pour le phonème /f/ est que l'enfant arrive à l'identifier dans les trois mots parmi les quatre proposés car dans deux mots le /f /est représenté par une seule lettre « f » et dans le troisième, il est représenté par un digramme³⁹ « ph ». L'élève

³⁹Défini par Rafoni, Jean , Charles dans *Apprendre à lire en français langue seconde*, éditions L'Harmatan, Paris , 2007 , p 126

un graphème peut être composé de deux ou trois unités graphiques (digrammes , trigrammes)qui perdent leur valeur initiale

a : /a/

n : /n/

an : /ã/ , (a et n perdent leur valeur initiale)

doit avoir réussi à identifier les deux lettres « f » et « ph ».

Pour le phonème /é/, une seule erreur est tolérée du moment que ce phonème est représenté par quatre graphèmes différents, si l'élève arrive à le reconnaître dans trois mots au minimum, il aura réussi sa tâche.

L'épreuve est certes présentée oralement mais le participant doit indiquer sur un support écrit ce qu'il entend car nous partageons le point de vue de Jean Rafoni⁴⁰ quand il considère que « *l'appréhension des distinctions phonologiques ne peut se faire qu'arrimée aux distinctions graphiques, c'est lorsqu'on voit ce qui est entendu, fixé sur le papier, qu'on peut saisir la nature du phonème* ».

Le tableau ci-dessous illustre les taux de réussite et d'échec dans l'identification des deux phonèmes

Activité 7 : identification du phonème		
Les phonèmes	Taux de réussite %	Taux d'échec%
/é/	87%	13%
/f/	74%	26%
Pourcentage	100	100

Tableau 54 : Scores en pourcentage de la tâche d'identification des phonèmes /é/et /f/

Cette épreuve permet aux participants d'effectuer un traitement méta phonologique sur les sons, les résultats révèlent que cette tâche a été accomplie par la majorité des participants avec un taux assez élevé pour le phonème /é/, ces résultats sont probablement dû

- A la présence de ce phonème dans trois mots parmi les quatre proposés.

⁴⁰ibid., p 123

- A la difficulté moyenne de la tâche, d'autres sons devaient être proposés pour des résultats plus parlants mais les scores des autres épreuves phonémiques nous fourniront d'avantages d'explications.
- Les enfants n'avaient pas pour consigne d'entourer le graphème qui représentaient le phonème mais seulement le mot contenant ce phonème ce qui leur a faciliter la tâche.
- Ce taux de réussite pour les deux phonèmes /f/ et /é/ peut aussi être aussi interprété par l'enseignement reçu durant les deux années du primaire, il a été largement démontré que cette capacité n'est pas inconsciente mais plutôt nécessite un entraînement et un apprentissage formel, comme déjà avancé par Morais " *l'enseignement de la lecture joue un rôle crucial dans l'émergence de la conscience phonémique*"⁴¹, ni l'expérience orale, ni l'âge de l'enfant ne lui permettent de prendre conscience de l'existence ou de la manipulation des phonèmes, ce n'est qu'après l'accès à l'écriture qu'il se rendra compte de l'existence de ces unités abstraites et pourra construire plus tard une compétence métalinguistique.

- Fusion des phonèmes

La figure ci-dessous présente les résultats obtenus par nos sujets pour les habiletés liées à la fusion de phonèmes pour avoir un mot monosyllabique. Nous avons inclus les non réponses et les réponses fausses dans la moyenne de l'échec de l'épreuve. Il faut que l'élève ait correctement répondu pour les deux items pour réussir l'épreuve.

Nous observons un taux de réussite très élevé pour cette tâche, il semble que les participants arrivent facilement à former des mots monosyllabiques à partir des phonèmes donnés, ici /p / et/é/ pour avoir /pé/, et /j/, /a/ pour avoir /ja/.

⁴¹Morais José. 1. L'apprentissage de la lecture : de la conscience des phonèmes à l'identification automatique des mots In : Apprentissage des langues [en ligne]. Paris : CNRS Éditions, 2009 (généré le 25 juillet 2020). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/editionscnrs/5975>>. ISBN : 9782271091413. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.editionscnrs.5975>. consulté le 11/01/2019

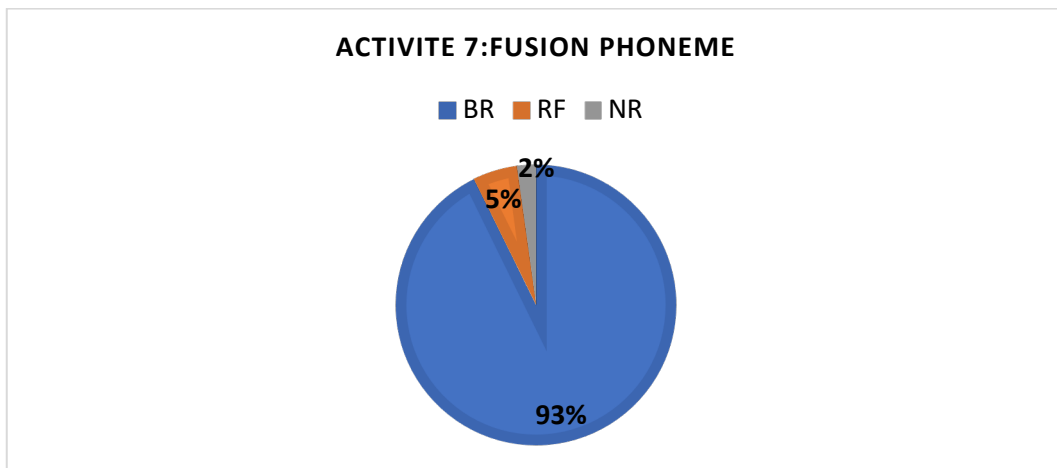


Figure 43 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de la fusion des phonèmes

Le taux de réussite est de 93%, est le score le plus élevé de toutes les autres tâches, les items proposés ont été faciles à réaliser, cela supposerait que les participants en fin du cycle primaire ont correctement intégré le principe de la formation des mots à partir de phonèmes donnés du moment où il est plus facile pour les enfants de fusionner que de supprimer ou d'ajouter des phonèmes. Toutefois, nous restons attentives aux résultats de la fusion des phonèmes dans cette épreuve puisque cette compétence joue un grand rôle dans le décodage et l'encodage.

- **Suppression du phonème initial**

Les scores présentés dans cette figure montrent que le taux de réussite à l'épreuve de suppression du phonème initial sont assez élevés mais sont nettement inférieurs par rapport aux tâches épi linguistiques ou celles de l'identification ou de la fusion phonémiques, l'épreuve était assez inhabituelle et s'est avérée assez difficile pour les enfants en difficulté, l'élève est appelé à fournir un effort cognitif et intentionnel considérable puisqu'il doit d'abord identifier le phonème, puis localiser sa position et enfin le supprimer.

77 % est le taux de bonnes réponses relevé, nous avons inclus les non réponses dans les réponses fausses, soit un taux d'échec de 23%.

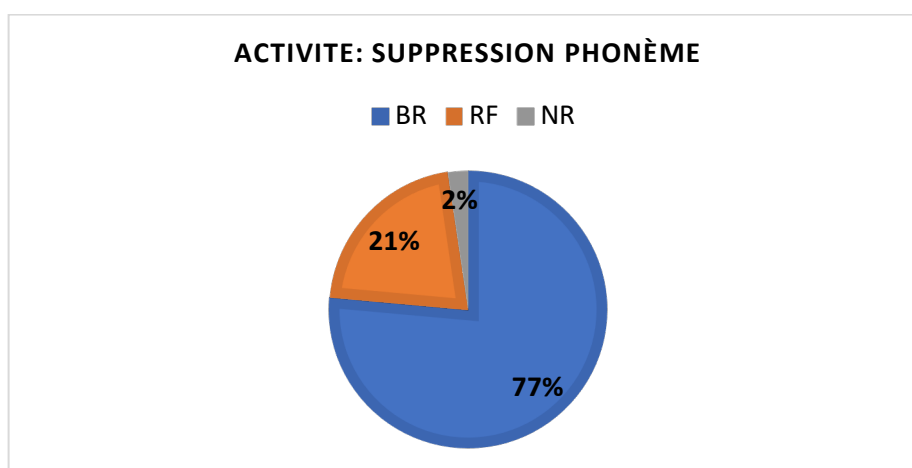


Figure 14 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de la suppression du phonème initial

Le tableau ci-dessous illustre le taux de réussite pour chaque item, nous avons attribué un point pour chaque bonne réponse, 0 point pour une réponse erronée ou une non réponse et pour réussir toute l'épreuve, il faut que l'élève ait au moins deux bonnes réponses.

Activité : suppression du phonème			
Items	Taux de réussite	Taux d'échec	D'erreurs communes
Pile	79%	21%	Suppression de la syllabe /pi/
Bosse	75%	25%	Suppression de la syllabe /bo/
Croix	80%	20%	Suppression des deux consonnes /cr/
Pourcentage	100	100	

Tableau 15 : Taux d'échec et de réussite pour chaque item dans l'épreuve de suppression du phonème initial

L'analyse de ces résultats met en évidence l'incapacité de certains participants à identifier un phonème puis à le supprimer, ce déficit est visible à travers les scores d'échec obtenus et mentionnés ci-dessus. Le taux de réussite est expliqué par le développement de cette capacité méta phonologique grâce à l'enseignement formel de la lecture reçu en troisième et en quatrième années primaires qui semble avoir donné ses fruits.

En revanche, on peut supposer que l'échec dans la tâche est dû au fait que les enfants en difficultés n'auraient pas pu percevoir l'existence du phonème, particulièrement, quand il s'agit d'une consonne. Selon Gombert *"les consonnes ne peuvent être prononcées que si elles sont suivies d'une voyelle, /p/ est imprononçable, mais la différence entre /pa/ et /a/ montre l'existence de ce phonème"*, ce qui explique la suppression des syllabes /pi/ et /bo/ au lieu des phonèmes /p/ et /b/.

Une autre difficulté rencontrée par les participants concernant la complexité de la structure syllabique du mot "croix", cet item commence par deux consonnes (CCV), appelé « cluster consonantique »⁴², une difficulté majeure dans la manipulation du phonème initial. Aussi, nous supposons que ces enfants n'arrivent pas à mettre le lien entre le son et le nom de la lettre, par exemple le /k/ dans "croix" qui correspond à la lettre "c", le /p/ dans "pile" qui correspond à la lettre "p", idem pour "bosse", le phonème /b/ qui correspond à la lettre "b". Les élèves s'appuient essentiellement sur le nom des lettres pour isoler le phonème initial et non sur le phonème lui-même, pour cela, cette épreuve nécessite en grande partie la maîtrise de l'identité phonologique⁴³ des lettres, qui selon la littérature aide le lecteur débutant *"à progresser dans la manipulation et la conceptualisation de l'écriture alphabétique"*⁴⁴.

⁴² Terme utilisé par Treiman, cité par Bouteille, Marion, et Marie-Hélène, Eude. *Le développement des habiletés phonologiques chez l'apprenti lecteur : Approche différentielle et développementale*. Juillet 2006, Université Claude Bernard Lyon1, Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste

Disponible sur http://bibnum.univ-lyon1.fr/nuxeo/nxfile/default/2dd8258d-cbb8-499c-96ac-ad90a7d626f3/file:content/Mo_2006_M1346_CorpsDuMemoire.pdf

⁴³ Foulin, Jean-Noël, et Sébastien Pacton, La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres, in *Eduction et francophonie*, Volume XXXIV:2 – 2006, p 31, en ligne sur https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_2_028_V2.pdf, consulté le 03/08/2020

⁴⁴ *ibid.*, p 31

- **Épreuve d'ajout d'un phonème**

Selon nos observations des élèves lors de la réalisation de la tâche en classe et les résultats obtenus présentés dans la figure ci-dessous, nous avons remarqué que cette épreuve a été très difficile à réaliser par les élèves, presque la moitié de nos participants ont échoué, soit un pourcentage de 49% incluant les non réponses que nous considérons comme un échec, certains participants ont peiné à réaliser cette tâche, néanmoins d'autres ont réussi à trouver des mots nouveaux en ajoutant un ou deux phonèmes.

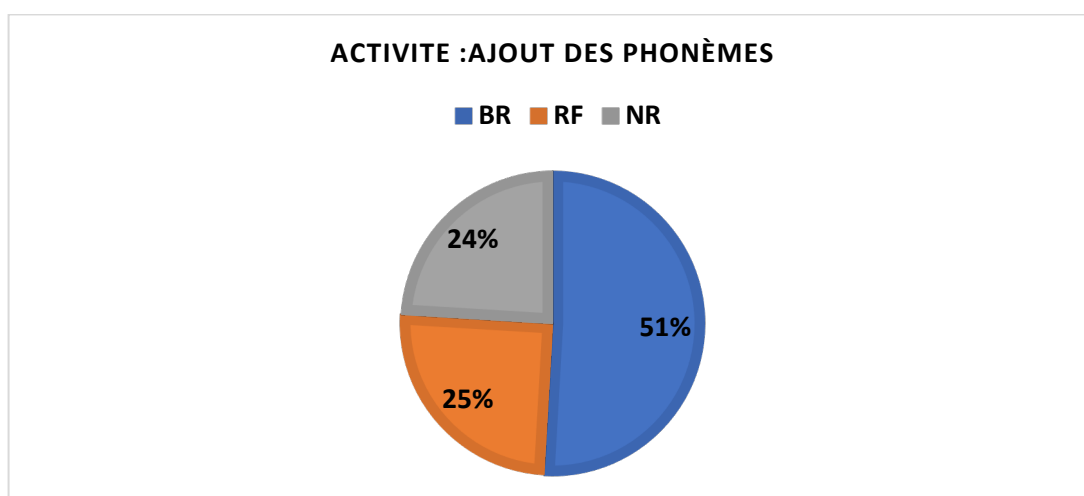


Figure 15 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de l'ajout de phonème pour avoir un nouveau mot

Nous avons calculé le taux d'échec et de réussite pour chaque item que nous présentons dans le tableau suivant :

Activité : Ajout des phonèmes			
Items	Taux de réussite	Taux d'échec	Exemples de bonnes réponses
Cou +...	73%	27%	Cour, couche, coupe, course.
Rat+.....	65%	35%	Râteau avec des graphies différentes pour le trigramme "eau", rato,

			ratau
...+ ile	12%	88%	Pile , il+ ham (une réponse qu 'on a accepté) , ville ,
Roue+....	65%	35%	Rouge , route
....+os	12%	87%	Rose ,oscour (mot qu 'on a accepté) ,

Tableau 16 : Taux d'échec et de réussite par item dans l'épreuve de l'ajout de phonème.

À la lecture de ce tableau, nous remarquons que les deux items qui ont posé problème pour les élèves sont « os » et « ile », il est clair que les enfants n'ont pas pu se représenter les phonèmes qui pouvaient apporter un changement de sens, cette tâche nécessite l'activation des représentations phonologiques de chaque participant. Le déficit dans la mémoire phonologique de celui-ci pourrait être expliqué par le fait que ces items sont présentés hors contexte, l'élève devait compter sur ces capacités propres à réfléchir sur la langue.

Ce type de tâches phonémiques est selon la littérature⁴⁵ fortement corrélé à l'apprentissage stricte de la lecture , et tout à fait indépendant de la réussite dans la segmentation des mots en syllabes , dans des tâches portant sur les phonèmes , l'enfant doit avoir stocké des informations de codage dans son lexique mental pour les utiliser dans la manipulation des phonèmes .Ce déficit a été constaté , des mots comme « os » , « ile » , peu utilisés par les élèves , la longueur des mots (trop courts) semblent avoir une influence négative dans la réalisation de la tâche , sauf pour certains qui ont exploité le mot " pile " déjà donné dans une tâche précédente, ils l'ont enregistré dans leur mémoire à court terme , et ont pris conscience de l'existence du phonème /p/ , pour le réutiliser

⁴⁵Morais, José, cité par Leybaert, Jacqueline, et al. Dysphasie et développement de la sensibilité à la rime et au phonème, *Enfance*, Vol. 56, no. 1, 2004, pp. 63-79.

dans la création d'un nouveau mot, nous avons apprécié ce comportement car cela est une preuve d'une manipulation réfléchie de la part de ces élèves.

Certes, l'objectif de cet exercice est essentiellement de fournir des réponses orales mais nous avons préféré que les élèves répondent par écrit car nous notre objectif est aussi de savoir si les élèves sont capables de transcrire graphiquement les sons qu'ils entendent ou pas, certains participants écrivaient « rato » au lieu de « râteau », « rouge » au lieu de « rouge », cela prouverait leur incapacité à mettre en relation ces graphèmes avec les sons auxquels ils renvoient donc ne pourront pas les identifier ou les lire.

Le lien entre la conscience phonologique et l'écriture a été évoqué dans la littérature, Bosse et Zagar⁴⁶ défendent l'idée que le support écrit est nécessaire dans les tâches de manipulation des phonèmes, il aide à détecter l'origine de l'erreur commise par le lecteur débutant et permet de rendre concret ces unités abstraites que sont les phonèmes.

4.4.5. Résultats de l'épreuve sur le principe alphabétique (correspondance phonie /graphie)

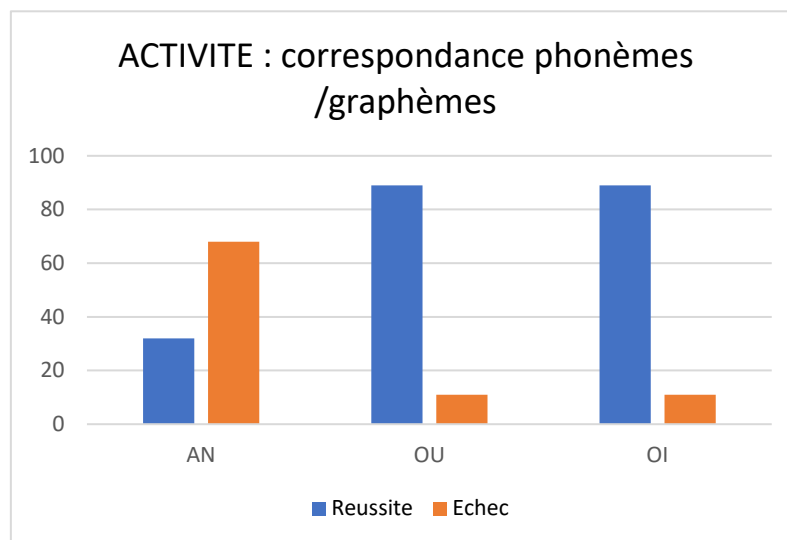


Figure 56 : Résultats des performances des élèves dans la tâche de la correspondance phonie / graphie

⁴⁶ Bosse, Marie-Line, et Daniel, Zagar. La conscience phonémique en maternelle : Etat des connaissances et Proposition d'évolution des pratiques pédagogiques actuelles. ANAE - *Approche Neuropsychologique des Apprentissages Chez L'enfant*, ANAE/PLEIOMEDIA, 2016. fahal-01623137f

	Activité : Correspondance phonie / graphie		
Sons proposés	/ã/	/u/	/wa/
Réussite	32%	89%	89%
Échec	68%	11%	11%
Pourcentage	100	100	100

Tableau 17 : Taux d'échec et de réussite par item dans l'épreuve de correspondance phonème/ graphème

Comprendre que dans une langue donnée, un son peut correspondre à une ou plusieurs unités orthographiques est une étape cruciale dans l'apprentissage de la lecture chez le lecteur débutant, l'élève doit être capable de comprendre le lien qui existe entre les unités de l'oral et les unités de l'écrit. Ce codage phonologique constitue le principe alphabétique.

Dès lors, ce test nous permet de mesurer la capacité des élèves à coder les sons et à repérer les problèmes que posent ce décodage dans l'apprentissage de la lecture chez nos participants, nous avons choisi les sons /ã/, /u/, /wa/ pour leur fréquence d'usage.

Les performances des participants concernant les deux derniers phonèmes sont nettement supérieures à celles du phonème /ã/ avec un pourcentage de 89% et de 32% de réussite pour le phonème /ã/. Cela dit, les élèves arrivent à reconnaître en grande partie les phonèmes /u/ et /wa/, à désigner correctement leurs graphies dans les mots donnés dans des positions différentes initiales, médianes et finales. Selon Maillart" *pour être considéré comme un acquis, un son doit être produit à trois reprises dans les trois positions différentes (initiale, médiane et finale)*"⁴⁷.

⁴⁷ Maillart, Christelle. Le bilan articulatoire et phonologique,

En revanche, il semble que les élèves rencontrent des difficultés à reconnaître le phonème /ã/, le taux d'échec y est élevé, il est de 68%, cette difficulté reviendrait en grande partie :

- au degré de transparence des relations graphème- phonème en langue française, par exemple le phonème /ã/ admet plusieurs possibilités orthographiques : "an", "am" "en", "em" la relation est inconsistante⁴⁸ .
- à l'absence de cette voyelle nasale en langue arabe, ces participants n'arrivent toujours pas à se représenter les images auditive et visuelle du son, ils les assimilent à d'autres sons. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la langue maternelle peut être une source d'interférence, le lecteur débutant y trouve refuge en cas de difficulté, il s'y réfère pour analyser les sons nouveaux et accéder au système phonologique de la langue étrangère, « *L'interférence phonologique survient quand l'apprenant d'une langue seconde identifie un phonème de la langue cible par l'intermédiaire d'un phonème de la langue maternelle ; les deux phonèmes seront dès lors reconnus et réalisés comme étant absolument identiques* »⁴⁹ .

À ce propos, l'étude menée auprès des élèves des trois années du cycle primaire par Chedad⁵⁰ sur l'importance de la phonétique dans l'apprentissage du français au primaire révèle que les élèves manifestent des difficultés importantes au niveau des interférences phonologiques qui peuvent atteindre 85 types d'interférences en cinquième année primaire dues probablement à une mauvaise discrimination visuelle et auditive des sons et quand la difficulté persiste, Chebli attribue cela à une dyslexie.

- à sa fréquence d'utilisation en langue française avec un pourcentage d'utilisation de

PDF en ligne sur, <http://hdl.handle.net/2268/5886c> , consulté le 18/08/2020

⁴⁸Le degré de consistance d'une langue est défini par le nombre de phonèmes qui peuvent être associés à un graphème, par exemple le [o] peut renvoyer aux graphèmes "o", "eau", "au». C'est le niveau de régularité des correspondances graphèmes-phonèmes

⁴⁹Dweik, B. « Bilingualism and the problem of linguistic and cultural interference», Arabic language and culture in a borderless world, Kuwait University, 2000, p. 224-237. Cité par Hasanat Mohamed, *Acquisition d'une langue seconde : Les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français*, Synergies Monde arabe n° 4 - 2007 pp. 209-226

⁵⁰Bouguerra, Chedad. *Contribution de la phonétique à l'enseignement /apprentissage du français au cycle primaire* », Université de Constantine, Thèse de doctorat p303, en ligne sur <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/CHE1356.pdf>

47 % en français⁵¹, le /u/ et/ wa/ sont plus fréquents avec 98% et 100%, plus ce graphème est rencontré, plus vite il est reconnu

- à sa position dans les mots proposés en position initiale, médiane ou finale, nous avons remarqué qu'il a été difficile aux élèves de repérer les graphèmes qui correspondent au phonème /ã/ quand ceux-ci sont en syllabe médiane comme dans "novembre" ou en position finale dans "vêtement "
- à la difficulté de repérer ce phonème dans une syllabe à cause du mauvais découpage syllabique.
- à une mauvaise compréhension du mot

Dans ce qui va suivre, nous exposons les types d'erreurs phonologiques les plus pertinentes relevées des copies des enfants :

- Erreurs récurrentes de confusion de sons, certains participants confondent entre : avion, pharmacien, frein pris pour /ã/. oiseau pris pour /u/, nous considérons que ce problème réfère à une mauvaise discrimination auditive des sons et à une mauvaise imprégnation du système phonologique de la langue étrangère en cours d'apprentissage, plusieurs phonèmes ne sont pas reconnus par les élèves.

- Erreurs de découpage syllabique engendrant une confusion entre les sons, les élèves découpent la syllabe au mauvais endroit comme dans les exemples : pingou/in pris pour /ã/ ,pharmacien pris pour /ã/ , vêt/em/ent, fre/in pris pour /ã/.

- Erreurs très fréquente de reconnaissance des lettres comme par exemple, le "io "pris pour /wa/ dans "avion », indice d'une surcharge cognitive.

Il est évident que tous les élèves ne présentent pas tous les mêmes difficultés mais beaucoup d'entre eux ont un déficit dans l'identification des graphèmes, en particulier quand il s'agit des sons avec des graphies complexes ou qui se ressemblent, les élèves ont des difficultés à concevoir que la rencontre de deux voyelles peut aboutir à un seul phonème par exemple " ouin", "ion" ou « ein" "ien".

En somme, ces élèves ont des difficultés à reconnaître certains sons, particulièrement

⁵¹Selon le tableau des graphèmes proposé par Catach, Nina., Gruaz, Claude. & Duprez, Danièle. « L'orthographe française ». (3^e éd. révisée). Paris : Nathan Université.1995, p 10-11

quand ils sont complexes, ceci est caractérisé par des erreurs de confusion, d'inversion, de mauvaise identification de phonème et de mauvais découpage syllabique.

La connaissance et l'automatisation du code est une condition incontournable qui permet une lecture fluide, l'enfant doit savoir qu'il existe des relations entre les graphèmes qu'ils rencontrent à l'écrit et les sons qu'ils prononcent à l'oral sauf que cela nécessite une instruction et un accompagnement rigoureux.

Une fois ces correspondances automatisées, l'élève pourra combiner d'autres sons mais quand les procédures de décodage sont déficitaires, cela retentirait sur ses performances de lecture et d'écriture lors de la transcription orthographique des sons. C'est le décodage des lettres qui conduit à l'identification des mots.

4.4.6. Résultats des épreuves d'identification des mots

La lecture dans une langue alphabétique implique la maîtrise des règles de conversion graphèmes-phonèmes, l'identification des mots écrits et la compréhension. Pour le lecteur expert⁵², la compréhension s'effectue aisément par ce qu'elle s'appuie sur une reconnaissance rapide des mots, les études en psychologie cognitive ont montré que cette capacité chez l'adulte lettré permet de reconnaître en moyenne cinq mots écrits par seconde.

Chez le lecteur débutant⁵³, le problème est tout autre, identifier les mots dans un texte nécessite la mobilisation de certaines stratégies, ce dernier doit procéder aux conversions graphème-phonèmes pour la lecture des mots réguliers et mémoriser certaines règles pour accéder aux mots irréguliers comme le souligne Germain⁵⁴

L'identification des mots écrits est inhérente et spécifique à l'activité de lecture. Elle doit être apprise, maîtrisée, puis automatisée. Son apprentissage n'est ni inné, ni facile, ni immédiat ; il exige des efforts et de la récurrence. Il passe par la découverte

⁵² Selon Giasson, Jocelyne, et Geneviève, Vandecasteele, « La lecture : Apprentissage et difficultés », de Boeck éducation s.a., 2012 : le lecteur expert est le lecteur confirmé qui possède la capacité à effectuer une lecture fluide et aisée.

⁵³ Giasson dans son livre « *La lecture, apprentissage et difficultés* », De Boeck, 2012, le définit comme un lecteur ayant intégré des habiletés en identification de mots et en compréhension mais dont la lecture demeure plus ou moins hésitante, c'est un lecteur qui n'est pas encore en mesure de reconnaître tous les mots qu'il lit, ce dernier doit passer par le décodage.

⁵⁴ Germain, Bruno. Étude de manuels de lecture du CP Grille d'analyse et application, Scérén-CNDP, 2011, p12, consulté le 12/12/2020 en ligne sur http://crdp-pupitre.ac-clermont.fr/upload/_19_16_2014-02-06_11-21-34_

du principe alphabétique, la connaissance du code du français écrit et la mémorisation des formes orthographiques les plus fréquentes. Une lecture habile repose, à terme, sur l'identification rapide et exacte des mots devenus familiers et le déchiffrement de tout nouveau mot.

Sprenger Charolles affirme aussi que les difficultés de lecture manifestées par des lecteurs débutants proviennent essentiellement des difficultés à reconnaître des mots écrits et non des difficultés de compréhension.⁵⁵ qu'il s'agit d'abord d'identifier les mots pour faire du sens, c'est dans cette approche que nous nous situons.

Pour vérifier ce processus et explorer les stratégies et les procédures mobilisées par les élèves, nous avons effectué ce test de lecture à voix haute où les élèves disposent d'une série de 8 mots pour chaque catégorie : mots réguliers, mots irréguliers et de logatomes. Les items varient selon leur longueur, leur fréquence, leur irrégularité et leur complexité orthographique.

Ce test permet d'examiner les stratégies que les enfants utilisent pour identifier les mots, la procédure utilisée selon que le mot fait partie du lexique mental⁵⁶ de l'élève ou pas. On rappellera que la voie directe (procédure lexicale) : pour lire les mots irréguliers ou familiers, la voie indirecte (procédure phonique) : pour lire les mots inconnus ou les pseudo-mots.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus tiennent compte des réponses correctes données par les participants et de la nature des erreurs commises. Néanmoins, il nous a été impossible de chronométrer le temps de réaction des élèves pour chaque item (en millièmes de secondes) et pour chaque élève à cause du peu de temps qui nous a été accordé pour travailler avec les élèves et de l'indisponibilité du logiciel pour mesurer le temps de lecture. Mais nous avons pu remarquer que les élèves peinaient à lire certains mots, leur lecture des pseudo-mots et des mots irréguliers était très laborieuse.

⁵⁵ Sprenger Charolles, Lilliane. *Lecture et dyslexie, approche cognitive*, Ed Dunod, Paris, 2003, p 47

⁵⁶ Le lexique mental réunit l'ensemble des connaissances qu'un locuteur possède sur les mots ce qui lui permet d'identifier des mots parlés ou lus. Ces connaissances concernent les informations phonologiques, orthographiques, sémantiques et syntaxiques. Défini par Ferrand, Ludovic, et Elsa, Spinelli, « *Psychologie du langage, l'écrit et le parler, du signal à la signification* », Armand Colin, Paris, 2005, p 152

- **Epreuve de la lecture des logatômes(pseudos-mots)**

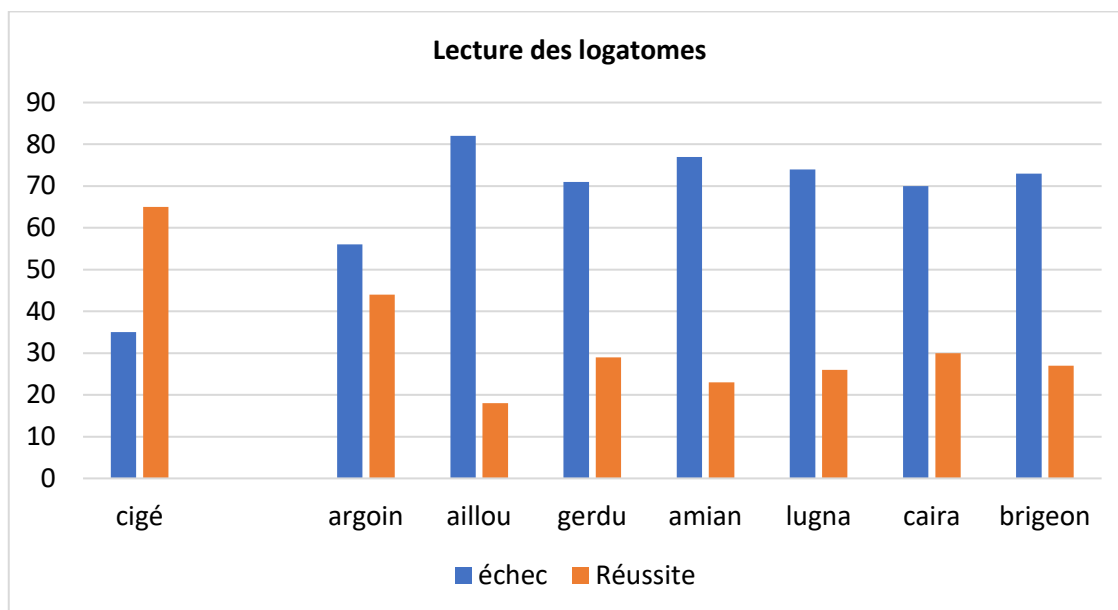


Figure 6 : Résultats de l'épreuve de lecture des pseudo-mots (logatomes)

Les résultats de cette épreuve révèlent que les élèves éprouvent de réelles difficultés d'accès à la procédure phonologique, cela se traduit par les taux d'échec élevés pour chaque item. La procédure d'adressage semble très lente chez ces enfants pour l'ensemble des items, ces difficultés pourraient avoir pour cause un déficit dans l'automatisme du déchiffrage, puisque pour lire ces mots, les élèves sont contraints d'utiliser les correspondances graphèmes /phonèmes, à l'opacité du système lui-même et les nombreuses inconsistances des relations graphèmes phonèmes.

Le tableau ci-dessous illustre les taux d'échec et de réussite pour chaque pseudo-mot

		Lecture des Logatomes							
Items	Cigé	argoin	Aillou	gerdu	amian	Lugna	Caira	Brigeon	
Échec	35	56	82	71	77	74	70	73	
Réussite	65	44	18	29	23	26	30	27	
Pourcentage	100	100	100	100	100	100	100	100	

Tableau 78 : Taux d'échec et de réussite en lecture des logatomes

Ce tableau laisse lire que les enfants se montrent plus performants dans la lecture des mots courts, 65% de réussite pour l'item « cigé » par rapport à des mots longs comme "brigeon" avec un taux d'échec de 73 %, 71% pour "gerdu", 74%" lugna".

Les graphèmes ayant plusieurs valeurs phonétiques, comme par exemple la lettre « g » sont tantôt prononcée [g] devant les voyelles [a, u, o], tantôt prononcée [ʒ] devant les voyelles [e, i], idem pour la lettre « c », tantôt prononcée [k] devant les voyelles [a, u, o], tantôt prononcée [s] devant les voyelles [i- e], certains élèves les lisent lettre par lettre révélant ainsi une mauvaise conscience graphémique responsable d'un bon décodage.

Tous ces résultats révèlent de faibles performances dans la lecture des pseudo-mots, un déficit dans l'analyse phonémique et dans la mémoire de travail, les élèves en difficulté n'arrivent pas à mettre en relation les graphèmes aux phonèmes correspondants, ils sont incapables de garder provisoirement en mémoire l'information phonologique nécessaire au décodage.

Les stratégies de décodage employées par les élèves en difficulté sont lentes et ne sont pas totalement automatisées ce qui nécessite des exercices de remédiation focalisées sur des activités d'identification des sons, des activités d'assemblage visant le développement de la procédure phonologique chez ces lecteurs débutants.

Il est nécessaire que les élèves sachent qu'un graphème peut représenter une ou plusieurs lettres et connaître les différentes valeurs phonologiques des lettres. La procédure sublexicale⁵⁷ aide aussi les élèves à lire les mots réguliers, sa maîtrise s'avère donc indispensable.

Le tableau suivant illustre les types d'erreurs les plus récurrentes relevées des réponses données par les participants qui témoignent d'un dysfonctionnement dans la voie sublexicale

Pseudo-mots	Lecture erronée	Type d'erreurs
Cigé	- /sigə/	- Erreur de confusion visuelle entre le phonème /e/ et le phonème /ə/

⁵⁷ Appelée aussi procédure phonologique, voie d'assemblage ou décodage

		<p>- Erreur de la valeur des lettres " i" et «c » «g »</p> <p>Le [k] à la place du [s] Et le [y] substitué au [i], [g] substitué au[ʒ]</p> <p>Même erreur, le son [s] est substitué au [k]</p>
Caira	- [syʒe] , [Kige]	
	[sera]	- Erreur de lexicalisation, recours à la procédure lexicale
	[sara]	
	[brigõ]	-Erreur de la valeur de la lettre "g" - Erreur de confusion visuelleentre les sons [õ] t le son [o]
Brigeon	[brigo]	

	- [ɛjõ]	procédure sublexicale. - Erreur de confusion visuelle entre la voyelle orale [u] et la voyelle nasale [õ]
Gerdu Lugna	[ʒɛrɔdy] [lyʒna] [lyna] [lygna]	-Erreur de la valeur de la lettre "g " - Erreur de suppression de lettre - Erreur de méconnaissance du son [ɲ], les élèves procèdent à un déchiffrage lettre par lettre.
Amian	[amɛ]	-Erreur de reconnaissance du son.

	- [Ami]	-Les élèves ont procédé à la suppression et à l'inversion des lettres (erreur séquentielle) ce qui a donné [amina] et [ami] engendrant des erreurs de lexicalisation.
	-[amina]	les 'élèves donnent des mots proches qui figurent dans leur lexique interne utilisation de la procédure lexicale au lieu de décodage le mot.

Tableau 8 : Types d'erreurs commises dans de la lecture des pseudo-mots

- Lecture des mots irréguliers

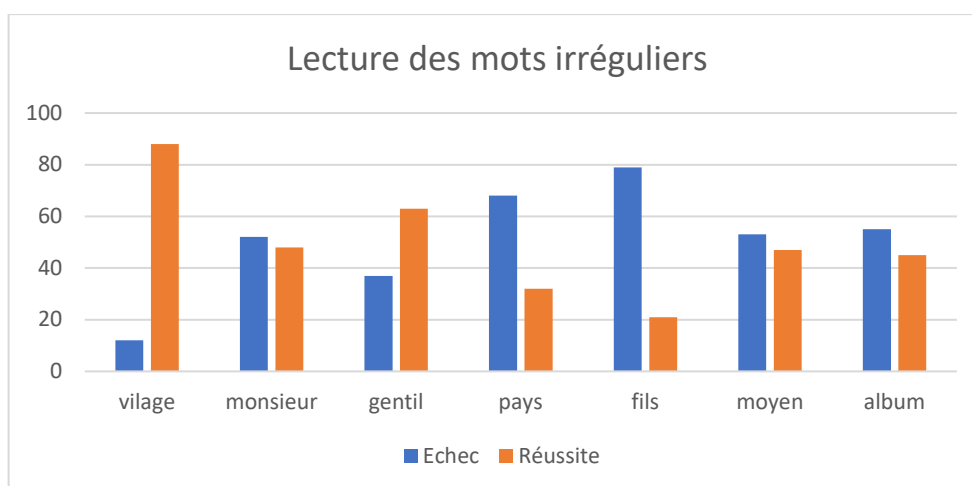


Figure 18 : Résultats de l'épreuve de lecture des mots irréguliers

Lecture des mots irréguliers								
	Village	Monsieur	Gentil	pays	fils	Moyen	Album	Femme
Échec	12	52	37	68	79	53	55	47
Réussite	88	48	63	32	21	47	45	53
	100	100	100	100	100	100	100	100

Tableau 9 : Taux d'échec et de réussite en lecture des mots irréguliers.

Les résultats obtenus présentés ci-dessus montrent bel et bien la stratégie utilisée par les participants pour lire ces mots irréguliers. La lecture des mots proposés censés être connus des élèves ou rencontrés au moins une fois durant leur parcours scolaire marque des scores moyens avec un taux de réussite de 50,37% contre 49,62% d'échec, nous constatons ainsi que les mots les plus complexes « village », « gentil » et « femme » sont les mieux lus que les autres mots cela laisse sous-entendre que pour ces trois mots, les élèves ont fait appel à leur lexique mental pour lire contrairement aux autres qui ont utilisé le décodage au lieu de la reconnaissance globale du mot engendrant ainsi des erreurs de régulation tel que [mõsjœr], [mõsjΦ], [ʒãtil], [paj], [fil], [mojê], [mojâ], [albym] et [fãm]. Pour combler le déficit dans la procédure lexicale, ils ont eu recours à l'assemblage des sons pour tenter de lire les mots correctement.

En effet, Sprenger Charolles affirme que « *les mots irréguliers ne peuvent être lus correctement que par activation de leur forme mémorisée et donc sur la base d'un traitement global* ». ⁵⁸ Dans le même ordre d'idées, nous pensons que les nombreuses irrégularités qui existent en langue française empêchent les élèves de reconnaître certains mots, en effet, c'est l'opacité de cette langue qui oblige les élèves du primaire à utiliser très souvent la procédure phonologique, la réussite de la lecture est fortement liée au degré de transparence de la langue.

Ainsi, en comparant les scores de la lecture des mots réguliers à celle des mots irréguliers, nous observons un effet de régularité assez consistant en relevant un écart important : 63% de réussite pour les mots réguliers contre 50% pour les mots irréguliers, les mots réguliers sont donc mieux lus que les mots irréguliers, cela pourrait être interpréter par le fait que les élèves utiliseraient la voie phonologique (voie lexicale) pour lire presque tous les mots irréguliers que nous leur avons proposés, que nous considérons comme mots irréguliers fréquents, nous pouvons supposer alors que ces élèves n'auraient pas encore enregistré ces mots dans leurs mémoires orthographiques, pour cela, ils recourraient à la voie d'assemblage pour lire ces mots.

⁵⁸Sprenger-Charolles, Liliane. "3. Apprentissage de la lecture et dyslexie : une nouvelle explication". Kail, Michèle, et al. Apprentissage des langues. Paris : CNRS Éditions, 2009. (pp. 493-511) Web. <<http://books.openedition.org/editionscnrs/5984>>.

- Lecture des mots réguliers

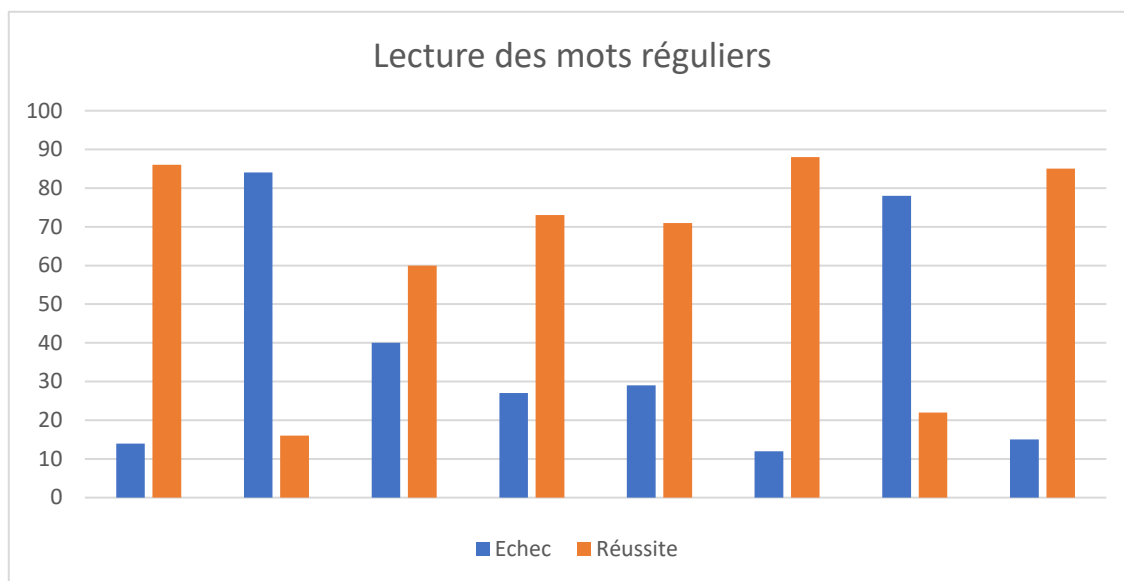


Figure 69 : Résultats de l'épreuve de lecture des mots réguliers

	Lecture des mots réguliers							
Mots proposés	Tigre	Rasoir	Guitare	Garder	fabriquer	Armoire	agneau	Haricot
Échec	14	84	40	27	29	12	78	15
Réussite	86	16	60	73	71	88	22	85
Pourcentage	100	100	100	100	100	100	100	100

Tableau 10 : Taux d'échec et de réussite en lecture des mots réguliers

Les items les plus réussis, sont au nombre de 6 parmi les 8 proposés, il semble que la forme orthographique de ces mots est mémorisée par les participants de par leur familiarité, ceci suppose qu'ils utiliseraient la procédure lexicale (la voie directe ou d'adressage) pour les identifier.

En revanche, d'autres mots semblent ne rien évoquer dans la mémoire de certains participants, pour lire les mots « rasoir », « agneau » et "guitare" (les items les plus échoués), les élèves prennent beaucoup plus de temps à les identifier, ils sont obligés donc

de recourir à la procédure sublexicale (voie phonologique) engendrant ainsi des erreurs comme [raswar] , [agno] et [gwitar]. Ces erreurs pourraient aussi avoir pour cause la structure syllabique complexe comme pour "agneau (vccvzv) où l'élève devrait procéder à des conversions phonologiques, puis identifier le phonème/ɲ/ et le retenir provisoirement en mémoire pour compléter la lecture du mot, une tâche ardue pour le lecteur débutant.

Cela dit , ces élèves en difficulté de lecture , basculent toujours entre les deux procédures (lexicale et phonologique) pour lire les mots réguliers et irréguliers, ils manifestent des difficultés à reconnaître des digrammes comme « gn » « qu » « gu », ou des trigrammes comme « eau » , à percevoir la valeur phonétique des lettres de l'alphabet et l'identification de certains phonèmes puisqu'un phonème peut correspondre à une ou à plusieurs lettres et inversement, c'est aussi cette polyvalence orthographique des graphèmes et les différentes positions que pourrait prendre une lettre dans un mot semblent leur poser un véritable problème de lecture.

En somme, les scores des trois tâches présentées dans le tableau et dans la figure ci-dessous montrent que pour lire le nombre d'élèves ayant des problèmes de décodage est assez consistant. Plus de la moitié des participants ont échoué la tâche de la lecture des pseudo-mots où l'élève est contraint d'assembler graphèmes et phonèmes pour lire correctement ces non- mots inconnus des élèves, les recherches en psycholinguistique ont signalé que les élèves qui avaient un déficit en décodage rencontreraient plus tard des difficultés en compréhension de l'écrit⁵⁹.

Résultats	Lecture des pseudo-mots	Lecture des mots irréguliers	Lecture des mots réguliers
Réussite %	33%	49.62%	63%
Echec %	67%	50.37%	37%

Tableau 11 : Résultats des performances des enfants dans les trois épreuves de l'identification des mots

⁵⁹ Sprenger-Charolles, Liliane. L'apprentissage de la lecture (du comportement aux corrélats neuronaux) : un bilan de 30 ans de recherche ,Pratiques [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, URL : <http://pratiques.revues.org/2969>, consulté le 19 décembre 2016

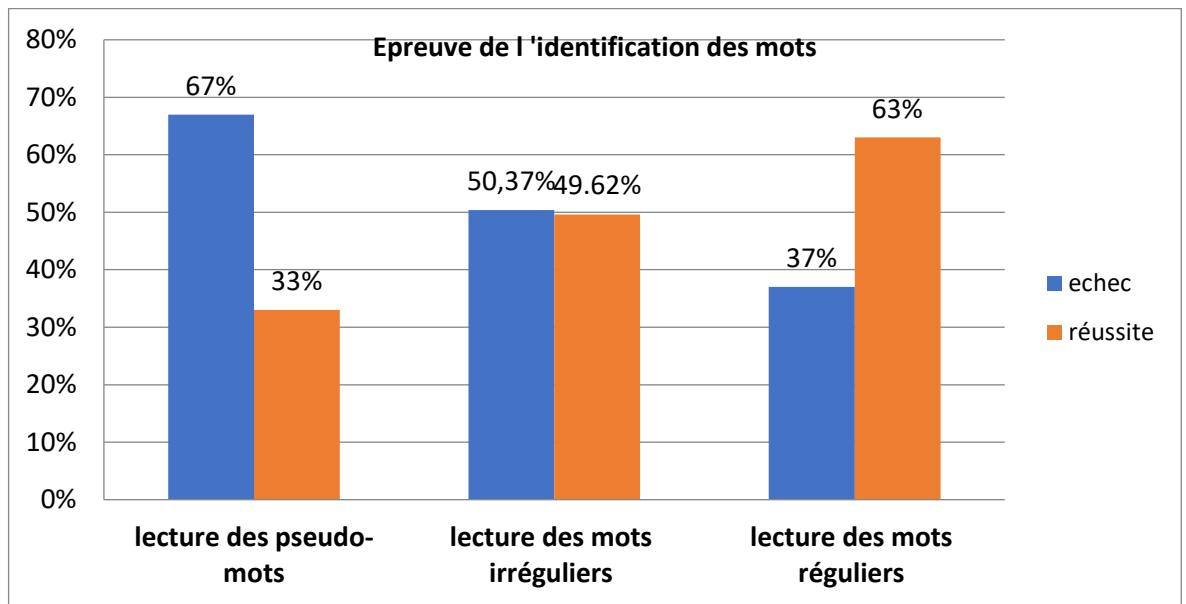


Figure 20: Résultats des trois épreuves de l'identification des mots

Nous signalons que la lecture d'un mot isolé sans se référer au contexte implique selon les neurosciences des opérations cérébrales et mentales complexes.

Le mot avant d'être reconnu par le lecteur débutant, est « *disséqué puis recomposé en lettres, bigrammes⁶⁰, syllabes et morphèmes* ». ⁶¹

En effet, apprendre à décoder à un enfant n'est pas une tâche facile, c'est l'étape cruciale de la lecture dont dépend tous les autres apprentissages : compréhension, orthographe, grammaire etc.

Dehaene⁶² ajoute aussi que la lecture par voie lexicale chez les débutants ne peut se mettre en place qu'après plusieurs années de lecture par voie phonologique, la lecture fluide ne se développe pas spontanément chez l'enfant mais plutôt nécessite un apprentissage strict des conversions graphèmes -phonèmes, ce procédé spécifique aux langues alphabétiques sans quoi l'enfant ne pourra changer sa manière de percevoir les sons qu'il entend, ni les lettres qu'il voit.

Le tableau et la figure ci-dessous sont un récapitulatif des résultats de tous les tests

⁶⁰Réunion de deux lettres dans un mot. Le bigramme qui apparaît le plus souvent dans les mots français est ES. Les autres qui suivent sont : EN, LE, DE, ON, OU, NT, RE.

⁶¹Dehaene, Stanislas. *Les neurones de la lecture*, Odile Jakob, Paris, Aout 2007, p 290

⁶²Ibid. , p291

soumis aux élèves

4.4.7 Récapitulatif des résultats de toutes les tâches de la conscience phonologique

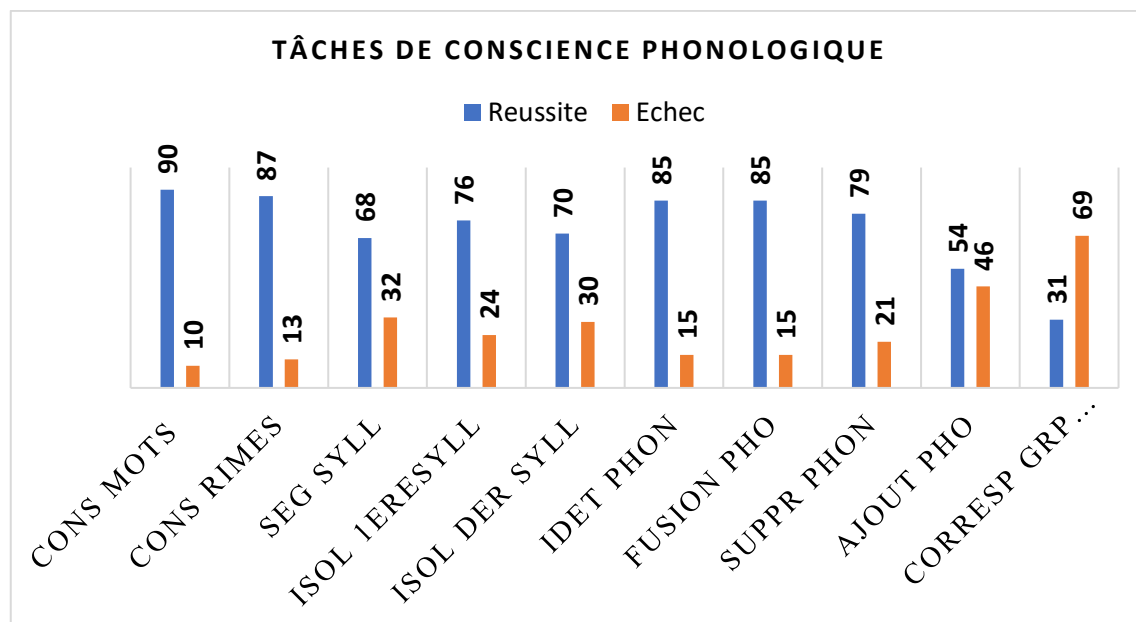


Figure 21 : Résultats de toutes les tâches de la conscience phonologique

	Conscience des mots	Conscience des rimes	Segmentation des Syllabes	Isolation de la 1 ^{ère} syllabe	Isolation de la dernière syllabe	Identification du Phonème	Fusion des phonèmes	Suppression du Phonème	Ajout D'un Phonème	Correspondance graphème/phonème
Réussite	90%	87%	68%	76%	70%	85%	85%	79%	54%	31%
Échec	10%	13%	32%	24%	30%	15%	15%	21%	46%	69%

Tableau 12 : Performances des élèves dans les différentes tâches de conscience phonologique en termes de réussite et d'échec.

À la lecture de ces résultats, nous remarquons que les tâches les moins réussies sont celles de la découverte du principe alphabétique (correspondance graphèmes /phonèmes), 69 élèves n'ont pas réussi à retrouver correctement les sons qui correspondent aux lettres,

46 élèves ont échoué dans les activités d'ajout du phonème, 32 élèves n'ont pas su segmenter et isoler des syllabes. En revanche, nous restons prudents concernant les scores de l'identification des phonèmes puisqu'il s'agissait d'identifier des phonèmes simples.

Les épreuves de lecture des mots ont révélé qu'une grande majorité des participants éprouaient des difficultés à reconnaître les sons complexes, leur reconnaissance ne serait pas encore automatisée.

Pendant les tests, nous avons observé le comportement de certains élèves en détresse, déconcentrés, gênés de ne pas pouvoir différencier entre une syllabe et un phonème, entre un phonème et une lettre, entre un mot et une syllabe, ou entre une consonne et une voyelle mais la difficulté majeure était pour eux de mettre en relation les graphèmes et les phonèmes.

Ainsi, les auteurs s'entendent à ce que l'apprentissage de la lecture nécessite la connaissance des noms des lettres et la manipulation consciente des plus petites unités dépourvues de sens, sans ces habiletés phonologiques, l'élève sera incapable de décoder un mot et de le garder en mémoire.

En conséquence, les stratégies et les méthodes d'enseignement ont un rôle important dans l'installation de ces compétences et dans la découverte du principe alphabétique, c'est pourquoi, nous estimons qu'il est nécessaire d'intégrer dans les programmes de la cinquième année primaire des activités métalinguistiques en lien avec la lecture pour parvenir à combler les difficultés observées, ces activités travaillées en classe auraient selon nous un impact considérable sur le niveau de lecture de nos élèves.

Synthèse

Tout au long de ce chapitre, intitulé : Résultats et interprétation des résultats des tests de conscience phonologique, nous avons d'abord présenté les tests qui nous ont permis d'effectuer notre étude, aussi nous avons tenté, en se référant à la littérature, d'interpréter les résultats obtenus pour chaque test en mettant en lumière les difficultés rencontrées par nos participants.

Ainsi, en passant par une analyse des erreurs commises, nous avons essayé de toucher du doigt les causes et les origines de ces erreurs pour en apporter des solutions plausibles

permettant de les surmonter.

Le chapitre suivant sera consacré à la présentation et à l'analyse de l'enquête que nous avons menée auprès des enseignants de la wilaya d'Oran.

Chapitre 5

Enquête de terrain

Présentation, analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Introduction

Apprendre à lire, n'est pas une tâche aisée, considérée comme une activité complexe, l'acquisition de ce savoir de base est d'une importance extrême aussi bien en français langue étrangère qu'en langue première.

En effet, la mission première de l'école est d'apprendre à lire et à écrire, plusieurs facteurs déterminent la qualité et la vitesse de cet apprentissage, entre autres, les pratiques enseignantes en salle de classe car c'est à l'enseignant que revient le rôle de créer une ambiance stimulante, un climat motivant où le jeune apprenant trouve du plaisir à apprendre, c'est à lui d'ajuster son enseignement en fonction des besoins de son public, chose qui n'est pas facile à mettre en œuvre en raison du nombre des élèves et du niveau hétérogène dans nos classes.

En revanche, pour arriver aux résultats escomptés et pour diminuer les hétérogénéités des performances des élèves en lecture, il est nécessaire que les enseignants reçoivent une formation initiale intense en plus de leur formation continue, leur permettant de mettre en place des stratégies efficaces pour l'amélioration de leurs enseignements. Avant de définir les objectifs de notre enquête, il importe de définir l'intérêt de notre recours au questionnaire.

« Le questionnaire est une méthode de recueil des informations en vue de comprendre est d'expliquer les faits »¹.

En effet, très utilisé par les chercheurs en sciences humaines, le questionnaire est un outil méthodologique qui nous offre l'opportunité de poser des questions pour obtenir des données quantifiées et qualitatives à travers les attitudes et les représentations des sujets enquêtés.

En outre, cette méthode nous permet d'être en contact direct avec les enseignants de la langue française, elle nous permet de savoir comment ces derniers perçoivent l'acte de lire ? Comment procèdent-ils en classe ? Que font-ils pour améliorer le niveau de lecture de leurs élèves et aussi à identifier les difficultés qui empêchent certains apprenants

¹Vilatte, Jean-Christophe. "Méthodologie de l'enquête par questionnaire." *Laboratoire Culture & Communication Université d'Avignon*, Grisolles, 2007. Disponible sur : https://www.reseaulmac.fr/images/imagenesFCK/file/outils/jcvilatte/jcvilatte_le_questionnaire_jcv.pdf, consulté le 02/05/2020

d'avancer dans leur processus d'apprentissage de la lecture, tout cela à travers les réponses fournies par ces spécialistes de terrain.

Cet outil nous aidera aussi à trouver des réponses à notre questionnement et à vérifier nos hypothèses pré établies.

Pour bien mener notre enquête de terrain, nous nous sommes basés sur le référentiel suivant (Ghiglione, 1987²) :

1 : L'estimation en commençant à mettre à plat les informations recueillies.

2 : La description en examinant l'information objective.

3 : La vérification d'une hypothèse.

5.1. Objectif de l'enquête

En didactique des langues, travailler sur les représentations à l'aide des questionnaires permet de tirer des significations sur le processus d'apprentissage et les conceptions que se forgent les enseignants.

Ainsi, en cette deuxième phase de notre étude, nous avons mené une enquête de terrain auprès des enseignants de cinq écoles de la wilaya d'Oran, une ville de l'ouest algérien au cours de l'année 2018/2019 par le biais du questionnaire.

En s'appuyant toujours sur notre problématique et nos hypothèses de recherche, il est clair que notre travail porte sur une analyse descriptive et une autre exploratoire.

À cet effet, nous avons procédé à une collecte de données en relation avec les objectifs de notre travail.

Notre population est choisie aléatoirement, elle comprend à la fois des stagiaires, des professeurs d'enseignement primaire et des professeurs formateurs. L'ambition première de notre travail est d'abord , de faire un état des lieux de ce qui est réellement réalisé en classe pour l'apprentissage de la lecture, ensuite , mettre en lumière les perceptions et les représentations suscitées par les enseignants sur l'acte de lire, nous espérons aussi à travers les réactions des enseignants, identifier les causes réelles des difficultés de lecture rencontrées par les élèves , savoir dans un premier temps quelles seront les solutions que

²Ghiglione, R. « Les techniques d'enquêtes en sciences sociales ». Paris : Dunod, 1987, en ligne sur <https://arlap.hypotheses.org/3793>, consulté le 21/11/2020

ceux-ci pourront nous proposer pour faire face à ces difficultés et dans un deuxième temps pouvoir donner une explication et une interprétation aux causes qui se révèlent être à l'origine de ce déficit en lecture en FLE chez les enfants du primaire.

Théoriquement, une représentation est selon Jodelet « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* »³.

En effet, Moore et Castellotti affirment que « *l'étude des représentations constitue pour les didacticiens un enjeu de taille, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues, et pour la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées* »⁴.

C'est dans cette perspective que nous avons élaboré ce questionnaire de manière à savoir aussi quelles sont les pratiques pédagogiques des enseignants pour accompagner les élèves en cours d'apprentissage de la lecture dans une langue étrangère.

5.2. Démarche suivie

Notre étude est aussi bien qualitative que quantitative, les informations recueillies de cette enquête sont soumises à une analyse de contenu.

L'analyse de contenu défini par Bauer (cité par Dany)⁵ comme « *une technique qui vise le traitement systématique et objectif de messages/communications afin d'en dégager le sens et de produire des inférences sur les conditions qui conduisent à la production de ces significations* ».

Pour Schreier⁶ « *L'analyse qualitative de contenu est une méthode pour décrire systématiquement le sens de données qualitatives... Cette analyse procède en assignant les parties successives du matériel dans des catégories issues d'une trame de codage* »

³Castellotti, Véronique, et Moore, Danièle, « Représentations sociales des langues et enseignements », Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, p8, en ligne sur <file:///C:/Users/HP/Documents/CastellottiMooreFR.pdf>, consulté le 27/11/2020

⁴*Ibid.*, p 10

⁵ Dany, Lionel. Analyse qualitative du contenu des représentations sociales.in Les représentations sociales, 2016. ffhal-01648424, consulté le 24/11/2020

⁶*Ibid.*, p10

Les différentes étapes de l'analyse de contenu telles qu'adapté par Bardin⁷ sont :

- La délimitation de l'objet d'étude et du corpus par le chercheur
- La préanalyse (une phase d'intuition préparant le plan d'analyse, construction du corpus, échantillonnage, hypothèses et objectifs, élaboration d'une grille d'analyse du corpus, la préparation du matériel.)
- Les procédures de traitement des données (sélectionner, classer, catégoriser)
- L'inférence / l'interprétation (chercher le sens), la synthèse des résultats.

Nous rappelons ici que pour Laurence Bardin, le problème est double, d'un côté, il s'agit de procéder à une analyse rigoureuse, en utilisant plusieurs méthodes, approches et surtout en identifiant ses outils méthodologiques et d'un autre côté, inviter le chercheur à faire des inférences lui permettant une analyse plus fine pour découvrir le sens recherché tout en restant le plus objectif possible. Pour le dépouillement manuel de notre outil de recherche, nous avons d'abord commencé par coder nos questionnaires, ensuite, par relever les réponses redondantes par thème, pour enfin, les classer par ordre de pertinence.

En revanche, pour un traitement plus commode des données, vue la diversité des niveaux de langues dans les discours des enseignants, nous étions dans l'obligation de reformuler les réponses fournies, avant de procéder à l'interprétation et à l'analyse de chaque réponse en suivant la méthode citée ci-dessus.

5.3. Déroulement de l'enquête

Pour réussir à recueillir le plus de données possibles sur le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture au primaire et les difficultés rencontrées par les apprenants. Nous avons subi beaucoup de contraintes lors de notre enquête, les enseignants n'étaient pas très coopératifs sur le fait de remplir un questionnaire, cela constituait pour eux une tâche ardue.

En effet, en se référant aux travaux de Durant et Blais⁸ estimant que la validité de la collecte des données au moyen du questionnaire dépend de certaines conditions :

- 1- La disponibilité des informateurs, il importe aussi que l'échantillon soit coopératif et disponible.

⁷Ibid. , p12

⁸ Blais, André, et Claire, Durand, « Le sondage » in Canada Gauthier Benoît (dir.), « Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données », Canada, Presses de l'Université du Québec, 2006, p390

2- La capacité de répondre, autrement dit, que les questionnés soient en mesure de comprendre le sens des questions posées afin de pouvoir y répondre.

3- La transmission fidèle de l'information sans distorsion de l'information.

Nous étions donc obligés de soumettre notre questionnaire via des journées d'études organisées par les inspecteurs pédagogiques du primaire de la wilaya d'Oran, dans les circonscriptions pédagogiques de langue française, à savoir les circonscriptions de Boutlililis incluant 14 établissements, la circonscription d'Oran 7 avec 19 établissements, la circonscription de Mesreguine comprenant 13 établissements, et celle de Bouamama avec 13 établissements, nous avons aussi remis le questionnaire en main propre à 12 enseignants dans 6 écoles dans la commune de « Gdeil », à savoir l'école de « Mousalaha, Saidi Saïd, Mousalaha1, Mousalaha2, Chergui Kadour et l'école de Moudjahid Marhoum Abdelkrim ».

La première réunion pédagogique s'est tenue à l'école « Daoudi el Houari » à la commune de Boutlililis, le mardi 26 septembre 2018, la deuxième, à la circonscription « Bouamama », le mardi 2 octobre 2018 à l'école « Sayeh Rahou », ayant pour thème : « l'appropriation des nouveaux programmes de la troisième, quatrième et cinquième année primaires », la troisième réunion pédagogique a eu lieu le mardi 5 février 2019 à l'école « Charfaoui Ahmed » à la circonscription de d'Oran 7 et la quatrième et dernière journée pédagogique, le mardi 12 février, à la circonscription de « Mesreguine » concernant « la remédiation pédagogique ».

Le choix des circonscriptions réparties entre zone urbaine et zone périphérique s'est fait en fonction de la dimension socioculturelle qui pourrait influencer les pratiques enseignantes.

5.4. Echantillonnage

Avant de distribuer notre questionnaire en version papier, nous avons procédé à un briefing des enquêteurs, nous avons expliqué aux enseignants l'objet de notre travail, que notre enquête est totalement anonyme et entièrement personnelle, se déroulant dans le cadre d'une recherche doctorale, sans relation avec l'institution à laquelle ils se rattachent, notre but est aussi de répondre à leurs attentes autour des contraintes qu'ils rencontrent quant à l'enseignement de la lecture au primaire. Nous leur avons aussi expliqué le processus de réponse aux questions posées.

Sur les cent vingt questionnaires que nous avons remis aux enseignants, nous en avons recueilli cent, un échantillon qui nous semble assez représentatif, soit un taux de retour de 83,33%.

Il est essentiel de signaler que les informations recueillies pourraient répondre à notre questionnement aux hypothèses que nous avons émises au début de notre recherche mais ne prétendent en aucun cas à l'exhaustivité mais que nous estimons pour le moins significatives.

5.5. Présentation du questionnaire

Notre questionnaire a été formulé du plus général au plus particulier afin de simplifier la tâche aux enseignants.

Ceci est divisé en deux parties, la première, concerne l'identification de la population enquêtée, la seconde réservée au recueil des données du domaine qui nous intéresse.

Les données personnelles et professionnelles des enseignants portent sur :

1. Le sexe
2. Les années d'expérience
3. Le grade
4. Les classes prises en charge
5. Le nombre moyen des élèves par classe

La seconde partie est constituée de douze items élaborés en fonction des axes de recherche que nous citerons ci-après.

Nous avons classé les réponses obtenues en quatre axes :

1. le savoir lire
2. les difficultés rencontrées par les élèves ;
3. les activités de lecture réalisées en classe de cours ;
4. les propositions de remédiation aux difficultés de lecture proposées par les enseignants eux-mêmes.

Les questions qui composent cette enquête se présentent sous forme de :

1. Questions dichotomiques de type (oui, non) impliquant des réponses fermées visant une fixité dans la démarche d'analyse du questionnaire lui-même puisque sans trop

la forcer, ces questions nous renseigneront sur une sorte d'orientation pédagogique et didactique de l'enseignant.

À travers ces questions nous cherchons à savoir quels sont véritablement en termes de oui et de non, les objectifs aboutis ou non aboutis.

2. Questions à choix multiples : les enquêtés sont invités à choisir une ou plusieurs réponses déjà proposées et/ou nécessitant une courte justification.

3. Questions ouvertes dans le but de fournir un espace de liberté aux répondants et beaucoup plus pour avoir une vision distinctive, autrement dit, pour différencier entre les réponses et les arguments donnés qui sont de l'ordre de l'objectivité, donc une démarche conforme au modèle didactique, pédagogique et puis des explications subjectives qui relèvent d'une dimension psychologique qui va nous donner à observer les réponses aux objectifs non aboutis ou ceux qui le seront.

De plus, pour l'item 8, nous avons évité d'utiliser le terme de « conscience phonologique » se rapportant aux activités phonologiques proposées par nos soins car nous supposons que cela pourrait être une source d'ambiguïté pour les enseignants.⁹

Nous présentons ci-dessous, le questionnaire que nous avons conçu en relation avec notre problématique et nos hypothèses de recherche :

• ***Questionnaire destiné aux enseignants du cycle primaire en Algérie***

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous menons une enquête auprès des enseignants du primaire de la wilaya d'Oran. Cette recherche a pour objectif de recueillir des données liées à la conscience phonologique et à l'apprentissage de la lecture en milieu scolaire algérien.

Notre enquête est strictement anonyme. Votre participation à ce projet est plus que nécessaire.

Merci de consacrer un moment pour répondre à ce questionnaire.

Identification des questionnés

- Vous êtes?

-Homme

- Femme

⁹ Au cours de nos entretiens informels avec les enseignants, nous avons eu la certitude que le terme de « conscience phonologique » est méconnu de leur part, ils n'en ont jamais entendu parler,

-Quel est votre grade ?

- Stagiaire
- professeur d'enseignement primaire
- professeur formateur

- Année d'expérience

- moins de 5 ans
- de 5 à 10 ans
- 10 ans et plus

-Effectif par classe

- De 20 à 25
- 30 et plus

QUESTIONS

Question 1 :

Que signifie pour vous " savoir lire "?

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

Question 2:

Arrivés en 5 ème année, pourquoi certains élèves n'arrivent-ils pas à lire ?

- N'aiment pas lire
- Milieu social défavorable
- Ne maîtrisent pas le système phonologique de la langue française enseigné.

Autre :

Si vous répondez par « Autre», veuillez justifier votre réponse.

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

Question 3 :

Quelle est la nature des difficultés de lecture rencontrées par vos élèves ?

- Décryptage (distinction des sons)
- Compréhension lexicale
- Consigne
- Absence de vocabulaire synonymique (des mots qui peuvent remplacer d'autres pour que l'enfant puisse s'exprimer)
- Pathologies langagières (ex : dyslexie ou autres)
- Autres

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

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

Question 4:

Pensez-vous que le milieu socioculturel de l'enfant influence sa façon de lire?

- Oui
- Non

Question 5 :

Avez-vous un petit coin « lecture plaisir » dans votre classe ou dans votre établissement ?

- Oui
- Non

Question 6 :

Est-ce que vos élèves éprouvent-ils les mêmes difficultés de lecture en langue arabe ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Question 7 :

Quel type d'activités de lecture faites-vous le plus souvent avec vos élèves et avec quelle classe?

3AP

4AP

5AP

- Activités phonologiques
- Activités de compréhension
- Activités de la langue

Justifiez svp votre choix pour la 5AP

.....

.....

.....

Question 8 :

Lors de vos activités de lecture, prévoyez- vous des exercices du genre ?

- Identifier un mot dans une phrase
- Reconnaître des mots qui riment (se terminant par le même son)
- Découper un mot en syllabes
- Manipuler les syllabes
- Isolation d'un son dans un mot
- Recherche d'intrus (ex : un mot qui ne commence pas par le même son que les autres)
- Fusionner des sons pour former un mot
- Segmenter des sons et les combiner pour former un mot
- Suppression d'un son et identifier le mot qui reste
- Former un nouveau mot en ajoutant un son
- Identifier un phonème

Question 9:

Comment procédez-vous pour réaliser ces activités ?

- Recours strict au manuel scolaire

- Activités ludiques

Justifiez svp votre réponse

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

Question 10:

À votre avis, un entraînement à ces activités aidera vos élèves à mieux maîtriser la lecture?

- Oui
- non

Justifiez svp votre réponse

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

Question 11:

Selon vous, pourquoi certains élèves en fin de cycle du primaire n'arrivent-ils pas à comprendre un texte lu ?

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

Question 12 :

En Tant qu'enseignant, quelles solutions proposez-vous pour remédier aux difficultés de lecture de vos élèves ?

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

Merci de votre collaboration

5.6. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Nous rappelons que nos hypothèses de départ supposent que la conscience phonologique serait un facteur déterminant dans l'apprentissage de la lecture au cycle primaire, le déficit de cette composante phonologique expliquerait en grande partie les difficultés éprouvées par les élèves à ce stade d'apprentissage.

L'entraînement par des activités phonologiques contribuerait d'une manière efficace à l'amélioration du niveau de lecture de ces élèves.

À travers ce questionnaire et en fonction des données obtenues, nous verrons qu'en est-il des pratiques enseignantes quant à l'enseignement du lire ? Quelles sont les représentations des enseignants quant à l'apprentissage de la lecture au cycle primaire. ?

De plus, nous présentons les résultats et les pourcentages issus du dépouillement dans des tableaux et des graphiques, le traitement statistique des données a été fait manuellement à l'aide du programme Excel.

Pour l'analyse du questionnaire, nous avons retenu plusieurs variables pour expliquer les divergences dans les réponses et les informations recueillies, tels que l'ancienneté et l'effectif des élèves dans les classes.

5.6.1. Analyse des données personnelles des répondants

L'échantillon de notre enquête est constitué de 100 enseignants du cycle primaire, cette enquête a été effectuée dans quatre circonscriptions pédagogiques de langue française et dans 6 écoles de la daïra de Gdeil, dans des zones urbaines et périphériques de la wilaya d'Oran.

5.6.1.1 identification des questionnés selon le sexe

Sexe	Nombre	Pourcentage %
Hommes	10	10%
Femmes	90	90%
Total	100	100%

Tableau 1 : Effectif et pourcentage des enquêtés selon le sexe.

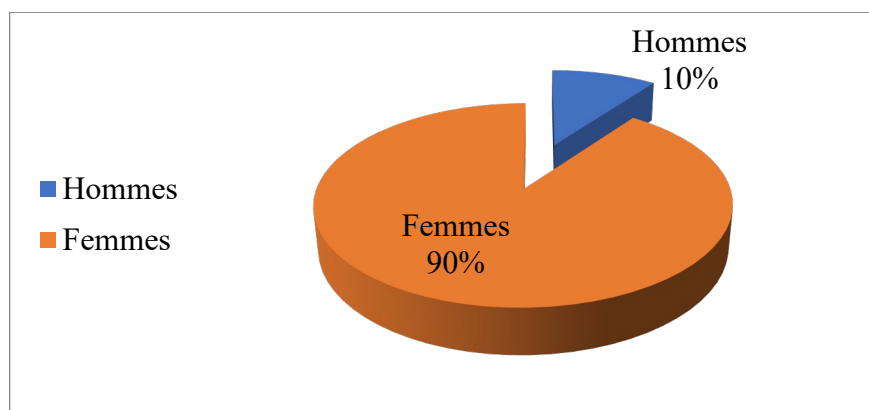


Figure 22 : Pourcentage des enseignants selon le sexe

En ce qui concerne le public enquêté, nous remarquons une supériorité du sexe féminin, soit 90% des enseignants interrogés sont des femmes contre 10% d'hommes, il s'agit ici d'une vraie dominance marquant ainsi une mutation importante au sein de la société algérienne. Les femmes sont de plus en plus attirées par l'enseignement de par les garanties et les avantages qu'ils leur offrent : la stabilité professionnelle, vacances scolaires, conciliation entre vie de famille et travail, pourraient constituer des critères de choix

Une étude récente¹⁰ a révélé que les femmes se retournent beaucoup plus vers le secteur public et préfèrent l'enseignement, traduisant ainsi une forte présence féminine dans l'éducation nationale, particulièrement dans les cycles fondamentaux et en langues étrangère. Cette domination est en évolution et tend même à se renforcer dans le secondaire selon la même source.

5.6.1.2 Pourcentage des enseignants selon le grade et l'ancienneté

Notre population requière les grades suivants que nous allons représenter dans le tableau et le schéma suivants

Grade	Nombre	%
Stagiaire	22	22%
Professeur de l'enseignement primaire	62	62%
Professeur formateur	16	16%

¹⁰ Belmihoub, Mohamed, Cherif, et Alilat, Soumya, « Etude exploratoire sur l'accès des femmes au marché du travail en Algérie », Extrait du Rapport EvalDZ de la Table-ronde sur l'évaluation du genre, tenue le 29 septembre 2016 à Alger. En ligne sur <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/algerien/13438.pdf>, consulté le 21/11/2020

Total	100	100%
-------	-----	------

Tableau 2 : Grade des enquêtés

Nous considérons que notre population est assez expérimentée, constituée dans sa majorité de professeurs d'enseignement primaire titulaires (51,1%), et de 9 professeurs formateurs (14,3%) ayant en minimum dix années d'exercices, le reste, c'est-à-dire 14 enseignants (14.1%) sont des stagiaires.

5.6.1.3 Pourcentage des enseignants selon l'ancienneté

Années de service	Nombre d'enseignants	Pourcentage %
Moins de 5 ans	40	40%
Entre 5 et 10 ans	30	30%
10 et plus	30	30%
Total	100	100%

Tableau 3 : Pourcentage des enseignants selon l'ancienneté.

Nous avons posé cette question car nous considérons que l'expérience de l'enseignant a un impact sur le rendement scolaire de l'élève et que cette caractéristique concernant pourrait entraîner des visions différentes quant aux réponses fournies par les enquêtés.

Les résultats qui concernent l'expérience des enseignants sont mentionnés dans le tableau ci-dessus.

Notre échantillon est assez expérimentée, ce qui semble en concordance avec les résultats obtenus pour les grades des enseignants, nous remarquons que les enseignants ayant atteint les 10 années et plus sont au nombre de 30, soit 30%, que nous classons dans la catégorie des enseignants experts, cependant, les enseignants ayant de 5 à 10 ans, soit 30 enseignants, sont classés dans la catégorie des expérimentés, les enseignants qui ont une expérience de moins de 5 ans, soit 40 enseignants (40%) regroupant ainsi 22 stagiaires et 18 professeurs d'enseignement primaire sont classés dans la catégorie des enseignants débutants.

Nous avons opté pour ce classement car nous pensons que l'importance du comportement de l'enseignant est primordial dans le processus d'apprentissage, selon

notre propre expérience¹¹ au cycle primaire , nous avons pu constater que les résultats scolaires d'élèves ayant eu des enseignants expérimentés étaient meilleurs que ceux enregistrés chez des enseignants débutants, de par leurs pratiques , nous rejoignons l'avis de Jean François Roberge¹² ministre de l'éducation et de l'enseignement supérieur au Québec , quand il affirme que

L'effet-maître serait si puissant qu'il pourrait surmonter les conditions de pauvreté et de rationalisation des ressources. Les enseignants seraient ainsi les premiers responsables de la réussite et de la non-réussite scolaires. En standardisant leurs pratiques, on pourrait donc significativement augmenter les taux de réussite.

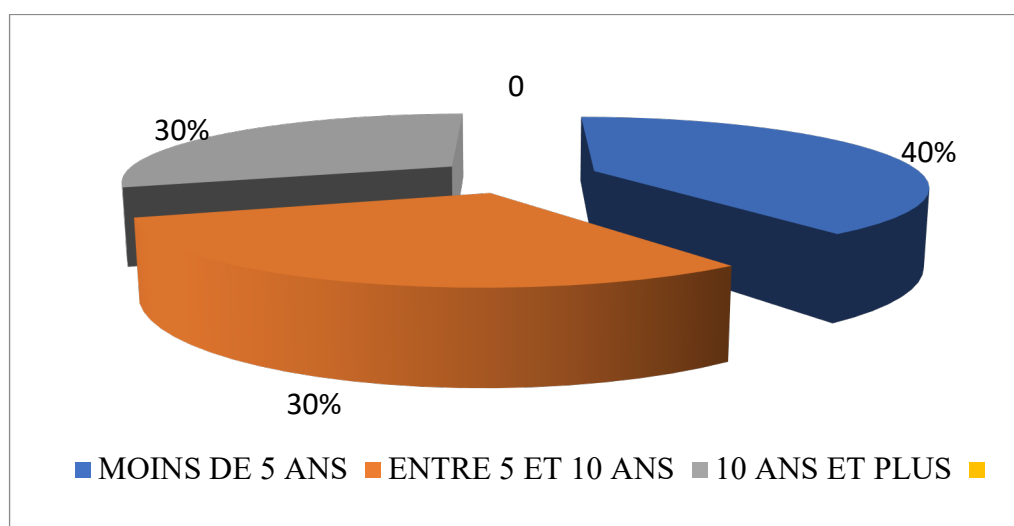


Figure 23 : Pourcentage des enseignants selon l'expérience

Les recherches en pédagogie ont prouvé que le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de l'écrit est primordial, quelle que soit la méthode utilisée, c'est à l'enseignant d'adapter son savoir-faire en fonction de chacun et d'ajuster son enseignement pour un apprentissage plus efficace.

L'expérience de l'enseignant apparaît dans les pratiques pédagogiques, cette expérience acquise au fil des années permet de palier aux problèmes liés à

¹¹ 25 années dans l'enseignement primaire

¹² Roberge, Jean-François. « *Plan de valorisation de la profession enseignante* », mai 2018. Combattre l'école entreprise cahier de participation, Premier réseau d'action sociopolitique de la FAE 23, Laval, janvier 2019, p 24, en ligne sur <http://collections.banq.qc.ca/retrieve/26424251>, consulté le 01/12/2020

l'apprentissage et aide à prendre des décisions quand cela est nécessaire

Ainsi, en faisant appel à son expérience, l'enseignant chevronné est en mesure de guider l'élève en difficulté, de lui enseigner à réfléchir à son apprentissage et à acquérir des stratégies de lecture efficaces.

5.6.1.4 Pourcentage des enseignants selon l'effectif des élèves dans les classes

Nous pensons que l'effectif des classes pourrait lui aussi avoir une incidence sur les pratiques des enseignants, d'autant plus que ce problème a été évoqué à plusieurs reprises par les enseignants eux-mêmes lors de nos visites dans les classes et dans les réponses au questionnaire, plusieurs études¹³ ont confirmé que ce sont les élèves les plus faibles et les plus passifs qui sont les plus distraits dans une classe où l'effectif des élèves est élevé et que les élèves évoluaient mieux dans des classes inférieures à 20 voire 15 élèves, paradoxalement, d'autres auteurs estiment que « l'effet maître » est plus important que « l'effet classe », selon Suchaut¹⁴ « *le nombre d'élèves par classe, le niveau moyen de la classe, le degré d'hétérogénéité, la tonalité sociale, n'interviennent que très faiblement ou en tout cas ont un effet d'une ampleur sans commune mesure avec celui de l'effet-maître...* ».

Concernant notre étude, nous pensons que plus le nombre est réduit dans nos classes, plus les élèves sont performants, plus les enseignements deviennent efficaces.

Les résultats de l'enquête sont présentés dans le tableau et le diagramme suivant :

L'effectif des élèves par classe	Nombre d'enseignants	Pourcentage %
De 20 à 25 élèves par classe	33	33
Plus de 30 par classe	67	67
Total	100	100

Tableau 4 : Pourcentages des enseignants selon l'effectif des élèves par classe

¹³ Voir les travaux de Blatchford, cités par Clanet Joël. « *Liens entre pratiques d'enseignement et performances scolaires au cours préparatoire. Étude comparative entre des classes à effectif réduit et des classes à effectif habituel* ». In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°19, 2008. Les pratiques d'enseignement-apprentissage : état des lieux. pp. 103-117; doi : <https://doi.org/10.3406/dsedu.2008.1133> https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2008_num_19_1_1133, consulté le 03/12/2020

¹⁴Ibid.

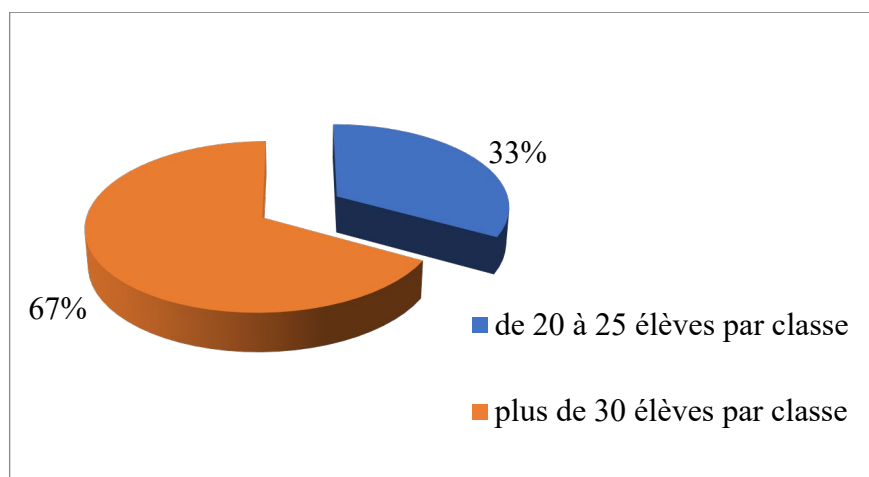


Figure 24 : Pourcentages des enseignants selon l'effectif des élèves par classe

En ce qui concerne, cette question, plus que la moitié des répondants affirment qu'ils ont des effectifs supérieurs à trente élèves, d'après les entretiens informels effectués avec eux, ce problème d'effectif de plus de trente élèves par classe constitue pour eux une véritable contrainte pour un enseignement différencié de qualité, selon les participants avec un tel nombre, ils ne pourront pas assurer un enseignement efficace.

5.6.2 Analyse et discussion des résultats du questionnaire

Dans cette première partie de notre questionnaire, nous avons voulu savoir quelles sont les représentations des enseignants quant à l'acte de lecture, de percevoir quels sont les causes et la nature des difficultés des élèves en lecture.

Dans la deuxième partie du questionnaire, nous nous sommes penchés sur les activités de lecture, de quelle manière sont-elles réalisées en classe, leur incidence sur le rendement en lecture des élèves et enfin, nous avons tenté de savoir quelles seraient les solutions apportées par ces enseignants pour soutenir leurs élèves en difficulté.

Question 1

Que signifie pour vous « savoir lire » ?

La définition de l'acte lire par les enseignants est cruciale dans la démarche pédagogique de l'enseignement /apprentissage de la lecture. En effet en introduisant notre questionnaire par cette question, nous avons voulu mettre en relief l'importance de l'acquisition des savoirs scientifiques par les enseignants, ces savoirs scientifiques se

traduiront sans doute par une pratique efficace sur le terrain, la question est aussi que une fois ces savoirs scientifiques acquis, sont-ils adaptés aux élèves ?

Nous adoptons ici la définition du « savoir lire » donnée par Roland Goigoux¹⁵ dans une interview concernant le « comment apprendre à lire et à écrire », précise que pour apprendre à lire, il faut à la fois construire et mémoriser des règles de correspondances grapho-phonémiques, l'enfant apprend à lire en réfléchissant, en faisant des analogies, en comparant les mots qu'il entend, ce qu'il voit avec ce qu'il connaît déjà, compare des mots qui finissent pareil mais ce travail s'avère insuffisant, il faut également enrichir les enfants sur leur compréhension du langage écrit, c'est à dire un travail explicite sur la compréhension des textes (familiarisation avec le vocabulaire de l'écrit, une familiarisation avec la syntaxe de l'écrit sans omettre la dimension culturelle des textes enseignés), il est important que les enseignants maîtrisent ces deux volets de l'apprentissage car pour savoir lire, il ne suffit pas de déchiffrer, il est aussi question de comprendre ce qu'on lit.

C'est dans cette perspective que nous nous intéressons particulièrement aux mécanismes cognitifs qui permettent à l'élève d'aboutir à la finalité de la lecture, « comprendre ce qu'on lit », pour cela, nous accordons une attention particulière au déchiffrage, du moment où dans l'apprentissage de la lecture, c'est cette dimension moralisante qui permet l'accès à la compréhension.

Les résultats du dépouillement des réponses des questionnés sont les suivants

Réponses	Réurrences
Savoir déchiffrer	42
Comprendre	4
Déchiffrer et comprendre (mobilisation des ressources cognitives)	30
Non réponses	14

15 Goigoux, R. « Apprendre à lire, pas si simple », 8 déc. 2017, Vidéo disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=zIQakAXiF7I>, consultée le 30/03/2018

Réponses globales	10
Total	100

Tableau 5 : Réponses des enseignants « savoir lire »

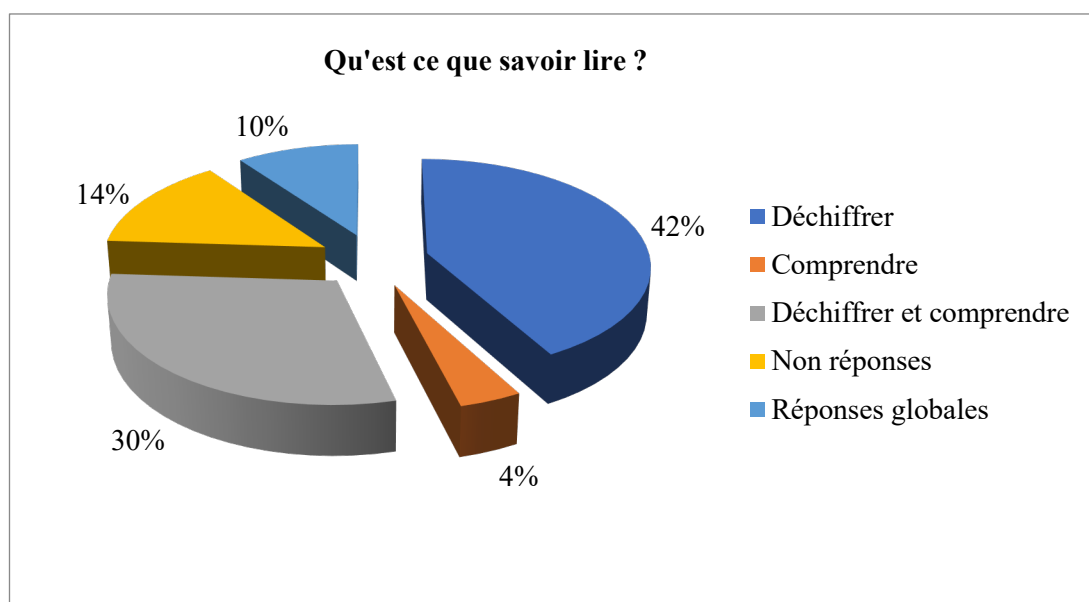


Figure 15 : Les réponses des enseignants sur le « savoir lire »

Les réponses recueillies ont révélé que pour 42 enseignants interrogés (42%), « savoir lire » se résume à savoir déchiffrer, à oraliser, à bien prononcer des sons ou à les combiner, à faire seulement des correspondances graphèmes /phonèmes.

Quatre enseignants pensent que « lire, c'est seulement comprendre », trente enseignants déclarent que lire « c'est à la fois déchiffrer pour construire du sens », quatorze enseignants n'ont pas répondu à cette question mais vu l'importance de la question et la nature de notre population, nous considérons ces réponses comme significatives d'une ignorance de ce que c'est que « lire », nous estimons qu'il est impératif que ces enseignants aient cette capacité de définir l'objet de leurs enseignements.

Quatorze répondants ont donné des réponses d'ordre global telles que « la lecture aide à maîtriser la langue française », « la lecture enrichit le vocabulaire de l'élève », « savoir lire, c'est s'instruire ». Toutes ces réponses seraient pour nous correctes si notre enquête concernait les enseignants du secondaire, mais pour le primaire, la dimension de la lecture

est tout autre, plusieurs mécanismes doivent être automatisés selon le niveau scolaire de l'élèves (3 AP, 4 AP, 5 AP).

Tous les processus de lecture axés sur l'identification des sons, des mots, sur l'interprétation de l'information dans la phrase ou dans le texte, sur le raisonnement, la mobilisation des compétences lexicales, grammaticales, orthographiques, doivent être intégrer simultanément. La participation de l'enseignant à cette conception de la lecture est de mise.

En effet, quand l'enseignant est capable de définir les objectifs de l'activité qu'il enseigne, il saura répondre aux besoins de ses élèves, il saura développer leur autonomie tout en respectant le rythme de chacun, il saura choisir les supports et les activités de lecture adéquates pour un enseignement efficace.

Ces résultats nous montrent qu'il devient urgent que le lien soit enfin établi entre la recherche et les pratiques de terrain, on ne peut s'attendre à un enseignement de qualité si la formation de ces praticiens ne prend en charge ce volet de l'apprentissage car « *quand on ne sait pas où l'on va, on risque d'arriver ailleurs* ». ¹⁶

Question 2 : Arrivés en 5^{ème} année, pourquoi certains élève n'arrivent-ils pas à lire ?

L'objectif de cette question est de diagnostiquer le phénomène étudié, nous pensons qu'un état des lieux, s'impose avant la réflexion analytique.

De plus, nous avons orienté cette question afin d'avoir des réponses plus rectilignes

6. N'aime pas lire
7. Milieu social défavorable
8. Ne maîtrise pas encore le système phonologique de la langue enseigné.

Selon les instructions officielles du ministère de l'enseignement, en fin de la 5^{ème} année, les élèves doivent être capables de « *lire et de comprendre un texte (de 80 à 120 mots) et développer un comportement de lecteur autonome* » ¹⁷ mais ce n'est pas le cas pour tous les élèves, certains peinent à réussir ce défi. Pour accéder au sens de la lecture, il faut à la fois la maîtrise du code, un travail sur le sens mais s'ajoute à cela le plaisir de la lecture car c'est ce qui génère le désir de lire.

¹⁶ Mager, R.F. *Vers une définition des objectifs dans l'enseignement*, Gauthier-Villard, 1971, 60 p.

¹⁷ Programme de la 5 AP sur <https://www.education.gov.dz/>

Sur les cent enseignants sondés, soixante-dix (70%) ont répondu que le problème majeur réside dans la non maîtrise du système phonologique de la langue française déjà enseigné en troisième et en quatrième année, cinquante-quatre enseignants (54%) croient aussi que le milieu social a une influence capitale dans le rendement du niveau de lecture des apprenants, et 16 répondants disent que les difficultés de lecture chez les élèves renvoient au plaisir de la lecture.

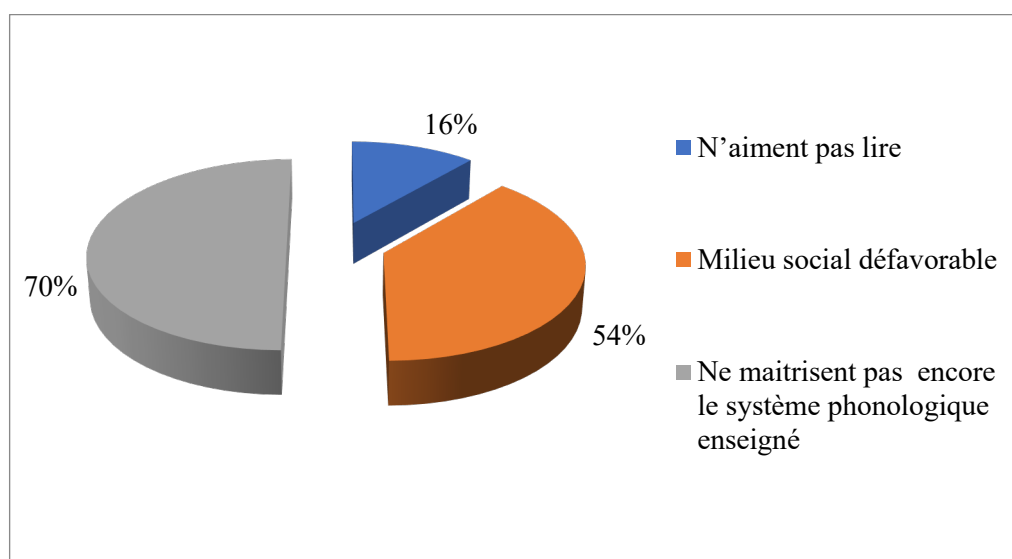


Figure 26 : Les causes des difficultés de lecture en 5 AP

D'autres raisons ont été évoquées par les enseignants, présentées dans le tableau suivant :

Réponses	Nombre de répondants
Pas de suivi à la maison	3
Dyslexie	3
Il y a des apprenants qui ont des ressources, c'est à dire, ils maîtrisent le code et ils ont un stock lexical considérable, mais ne peuvent pas comprendre le message que porte un écrit. Manque de stratégie	1

Le programme n'est pas adapté, trop chargé et trop compliqué.	2
Méthode de lecture non adéquate	1
Horaire insuffisant pour apprendre une langue étrangère	7
Ils n'ont pas de base dans la maîtrise du système alphabétique en 3AP car c'est la clé de la langue	5
Le système éducatif n'a pas donné une grande valeur à cette compétence.	1
Le manque d'utilisation de cette langue dans le milieu familial	1

Tableau 6 : Réponses supplémentaires des enseignants concernant les causes des difficultés de lecture des élèves de 5 AP

Généralement, les réponses des enseignants sont partagées entre plusieurs choix : le manque de maîtrise du système phonologique de la langue française, la non maîtrise du principe alphabétique (problèmes de décodage) et les facteurs environnementaux empêchant l'épanouissement de l'élève.

Ces résultats sous entendent que la conscience phonologique chez les élèves de la 5 année primaire est ou lacunaire, ou en voie de construction. Ces élèves ne maîtrisent pas parfaitement le principe alphabétique leur permettant de lire aisément les sons simples et complexes pour passer après à la lecture courante.

Les problèmes soulevés par les enseignants en rapport avec le rôle des parents sont également très significatifs de par le rôle du milieu social dans l'installation de certaines valeurs relatives à la lecture, l'attention que porte les parents à la lecture influence en grande partie le comportement de l'enfant nouveau lecteur.

Le temps insuffisant consacré à la discipline, a lui aussi été évoqué par nos participants, trois heures de langue française en troisième année pour l'appropriation du système

phonologique de la langue française, pour la plupart parlée qu'en milieu scolaire, cinq heures en quatrième et en cinquième est très insuffisant selon les enseignants.

Une autre grande difficulté indiquée par les répondants à savoir le manque de stratégies des élèves pour lire en dépit des compétences acquises (phonologique, lexicale et orthographique), ce profil d'élèves qui s'enferment dans le décodage et qui n'arrivent pas à saisir le sens d'un texte, d'une phrase suscite des questions sur l'adaptation des textes selon le niveau intellectuel et social de ces lecteurs, sur la méthode utilisée par l'enseignant, sur les connaissances grammaticales acquises par les élèves, sur les connecteurs syntaxiques, sur les inférences et les informations implicites qui permettent de mettre le lien entre ce que l'élève connaît déjà et ce qu'il est en train d'apprendre. d'après Riquois¹⁸ un apprenant stratège est « *celui qui dans les moments difficiles est capable de modifier son mode de lecture pour résoudre le problème qui s'oppose à lui* »

Selon les enseignants, d'autres facteurs pourraient entraver la réussite en lecture : le système scolaire lui-même sans pour autant donner de détails et le programme trop chargé infligé à ces apprenants.

Concernant la réponse sur la méthode de lecture la plus efficace, il a été démontré que l'élève peut apprendre quelle que soit la méthode, ce sont les pratiques des enseignantes qui doivent être adaptées selon les difficultés et les besoins des apprenants, Dehaene¹⁹ affirme que tous les enfants apprennent à lire de la même manière, subissent les mêmes changements cérébraux, sauf que certains avancent plus vite que d'autres et ont plus besoin d'aide que d'autres, il importe donc d'adapter les pratiques en fonction des besoins et des difficultés de ces élèves qui bloquent à un moment ou un autre de leur apprentissage en programmant des exercices pour remédier à leurs lacunes. Le plaisir de la lecture évoqué par les enseignants sera discuté ultérieurement dans la question en lien avec le coin de lecture dans la classe.

Les difficultés de lecture sont nombreuses, elles ne se limitent pas à celles évoquées par les enseignants, un point que nous traiterons en détails dans le chapitre consacré aux difficultés de lecture.

¹⁸ Riquois, Estelle. « Lire et comprendre en langue étrangère », Hachette, 2019, p 31

¹⁹Dehaene, Stanislas. « 15. Que nous apprennent les neurosciences sur les meilleures pratiques pédagogiques ? », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 12, no. 2, 2012, pp. 231-244. En ligne <https://doi.org/10.3917/rce.012.0231>, consulté le 14/12/2020

Notre diagnostic ainsi établi, cette question nous a permis de cartographier la classe en disant qu'il y a surtout un problème d'acquisition des habiletés phonologiques chez les élèves, nous rappelons que les compétences phonologiques sont un des paramètres essentiels dans l'acquisition du « savoir lire ».

Question 3 : Quelle est la nature des difficultés de lecture rencontrées par vos élèves ?

Dans la suite logique de la question précédente, nous avons interrogé les enseignants sur la nature des difficultés de lecture de leurs élèves, nous leur avons proposé quelques-unes et leur avons demandé d'en ajouter d'autres si nécessaire.

Encore une fois, les problèmes du décodage et de la compréhension sont les difficultés de lecture les plus citées, comme illustré dans les résultats présentés dans la figure ci-dessus.

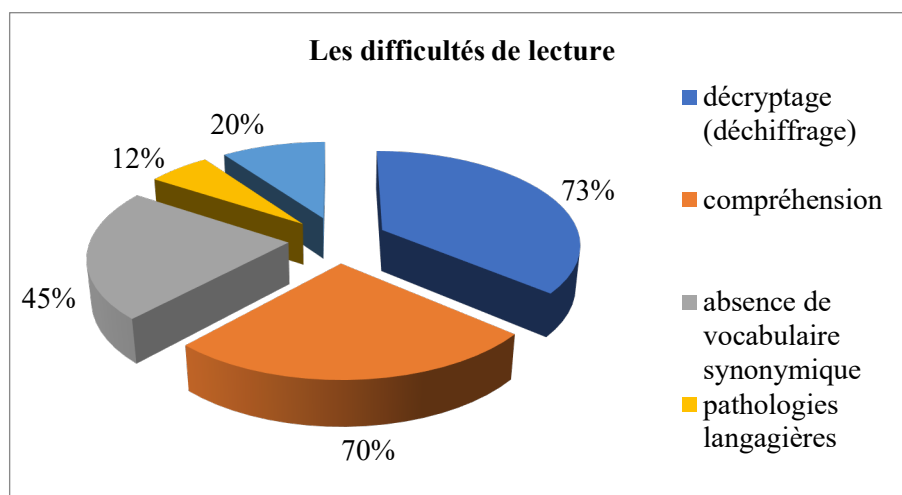


Figure 27 : *La nature des difficultés de lecture selon les enseignants.*

73% des répondants estiment que les élèves éprouvent des difficultés de décodage et d'identification des mots, 70% déclarent que leurs élèves n'arrivent pas à comprendre ce qu'ils lisent et ont des difficultés à déceler la signification d'un texte, 45 % des interrogés distinguent un problème de vocabulaire synonymique, 20% pensent qu'il s'agit d'un problème de consignes.

À la lecture de ces résultats, nous constatons que le décodage n'est pas suffisamment maîtrisé par les élèves alors qu'il a une importance capitale dans l'apprentissage de la lecture, le déficit dans cette procédure engendre des difficultés dans l'installation d'autres

compétences, la synthèse de Share²⁰ indique que « *la maîtrise du décodage est le sine qua non de l'apprentissage de la lecture* ». La maîtrise de ce mécanisme permet à l'enfant de développer ces compétences de compréhension avec l'aide précieuse des enseignants.

L'accès au sens est une question qui a été largement citée, nous adhérons à l'idée que pour un enfant qui lit dans une langue étrangère, la difficulté à comprendre ce qu'il lit renvoie aux mécanismes de déchiffrement et d'automatisation des principes de base de la lecture, en plus des connaissances préalables réduites que l'élève a de cette langue nouvelle, si l'enfant arrive à bien déchiffrer, à reconnaître l'orthographe du mot, à prendre conscience des correspondances graphophonémiques dans la langue qu'il apprend, à mobiliser certaines connaissances grammaticales de la langue cible comme par exemple « ent » dans un verbe et « ent » dans un adverbe, son attention sera sans aucun doute détournée vers le sens véhiculé par le mot ou le texte, il développerait avec l'aide de son enseignant, des stratégies intelligentes, flexibles et modulables lui permettant de bien lire, bien écrire et bien comprendre.

En neurosciences, il a été reconnu que des zones de notre cerveau subissent des changements en apprenant à lire, d'après Stanislas²¹, la zone spécialisée pour la lecture se situe dans l'hémisphère gauche, dans une zone appelée « l'aire de la forme visuelle des mots », « *mieux on sait lire, plus elle répond* », plus on apprend des lettres, plus il y a des neurones qui se spécialisent pour les lettres, pour les morphèmes avant l'apprentissage de la lecture, cette zone reste inactive. Les nouvelles recherches²² concernant l'acquisition d'une langue seconde s'accordent à dire qu'un bon lecteur dans une langue étrangère ou seconde est celui qui utilise le moins de ressources possibles pour identifier un mot.

En effet, à un certain moment de l'apprentissage, le savoir lire nécessite la reconnaissance d'un grand nombre de mots dans un temps court sans passer

²⁰Sprenger-Charolles, Liliane. « Apprentissage de la lecture et dyslexie : une nouvelle explication ». Kail, Michèle, et al. Apprentissage des langues. Paris : CNRS Éditions, 2009. (pp. 493-511) Web. <<http://books.openedition.org/editions-cnrs/5984>>. Consulté le 24/03/2021

²¹Dahaene, Stanislas, *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, Paris, 2011, p 28

²²McLaughlin, B. (1990) cité par Daniel, Gaonac'h, « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [Online], 13 |2000, Online since 13 December 2005. URL : <http://journals.openedition.org/aile/970> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.970>, consulté le 12/12/2020

automatiquement par le déchiffrement, Bernhardt²³, affirme aussi que plus le lecteur avance dans sa maîtrise de la langue seconde, moins, il passe de temps à fixer les mots.

De plus, il a été confirmé par les enseignants que les difficultés de lecture sont aussi liées au vocabulaire. En effet, le travail sur le vocabulaire a un rôle important dans la lecture et dans la découverte du sens. Ce travail doit être effectué et valorisé à l'oral car il permet à l'élève d'identifier le mot une fois rencontré à l'écrit.

Ainsi, les élèves dont le vocabulaire est riche et varié sont capables de faire des analogies, d'employer un mot à la place d'un autre, d'enrichir leur discours, d'accéder plus facilement au contenu de la phrase et du texte qu'ils lisent, de s'exprimer aisément et d'avoir un rôle actif face au texte.

Les difficultés relatives aux consignes ont aussi été cochées par les répondants, même si le pourcentage est faible (20%), le rôle de la consigne reste important dans l'exécution de la tâche par l'élève, cette dernière permet de tracer le chemin vers une stratégie efficace, c'est à l'enseignant de bien la formuler pour guider le nouveau lecteur vers ce qu'il veut qu'il fasse. Une activité de lecture sans consigne par exemple, peut dérouter l'apprenant et l'entraîner vers une lecture laborieuse et ennuyeuse.

12 enseignants seulement de notre panel pensent que les difficultés de lecture sont liées à la dyslexie sans pour autant donner de plus amples explications.

En effet, les enfants dyslexiques ont un déficit dans le traitement de l'information phonologique, lexicale et sémantique. La dyslexie comme définie par Stanislas Dehaene²⁴ est « *un trouble de la lecture des textes, des mots, lui-même causé par des difficultés dans la conversion des graphèmes en phonèmes* », Charolles²⁵ affirme aussi que « *les dyslexiques – présentent des déficiences dans les traitements impliquant la phonologie* », cependant, un enfant ne peut être considéré comme dyslexique s'il n'éprouve aucun retard intellectuel, s'il ne souffre pas de déficits sensoriels souvent non détectés (audition, vision), si son milieu social lui offre un climat favorable pour apprendre à lire s'il maîtrise les règles orthographiques, ce n'est qu'une fois tous ces facteurs écartés qu'un enfant est considéré comme dyslexique, il doit faire preuve

²³*Ibid.*

²⁴Dehaene, Stanislas. « *Les neurones de la lecture* », Paris, Éditions Odile Jacob, 2007, p 315

²⁵Sprenger-Charolles, Liliane. « Apprentissage de la lecture et dyslexie : une nouvelle explication ». Kail, Michèle, et al. Apprentissage des langues. Paris : CNRS Éditions, 2009. (pp. 493-511) Web. <<http://books.openedition.org/editions-cnrs/5984>>. Consulté le 24/03/2021

d'un retard en lecture de deux ans, c'est-à-dire un élève de cinquième année lisant comme un lecteur de troisième année primaire.

Aussi, le pourcentage de 12% des taux de réponses à cette question, nous révèle que les enseignants méconnaissent ce trouble de la lecture, son diagnostic est très difficile nécessitant un dépistage sur le plan phonologique, sémantique orthographique et lexical à l'aide de tests bien ciblés.

De plus, il est nécessaire de savoir que certaines difficultés de lecture chez l'enfant pourraient être liées à des pathologies au niveau de l'appareil phonatoire, autrement dit, des pathologies au niveau des maxillaires, une mauvaise insertion de la langue ou encore une dysharmonie dento-maxillaire²⁶ ou les trois au même temps.

Ces problèmes doivent impérativement être détectés avant l'âge de dix ans²⁷ car à cet âge se produit ce que nous appelons « l'engrammation cérébrale »²⁸ définie par l'encyclopédie médicale en ligne comme « les traces *que gardent les centres nerveux en mémoire et qui est dû à diverses stimulations antérieures ou bien à des activités passées. On parle d'acquisition didactique des réflexes conditionnés entre autres* » , ces pathologies organiques non traitées avant l'acquisition du langage écrit seront la cause d'une mauvaise prononciation des sons nécessaires à l'apprentissage futur de la lecture, par exemple : un enfant âgé de 4 ans présentant une position basse de la mandibule avec une insertion basse de la langue et une position des dents supérieures trop avancée entraînera une mauvaise prononciation de certains sons tels que [l], [n],[s],[f] que l'enseignant peinera à corriger.

Ces pathologies nécessitent une rééducation neuromusculaire et un traitement orthodontique spécialisés, dans le cas échéant, elles persisteront tout au long de la scolarité et peut être même toute la vie.

Néanmoins, le manque de temps, de moyens et de formation sur les troubles d'apprentissage chez l'enfant empêche les enseignants de prendre en charge ce type d'élèves.

²⁶ Une mauvaise insertion des dents dans les maxillaires par manque ou excès d'espace

²⁷Baghdadi, L, « *Le comportement neuromusculaire (CNM)*, cours 3^{ème} année médecine dentaire, université Oran 1 Ahmed Benbella, Année universitaire 2017/2018

²⁸Définition en ligne sur <https://www.vulgaris-medical.com/encyclopedie-medicale/engramme>, consulté le 29/12/2020

Question 4 : Pensez-vous que le milieu socioculturel de l'enfant influence sa façon de lire?

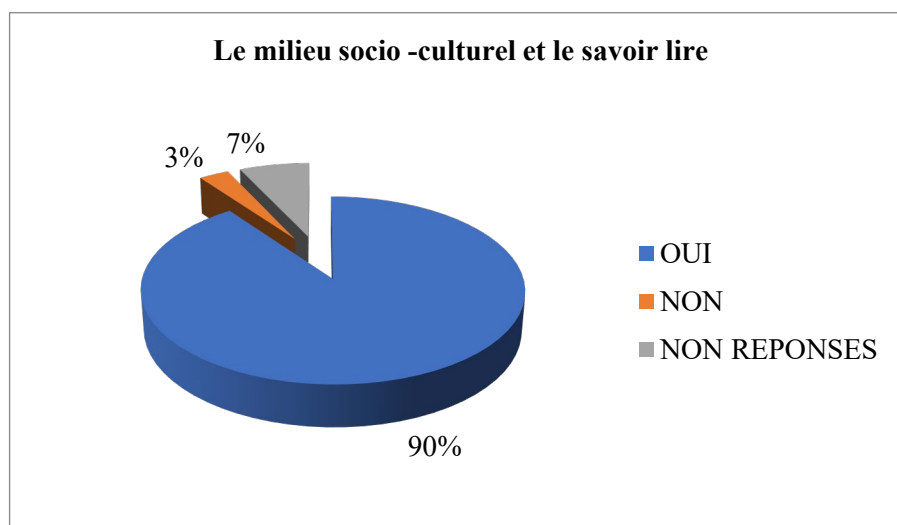


Figure 28 : L'influence du milieu socio-culturel sur le savoir lire selon les enseignants

Cette question est cruciale dans notre enquête car elle nous permet de connaître les représentations des enseignants sur l'importance du milieu socioculturel dans la réussite de la lecture de leurs élèves ?

Les résultats présentés dans la figure ci-dessus montrent que 90 % des enquêtés pensent que le milieu social a une très grande influence sur le niveau de lecture des élèves, 3% ont répondu par la négation et 7 % n'ont donné aucune réponse.

En outre, nous déplorons que certains enseignants n'aient pas donné leur avis sur cette question.

Les études en neurosciences, en didactique et en psychologie cognitive montrent le rapport de causalité entre le milieu socio-culturel et le niveau d'apprentissage de la lecture chez le jeune enfant.

Une étude récente citée par Stanislas²⁹ réalisée sur 1062 élèves parisiens a montré que dès la fin du cours préparatoire, 24% des élèves issus des milieux défavorisés éprouvent un retard en lecture, contre 3% en milieu favorisé.

²⁹Dehaene, Stanislas, *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, Paris, 2011, p60

Les réponses obtenues confirment que la réussite en lecture ne dépend pas uniquement de la classe ou de l'enseignant, elle est aussi le résultat de l'implication des parents, de la famille et de l'entourage.

Dans une autre étude³⁰ menée en Algérie sur l'impact de l'environnement sur l'apprentissage de la lecture en langue étrangère, les enseignants questionnés déplorent le fait que leurs élèves ne lisent pas à la maison, faute de moyens, de motivation. Ils pensent que le milieu familial n'aide pas à développer chez leurs élèves la culture de l'écrit, le livre demeure pour la famille algérienne, un outil d'apprentissage, ils ajoutent aussi que le niveau en lecture de leurs élèves serait meilleur si ces derniers avaient de l'aide en dehors de l'école.

De même, notre expérience dans l'enseignement nous a montré que les perturbations des élèves pendant leur scolarité (redoublement, retard en lecture etc.) concernent la plupart du temps les enfants qui n'ont aucune aide à la maison, c'est d'ailleurs ce que certains élèves nous ont révélé lors des tests effectués.

Ces enfants dont les parents n'ont pas de contact avec l'école ou avec l'enseignant n'avancent pas rapidement accumulant ainsi des difficultés de lecture qui pourraient être compensées dans un milieu familial plus porteur.

De plus, ces difficultés s'expliquent par :

- Le vocabulaire limité des enfants issus d'un milieu socioéconomique défavorisé, la richesse du vocabulaire de l'enfant lui permet de reconnaître à l'écrit des mots qu'il connaît déjà à l'oral.
- La lecture à la maison car les parents qui lisent et qui au même temps incitent leurs enfants à lire ou à réciter des comptines, participent pleinement dans le développement de leur conscience phonologique et du goût à la lecture
- La bonne relation entre les parents et l'école, entre les parents et l'enseignant favorise la réussite scolaire.

³⁰ Bensalah, Bachir, et Guerid, Khaled, « *L'impact du milieu extrascolaire dans l'enseignement de la lecture en FLE à l'école primaire* », Synergies Algérie n° 12 – 2011. pp. 173-180, consulté le 25/09/2020

Question 5 : Avez-vous un petit coin "lecture plaisir " dans votre classe ou dans votre établissement ?

Automatiser les mécanismes de lecture est l'affaire d'un apprentissage purement scolaire, mais aussi et surtout par l'exercice de la lecture, « c'est en forgeant que l'on devient forgeron »³¹, plus on lit, plus on lit mieux. A la maison. Plus l'enfant passe du temps à lire, plus il acquière un savoir-faire.

Aussi, l'apport de l'école est primordial car le système de représentation cognitif passe par l'ambiance bibliothécaire interne à la classe ou au sein de la structure scolaire.

À travers cette question, notre objectif est de savoir si l'enseignant se met dans l'interaction de faire aimer la lecture à ses élèves ou pas car il a aussi pour mission de créer un climat de plaisir de lire.

L'enseignant dans sa classe doit aussi éveiller l'intérêt de la lecture chez ses élèves pour enrichir leur vocabulaire, il faudrait d'abord qu'il soit lui-même un passionné de la lecture, qu'il soit le modèle pour ses élèves, qu'il soit celui qui les entraîne dans ce monde et qui partage avec eux des lectures ; un coin de lecture sera ainsi créé en classe, considéré d'abord, comme un espace de détente puis comme un lieu privilégié pour l'apprentissage informel de l'écrit.

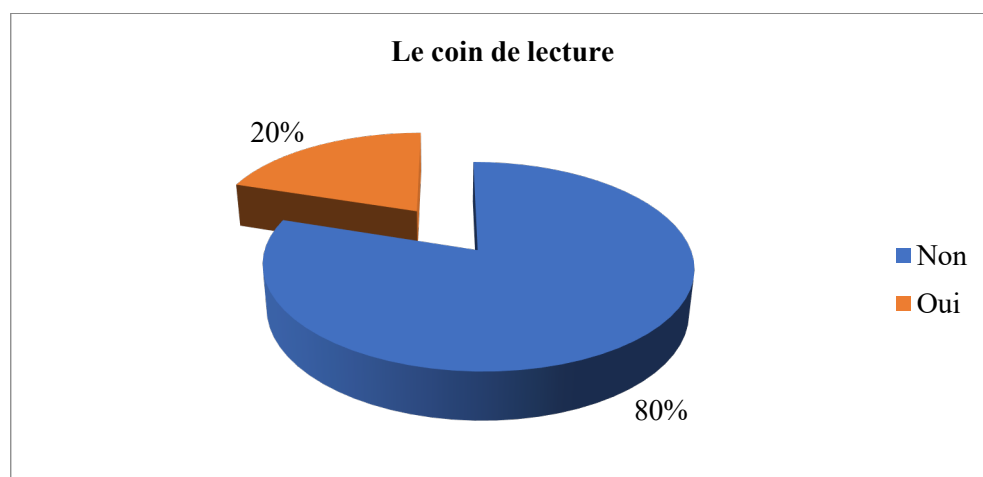


Figure 29 : Réponses des enseignants sur le coin lecture.

Au sujet du coin lecture au sein de la classe, ou des établissements, les résultats montrent que 80 % des enseignants ne possèdent pas d'espaces dédiés à cet effet, 20%

³¹ Proverbe français

seulement déclarent avoir effectivement des coins lecture dans leurs classes , cela traduit le peu d'intérêt accordé à la lecture plaisir , alors que ce type de lecture pourrait avoir des conséquences psychologiques, sociales et cognitives considérables sur l'enfant de la classe primaire, l'impact de ce comportement inciterait l'élève à être lecteur pour le restant de sa vie.

Les résultats montrent que dans nos écoles, cette pratique est presque inexistante, elle reflète une conception erronée de « la lecture plaisir » en dehors du cadre de l'enseignement formel de la lecture, pour Giasson, ce coin de lecture est aussi un lieu où l'élève poursuit son apprentissage, à l'enseignant d'établir le lien entre l'élève et le livre .

Il est connu qu'à cette période de l'enfance, l'élève développe un intérêt particulier pour la lecture. La fréquentation des livres d'histoire, des livres de jeunesse ou des textes adaptés pour l'apprentissage en situation de français langue étrangère motivent l'élève et lui permet de s'engager dans la lecture.

L'enseignant doit faire en sorte que ce coin de lecture soit aussi un espace de détente où l'élève ne se sente pas obligé de lire bien au contraire, il lit parce qu'il en a envie. Cette espace culturelle au sein de la classe développera chez lui la culture de la lecture et l'intégrera dans le monde de l'écrit.

Le rôle de l'enseignant est primordial dans la création de cet environnement à travers le contact permanent avec les livres, en particulier pour les élèves les plus démunis ayant très peu de chances d'avoir des livres chez eux.

La question posée par Jocelyne Giasson ³²« *À quoi ressemble une classe dans laquelle la lecture est à l'honneur ?* », met en évidence l'importance de cet espace dans l'instruction du lecteur débutant, elle ajoute aussi en citant Brassell³³ que « *lorsqu'il y a un coin lecture dans la classe, les élèves lisent deux fois plus de livres que dans les classes où il n'y en a pas* », pour Giasson³⁴ , la création du coin lecture relève du génie

³² Frier ,Catherine, et Vadcar, Anne, « Mais qu'est-ce qui se passe dans le coin lecture ? », *Reperes* , 55 | 2017, mis en ligne le 22 novembre 2017, consulté le 15 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1161> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.1161>, consulté le 15 décembre 2020

³³*Ibid.*

³⁴*Ibid.*

professionnel , c'est un lieu où les enfants améliorent leurs habiletés de déchiffrage , de compréhension et d'orthographe .

Rappelons que ce type de lecture est prévu dans le plan annuel de la 5 -ème année primaire ,(déjà cité au chapitre 3), les concepteurs du programme de la 5 -ème année privilégient l'album de jeunesse comme support incontournable pour inciter les élèves à lire , de par ses histoires motivantes , les textes simples , et les jeux de sonorités qu'il propose, « *En 5e AP, l'objectif principal est de donner aux apprenants le goût de lire puisque la lecture est le point de départ pour l'écriture/production. Cette interaction de lecture-écriture est la base de toute approche en langue* »³⁵ . Cette lecture exige selon nous un investissement efficace de la part de l'enseignant en prévoyant des carnets de lecture pour chaque élève, mensuel, trimestriel ou même annuel comprenant des histoires motivantes à lire, par petites parties, donnant ainsi une démarche progressive du processus de lecture et une efficacité garantie de celui-ci, ce qui n'est pas observable dans la majorité des cas, on se demande pourquoi ?

Est-ce par manque de temps ? Ou par négligence préjudiciable au fondement d'une compétence avérée comme incontournable ? Le plaisir de lire nous conduit à un savoir lire et le fait de susciter l'émotion chez un élève détermine un continuum pédagogique qui dépasse le cadre de la classe. « *Un enseignant qui croit à l'importance de la lecture dans la vie des enfants et à l'importance du climat de la classe dans le développement d'attitudes positives, trouvera probablement le temps de mettre en place ce climat favorable.* »³⁶

Question 6 : Est-ce que vos élèves éprouvent-ils les mêmes difficultés de lecture en langue arabe ?

L'objectif étant de comprendre la nature culturelle de la difficulté, est-elle liée à la langue, à son fonctionnement ou à ses origines phonologiques ? aussi il est question de savoir si les enseignants connaissent les difficultés qu'éprouvent leurs élèves dans leur première langue de scolarisation qui est ici l'arabe classique dans le but de remédier aux

³⁵ Document d'accompagnement du programme de français Cycle primaire, 2016, p102, en ligne sur : <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Doc-Fr-Pr-2016.pdf> consulté le 15/08/2020

³⁶Giasson, Jocelyne , et Saint-Laurent, Lise, « *Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire* », Revue canadienne de l'éducation, 24, 2 ,1999 : 197–21, Disponible sur : <https://doi.org/10.2307/1585928>, consulté le 17/12/2020

lacunes de carences éprouvées en langue française, nous pensons aussi que l'enseignant ne doit pas ignorer l'influence d'une langue première dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il se doit de connaître les transferts des connaissances et des compétences qui se font lors du passage de la langue première à la langue 2.

Pour pouvoir planifier, hiérarchiser, installer, aider et remédier, il est nécessaire que l'enseignant connaisse les acquis et les stratégies déployés par l'apprenant dans l'apprentissage de la première langue pour lui en fournir de nouvelles, cela lui permettra aussi d'envisager les difficultés qui entraveraient le processus de lecture chez l'apprenant pour les surpasser.

Enseigner une langue à des enfants non natifs, qui, en cas de besoin, vont s'appuyer sur leur langue première ou leur langue de scolarisation pour lire dans une langue nouvelle, revient à leur expliquer les différences lors de la prononciation des sons ou lors de l'utilisation des structures phonologique, lexicale et grammaticale de l'arabe au français.

Les recherches en inter langues ont abordé la question du transfert des connaissances et des habiletés d'une langue1 à une langue 2, cette relation est bidirectionnelle car « *la progression dans une langue influencerait, à un certain moment de l'apprentissage, la progression dans l'autre* »³⁷, l'étude de Smail Layes³⁸ en contexte algérien sur le transfert des connaissances phonologiques de l'arabe vers le français a confirmé que

Les enfants qui ont des scores élevés dans la conscience phonologique en arabe ont plus de chances de réussir l'apprentissage de la lecture en français. Ce constat peut impacter considérablement le processus d'apprentissage de la lecture en langue seconde dans le contexte linguistique arabophone. Ainsi, les instructeurs peuvent utiliser les connaissances phonologiques en L1 (l'arabe) pour appuyer l'apprentissage de lecture en L2. Ceci est valable pour les lecteurs normaux et pour les enfants ayant une difficulté en lecture voire dyslexiques.

³⁷Besse, Anne-Sophie, Nathalie Marec-Breton, et Élisabeth Demont. « Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues », *Enfance*, vol. 2, no. 2, 2010, pp. 167-199., consulté le 18/12/2020

³⁸Layes, Smail., Layes, Kamel, & Khenfour, Hichemw. (2018). « *Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture en français langue seconde par les enfants arabophones : comparaison entre lecteurs normaux et dyslexiques* ». *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(4), 21-40. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.775>, consulté le 18/12/2020

D'autres recherches récentes³⁹ ont confirmé qu'il y a un transfert positif de certaines habiletés d'une langue 1 à une langue 2, même si ces langues appartiennent à des familles différentes, ces habiletés concernent l'identification du mot, la conscience phonologique (identifier des phonèmes), reconnaître les noms des objets, le nom des couleurs, la capacité à reconnaître une lettre, le décodage, l'orthographe et la compréhension des textes, il a été également soutenu que les élèves qui éprouvent des difficultés dans le décodage, et qui ont des difficultés à bien écrire dans la langue 1, éprouvent les mêmes difficultés en langue 2.

Les résultats de notre enquête concernant cette question sont comme suit :

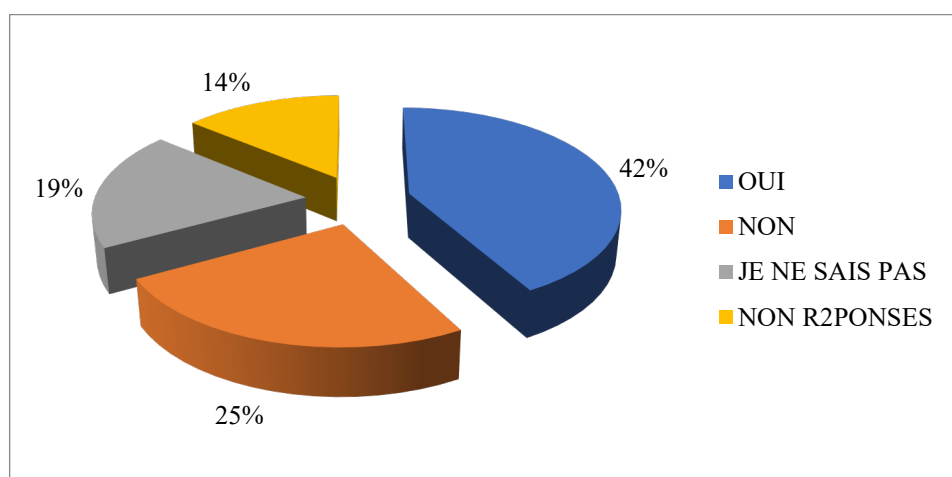


Figure 30 : Réponses des enseignants sur les difficultés de lecture en langue arabe

De la lecture des résultats, nous remarquons que la plupart des enseignants, soit un pourcentage de 42 % déclarent que oui, certains de leurs élèves éprouvent les mêmes lacunes en langue arabe, 25 % des questionnés répondent par la négation, 19 autres ignorent si leurs élèves ont les mêmes difficultés en langue arabe.

À la lecture des résultats ci-dessus, nous pouvons conclure que les apprenants qui ont les mêmes difficultés à lire en arabe ont des soucis dans l'acquisition des mécanismes de base de la lecture du fait que le processus de l'apprentissage de la lecture est le même, des études ont prouvé qu'il existe un « *lien de corrélation entre la conscience*

³⁹Geva, Esther. « Apprendre à lire dans une langue seconde : recherche, implications et recommandations pour les services ». In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2009:1-12.
Disponible sur le site: <http://www.enfantencyclopedie.com/documents/GevaFRxp.pdf>. Page consultée le 18/12/2020

phonologique en L1 dans les compétences en lecture en L2, ce qui laisse supposer que les stratégies développées en lecture en L1 sont exploitées en L2 »⁴⁰.

Plusieurs facteurs peuvent affecter le processus cognitif de l'acquisition de la lecture en langue étrangère et expliquer les types d'erreurs que commettent les jeunes apprenants en passant d'une langue à une autre, nous citons :

- La rencontre de deux systèmes engendrent des erreurs interlinguales, des transferts (positif ou négatifs) et des interférences, l'élève en situation d'apprentissage d'une langue étrangère tend en cas de besoin à transposer ce qu'il a acquis dans une langue 1 à une autre 2, Vogel (cité par Caroline Hacquard-Taylor)⁴¹, en définissant l'interlangue explique que « l'apprenant ira chercher de l'aide dans sa langue maternelle pour y puiser des structures et des moyens d'expression qu'il connaît bien dans le but de combler des lacunes en langue étrangère », Raabe (cité Caroline par Hacquard-Taylor) définit l'interlangue comme « une somme d'énoncés linguistiques explicables par une constellation dans laquelle des locuteurs s'étant approprié une L1 s'expriment dans une L2 (de façon correcte ou erronée) » (cité par Vogel, 1995 : 33) et appelle cette interlangue une 'langue intérimaire'.

- Le type d'écriture de la langue est un puissant facteur pour argumenter ces écarts, l'arabe par exemple : l'arabe est une langue qui se lit et qui s'écrit de droite à gauche, étant un système alphabétique totalement différent du français, cette caractéristique peut être une source d'interférence lors du passage de l'arabe au français.

- Aussi le déficit dans les stratégies de reconnaissance des mots et des sons en langue influençant la lecture en langue 2.

- Les phonèmes que l'élève apprend dans la langue cible, qui ne font pas partie de sa propre langue, feront l'objet d'un traitement particulier lors de la prononciation de certains sons de la langue cible.

Au regard de ce qui a été présenté précédemment, on constate que si l'enseignant de français tend à ne pas chercher l'origine de ces difficultés, il pourrait passer à côté de l'essentiel, il importe donc de fouiner dans les compétences de l'enfant dans la langue 1

⁴⁰Rachidi, Amal, Isabelle Nocus, et Agnès Florin. « Effets de l'enseignement de la langue arabe en classe ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine) sur les performances scolaires et langagières en français », *Enfance*, vol. 4, no. 4, 2013, pp. 349-372. Consulté le 20/12/2020

⁴¹ Hacquard-Taylor, Caroline, « L'apprentissage du français langue seconde : les erreurs interlangues chez des élèves en classe d'immersion précoce au Nouveau Brunswick ». Sciences de l'Homme et Société. 2014. ffdumas-01067545, consulté le 21/12/2020

pour pouvoir corriger ses stratégies déjà acquises.

25 % des enseignants ont répondu par un non, cela supposerait que la difficulté est ailleurs. Nous constatons que pour ces élèves, il pourrait s'agir d'une insécurité linguistique⁴² quant à la langue française. Pour Calvet

*On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leurs façons de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. A l'inverse, lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas.*⁴³

Ainsi, l'école a pour mission de surpasser cette difficulté ressentie par les élèves en valorisant les situations d'échange en français à travers des jeux de rôle ou la théâtralisation de petites pièces jouées par les enfants etc. Cela les mettra plus en confiance .

Il importe aussi que les enseignants redéfinissent la notion de l'erreur pour la considérer comme une étape indispensable dans l'apprentissage, dès que cet élève découvre qu'il n'est pas grave de commettre des erreurs, il tendra à développer un regard réflexif et autonome sur ce qu'il est en train d'apprendre.

Pour le maître, ce sont ces erreurs qui lui permettent de réguler son enseignement, de l'adapter en fonction des besoins de chacun, d'identifier les difficultés des élèves pour procéder à une pratique différenciatrice.

Nous avons dans le tableau ci-dessous relevé les réponses données par quelques enseignants.

⁴² Dans notre contexte, nous parlons d'insécurité linguistique quand l'élève qui commet des fautes ou qui souffre de déficit langagier et linguistique a peur de s'exprimer dans la langue qu'il ne maîtrise pas de peur d'être ridiculiser par ses camarades .Calvet , distingue entre sécurité et insécurité linguistique.

⁴³ Calvet, Louis , Jean. « *La Sociolinguistique* », éd: PUF, Paris, 1993, p.51.

Commentaires des enseignants qui ont répondu par un non	Récurrences
L'arabe est la langue maternelle donc les difficultés résident en français	2
Les élèves ne sont pas suivis par leurs parents	2
Je n'ai pas demandé au professeur d'arabe	1
Le volume horaire suffisant accordé pour l'enseignement de l'arabe par rapport au français.	2
Les élèves en difficulté s'absentent trop	1

Tableau 7 : Réponses des enseignants sur les difficultés de lecture en langue arabe

Les réactions des enseignants à l'exception du troisième commentaire, reflètent d'autres causes expliquant les difficultés de lecture chez les élèves, ces difficultés qui viendraient s'ajouter aux problèmes d'interférences et d'inter langue, notre but est d'orienter les enseignants vers les problèmes d'interférences difficiles à repérer, les comprendre pour pouvoir y remédier.

Pour les 19 enseignants qui disent ne pas être au courant des difficultés de leurs élèves en langue arabe, leurs réponses reflèteraient leur conception sur le travail collaboratif et le manque du travail de groupe⁴⁴ puisque nous considérons que le travail en équipe garantit le suivi et la bonne prise en charge des élèves en difficulté, cette responsabilité partagée reflète l'image d'un établissement dont l'objectif est centré sur la coordination, sur la qualité des enseignements et sur les résultats des élèves.

Question 07 : Quel type d'activités de lecture faites-vous le plus souvent avec vos élèves et avec quelle classe?

⁴⁴Un constat de terrain durant nos nombreuses d'années d'expérience

L'arrière-fond de cette question, c'est de voir si oui ou non l'enseignant décide de refaire des activités phonologiques pour l'élève en cas de déficit en conscience phonologique ou de difficultés de lecture ?

À travers des activités phonologiques prévues en 3^{ème} et en 4^{ème} années primaires, presque abandonnées⁴⁵ en cinquième année primaire.

Le travail diagnostique de l'enseignant est d'une importance primordiale car celui-ci doit définir ses objectifs didactiques en fonction de la réalité de son public cible, il ne sera plus question de considérer ce type d'enseignement dans son abstraction théorique mais plutôt pratique. À cet effet, le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)⁴⁶ aborde la question de la responsabilité de l'enseignant dans le processus d'apprentissage, le cadre insiste sur le mot « réfléchir » où ce dernier est invité à être opérant, efficace et stratège, comme nous pouvons le voir dans ces citations « *Là encore, le but du Cadre de référence n'est pas de prescrire ni même de recommander telle ou telle méthode, mais de présenter diverses options en vous invitant à réfléchir sur votre pratique courante* »⁴⁷, l'enseignant doit également subvenir aux besoins de ses apprenants « *le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité* »⁴⁸

Les résultats retenus sont les suivants :

⁴⁵D'après les entretiens informels qu'on a eu avec les enseignants lors de la distribution du questionnaire qui estiment que le temps et le programme trop chargé de la 5^{ème} année ne leur permettent pas de faire des activités phonologiques, leur première préoccupation, c'est bien la compréhension du texte et les activités linguistiques pour une bonne préparation de l'examen de 5^{ème}

⁴⁶ Le Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECR) est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, qui définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence. Ces niveaux constituent désormais la référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues dans de nombreux pays. : Source : <https://fr.wikipedia.org/>

⁴⁷ Cité par Richer, Jean-Jacques. « De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues », *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 161, no. 1, 2011, pp. 63-77. Consulté le 26/07/2021

⁴⁸ Ibid.

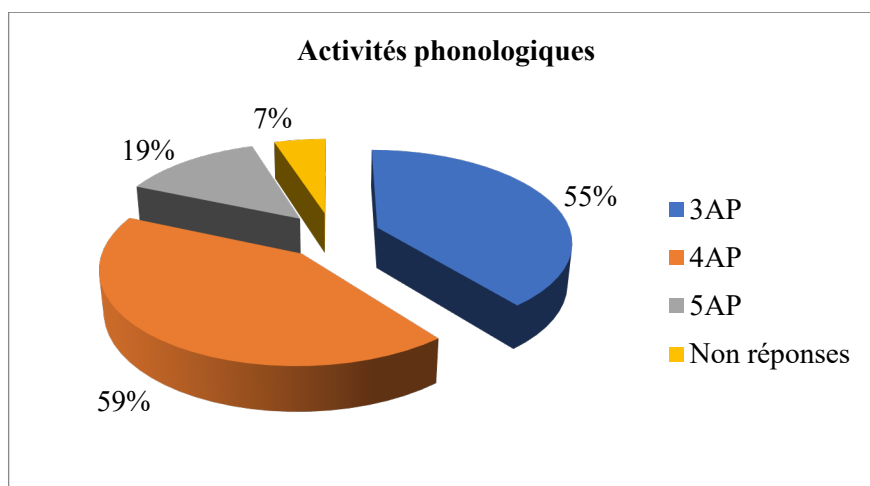


Figure 31 : Pourcentage des activités phonologiques réalisées par les enseignants par niveau.

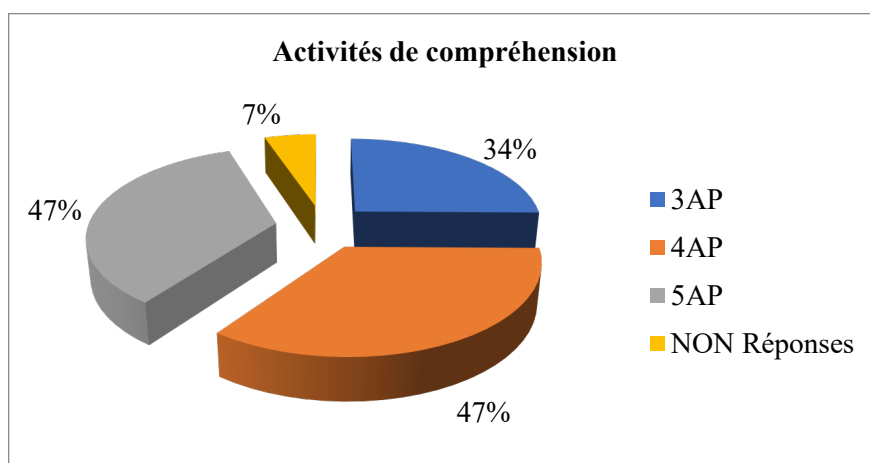


Figure 32 : Pourcentage des activités de compréhension réalisées par les enseignants par niveau

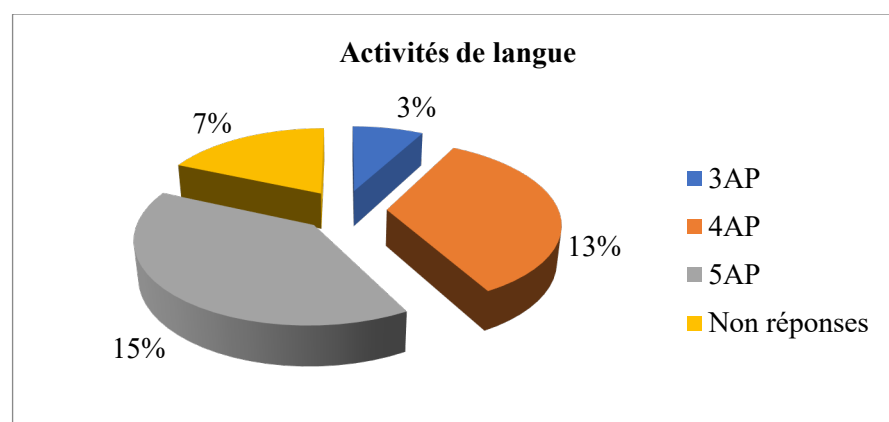


Figure 33 : Pourcentage des activités de langue réalisées par les enseignants par niveau

À la lecture de ces résultats, nous constatons que seulement 19 enseignants sur 100 déclarent faire ces Activités avec leurs élèves, ceci dit ces activités phonologiques sont presque abandonnées en 5AP, malgré les difficultés de lecture repérées chez les élèves alors que dans le programme de la 5^{-ème} année, une séance d'entraînement à la lecture, dite aussi lecture systématique est dédiée à la révision des sons complexes déjà étudiés dans les deux premières années de français⁴⁹, ces résultats ont parfaitement confirmé nos doutes sur le travail phonologique réalisé en 5^{ème} année primaire alors que le renforcement de l'apprentissage du code est l'un des objectifs à atteindre en fin d'année pour s'attendre à une lecture fluide et expressive « *En lecture, la démarche consiste : - à renforcer les acquis antérieurs des élèves pour une maîtrise du code et une construction du sens* »⁵⁰.

Nous rappelons que dans la question 7 traitée plus haut, 73 enseignants ont déclaré que leurs élèves avaient des problèmes de décryptage, c'est-à-dire qu'ils ne savent pas encore déchiffrer les mots correctement, la question qui nous préoccupe est la suivante : pourquoi ces activités ne sont-elles pas largement réalisées par les enseignants en 5^{ème} année, ne serait-ce que pendant les séances de remédiation, alors que l'élève en a énormément besoin ?

À travers les quelques commentaires que nous avons relevés, il est clair que les enseignants en 5 AP visent en premier lieu la compréhension des textes, 47 % de nos participants trouvent que la compréhension est l'activité phare à ce stade de la scolarité puisque les élèves sont censés avoir acquis tous les sons en 3^{ème} et en 4^{ème} années primaires et parce qu'ils sont appelés à passer un examen final.

Voici quelques commentaires : « *arrivés en 5 AP, l'élève apprend à lire et à comprendre, il a dépassé le stade du déchiffrage* », le travail sur les sons se fait à l'aide de la dictée prévue dans le programme qui permet aux élèves « *de passer de la phonie à la graphie ou aux graphies d'un son étudié* »⁵¹.

D'autres enseignants ajoutent :

⁴⁹ Cf : chapitre 3 : type de lecture en 5 AP : le déroulement séquentiel de la 5^{ème} année primaire .

⁵⁰ Document d'accompagnement du programme de français Cycle primaire, 2016. disponible sur <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Doc-Fr-Pr-2016.pdf> consulté le 15/08/2020

⁵¹ *ibid.*

- « je travaille beaucoup plus la lecture compréhension, je me base souvent sur la sémantique parce qu'en 5^{ème} année, pour l'examen final, l'élève est sensé en premier lieu comprendre un texte pour répondre aux questions et appliquer les règles »

- «en 5 AP, l'activité de lecture de base, c'est la compréhension car il est en phase d'analyse d'un document ».

- « En 5AP, on insiste sur la compréhension »

- « l'objectif en 3^{ème} primaire est d'amener l'apprenant à combiner des syllabes pour former des mots mais pour la 4^{ème}, 5^{ème} année, c'est la lecture expressive »

-« la phonologie en 3^{ème}, en 4,5^{ème} années, les élèves maîtrisent déjà les sons »

- « la phonologie, c'est en 3^{ème} année »

Pour d'autres enseignants les causes réelles des difficultés de lecture sont liées au manque de révision à la maison, cette enseignante affirme que «les élèves ont des difficultés de lecture car ils travaillent moins à la maison ».

Comme nous venons de voir à travers ces échantillons de réponses, les enseignants sont convaincus que les élèves de 5^{ème} année doivent se concentrer uniquement sur le sens véhiculé par un texte, mais qu'en est-il des causes réelles qui empêchent ces enfants de comprendre ce qu'ils lisent.

Bianco⁵²signale que la compréhension passe essentiellement par l'identification des mots nécessitant l'intégration des habilités de décodage, Giasson⁵³ quant à elle pense que le décodage permet à l'élève d'être autonome dans la reconnaissance des mots non familiers, le décodage lui permet de lire ces mots aisément une fois rencontrés dans d'autres textes.

Aussi, les activités sur la conscience phonologique sont à la fois un indicateur et un puissant outil de remédiation des difficultés de lecture, plusieurs études l'ont prouvé, à titre d'exemple l'étude de Bradley et Bruyant⁵⁴ qui confirme que les activités de lecture

⁵²Gaussel, Marie. Lire pour apprendre, lire pour comprendre, dossier de veille de l'ifé n° 1010, Mai 2015, en ligne sur <https://edupass.hypotheses.org/files/2015/06/101-mai-2015.pdf>, consultez le 23/12/2020

⁵³Giasson, Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Gaïtan Morin éditeur Itée, Québec, Canada 1990, p38

⁵⁴Cité par Nonnette, Anne, Claire. « La remédiation phonologique », Elsevier Masson SAS, 2018, en ligne sur <https://www.elsevier.com/fr-fr/connect/orthophonie/la-remediation-phonologique>, consulté le 26/07/2021

et de conscience phonémique combinés entre elles améliorent les performances en conscience phonologique des enfants, alors que l'étude d'Ehri⁵⁵ quant à elle valide « *l'impact des activités phonémiques sur son développement , sur l'identification des mots , sur la compréhension en lecture et cela quelle que soit la modalité d'entraînement et le milieu socioculturel* ».

En outre, à travers les résultats obtenus, nous remarquons que la plupart de nos questionnés ne s'attardent pas à chercher le problème à la source, dans la question relative aux difficultés de lecture rencontrés par les élèves, ces derniers disent que même en 5 AP, certains de leurs élèves n'arrivent pas à comprendre un texte mais ne savent pas que si un enfant ne comprend pas, c'est qu'il n'a pas encore acquis les habiletés de base pour le faire.

19 répondants seulement jugent nécessaire de faire aussi des exercices de phonologie en 5^{ème} pour remédier aux lacunes des élèves en difficulté, nous citons le commentaire d'une enseignante qui résume la stratégie à adopter pour réussir à enseigner la lecture :

« Il est préférable de mener les deux apprentissages : le décodage et la recherche du sens dès le début de la scolarité, l'étude du code constitue une étape incontournable dans le traitement de l'écrit, mais cela ne suffit pas pour savoir lire, en 4^{ème} et en 5^{ème} s'ajoutent des compétences linguistiques ».

Pour les exercices de langue, seulement 13 enseignants déclarent les faire en 4^{ème} et 15 enseignants en 5^{ème} alors que des séances proprement dites sont consacrées à cet effet.

Nous concluons que certains enseignants méconnaissent l'utilité des activités phonologiques dans l'amélioration du rendement des élèves en lecture, de telles ressources inexploitées pénalisent les élèves qui en ont besoin.

Question 8 : Les activités de conscience phonologique dans les pratiques enseignantes

Dans cette question, il s'agit d'interroger les enseignants sur les activités de conscience phonologique réalisées en classe, nous n'avons pas précisé le niveau, ni employé le terme de « conscience phonologique » de peur de dérouter les réponses fournies.

⁵⁵ *ibid.*

Travailler ces activités permet aux élèves en détresse de rentrer dans la lecture – écriture, elles pourraient même servir à prévenir les difficultés de lecture. Nous rappelons que nos informateurs ont déclaré dans la question précédente que les activités de développement de la conscience phonologique sont beaucoup plus réalisées en 3^{ème} et en 4^{ème}, elles sont plus rares en fin de cycle primaire.

Nous pensons qu'en fonction du public et des objectifs tracés, c'est à l'enseignant de réfléchir et de décider de la programmation ou non de ses exercices même pour des élèves de la 5^{ème} année primaire

Ces activités constituent un outil de prévention et de remédiation des difficultés de lecture au moment de la difficulté, en séance de remédiation ou en consacrant une petite heure à la fin de chaque unité didactique.

Pour comprendre le fonctionnement du système alphabétique de la langue française, l'élève doit savoir que les mots sont composés d'unités plus petites : les graphèmes qui correspondent à leur tour à des unités de l'oral encore plus petites : les phonèmes.

L'élève doit savoir réfléchir consciemment à la manipulation de ces unités allant des activités épi linguistiques (travail inconscient sur les rimes, les syllabes) jusqu'à atteindre le point culminant de la conscience phonologique : la conscience phonémique (identification, analyse et manipulation consciente des phonèmes).

Les résultats auxquels nous sommes parvenus sont comme suit :

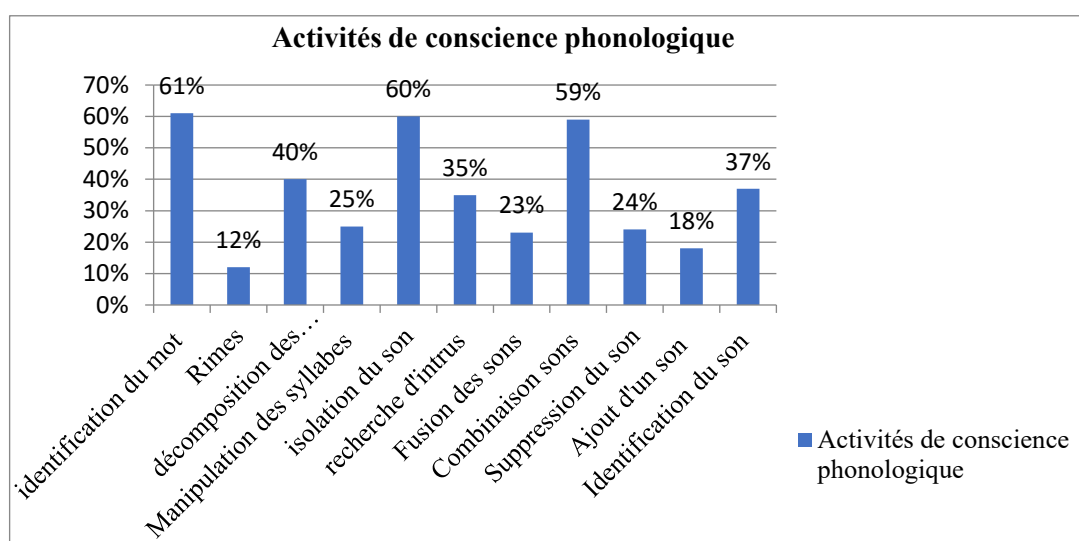


Figure 34 : Activités de conscience phonologique pratiquées par les enseignants

Nous constatons que les activités les plus réalisées par les enseignants sont celles relatives à l'identification du mot (61%), l'isolation du son (60%) et la combinaison des sons (59%). Ces trois activités semblent être celles qui permettent aux enseignants de faire découvrir le son en 3^{ème} année, il s'agit de la méthode mixte employée pour extraire un son à partir du mot, puis de la syllabe en passant par la combinaison des sons pour aboutir au déchiffrement d'un mot ou d'une phrase.

Nous retrouvons aussi les activités sur la décomposition des syllabes (40%), suivies des activités de manipulation consciente des syllabes (25%), ensuite des activités sur la conscience phonémique avec des taux de réalisation faibles, ces activités demandent un traitement d'analyse conscient des unités phonologiques.

Ce que nous constatons à partir de la figure ci-dessus c'est que ces activités sur la manipulation de la conscience des phonèmes sont les moins abordées et travaillées par les enseignants (fusion des sons (23%), suppression d'un son (24%), ajout d'un son avec un taux de 18%), ceci explique les faibles scores obtenus lors des tests concernant l'ajout et la suppression des sons, nous avons fait l'hypothèse que les élèves n'étaient pas très habitués à ce genre d'exercices. Selon nous, cette carence expliquerait en grande partie les difficultés de lecture persistantes en 5 AP.

En effet, plus l'élève est en difficulté, plus il a besoin d'outils pour développer son métalangage⁵⁶, le rôle de la classe ne saurait être nié car c'est là où se développent ces compétences métalinguistiques à travers des activités phonologiques hiérarchisées. Or la déficience remarquée dans l'exploitation des activités phonologiques et leur rôle important dans la réussite de la lecture revient selon nous aussi au manque de formation que subissent les enseignants, le rôle de l'institution dans ce cas est incontournable afin de les outiller de connaissances nécessaires pour affronter les nouvelles révolutions conceptuelle et méthodologique où le monde entier se tourne vers une nouvelle définition du métier d'enseignant comme signalé par Perrenoud « *Chaque nouvelle génération d'enseignants est confrontée à des discours et à des dispositifs partiellement différents de ceux qu'ont vécus leurs prédécesseurs* »⁵⁷.

⁵⁶ Dans ce cas, Le terme métalangage désigne généralement un répertoire de termes spécialisés pour parler du langage ou de la langue, par exemple « mot », « verbe », « adjectif », « phrase ».

⁵⁷ Perrenoud, Philippe, « *Le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires* », In *Éducation et Francophonie*, Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue

Effectivement, les enseignants méconnaissent ce que c'est que la conscience phonologique et son rôle prédictif et remédiateur des difficultés de lecture au cycle primaire, c'est d'ailleurs ce que nous avons constaté lors de nos entretiens informels avec eux.

Decrocher⁵⁸ estime que la reconnaissance des mots et des syllabes relève des connaissances linguistiques implicites, pour que l'enfant développe une conscience phonologique explicite, il faudrait qu'il « *démontre qu'il peut traiter les unités segmentales de la parole de manière réfléchie et délibérée* ».

Question 9 : Comment procédez-vous pour réaliser ces activités ?

L'objectif de cette question c'est d'amener l'enseignant à réfléchir sur son investissement propre et sortir du carcan quelques fois monotone du manuel scolaire, l'idée c'est d'amener la conception ludique, du comportement de ces activités dont le résultat s'est avéré positif.

En effet, l'apprentissage par des activités innovantes et ludiques telle que la chanson, les illustrations etc. soulignent le rapport conséquent des textes et des habiletés phonologiques, quelques fois durs à décrypter et à acquérir dans une activité classique, rendu facile par le jeu et l'appropriation à travers le chant, les images et les jeux de rôle.

L'analyse de cette question vise à modifier la perception et la représentation de la difficulté dans un enseignement donné et en particulier en lecture car celle-ci est considérée comme un trauma.

Aussi, par cette question, nous voulons savoir si vraiment les enseignants s'investissent dans la conception de leurs outils pédagogiques, s'ils réfléchissent à comment les remodeler ou à comment les diriger en fonction de leurs publics, ce qui est valable pour les bons lecteurs ne l'est pas forcément pour les moins bons.

Les résultats obtenus pour cette question sont illustrés dans la figure suivante

française, 2000, accès: <http://www.acelf.ca/revue/XXVIII-2/articles/05-Perrenoud.html>, consulté le 27/07/2021

⁵⁸Desrochers, Alain., Kirby, J. R., Thompson, G. L. & Fréchette, S. (2009). « *Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture* ». Revue du Nouvel-Ontario, (34), 59-82. <https://doi.org/10.7202/038720ar>, consulté le 15/08/2020

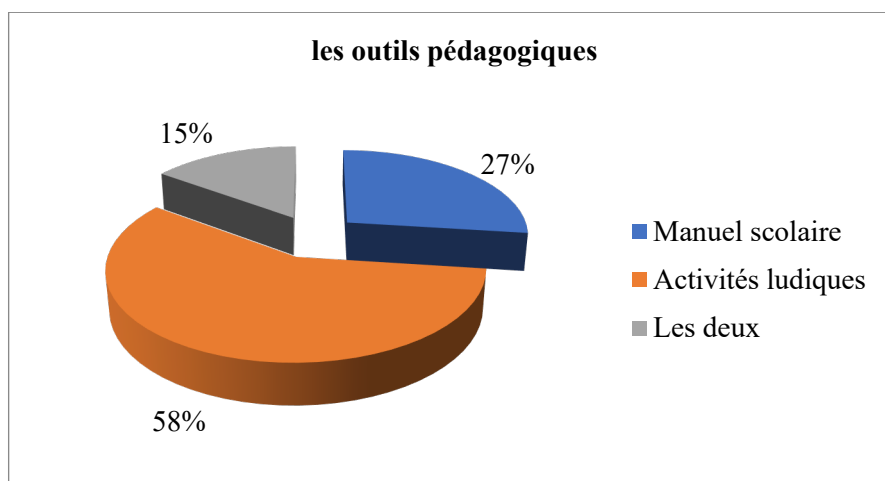


Figure 4 : Pourcentage des outils pédagogiques employés par les enseignants

Avant d’analyser les réponses retenues, il convient de définir l’activité ludique comme stratégie d’apprentissage à travers la définition du dictionnaire de didactique du français de Jean pierre Cuq (cité par Amel Meguenni Lahreche)⁵⁹

« Une activité d’apprentissage guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu’elle procure. Elle permet une communication entre apprenants (collecte d’informations, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décisions, etc.) Orientée vers un objectif d’apprentissage, elle permet aux apprenants d’utiliser de façons collaboratives et créatives l’ensemble de leurs ressources verbales et communicatives ».

En effet, les activités ludiques incitent l’élève à travailler avec plaisir, sans se sentir contraints d’exécuter la tâche ou d’être performants. À cet âge, le jeu permet à l’enfant d’être à l’aise dans son apprentissage, il est plus motivé, plus intéressé, plus créatif et plus attentif.

Les exigences de l’école ont changé, le comportement de l’enseignant et des apprenants aussi, avec un programme plus chargé, des objectifs plus définis, l’enseignant doit adapter son enseignement et les activités qu’ils prévoient en fonction des besoins et du niveau de ses élèves à travers le jeu par exemple où l’erreur est permise, plus encore, elle est exploitée au service de l’apprentissage.

⁵⁹Meguenni, Lahreche, Amel, « *Le Ludique comme Stratégie d’Enseignement/Apprentissage en Classe de Langue* », Tradtec, 14/ 2015, consulté le 27/12/2020

Les résultats nous montrent que les enseignants privilégient le recours aux activités ludiques avec un taux de réponses de 58% comme pratique enseignante, une autre enseignante affirme que « *le ludique attire l'attention des élèves et leur fait aimer ce qu'ils sont en train d'apprendre* ». Les activités ludiques font partie des moyens pédagogiques qui servent à faciliter l'apprentissage du FLE et elles motivent les apprenants.

Concernant l'utilisation du manuel scolaire dans la réalisation des activités, le pourcentage des réponses est de 27%. Les enseignants pensent que le manuel scolaire est juste un auxiliaire qui offre à l'enseignant un tas de savoirs et parfois ce qui y est proposé ne convient pas toujours aux besoins et au niveau des élèves, ils adaptent le contenu qu'ils présentent en forme d'un jeu, vu que les enfants apprennent vite en jouant. D'autres enseignants s'attardent au facteur temps et préfèrent utiliser le manuel car il permet à l'élève de faire ses activités à la maison aussi.

Les 15 autres enseignants déclarent qu'ils utilisent les deux outils pour l'enseignement de la lecture ils déclarent que leurs activités sont organisées sur une double alternance. Ils disent aussi employer les images, les comptines, les cartes et même les enregistrements

En final, par cette question, nous ne prétendons en aucun cas que le jeu est le seul moyen pour la réalisation et la réussite de ces activités, mais il sert beaucoup à motiver l'élève, à impliquer l'élève dans la tâche et à faciliter l'accomplissement de celle-ci.

Question 10 :À votre avis, un entraînement aux activités phonologiques aidera-t-il vos élèves à mieux maîtriser la lecture?

Le but de cette question est d'humaniser le processus d'apprentissage de la lecture, le débarrasser de la difficulté et des hiatus qui poussent l'enfant à se résigner à ne pas pouvoir, à ne pas vouloir et à l'échec.

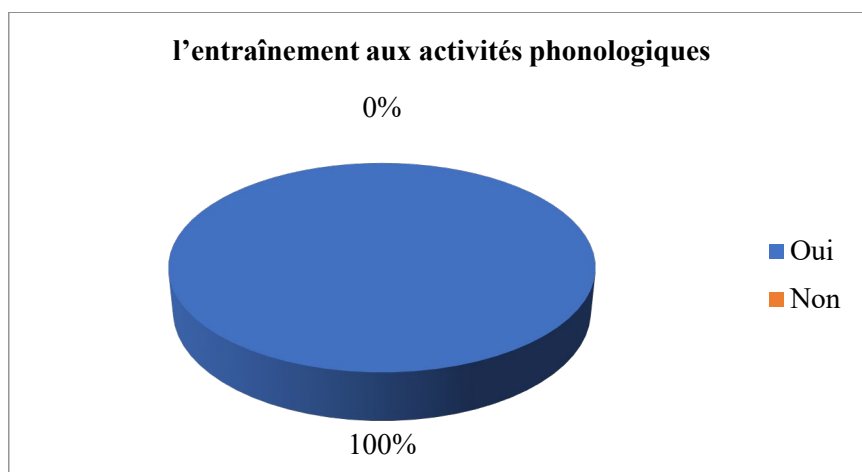


Figure 36 : Réponses en pourcentage sur l'entraînement des activités phonologiques

À notre grande surprise, les réponses à cette question étaient à l'unanimité 100% oui, les enseignants reconnaissent l'importance de l'entraînement à ces activités phonologiques dans l'amélioration des compétences de lecture de leurs élèves, néanmoins, en 5 AP, le travail sur la conscience phonologique est timidement réalisé même en remédiation, certes ces élèves ont dépassé ce stade de l'installation de la conscience phonologique qui doit se faire dans les deux premières années de français mais vu leur niveau de lecture en fin d'année, ces activités doivent être intégrées en séance de remédiation avec de petits groupes afin d'améliorer les performances des élèves en difficultés.

Théoriquement, dans les premières années de l'apprentissage de la lecture, la conscience phonologique s'avère une compétence nécessaire dans l'analyse intentionnelle du langage oral, associée à la compréhension du sens véhiculé par les mots, des phrases, à l'écriture des mots et à des informations sur les noms des lettres, cependant en classe de 5^{ème} (fin de cycle primaire), nous pensons que son but est essentiellement remédiateur et c'est aux enseignants d'en prendre conscience.

Selon Briquet –Duhazé

L'entraînement de ces compétences méta phonologiques a un effet significatif sur la réussite en lecture, en augmentant particulièrement les compétences en décodage, en orthographe et en écriture (production d'écrit). Les compétences en

compréhension s'améliorent également du fait que celle-ci dépend, en partie, du décodage rapide et juste des mots. ⁶⁰

L'étude longitudinale de Briquet-Duhazé⁶¹ qui a duré 3 ans sur des élèves du cycle 3⁶², en difficulté de lecture, soumis à un entraînement phonologique à raison de 20 mn, deux fois par semaine, a révélé que les élèves entraînés ont soit maintenu leur niveau de départ, soit ils se sont nettement améliorés, les élèves en grande difficulté de lecture sont ceux qui n'arrivent pas à développer une conscience des mots et des rimes.

Question 11 : Selon vous, pourquoi certains élèves en fin de cycle du primaire n'arrivent-ils pas à comprendre un texte lu ?

Cette question est globalisante, du moment où, la finalité de la lecture est d'atteindre la faculté de comprendre un texte.

En effet, le savoir lire migre vers le savoir comprendre, le rapport qui paraît évident théoriquement est la réalisation laborieuse dans l'enseignement d'une manière générale et dans l'enseignement de la lecture en français langue étrangère d'une manière particulière où plusieurs habiletés s'interfèrent.

Dans le processus cognitif de la compréhension de la lecture, il s'agit de maîtriser successivement et progressivement des compétences intellectuelles et cognitives.

À travers cette question, notre objectif est de déceler selon les réponses des praticiens, les obstacles et les difficultés qui empêchent l'acquisition de la lecture. En effet, le but final de la lecture est de détourner l'attention de l'élève du décodage vers la compréhension, une fois les processus de base maîtrisés, celui-ci se concentrera sur le sens des mots.

Comprendre un texte est selon Bianco⁶³ un processus de construction de significations par le lecteur, comprendre c'est aussi développer au même moment une conscience lexicale, une conscience syntaxique et des représentations concernant l'écrit. Cela fait de

⁶⁰ Briquet-Duhazé, Sophie, *Entraînement en conscience phonologique et nom des lettres chez des élèves de cycle 3 en difficulté de lecture*, Journée d'étude FETE, MRSH Caen 22 mars 2017, consulté le 28/12/2020.

⁶²Le cycle 3, ou cycle de consolidation, comprend le cours moyen première année (CM1) et le cours moyen deuxième année (CM2) ; le cycle de consolidation se poursuit au collège, en classe de sixième.

⁶³ Bianco, Maryse. *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Presses universitaires de Grenoble, octobre 2015, p91

la conscience phonologique une compétence facilitatrice, indispensable à l'apprentissage de la lecture mais insuffisante.

Les recherches en neurosciences ont aussi abordé cette question, elles s'accordent à dire que l'automatisation des processus de base de la lecture, c'est-à-dire les opérations mentales de reconnaissance visuelle des lettres, la conversion des lettres en phonèmes, puis l'assemblage et la mémorisation du mot, libèrent des aires du cortex pour être utilisées et consacrées à d'autres activités. La lecture transforme notre cerveau.

Selon Dehaene⁶⁴

Apprendre à lire augmente les réponses des aires visuelles du cortex, non seulement dans une région spécialisée pour la forme écrite des lettres (précédemment identifiée comme la "boîte aux lettres du cerveau"), mais aussi dans l'aire visuelle primaire. La lecture augmente également les réponses au langage parlé dans le cortex auditif, [...], La lecture induit également une extension des aires du langage et une communication bidirectionnelle entre les réseaux du langage parlé et écrit

De tout ce qui précède, nous concluons que la compréhension de l'écrit est une compétence neuronale et cognitive complexe, il importe donc que les enseignants se focalisent davantage sur l'enseignement de la compréhension, plutôt que sur son évaluation, une formation dans ce domaine s'avère nécessaire par l'institution.

Les résultats que nous exposons ci-dessous reflètent les représentations des enseignants quant aux obstacles qui empêchent l'élève à comprendre un texte. Les commentaires très révélateurs d'un malaise dans la pratique de cette compétence, nous ont incités à réfléchir à comment surmonter ces difficultés.

Ce qui ressort en général du dépouillement des réponses des enseignants, concernant les raisons qui expliquent les difficultés de compréhension chez leurs élèves, ils les attribuent au statut de la langue française considéré comme langue étrangère pour l'élève, une langue qu'il n'entend qu'à l'école, aux problèmes de déchiffrage, au manque de motivation des élèves, au plaisir de la lecture qui doit selon eux être développé à la

⁶⁴Dehaene, Stanislas. « Impact de l'apprentissage de la lecture sur le cerveau », La lettre du Collège de France [Online], 30 | décembre 2010, Online since 01 February 2011, connection on 30 December 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lettre-cdf/822> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lettre-cdf.822>, consulté le 30/12/2020

maison seulement, au bain linguistique et à la pauvreté du vocabulaire en rapport avec le milieu socio-culturel de l'enfant et enfin au volume horaire insuffisant attribué à la matière. À cette question, nous avons relevé 16 non réponses (non exploitables).

Les réponses des enseignants	Le nombre des répondants	Pourcentage %
Bain linguistique pauvre ne permettant pas de développer des stratégies d'écoute dû au contact insuffisant avec la langue française, Vocabulaire et stock lexical limité	19	19%
Les enfants ne lisent pas à la maison, ils n'aiment pas cette activité Manque d'entraînement à la lecture à l'école et à la maison.	12	12%
Problèmes de décodage, de reconnaissances des sons et des mots	11	11%
La focalisation des élèves sur le décryptage et non sur la compréhension des mots	1	1%
Le statut de la langue française considérée comme langue étrangère sans explications de la part des enseignants	7	7%

Milieu social défavorable, Les parents qui ne parlent pas français ne font pas aimer cette langue à leurs enfants. Le manque d'aide à la maison	14	14%
Le volume horaire insuffisant voué à la matière : 5 heures de français par semaine	10	10%
Manque de stratégies de la part de l'élève	2	2%
Pratiques enseignantes inappropriées.	2	2%
Des problèmes liés - Aux textes proposés dans le manuel scolaire inadaptés - Au programme trop chargé - Au système éducatif lui-même	4	4%
Des problèmes psychologiques : Le manque de concentration et manque d'attention des élèves	2	2%

Tableau 8 : Pourcentage des réponses des enseignants sur la compréhension d'un texte.

Ces résultats montrent que la vision des enseignants concernant les difficultés de la compréhension se réduit aux problèmes liés à l'apprenant, à cela nous ajoutons d'autres difficultés à savoir la non maîtrise du système alphabétique, le non investissement des

connaissances lexicales, syntaxiques, orthographiques, grammaticales, le manque d'inférences et de représentations sur ce qui est lu, l'interaction de tous ces éléments amène à la construction du sens.

Néanmoins, le rôle de l'enseignant dans ce processus n'a été évoqué que par deux enseignants qui ont déclaré que ces difficultés pourraient être liées à de mauvaises pratiques enseignantes. À aucun moment, nos questionnés n'ont fait référence au manque de formation dans ce domaine, au comment amener l'élève à comprendre ce qu'il lit ? Ils n'ont pas formulé leur besoin de formation à ce propos.

En outre, enseigner la compréhension d'un texte ne se réduit pas à établir un questionnaire dans le seul souci d'évaluer. Il s'agit beaucoup plus de guider ce petit lecteur en difficulté à devenir indépendant.

En s'appuyant sur notre hypothèse de départ qui stipule que la conscience phonologique améliore le niveau de lecture des élèves, nous pensons également qu'elle a un rôle efficace dans la compréhension. À mesure que l'élève maîtrise de plus en plus les mécanismes de reconnaissance des lettres et des mots, son attention se focalisera sur le sens de ce qu'il lit et non sur le décodage.

Les travaux d'Ouzoulias⁶⁵ sur la compréhension proposent quelques pistes d'intervention en relation avec l'identification des mots, il déclare

« Qu'un enfant qui comprend les mots à l'oral mais peine à les identifier à l'écrit éprouve des difficultés de reconnaissance des mots, il ne peut pas consacrer ses opérations mentales à l'identification du mot et à sa compréhension au même temps, à titre d'exemple si l'élève bute sur un mot tel que « mangeaient », il est nécessaire alors de lui faire lire des mots qui ressemblent à celui-ci pour améliorer sa capacité de traiter l'écrit. Cette mission relève essentiellement du rôle de l'école.

- Proposer des activités de conscience phonémique contribue à améliorer la reconnaissance des sons et des mots dans le but de soulager l'élève de l'effort mental déployé pour décoder, ce dernier développera progressivement une attitude de lecteur autonome.

⁶⁵Ouzoulias, André, *L'apprenti lecteur en difficultés, évaluer, comprendre, aider*, édition Retz, 1995, p26, 27

- Proposer des textes attrayants à l'oral ou à l'écrit suscitant l'intérêt de l'élève et développant chez lui des connaissances sur le monde qui l'entoure.
- Familiariser l'élève avec tout type de support écrits dans le but d'éveiller son appétit pour la lecture, cela deviendra pour lui une habitude, plus encore un besoin.
- Mettre en relation l'écrit et l'oral car cela n'est pas très évident dans la tête de ce petit lecteur.
- Enrichir le vocabulaire de l'élève en travaillant sur les mots à travers des activités adaptées selon ses besoins et son niveau, comme par exemple s'appuyer sur le contexte pour deviner le sens des mots.

Q12 : En tant qu'enseignant du primaire, que proposez-vous pour remédier aux difficultés de lecture des élèves ?

L'objectif sous-jacent de cette question est de connaître le comportement des enseignants face aux difficultés des élèves, leurs réponses nous permettront une compréhension des stratégies et des méthodes en termes de régulation, employées par ces praticiens. Les résultats obtenus seront exposés dans le tableau suivant. Il est à signaler que la plupart enseignants ont apporté plusieurs propositions à la fois que nous avons comptées séparément

Activités	Nombre de répondants	Pourcentage
Activités de décodage Activités phonologiques	42	42%
Faire aimer la lecture, en particulier à la maison	25	25%
Ajouter des séances de lecture et/ou de remédiation	13	14%
Améliorer la compétence orale chez les élèves	6	6%

Enrichir le vocabulaire chez les élèves	3	6%
Travailler en petits groupes	1	1%
Pas de temps pour la remédiation	1	1%
Non réponses	9	9%

Tableau 9 : Propositions des enseignants pour remédier aux difficultés de lecture des élèves

Avant d'analyser les données recueillies, il importe de définir le concept de remédiation pédagogique qui consiste dans sa connotation médicale à apporter un remède, à soigner ce qui va mal.

Pédagogiquement, remédier signifie réguler, différencier, agir autrement en reprenant son enseignement d'une manière différente de celle qui a engendré la difficulté avec des supports et des méthodes différentes.

La remédiation peut être immédiate (au moment de la difficulté, faite par l'enseignant ou par l'apprenant lui-même) ou différée (en dehors de la séance), prévue par l'enseignant), pour cela une réflexion sérieuse sur ce qui va être proposé est à préconisée.

Les résultats obtenus montrent que la majorité des répondants soit 42% de notre panel ont proposé en premier lieu des activités phonologiques permettant à l'élève d'automatiser le décodage, des exercices de reconnaissance des sons, de combinaison et des exercices sur les syllabes, en effet, cela est en adéquation avec les résultats à la question 10 concernant l'importance des activités phonologiques pour les élèves (100% oui).

Ces enseignants préconisent qu'il est indispensable de faire un retour vers les mécanismes de base de la lecture non encore maîtrisés par certains élèves ,dans les deux premières années du français , les enseignants semblent créatifs , ils disent utiliser des supports variés : glissière, tableau syllabique, tableau de révision , il est par conséquent

plus judicieux pour un rendement meilleur, de varier et d'utiliser des outils pédagogiques différents de ceux utilisés en séance d'apprentissage. Les mêmes méthodes, les mêmes procédés ne motivent pas l'élève, il aura l'impression de refaire le cours deux fois, cela dit cette séance sera pour lui pénalisante.

25 % des répondants ont proposé que les enfants soient plus initiés à la lecture enfantine, en particulier par les parents car pour eux, ils n'ont pas le temps de programmer des moments de lecture plaisir en classe. Il est pour eux nécessaire que les parents mettent leurs enfants en contact plus fréquent avec cette nouvelle langue, ce qui est en quelque sorte vrai, cependant nous considérons que même si l'enseignant manque de temps ou d'outils, dans une action remédiateur, cela pourrait se faire en classe, il n'est pas interdit que l'enseignant chante une chanson avec ses élèves, il n'est pas non plus interdit de conter une histoire pour déclencher chez les petits la soif de lire, cela ne pourrait que développer chez eux des stratégies d'écoute, la recherche du sens et l'enrichissement du vocabulaire.

De plus, ce climat de confiance et de partage entre enseignant et enseigné créera chez l'apprenant l'envie d'apprendre et de participer activement à son apprentissage.

14 % des enseignants préconisent de leur rajouter des séances de remédiation et /ou de lecture pour pouvoir pallier aux difficultés des élèves car pour eux une séance de 45 mn par semaine pour la remédiation s'avère très insuffisante, il est aussi très difficile d'espérer une amélioration du niveau de lecture des apprenant avec un horaire réduit pour la lecture.

Plusieurs autres propositions ont été retenues que nous citons dans l'ordre

- L'enrichissement du vocabulaire des enfants car ils préfèrent utiliser le dictionnaire dans la recherche d'un mot difficile, mais il faut que l'élève apprenne à le faire, les enseignants préconisent aussi d'apprendre à l'élève en cas de difficulté à trouver le sens à partir du contexte (le sens global que pourrait véhiculer le texte).
- L'adaptation des textes de lecture proposés dans le manuel en fonction du niveau linguistique et intellectuel des élèves.
- Revoir les programmes trop chargés
- Réduire les groupes pour un enseignement différencié

Dans les données recueillies, une réponse a attiré notre attention, celle de l'enseignante qui déclare n'avoir pas le temps de remédier aux difficultés de lecture de ses apprenants, nous pensons à ce propos que certes il existe certaines contraintes qui démotivent l'enseignant : le manque de temps , l'horaire réduit attribué à la discipline, programme trop chargé que les enseignants se sentent obligés de finir, mais nous pensons aussi que la gestion du temps joue un rôle important dans la réussite des apprentissages , c'est à l'enseignant de gérer son temps et celui de ses élèves , d'abord en se fixant des priorités pour adapter le rythme selon son public , c'est à lui que revient de faire des choix hiérarchisés selon les besoins de ses élèves , de planifier ses activités à l'avance, d'ajuster , de réguler , de doser, d'enlever des contenus ou d'en ajouter d'autres si nécessaire .

Pour savoir quel chemin entreprendre, un planning permet à l'enseignant de réfléchir aux objectifs à atteindre à court et à long terme, à l'aide d'une progression annuelle, mensuelle ou hebdomadaire qui pourrait avoir un rôle non négligeable dans la gestion du temps, « *Une méthode est comme un chemin que l'on suit pour arriver quelque part. On peut aller à l'aventure si on est en vacances, on peut aussi prévoir, préparer ses bagages, choisir le chemin le plus court ou le plus beau, éviter des chemins trop longs, faire des étapes...* »⁶⁶

En final, pour pouvoir remédier aux lacunes de lecture des élèves, l'enseignant doit porter une attention particulière sur ce qui se passe dans la tête de l'apprenant, chercher à savoir comment conçoit-il cet apprentissage ? Quels sont les processus cognitifs qui lui permettent de lire ? Comment intervenir, quelles pistes entreprendre pour amener l'élève dans le besoin à bon port ? Car ce qui est évident pour un lecteur expert ne l'est pas forcément pour un lecteur débutant.

Synthèse

Le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de la lecture en FLE y est avéré, l'efficacité des bonnes pratiques pédagogiques déterminent en grande partie l'échec ou la réussite scolaire de l'élève.

Dans cette optique et sans jugement de valeur, à priori, notre enquête vise à cerner l'effet des pratiques enseignantes sur l'apprentissage de la lecture et de la phonologie au cycle primaire. La relation de l'enseignant et de l'enseigné est déterminante dans la

⁶⁶ Viel, M. & Van Cleef, R. (1995). *Apprendre à apprendre*. Paris : Magnard. p 6

réussite de l'acte de lire, le maître stimule, encourage et motive l'apprenant en lui proposant des activités qui développent son intérêt pour la lecture et le pousse à devenir un lecteur autonome.

En outre, l'analyse du questionnaire a mis en exergue les difficultés majeures éprouvées par les élèves de la 5^{-ème} année primaire, ces difficultés sont en majorité liées aux déficits des mécanismes de base nécessaires à la lecture, les enseignants confirment aussi que certains élèves n'arrivent pas à saisir le sens d'un texte. En effet, il a été démontré par la littérature que la compréhension est en étroite relation avec la maîtrise des habiletés phonologiques, syntaxiques et orthographiques.

Nous concluons alors qu'en 5^{ème} année, fin du cycle primaire, les élèves en difficulté de lecture ont un problème d'acquisition des habiletés phonologiques, leur conscience phonologique est encore en cours d'acquisition, ce qui affecterait probablement leurs apprentissages futurs.

Les résultats obtenus ont aussi confirmé le rôle important des parents dans le développement des compétences lectorales des élèves, selon les enseignants, les enfants issus des milieux défavorables et dont les parents ne sont pas en contact avec la langue française, n'aident pas beaucoup leurs enfants, ne les motivent pas et ne leur font pas aimer la lecture, cet amour pour la lecture qui à notre sens est aussi l'affaire de l'école par la création de petits espaces au sein de la classe, des coins lecture qui facilitent l'accès au livre et invitent cet élève à faire partie de l'univers des lecteurs.

Pour finir, les recherches en psychologie cognitive, en neurosciences et en didactique ont prouvé l'importance des activités phonologiques dans l'apprentissage de la lecture mais il a été révélé par les résultats du questionnaire que ces activités sont abandonnées en 5^{ème} année primaire.

Chapitre 6

Les difficultés de l'apprentissage de la lecture

Introduction

En s'appuyant sur la littérature les résultats obtenus de l'analyse des activités phonologiques et ceux du questionnaire, nous avons essayé dans ce chapitre de cerner les difficultés de lecture auxquelles les apprenants pourraient être confrontés.

Aussi, nous estimons que notre expérience professionnelle en tant qu'institutrice durant 25 années, nous a permis de détecter les difficultés de lecture et les lacunes éprouvées par les élèves en fin du cycle primaire, un constat que nous mettrons en parallèle avec les résultats de la recherche dans ce domaine.

6.1. Les difficultés de l'apprentissage de la lecture

Ce n'est que lors de l'apparition des difficultés que l'on se rend compte du dysfonctionnement d'un système, il est largement reconnu que ce sont les élèves qui ont des difficultés persistantes en lecture qui sont les plus exposés à l'échec et à l'abandon scolaire. Nonnon¹ confirme que la lecture est l'un des éléments essentiels à l'immersion sociale

« Une mission prioritaire de l'école est de donner à tous les élèves les moyens d'accéder à une culture commune où les connaissances et les démarches intellectuelles nécessaires à l'intégration sociale passent par les médiations écrites et supposent d'en maîtriser les usages ».

Le rôle de l'école dans le développement personnel, culturel et cognitif des enfants passe par la maîtrise de la lecture. Il incombe donc aux enseignants de mettre en œuvre des stratégies permettant aux élèves vulnérables de surpasser leurs déficits car c'est la lecture qui permet l'accès aux autres apprentissages.

Pour tout apprentissage, une difficulté correspond à un obstacle à l'installation de certaines compétences, cette difficulté est considérée comme passagère lorsqu'elle fait partie d'un processus d'apprentissage, ces obstacles sont nourris par des conditions socioéconomiques difficiles, d'une démarche pédagogique non adaptée ou de problèmes de développement cognitifs des lecteurs.

¹ Nonnon, E, « Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages », *Repères* [En ligne], 45 | 2012, mis en ligne le 15 juin 2012, URL : <http://journals.openedition.org/reperes/132> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.132>, consulté le 12 janvier 2021.

Des chercheurs canadiens² réfèrent la notion de « difficulté » à un retard dans les apprentissages, un enfant en difficulté d'apprentissage n'est pas nécessairement dans un trouble, les difficultés ne sont pas persistantes, elles sont passagères et peuvent disparaître après une intervention ciblée, elles s'expliquent par des facteurs affectifs, des déficiences physiques, sensorielles ou des problèmes sociaux, les enfants en difficulté d'apprentissage sont dotés d'une intelligence normale mais qui n'arrivent pas à user de leurs ressources préalablement acquises.

Perradeau³ considère la difficulté 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'élève », pour cet auteur, la difficulté est détectée lors des situations problèmes auxquelles l'élève est confronté, aussi selon la complexité de la tâche.

En outre, il est important de clarifier la différence entre trouble et difficulté d'apprentissage dans le but de mieux orienter les interventions car comprendre la nature des difficultés aide à mieux cibler le terrain d'action, quand on comprend mieux, on peut mieux agir, or en contexte algérien, les divers discours concernant « Troubles » ou « Difficultés » sont encore diffus traduisant ainsi un malaise dans les pratiques enseignantes à l'école algérienne.

Théoriquement, Delahaie⁴ estime que « La notion de « troubles spécifiques d'apprentissage du langage écrit » est médicale ; elle suppose l'existence d'un lien fonctionnel et spécifique entre une difficulté de lecture et un processus pathologique du développement », un trouble peut avoir une origine neuro - développementale alors que la notion de « difficultés » reste encore floue.

Dans l'apprentissage de la lecture, l'analyse de notre corpus a fait ressortir de manière nette que le décodage est la compétence qui pose le plus de difficultés aux élèves, suivie des difficultés de compréhension. Les résultats obtenus et les déclarations des enseignants concernant le type de difficultés rencontrés par les élèves mettent en avant

² La différence entre difficultés et troubles d'apprentissage, Document en ligne sur <https://www.chusj.org/fr/soins-services/T/Troubles-de-l-apprentissage/Definition/Difference>, consulté le 20/01/2021

³ Perradeau, Michèl. « Les difficultés « ordinaires » d'apprentissage », N°436 - Dossier "Aider les élèves ? Disponible sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-difficultes-ordinaires-d-apprentissage>, consulté le 20/01/2021

⁴ Delahaie, Marc. *De la difficulté au trouble*. Éditions Inpes, 2004.p79

des faiblesses certifiées.

De plus, pour aboutir à la compréhension, le savoir lire passe obligatoirement par le décodage et l'identification des mots, mais dans une lecture courante, le recours au décodage est minime, d'ailleurs Ouzoulias⁵ nous le dit en citant Sprenger Charolles et Morais, le lecteur habile ne s'appuie pas sur le contexte pour deviner le sens du mot, il le reconnaît directement, une fois la reconnaissance des mots automatisée, son attention sera allouée à la compréhension et non pas au décodage du mot.

Pour Morais⁶, réussir à lire et à comprendre, « c'est faire en sorte que la forme physique du signal graphique ne constitue plus un obstacle pour la compréhension du message écrit », cependant, le décodage n'est pas une condition suffisante pour garantir un bon niveau en lecture mais il reste la compétence spécifique déterminante à la lecture, ajoute le même auteur.

6.2. Les types de lecteurs selon Giasson

Pour répondre aux besoins des apprenants en matière d'apprentissage de la lecture, l'enseignant a besoin de connaître l'évolution du comportement de l'élève tout au long de sa scolarité et de distinguer les apprentissages qui relèvent de chaque cycle dans le but de situer ce dernier dans un continuum offrant une vision large sur les difficultés qui l'empêchent de progresser.

En s'appuyant sur le classement établi par Giasson⁷, un apprenti-lecteur est un élève qui est en phase de découverte du principe alphabétique, il est encore en voie d'acquisition des habiletés de base : phonologiques, lexicales, et orthographiques, à ce stade l'élève ne peut pas lire tous les mots qu'ils rencontrent et n'identifie pas tous les sons, il est en mesure de comprendre un texte simple mais ne peut pas émettre des hypothèses de sens et les vérifier. Dans notre système éducatif, ce comportement caractérise un élève de 3^{ème} année primaire. Les difficultés éprouvées à ce stade sont de l'ordre décodage.

Pour devenir un lecteur débutant, le lecteur développe petit à petit des stratégies de décodage et de compréhension, dès qu'il s'approprie le code, il peut lire de petits textes

⁵ Ouzoulias, A, *L'apprenti lecteur en difficultés, évaluer, comprendre, aider*, Éditions Retz, 1995, p14

⁶ Morais, José. *Compréhension/décodage et acquisition de la lecture*, Éditions Nathan, janvier 1993, p 14

⁷ Giasson, Jocelyne, *La lecture, de la théorie à la pratique*, Édition De Boeck, 2005, p 32, 33, 34

sauf que sa lecture est encore lacunaire puisque 'il ne connaît pas encore tous les mots qu'il voit. Ce stade d'apprentissage correspond dans notre système scolaire à la 4 -ème année primaire. L'élève en transition est en train d'élargir son répertoire mental il peut reconnaître des mots familiers sans recourir au décodage, il peut lire couramment mais cette lecture ne garantit en rien la compréhension de tous les textes qu'il rencontre et si difficultés il y a, l'élève peut être considéré comme un « bon décodeur » mais « un mauvais compreneur ».

L'objectif à atteindre en 5 AP est d'avoir un lecteur confirmé : un élève qui puisse reconnaître aisément tout type de textes, à en extraire les significations, c'est un élève qui consacrer son énergie cognitive non pas à l'identification des mots mais surtout à la compréhension, pour cela, Giasson affirme que ce lecteur aura besoin d'apprendre des stratégies de compréhension lui permettant de gérer les lacunes rencontrées au cours de sa lecture. Il est à signaler que l'apprentissage de la lecture se poursuivra même au-delà du cycle primaire.

En outre, il convient à présent de citer les critères qui nous permettent de déterminer un élève en difficulté de lecture.

6.3. La définition d'un lecteur en difficulté selon Giasson

Dans son ouvrage « La lecture, Apprentissage et difficultés »⁸ Evelyne Giasson annonce les différents critères pour identifier un enfant en difficulté de lecture :

6.3.1. En fonction du groupe classe

Cette manière de déterminer l'élève en difficulté est de le comparer à ses camarades de classe ayant le même âge, ce sont les enfants les plus faibles dans un groupe classe qui ont le plus besoin d'aide, or, ce critère a prouvé ses limites car il ne tient pas compte de la force du groupe.

6.3.2. En fonction du programme scolaire

Ici la faiblesse de l'élève est déterminée en fonction de son profil de sortie dans chaque cycle scolaire. En Algérie, les objectifs et les compétences sont clairement définis dans

⁸ Giasson, Jocelyne, *La lecture, Apprentissage et difficultés*, Éditions, Boeck éducation, 2012, p 27

le programme la 5 -ème année primaire ⁹ :

A la fin du cycle primaire : un élève doit - lire /comprendre des textes en adoptant des stratégies de lecture adaptées à la situation de communication et au support ; Les compétences couvrent les deux domaines : oral (réception, production) et écrit (réception, production) permettant ainsi à l'élève d'aborder le cycle moyen.

6.3.3. En fonction du potentiel de l'élève

Dans ce cas, il est question d'évaluer l'élève selon ses capacités à comprendre un texte lu en fonction de son niveau d'écoute. C'est-à-dire sa compréhension orale du texte.

6.3.4. En fonction de la réponse à l'intervention

L'élève est évalué en fonction de son progrès après avoir réalisé des activités de régulation dans des séances de remédiation aux lacunes ressenties, néanmoins la difficulté de cette définition figure dans la nature même de l'intervention.

En somme, Giasson définit un élève en difficulté comme un élève qui est dans l'incapacité de dépasser ses lacunes après une remédiation adéquate, un élève qui n'a pas pu atteindre le niveau défini par les exigences finales de chaque cycle, un élève en difficulté est celui qui a besoin d'être soutenu pour progresser dans son apprentissage de la lecture.

Michelle Bourassa¹⁰, quant à elle considère que « *tout élève, malgré une intelligence normale, voire supérieure, et une intégrité tant sensorielle (vue, ouïe) que motrice, est incapable d'apprendre à lire, à écrire ou à résoudre des problèmes mathématiques aisément maîtrisés par d'autres enfants du même âge* ». La difficulté réside dans la nature des opérations et des processus nécessaires pour lire, écrire et compter, qui nécessitent des opérations de discrimination, auditive et visuel, en plus d'un traitement séquentiel des informations, s'ajoute à cela des approches utilisées en classe qui ne répondent pas toujours aux besoins des élèves en difficultés.

⁹ Programme 5 AP, <https://www.education.gov.dz>, consulté le 14/01/2021

¹⁰ Bourassa, Michelle. Les difficultés d'apprentissage. Éducation et francophonie, Volume 25, Numéro 2, Automne 1997, p. 1-5 <https://doi.org/10.7202/1080656ar>, consulté le 19/12/2021

6.4. Les profils des lecteurs en difficulté selon Van Grunderbeeck

Pour définir les profils des lecteurs en difficultés, Van Grunderbeeck¹¹ se réfère d'abord à la conception de l'acte de lire, Pour l'auteure, un apprenti -lecteur doit nécessairement maîtriser les correspondances grapho-phonémiques, automatiser les mécanismes de reconnaissance d'un mot dans un contexte, enrichir son lexique, exploiter les indices textuels et extratextuels pour identifier le sens et enfin développer des stratégies cognitives et métacognitives.

Grunderbeeck ajoute que toute intervention remédiate efficace et intelligible. aux difficultés de lecture au sein de la classe doit tenir compte du fonctionnement cognitif de la lecture et des stratégies que les élèves mobilisent pour lire (des stratégies citées plus haut) , elle définit quatre profils de lecteurs en difficultés

6.4.1. Les sur décodeurs ou « phéniciens »

Ce sont les élèves qui négligent le sens, pour lire, ils s'appuient abusivement sur le décodage, utilisent les conversions graphèmes /phonèmes mêmes erronées, comptent sur le découpage syllabique et la reconnaissance des mots lettre par lettre, commettent des erreurs qui font perdre aux mots tout leur sens.

6.4.2. Les sur devineurs ou chinois

Ce sont les élèves qui s'appuient exagérément sur le contexte pour trouver le sens des mots d'un texte, ils font appel à leurs connaissances personnelles, à ce qui est fait en classe de cours, leur seul souci est la recherche du sens, ils peuvent deviner des mots autre que ceux qui sont écrits.

6.4.3. Les élèves chercheurs de mots

C'est l' élève qui stagne au stade alphabétique, autrement dit, pour lire un mot , il s'appuie sur les caractéristiques orthographiques de celui-ci , il pourrait prononcer un mot qui partage quelques caractéristiques avec le mot écrit qui peut être correcte mais dans la plupart des cas , le mot est faux , ne cherchant pas le sens de la phrase , ni les mots qui la composent , ce lecteur sur utilise la reconnaissance globale des mots, par exemple , il

¹¹ Van Grunderbeeck, *L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés dans l'apprentissage du langage écrit (lecture-écriture)*, In : La Lettre de la DFLM, n°24, 1999/1. pp. 4-8; doi : <https://doi.org/10.3406/airdf.1999.1370> https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1999_num_24_1_1370, consulté le 16/01/2021

prononcera [paj] pour « pays » ou « Maison patate une bleue rouge »¹² pour « maman porte une blouse rouge »

6.4.4. Les élèves chercheurs de stratégies

Ce profil correspond aux élèves qui basculent d'une stratégie à une autre, ils sont incapables d'ajuster décodage et recherche de sens, ils peuvent accéder au sens d'un paragraphe juste en devinant le sens de plusieurs mots, puis dans un autre paragraphe, ils commencent à lire en déchiffrant sans se soucier du sens, ces élèves possèdent des connaissances et des stratégies mais ont du mal à les combiner ensemble.

6.5. Les difficultés de lecture en langue étrangère

Lorsqu'un élève déjà lecteur dans sa langue première est en situation d'apprentissage de lecture dans un système 2, il faut s'attendre à un transfert de certaines habiletés déjà acquises en L1 chez ce sujet, d'autres stratégies s'ajouteront à ces habiletés mais aussi beaucoup de problèmes surgiront lors de ce passage entre la langue 1 et la langue 2.

En effet, les difficultés de lecture sont le signe révélateur d'une instabilité scolaire dont souffrent bon nombre d'élèves dans leur apprentissage de l'écrit, les ignorer ou les négliger présente un réel danger pour ces enfants. L'identification de ces difficultés doit nécessairement passer par l'identification des processus qui interviennent dans l'acte de lire.

En se référant aux travaux de Sylvie Valdois¹³, apprendre à lire repose sur la capacité d'identifier les mots et la capacité à comprendre ces mots, cependant l'accès au sens peut être entravé par un déficit dans la reconnaissance des mots écrits et la capacité à effectuer un traitement conscient sur les unités du langage oral, autrement dit, l'enfant doit développer une conscience phonologique à travers un apprentissage explicite.

Aussi, un élève lisant avec aisance sans erreurs, avec une bonne prononciation, respectant l'intonation arriverait à réaliser son projet de lecture qu'est la compréhension d'un texte mais ce n'est pas le cas pour tous, la question centrale de ce chapitre est

¹² Exemple fournit par Grunderbeeck, *ibid.*

¹³ Valdois, Sylviane. "Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture." Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. Paris, France. 2003. Disponible sur : <https://fr.slideshare.net/DyslexiaInternational/les-eleves-en-difficulte-dapprentissage-de-la-lecture-valdois-s>, consulté le 02/02/2019

d'identifier quelles sont les obstacles et les difficultés qui empêchent les faibles lecteurs à lire avec fluence au tout début de leur scolarité ?

Certes, un bon décodage ne garantit pas à lui seul le succès en lecture, pour y arriver, plusieurs habiletés doivent être mobilisées, comme le confirment Goigoux et Cèbe¹⁴, la finalité de l'acte de lire repose sur l'identification des mots, sur la maîtrise des règles de syntaxe, sur la richesse du vocabulaire, sur les connaissances référentielles et sur des compétences stratégiques. Ces auteurs ajoutent que pour comprendre un texte

Le lecteur doit mobiliser toutes ces compétences en opérant deux grands types de traitements : des traitements locaux – qui lui permettent d'accéder à la signification des groupes de mots et des phrases – et des traitements plus globaux qui l'amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte.

Avant d'aborder ces difficultés, il nous semble souhaitable de définir les concepts de langue maternelle, langue seconde et langue étrangère car lire en langue étrangère implique que le l'élève est déjà lecteur dans sa langue maternelle, il peut s'appuyer sur ce qu'il a déjà appris pour lire. Les recherches en neurosciences ont prouvé que ce sont les mêmes zones cérébrales de la lecture qui sont opérationnelles pour la lecture, reste à observer maintenant les stratégies qui viendront s'ajouter à celles déjà acquises en langue maternelle.

Le but étant de montrer que ce sont les mêmes habiletés de lecture qui sont mises en œuvre dans l'apprentissage de la lecture dans les deux langues et qu'une fois ces procédures acquises en langue maternelle, l'apprentissage de la lecture s'avère plus facile en langue étrangère, le transfert des procédures de base déjà acquises faciliterait l'accès en lecture dans une langue cible.

- **Langue maternelle**

Pour Rafoni¹⁵, cette langue correspond à la première langue acquise par l'enfant, cependant, l'auteur signale que certains individus peuvent être en contact avec plusieurs langues à la fois, l'exemple de l'arabe classique et l'arabe dialectal en Algérie, la langue

¹⁴ Cèbe Sylvie, et Roland, Goigoux. *Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes*. In : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°35, 2007. Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. pp. 185-208 ; en ligne sur https://www.persee.fr/doc/reper_11571330_2007_num_35_1_2756, consulté le 29/09/21

¹⁵ Rafoni , Jean, Charles. *Apprendre à lire en français langue seconde*. L'Harmathan, 2007, p15

maternelle constitue la première référence de l'enfant lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

- **Langue étrangère**

Selon Jean Pierre Cuq¹⁶ « toute langue non maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle représente pour un individu un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau pour l'apprentissage »,

*En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle*¹⁷

Ces deux définitions donnent lieu à deux conceptions différentes de la langue étrangère, celle ignorée par le sujet parlant et celle destinée pour l'enseignement d'une langue autre que la langue maternelle.

6.6. Les types de difficultés de lecture

« Tout le monde apprend de la même manière, il existe juste des différences de vitesse d'apprentissage » affirme Stanislas Dehaene¹⁸. Tous les enfants quels qu'ils soient utilisent les mêmes processus, c'est le même circuit de lecture qui est sollicité pour tout le monde

Esther Geva¹⁹ confirme que ce sont les mêmes habiletés mobilisées en langue 1 qui influencent l'acte de lire en langue étrangère²⁰, à savoir la conscience phonémique, la rapidité du traitement de l'information, les processus visuels etc. Les lecteurs sont susceptibles de transférer ces mêmes habiletés en langue 2, les mêmes mécanismes rentrent en interaction car ce savoir sensé déjà maîtrisé en langue maternelle conduit les

¹⁶ Cuq, Jean, Pierre. *Le français langue seconde*, Hachette, 1991, p99

¹⁷ Cuq, Jean-Pierre. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris. Clé International, 2003, p.151

¹⁸ Doré, Christophe, *Les incroyables bienfaits des livres sur notre cerveau*, en ligne sur <http://premium.lefigaro.fr/sciences/2018/03/15/01008-20180315ARTFIG00268-les-incroyables-bienfaits-des-livres-sur-notre-cerveau.php>, consulté le 11/02/2021

¹⁹ Geva, Esther, *Apprendre à lire dans une langue seconde : recherche, implications et recommandations pour les services*, en ligne sur : [file:///C:/Users/HP/Documents/apprendre-a-lire-dans-une-langue-seconde-recherche-implications-et-recommandations-pour-les-services%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Documents/apprendre-a-lire-dans-une-langue-seconde-recherche-implications-et-recommandations-pour-les-services%20(1).pdf), consulté le 18/12/2020

apprenants à transférer inconsciemment ce qu'ils ont appris en langue 1 à une langue 2, cette opération est qualifiée d'opération épi linguistique.

De plus, Vigner²¹ considère aussi que les processus physiologiques sont les mêmes, le lecteur en langue étrangère est un lecteur de type particulier puisque pour lire en L2, il s'appuie sur des compétences et des savoirs –faire acquis ou en cours d'acquisition en langue 1, ce qui implique pour nous que les mêmes difficultés de lecture pourraient être envisagées dans les deux langues maternelle et étrangère, à l'effet de plusieurs facteurs : cognitifs, métacognitifs, neurobiologiques, environnementaux en interaction. Les difficultés de lecture les plus reconnues par les didacticiens, les psycholinguistes et les neuroscientifiques sont celles inhérentes à la maîtrise de l'oral, au décodage, au principe alphabétique, et à la compréhension. D'autres difficultés peuvent avoir des origines multiples : environnementales, sensorielles ou cognitive que nous exposerons tout au long de notre travail.

6.6.1. La difficulté de la maîtrise de l'oral

Dans l'acte de lire, le langage oral a une importance incontournable, c'est lui qui permet à l'élève de décoder, d'effectuer des conversions phonèmes, graphèmes, cependant, pour un lecteur en langue étrangère, l'oral peut présenter une difficulté particulière car contrairement à un natif, il s'agit pour lui d'apprendre conjointement deux codes, l'oral et l'écrit de la langue nouvelle.

La non-maîtrise de la compétence orale ralentirait l'accès à la lecture, en revanche, plusieurs auteurs affirment que contrairement aux natifs qui apprennent le français naturellement dans un milieu entièrement francophone, les apprenants en situation d'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde peuvent apprendre à lire sans une maîtrise approfondie de l'oral, l'idée défendue par Rafoni et Abdellah Pretceille, les deux auteurs cités par Le Cocq²² « *plongés dans un bain linguistique permanent, les enfants non francophones peuvent, rapidement, sinon immédiatement être confrontés dans le même temps aux deux codes, l'oral et l'écrit* », il importe donc que les enseignants adaptent leurs enseignements, leurs stratégies et leurs outils pédagogiques en fonction du niveau linguistique de leurs élèves, de proposer des situations réellement vécues par

²¹ Riquois, Estelle, *Lire et comprendre en langue étrangère*, éditions Hachette, 2019, p10

²² Le Cocq, Bertrand. *Entrer dans la lecture en FLS, Apprendre à lire aux élèves allophones*, Canopé, 2018, p18

les enfants et d'adapter les supports textuels au niveaux des compétences acquises par ces apprenants . En français, c'est le travail sur la compréhension du principe alphabétique qui permet de mettre en relation l'oral et l'écrit.

En outre, certains élèves ont besoin de plus de temps que d'autres pour se familiariser avec ce nouveau mode de communication « l'écrit », pour ces enfants, un temps d'adaptation et de prise de conscience du fonctionnement des signes de ce nouveau système qui n'est pas le sien est nécessaire.

Riquois parle « d'acculturation de l'écrit », Il s'agit d'aider les élèves à rentrer dans la culture de l'écrit, selon Chauveau²³ « *lire est autant une activité langagière qu'une activité culturelle, l'élève doit comprendre les pratiques et les finalités de la lecture, et s'inscrire dans un projet de lecteur* ». Cette dimension culturelle de l'apprentissage de la lecture proposée par Chauveau implique que les enfants déjà alphabétisés ayant déjà une culture littéraire dans leur langue d'origine doivent absolument être initiés à la nouvelle culture de la langue qu'ils apprennent.

6.6.2. Les difficultés de traitement de « bas niveau », de l'automatisation des mots à la compréhension

Plusieurs recherches effectuées jusqu'à aujourd'hui convergent sur le fait que l'indice majeur des difficultés de lecture chez les débutants est bien le décodage laborieux dont les processus ne sont pas encore automatisés empêchant ainsi l'élève de se concentrer sur la finalité de la lecture (la compréhension).

Pour lire, il faut reconnaître automatiquement un mot pour pouvoir le comprendre, Gough²⁴ le confirme, $L = R+C$, où deux composantes sont nécessaires et s'influencent mutuellement, la reconnaissance des mots et la compréhension, pour cela l'une dépend de l'autre.

²³ Chauveau , Gérard . Le savoir lire aujourd'hui, Retz , coll. « petit forum », 2007.

²⁴ GOUGH, P. B., JUEL C., « Les premières étapes de la reconnaissance des mots », RIEBEN L. et PERFETTI C. (dir.), *L'apprenti-lecteur*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1989, p. 85-102.

En outre, la lecture nécessite l'interaction de plusieurs habiletés, l'enfant est appelé à discriminer auditivement et visuellement les unités de l'oral, d'utiliser et d'enrichir son vocabulaire au fur et à mesure qu'il apprend à lire, d'utiliser ses connaissances grammaticales. L'élève devra aussi maîtriser le système alphabétique en effectuant des opérations conscientes sur les phonèmes et les graphèmes, le schéma qui suit représente les habiletés et les connaissances de base nécessaires à l'acte de lire.

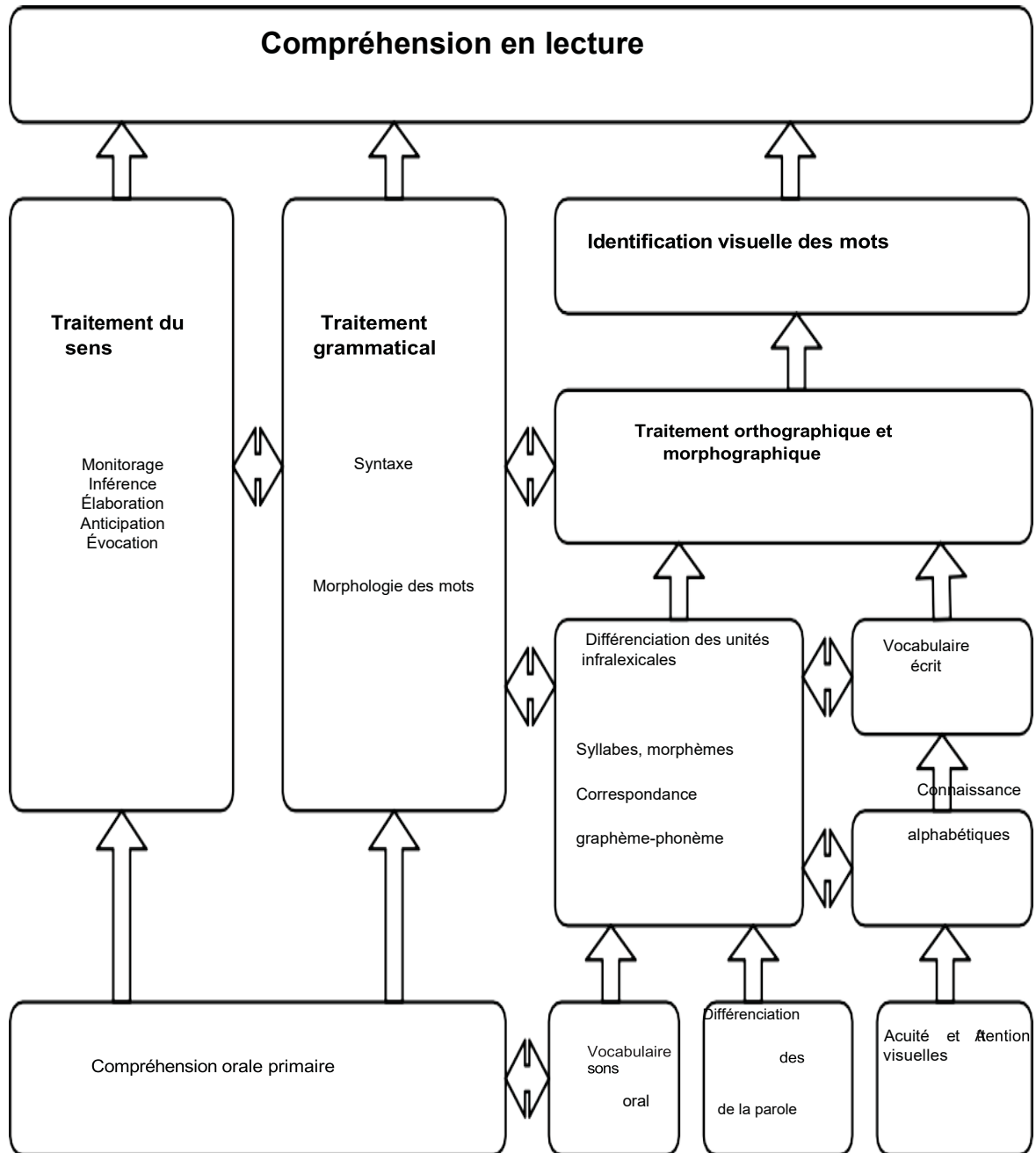


Figure 1 : Représentation schématique partielle des habiletés et des bases de

connaissances sollicitées par la lecture ²⁵

Arrivés en 5Ap, la majorité des élèves connaissent déjà toutes les lettres, ils savent que pour lire, il faut correspondre graphèmes et phonèmes, seulement, tous n'ont pas le même niveau de lecture, des disparités peuvent apparaître concernant le traitement de l'information phonologique et le traitement des mots.

Le déficit dans le décodage est observable au moment où les élèves sont appelés à rechercher le sens de ce qu'ils lisent, les élèves en difficultés qui n'ont pas encore automatisé les procédures de « bas niveau », lisent trop lentement et se focalisent beaucoup plus sur le déchiffrage, d'ailleurs les travaux de Hatch cité par Germain²⁶ ont démontré que le mouvement des yeux des élèves qu'ils ont observés, au moment de la lecture silencieuse fixent plus longtemps les mots qu'ils voient, ils font beaucoup de va et vient et surtout subvocalisent très fréquemment, ces indices montrent que les élèves en difficultés de décodage n'arrivent pas à automatiser et à retenir les mots qu'ils lisent dans leur mémoire à court terme, ils lisent lettre à lettre, ce qui les empêche d'effectuer d'autres opérations plus complexes, ils stagnent et s'arrêtent au déchiffrage du mot, la lecture devient alors fragmentaire.

De plus, ce que l'élève doit assembler pour lire, ce ne sont pas des lettres mais des phonèmes qui leur correspondent, toute la difficulté est là, c'est ce qui confirme aussi les résultats de nos tests et de notre questionnaire.

De plus, Zorman²⁷ rattache la fluence en lecture et l'automatisation des mots à la compréhension d'un texte, il la définit ainsi

« La fluence comprend l'automatisation de la reconnaissance des mots, l'habileté à grouper les mots en unités syntaxiques de sens, l'utilisation rapide de la ponctuation, le choix des moments de pause et l'intonation pour donner tout son sens à un texte. Toutes ces activités cognitives impliquées dans la fluence de lecture doivent pouvoir être mises en œuvre de façon

²⁵Desrochers, Alain, Carson, Robyn, et al. « Une analyse des facteurs de risque dans l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. » *Enfance en difficulté*, volume 1, mars 2012, p. 47-83.
<https://doi.org/10.7202/1012123ar>, consulté le 16/02/2021

²⁶Cornaire, Claudette, et Germain. Claude. *Le point sur la lecture*, Clé International, Paris, 1999, p 48

²⁷ Zorman, C. Lequette, G. Pouget, M.-F. Devaux, H. Savin. *Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6e en difficulté de lecture*, 2008 ; A.N.A.E., 96-97 ; 213-219M. consulté le 29/09/21

implicite sans nécessiter d'attention consciente. Si la fluence de lecture facilite la compréhension en libérant des ressources d'attention pour l'interprétation du texte, elle participe aussi à la compréhension ».

Nous rappelons que la difficulté majeure rencontrée par nos participants était bien la conscience phonémique et la maîtrise du principe alphabétique. C'est donc là où nous focalisons notre attention.

6.6.3. La difficulté à prendre conscience du phonème dans la parole

La parole, cet acte problématique pour les enfants lors de leur entrée dans l'écrit, cette parole qui est continue, sans espaces visibles indiquant les frontières des mots, une source d'ambiguïtés pour les apprenants car certains mots pourraient contenir dans les syllabes enchâssées, d'autres mots comme dans « grand ami » où nous entendons le mot « tamis », ce problème de discrimination des mots ne facilite pas trop la tâche à l'élève alors que c'est cette représentation du signal acoustique qui normalement favorise la représentation et la perception lexicale des mots entendus. Josiane Bertoncini²⁸, insiste sur le fait que « le domaine de la perception de la parole recouvre les recherches sur les processus de base d'analyse acoustique /phonétique, voire phonologique de la parole ». En effet, segmenter cette parole en ses constituants abstraits est à l'origine des différences individuelles relevées chez les lecteurs non encore habiles. Acquérir une conscience phonologique est sans doute l'un des éléments essentiels à la maîtrise de la lecture, cette conscience qui nécessite une manipulation consciente des unités segmentale de la parole (les phonèmes).

Pour Morais²⁹, la difficulté première dans l'apprentissage de la lecture est le fait d'être incapable de comprendre cette notion de phonème, celle qui en français représente les consonnes et les voyelles.

En effet, tout élève heurter à cette difficulté qui est de savoir que les lettres sont représentées par des sons abstraits, cachés dans la parole, ne bénéficiant pas d'un enseignement efficace serait un mauvais lecteur. La notion de phonème est donc, la notion

²⁸ Bertoncini, Josiane. *Percevoir la parole sans les mots*, in *La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles, études de psychologie cognitives*, Kolinsky et al, Puf, , 1991, P 54

²⁹ Morais, José, *Quelles sont les principales exigences de l'apprentissage de la lecture*, in lire, comprendre et apprendre, Conférence du consensus, 16,17 mars 2016, En ligne sur http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/08_CCLecture_Morais.pdf, consulté le 01/02/2020

clé pour entrer à l'écrit qui ne peut être perçu que par la compréhension du principe alphabétique.

Le phonème est une entité abstraite, immatérielle, difficile à percevoir par un enfant, l'effort fourni par celui-ci à découvrir ces petites unités abstraites dans un mot, est qualifié par Stanislas comme « une révolution mentale »³⁰, une fois, l'enfant arrive à percevoir que la parole est composée de petites unités que l'on doit mettre ensemble pour former des mots, on parlera alors de prise de conscience phonémique.

Selon Morais³¹, La difficulté à percevoir le phonème réside dans son articulation : quand nous prononçons une consonne et une voyelle, nous les co-articulons ce qui rend difficile à distinction entre la consonne et la voyelle, c'est ce point de vue de la linéarité du langage humain dans la conception saussurienne qui nous a appris que nous ne pouvons jamais produire deux unités, deux sons, ou deux mots à la fois, notre appareil phonatoire ne l'admet pas. C'est cette notion de successivité irréversible dans le temps et dans l'espace qui forme le principe d'analyse de toute communication linguistique.

Rafoni³² rapporte cette difficulté de perception du phonème à la nature même du phonème qui n'est perceptible qu'à travers son association à un autre phonème, c'est ce qui explique selon cet auteur la difficulté éprouvée par les élèves à isoler un phonème, ce phonème n'est perceptible pour l'enfant que s'il accomplit une fonction distinctive, comme par exemple le [p]³³ associé au [ul] pour être prononcé [pul] et opposé à [ful], [kul], [mul], sur l'axe paradigmatique, sans cela, il n'est pas entendu, il n'existe pas. L'intervention de l'enseignant est cruciale pour assister l'élève dans la découverte de ces unités abstraites.

6.6.4. La difficulté d'alphabétiser

Comme cité plus haut, décomposer la parole en phonèmes et les correspondre à leurs équivalents graphiques n'a rien d'évident pour un enfant du primaire, la relation entre ces unités est complexe, les caractéristiques orthographiques de la langue française et les irrégularités qu'elle contiennent déterminent la vitesse et la qualité de la lecture.

³⁰ Dehaene, Stanislas. *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.2007, p 16

³¹ *ibid.*

³² Rafoni, Jean, Charles. *Apprendre à lire en français langue seconde*, L'Harmattan, 2007, p100

³³ Exemple fourni par Rafoni, *ibid.* P 100

L'une des exigences de l'apprentissage de la lecture dans les deux langues est bel est bien : la maîtrise du code, qui nécessite la maîtrise des correspondances entre les unités graphiques et les unités de l'oral permettant ainsi le décodage de mots nouveaux d'où l'intérêt du décodage, « *le décodage est au cœur de l'apprentissage de la lecture dans toutes les langues alphabétiques* »³⁴, une fois ces nouveaux mots décodés, il les reconnaîtra orthographiquement et phonologiquement car c'est l'acte de la lecture qui améliorera la lecture et permet l'accès au sens.

Morais³⁵ confirme encore qu'une fois l'élève alphabétisé dans sa langue maternelle, c'est-à-dire arrive à comprendre le principe alphabétique (capable de correspondre des phonèmes aux graphèmes) et écrire d'une manière autonome, il n'est plus nécessaire de lui réapprendre le même principe dans une autre langue à condition que la première soit alphabétique, l'idée est que ce principe est commun à toutes les langues mais le code diffère d'un système à un autre, chaque système est un code particulier avec des phonèmes et des graphèmes différents, un degré de complexité différent, des règles particulières des régularités et des irrégularités différentes qu'il faut encore apprendre à utiliser.

6.6.5. Les difficultés relatives à l'orthographe du français

D'autres difficultés s'ajoutent à la maîtrise du principe alphabétique, des difficultés relatives au système d'écriture de la langue française, très distant de celui de l'arabe, langue première de nos apprenants. L'arabe est une langue alphabétique dont les caractères diffèrent du latin, l'enfant doit mettre en relation une langue totalement phonographique avec des caractéristiques d'écriture particulières, une tâche complexe et pas évidente pour l'élève qui doit chercher de nouvelles stratégies pour lire en français, pour Besse et al, cité par Colette Noyau³⁶ « *le changement de système d'écriture fait que l'apprenti lecteur arabophone du français L2 redevient un lecteur débutant focalisé sur ses connaissances phonologiques explicites (de la L2), ce qui entrave le recours à ses connaissances morphologiques, bien établies en L1* ».

³⁴ Ziegler, Johannes, Christophe. « Différences inter-linguistiques dans l'apprentissage de la lecture », *Langue française*, Armand Colin, vol. 199, no. 3, 2018, pp. 35-49. Consulté le 01/02/2021

³⁵ *Ibid.*, p 36

³⁶ Noyau, Colette. « L'entrée dans l'écrit : cas du bilinguisme arabo-français chez les élèves mauritaniens », *Insaniyat / إنسانيات* [Online], 77-78 | 2017, Online since 31 May 2019. URL : <http://journals.openedition.org/insaniyat/18022> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/insaniyat.18022> consulté le 08 Février 2021

Le système orthographique du français constitue un obstacle pour les élèves, en voici quelques-unes de ses caractéristiques.

- Le nombre de graphèmes qui représentent les différentes réalisations phoniques. Les lettres ne sont pas uniformes avec les phonèmes, pour lire et écrire en français l'enfant doit maîtriser qu'une lettre peut correspondre à un phonème et qu'un phonème peut correspondre à une ou plusieurs lettres appelé graphèmes, un système opaque, dans sa majorité phonologique, Catach³⁷ parle de 130 graphèmes représentant 36 phonèmes.
- Des phonèmes à valeur phonologique polyvalente, comme par exemple « c » qui peut renvoyer à [s, g, k], des digrammes et des trigrammes (ou, am, en etc.) faisant perdre la valeur première du son.
- De petites lettres muettes à la fin de certains mots par exemple « petit ».
- Des lettres marquant le genre (e), le nombre (s) appelés les morphogrammes grammaticaux.
- Des logogrammes pour distinguer les homonymes grammaticaux (a, à, et, est).
- Des lettres marquant les désinences verbales (e, es, ent).

Rafoni³⁸ ajoute aussi que cette surabondance des marques grammaticales ou dérivatives en fin de mot perturbe l'élève, une fois le mot reconnu dans sa globalité, ces parties finales ne suscitent plus son intérêt. Aussi, la notion de la transparence de la langue française ne facilite pas la tâche à l'élève non francophone, au contraire, c'est l'une des causes premières qui empêche la lecture fluide et l'accès au sens car, en plus du décodage, il ne s'agit pas uniquement de prendre conscience de la complexité de ce système mais de rechercher le sens véhiculé par le mot en cours de lecture. Pour ce faire il faut que l'élève trouve d'autres stratégies pour lire dans la langue 2, sans ignorer l'influence de la première langue.

6.6.6. Les difficultés d'origine environnementales

Les facteurs environnementaux peuvent être à l'origine des difficultés de lecture chez les mauvais lecteurs, ne souffrant d'aucun trouble psychologique et cognitif à l'égard des dyslexiques qui présentent de grands déficits dans la compétence méta phonologique.

³⁷ Cité par Rafoni, *ibid.*

³⁸ *Ibid.* p132

Hypothèse largement défendue par les chercheurs.

En principe, un élève de 5 année primaire est un élève qui a dépassé le stade du déchiffrage, sa lecture devrait être fluide et expressive, il serait même capable de lire tout seul des contes, des notices, des modes d'emploi, il serait capable de lire pour s'informer, pour se divertir mais tel n'est pas le cas pour tous les élèves à ce stade de l'apprentissage.

Gombert³⁹ précise que les difficultés de lecture ressenties par ces élèves sont la conséquence d'un défaut d'automatisation des outils cognitifs et linguistiques dont ils disposent, c'est l'environnement immédiat de l'enfant qui influence d'une manière directe sa façon de lire.

En effet, le milieu socio-culturel semble en corrélation avec la réussite de la lecture, les enfants issus de familles défavorisées sont les plus touchés, ils n'éprouvent pas le besoin et l'envie de lire du fait qu'ils soient très peu en contact avec le livre, leur vocabulaire est peu étendue, leur activité langagière est très restreinte au sein de leurs familles où l'intérêt pour l'écrit fait défaut, alors que c'est d'abord au sein de la famille que le goût de la lecture se développe puis se poursuit à l'école.

D'ailleurs, les réponses obtenues dans notre enquête confirment le rôle déterminant de la famille dans l'éveil du plaisir de lire, dans la préparation du texte à lire en classe et dans l'enrichissement du vocabulaire de l'enfant. Les enseignants déplorent que les élèves ne soient pas aidés à la maison, ni initiés à la langue étrangère.

« Plus l'enfant a été élevé dans un milieu culturellement pauvre, moins il a l'occasion d'acquérir les connaissances nécessaires à l'apprentissage de la lecture »⁴⁰. En effet, l'élève qui n'est pas en contact permanent avec l'écrit, avec le livre, qui ne s'exerce pas, qui a des connaissances phonologiques, lexicales, syntaxiques ou inférentielles limitées ou mal partagées dans un milieu social pauvre économiquement ou culturellement ne pourrait progresser normalement en lecture.

Valdois⁴¹ confirme cette hypothèse, les enfants éprouvant un retard en lecture sont

³⁹ Gombert, Jean, Emile. *Mauvais lecteurs plus de dissynoptiques que de dyslexiques* : Glossa 56 publié le 01-01-1997, consulté le 12/02/2021

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Valdois, Sylviane. *Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture*, Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, en ligne

ceux qui souffrent du manque de motivation et d'encouragements dans leur entourage, ces enfants présentent un déficit en vocabulaire , en syntaxe , n'ayant peu ou jamais bénéficié de lecture d'histoires par leurs parents , très peu en contact avec le livre , leur compréhension des textes reste limitée , ils sont incapables de faire des inférences ou d'émettre des hypothèses de sens , ils sont incapables de manipuler des structures syntaxiques complexes, c'est à l'école dans ce cas de combler ce manque , car ces enfants ne souffrant d'aucun trouble cognitif sont capables d'évoluer normalement et de progresser s'ils sont pris en charge .

Bouchafa⁴² signale aussi que la lecture partagée d'histoires, réalisée dans l'univers familial mais aussi à l'école maternelle, contribue d'abord au développement du langage oral et à l'enrichissement du vocabulaire. Elle permet aussi la connaissance des formes syntaxiques de l'écrit ainsi que la connaissance de la structure des récits, plus riche et plus complexe que celle de l'oral. Elle permet enfin la familiarisation avec les conventions de l'écrit . Certes, ces effets ne sont pas automatiques. Interviennent aussi le type d'échanges, le type de livres et la familiarité avec les livres lus.

De même, une enquête⁴³ réalisée sur le rôle du milieu socioculturel dans l'enseignement de la lecture à l'école primaire algérienne a conclu que la famille et le niveau intellectuel des parents ont une grande influence sur le rendement en lecture des élèves , les enfants dont les parents sont instruits et bons lecteurs lisent bien , en plus des moyens qui leur sont offerts (ordinateurs , jeux de lecture à la maison , livres d'histoires) l'accès à la lecture est plus facile, l'importance de la lecture à la maison est incontestable selon les enquêtés. Il revient donc à l'école de réduire ces inégalités en créant des espaces de lecture au sein même des établissements et pourquoi pas au sein des classes. L'enquête a aussi démontré que les élèves issus des milieux urbains lisent mieux que ceux vivant dans les zones rurales.

Dans les villes, les parents sont conscients de l'importance des études de leurs enfants, ils les aident à accomplir leurs devoirs, à lire, leurs achètent des livres alors que dans un

<https://fr.slideshare.net/DyslexiaInternational/les-eleves-en-difficulte-dapprentissage-de-la-lecture-valdois-s>, consulté le 15/02/2021

⁴² Bouchafa, Houria. « L'acquisition de la lecture : comprendre et prévenir ». Gaté, J-P, et Gaux., Christine, Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte : Genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2007. (pp. 83-101) Web. <<http://books.openedition.org/pur/60272>>.consulté le 17 /02/20213

⁴³ Bensalah, Bachir, et Guerid ,Khaled, *L'impact du milieu extrascolaire dans l'enseignement de la lecture en FLE à l'école, primaire*, Synergies Algérie n° 12 - 2011 pp. 173-180, consulté le 15/12/2021

milieu rural, la compétence de lecture est loin d'être la préoccupation première des parents.

De plus, Decrochers⁴⁴ confirme également le rôle crucial du milieu familial dans le développement de la compétence orale et écrite chez les apprenants à travers l'accès au livre et à la lecture partagée, il ajoute que les activités phonologiques enseignées par les parents chez eux, contribuent grandement à l'amélioration de la conscience phonologique et à la maîtrise du principe alphabétique chez l'enfant, Hoff⁴⁵ cité par Decrochers ajoute aussi que plusieurs facteurs socioéconomiques déterminent le rendement en lecture : « *le revenu annuel, la monoparentalité, le niveau d'éducation des parents, les croyances et les valeurs des parents relatives au rôle de l'école* ».

6.6.7. Les difficultés d'ordre sensoriel

Les anomalies sensorielles ont un impact important sur le développement de la compétence lecturale chez les enfants en apprentissage de la lecture. Plusieurs problèmes peuvent surgir suite à ces déficits, par exemple des difficultés à orthographier les mots et à les reconnaître suite à un trouble oculaire car « *un mot familier présenté sous forme écrite fait d'abord l'objet d'une analyse visuelle qui conduit à activer une représentation mémorisée de ce mot au sein du lexique orthographique* »⁴⁶, les premiers traitements de la lecture se font avec l'œil, cependant, un enfant astigmatique qui a du mal à percevoir une image nette trouvera du mal à identifier correctement un mot. De même, le traitement phonologique des mots implique une bonne analyse auditive des sons afin de les associer à leurs graphèmes, cela dit, un déficit dans les capacités auditives de l'apprenant engendrera des problèmes de discrimination des phonèmes ainsi qu'une faible compétence orale, ces pertes auditives peuvent constituer un facteur de risque chez le lecteur débutant.

⁴⁴ Desrochers, Alain, et al. « Une analyse des facteurs de risque dans l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. » *Enfance en difficulté*, volume 1, mars 2012, p. 47–83. <https://doi.org/10.7202/1012123ar>, consulté le 17/02/2021

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ Layes, Smail. « La dyslexie développementale. Vue sous l'angle des modèles interactifs », *Le Journal des psychologues*, vol. 271, no. 8, 2009, pp. 44-47. Article disponible sur <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2009-8-page-44.htm>, consulté le 17/02/2021

6.6.8 Les difficultés d'origine cognitive

La lecture chez les personnes chevronnées se fait d'une manière automatique sans se rendre compte des opérations que le cerveau exécute.

Lire est une activité complexe qui nécessite des traitements spécifiques, le lecteur habile doit reconnaître rapidement et globalement les mots qu'ils rencontrent mais pour se faire, il doit combiner des sons à des lettres puis à des mots pour donner du sens à un discours. Cette identification des mots se présente comme une tâche ardue chez certains élèves caractérisés de dyslexiques développementaux.

La dyslexie développementale est liée à un trouble de lecture chez des enfants caractérisés par des difficultés à reconnaître les mots et à effectuer un traitement méta phonologique, des enfants dont les compétences intellectuelles sont normales évoluant dans des milieux sociaux -culturels favorables à l'apprentissage. Pour considérer un enfant comme dyslexique, il faut qu'il manifeste un retard du niveau de lecture de deux années par rapport à ses pairs du même âge, c'est-à-dire, un enfant de 10 ans lisant comme un enfant de 8 ans avec des difficultés persistantes sur une durée assez longue allant jusqu'à l'âge adulte.

Les causes réelles de cette dyslexie développementale semblent encore beaucoup controversées, liées à des étiologies d'origine héréditaire (facteurs génétiques), socioaffective ou encore même pédagogique mais l'hypothèse la plus partagée par les chercheurs est celle d'un déficit dans la reconnaissance des mots. Les dyslexiques n'arrivent pas à discriminer les sons, quand il y a trop de bruit, ils ont du mal à se concentrer, l'écoute est pour eux une vraie problématique. Ils ont un problème de repérage de position des graphèmes, n'arrivent pas à recopier un texte correctement, en particulier quand les pages sont trop chargées. Ils font des erreurs d'assemblage et de conversions, ils sont incapables de lire des mots nouveaux jamais rencontrés ou des pseudos - mots qui ne peuvent pas être lus par la voie directe, ils présentent ainsi un vocabulaire pauvre, la compréhension est très affectée.

En effet, les processus d'assemblage sont nécessaires pour l'enrichissement du lexique et de la lecture, non seulement chez le dyslexique mais aussi chez le normo-lecteur car c'est cette procédure d'assemblage qui permet la reconnaissance et la lecture de nouveaux mots en établissant des relations entre les graphèmes et leurs correspondants

phonologiques déjà stockés en mémoire (le lexique phonologique) , cela dit, la déviance de cette voie s'avère couteuse pour l'apprentissage de la lecture .

Gombert⁴⁷ confirme ces propos car pour lui, « *le domaine le plus affecté chez le dyslexique est celui des capacités méta phonologiques* », autrement dit, les capacités à manipuler intentionnellement les unités du langage oral. Les dyslexiques commettent des erreurs de manipulation des structures orthographique et sonore de la langue.

Sprenger Charolles⁴⁸ et Colé Pascale confirment à leur tour que la difficulté majeure des dyslexiques est bien le déficit dans le développement des capacités de reconnaissance des mots et que la prévalence des dyslexiques dépend en grande partie de la transparence du système orthographique, Dans les systèmes opaques comme l'anglais, la prévalence est plus élevée (de 4,5 à 12%), de (3,5 à 8,5%) dans les systèmes transparents comme l'italien est entre (6 à 8 %) dans les systèmes intermédiaires comme le français.

Au niveau cérébral, des chercheurs en neurosciences à l'instar de Stanislas Dehaene⁴⁹ parlent de trois étiologies de la dyslexie :

1. Les enfants issus de familles dont un membre est dyslexique sont plus susceptibles de l'être, le risque est de 50% qu'ils soient touchés.
2. La migration des neurones : pendant la grossesse, les neurones du fœtus doivent migrer de leurs zones de division jusqu'au cortex cérébral pour former la matière grise, chez certains dyslexiques, cette opération reste incomplète, des paquets de neurones n'arrivent jamais à destination.
3. Pour la plupart des dyslexiques, c'est le déficit phonologique qui caractérise les difficultés éprouvées en lecture, chez d'autres, c'est l'orientation de l'attention spatiale qui fait défaut.

L'imagerie cérébrale⁵⁰ montre également que pour les difficultés phonologiques, ce sont ces représentations phonologiques au niveau du lobe temporal gauche qui ne sont pas activées, ce déficit peut aussi entraîner un dysfonctionnement des régions visuelles responsables de la reconnaissance des lettres, cependant le dépistage précoce et un

⁴⁷ Gombert, Jean, Emile. *Mauvais lecteurs, plus de dissynoptiques que de dyslexiques*, Glossa, n°56(20-27), 1997

⁴⁸ Sprenger, Charolles, Lilianne, et Colé, Pascale, *Lecture et dyslexie, approche cognitive*, Dunod, 2^{éd}, Paris, 2013, p25-26

⁴⁹ Dehaene, Stanislas. *Apprendre à lire: Des sciences cognitives à la salle de classe*, Broché, 2011, p 56-57

⁵⁰ Ibid, p 57

entraînement répété des habiletés phonologiques peut faire des miracles car selon le même auteur « *le cerveau de l'enfant présente des capacités de récupérations plus vaste que l'adulte* »⁵¹. Il suffit donc de l'entraîner.

Synthèse

Tout au long de ce chapitre, nous avons exposé les principales difficultés que pourrait rencontrer un élève apprenant à lire dans toute langue et dans une langue étrangère puisque nous considérons que tous les enfants natifs ou étrangers passent par les mêmes étapes de lecture et éprouvent les mêmes difficultés de lecture, des difficultés relatives à la nature du phonème, au système graphique du français, au milieu socio-économique et son impact sur la compétence de la lecture et enfin, nous avons abordé les difficultés d'origine cognitive dont les principales causes sont un déficit dans l'analyse phonologique.

Pour cela, nous avons réfléchi à quelques activités de conscience phonologique pouvant apporter une aide aux enfants en difficultés de lecture et même à des enfants bons lecteurs.

Ces activités sont à réaliser dans les trois premières années de l'apprentissage du code, c'est-à-dire en 3^{ème} et en 4^{ème} et 5^{ème} année primaires, car c'est dans ces deux périodes d'apprentissage scolaire que les élèves acquièrent les mécanismes de base de la lecture, ces exercices peuvent être exploités par les enseignants et les parents pour améliorer leur niveau de lecture.

⁵¹ *Ibid*, p58

Chapitre 7

*Propositions pour une mise en place de
la conscience phonologique chez les
élèves du primaire*

Introduction

En contexte algérien, la cinquième année primaire est l'année où l'élève est sensé lire et écrire avec aisance. Pour cela, il doit pouvoir faire des représentations claires sur la nature de l'écrit et être capable d'effectuer des opérations mentales nécessaires à l'acte de lire. A ce niveau de la scolarisation, l'élève doit avoir développé une conscience phonologique suffisante et avoir maîtrisé le principe alphabétique de la langue dans laquelle il apprend à lire.

Aussi, l'apprentissage strict des correspondances graphèmes-phonèmes est obligatoire, la compréhension de ce principe permet d'abord à l'élève de lire des mots non familiers, ensuite de devenir un lecteur chevronné. Or, les résultats de nos tests effectués précédemment et ceux de l'analyse du questionnaire destiné aux enseignants du primaire ont révélé que les élèves éprouvaient des difficultés de taille dans l'appropriation de ce principe et dans le développement de la conscience phonologique.

Arrivés en 5^{ème} année, certains élèves n'arrivent pas encore à identifier des phonèmes ou n'arrivent pas à effectuer un traitement phonologique conscient de la chaîne parlée, par conséquent, une action remédiateur à ces difficultés s'avère nécessaire.

En nous inspirant de plusieurs ouvrages¹ et articles traitant de la question de la remédiation des capacités de lecture et en s'appuyant aussi sur notre propre expérience professionnelle² en tant qu'enseignante formatrice à l'école primaire ayant débuté en zone rurale, puis en zone urbaine dans différentes wilayas (Saida, Béchar, Oran), nous tentons de proposer des activités de conscience phonologique aux enfants en difficultés de lecture ou souffrant de troubles du langage, aux enfants bons lecteurs, aux enseignants et aux parents.

Des activités phonologiques destinées aux élèves de 3^{ème} et de 4^{ème} années primaires, à prévoir pendant les séances de cours et les séances de remédiation pédagogique car ce sont dans ces deux classes charnières que le système phonologique du français est

¹ Delpech, Damiène, George, Florence. et Nok, Evelyne. (dir.), La conscience phonologique : test, éducation et rééducation. : Marseille, Solal. (2001).

-Briquet Duhazé, Sophie. *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grande difficulté*. Paris : L'Harmattan, 2013 - Chardon Saint-Cyr. Évaluation d'un entraînement à lecture au cours préparatoire sollicitant les modalités visuelle, auditive et haptique. In: Revue française de pédagogie, volume 153, 2005. pp. 93-107, <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3397>

² Une expérience professionnelle de 24 années au cycle primaire

enseigné, alors que pour les élèves de 5ème, il serait préférable de les programmer pendant les séances de la lecture systématique et les séances de remédiation.

Nos activités sont donc à visée à la fois préventive et remédiatrice car nous pensons que plutôt les élèves sont confrontés aux activités phonologiques, mieux c'est.

Nous tenons à signaler que l'entraînement précoce aux activités de conscience phonologique et phonémique est important mais insuffisant, il est indispensable d'associer d'autres activités de lecture pour des résultats plus concrets comme le confirme l'étude de Bradley & Bryant³ « les entraînements combinant des exercices de conscience phonologique et de lecture, c'est-à-dire qui entraînent la conscience phonémique, ont plus d'impact que des activités de jeux ou d'exercices uniquement phonologiques ou métalinguistiques ». apprendre à lire consiste aussi à développer des connaissances sur la langue .

Toutefois, pour apprendre à lire, l'enfant doit apprendre à analyser consciemment le langage oral, la conscience phonologique a pour rôle de contribuer à cette analyse, elle en est à la fois le prédicateur et le résultat⁴.

En effet, l'enseignement des compétences phonologiques est un processus continu qui s'étale sur plusieurs années de la première jusqu'à la fin du cycle primaire voire jusqu'au collège. Le rôle de l'enseignant dans ce processus est incontournable quelle que soit la méthode utilisée « *les progrès en lecture sont liés à l'enseignant qui utilise une méthode de façon réfléchie et non à la méthode seule* ». ⁵

Dans cette perspective, nous pensons que même arriver en 5année primaire, un entraînement à la conscience phonologique peut permettre aux élèves qui ont des problèmes à lire de progresser d'une manière efficace. D'ailleurs, dans l'étude réalisée par Sophie Briquet Duhazé⁶ sur des enfants du cycle 3⁷ en difficultés de lecture,

³ Nonnotte, Anne, Claire. « *La remédiation phonologique* », Elsevier Masson SAS. 2018

⁴ Ecalte, Jean, et Annie Magnan. « *Traitements épiphonologique et métaphonologique et apprentissage de la lecture* ». Nouri Romdhane, Mohamed, et al. *L'apprentissage de la lecture : Perspectives comparatives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2003. (pp. 251-265) Web. <<http://books.openedition.org/pur/48457>>.

⁵ Duffy et Hoffman, cités par Giasson, E, adapté par Tessa Escoyer « La lecture : de la théorie à la pratique », De Boeck, 3^{ème} édition , 2010, p 35

⁶ Ibid. , p 11

⁷ Le cycle 3 dans le système scolaire français au Cours moyen niveau 1 (CM1) (9 - 10 ans), Cours moyen niveau 2 (CM2) (10 - 11 ans), Classe de 6^e (11 - 12 ans)

l'hypothèse est telle qu'un entraînement de la conscience phonologique même travaillé tardivement peut avoir un effet positif sur quelques élèves. En effet, l'acquisition d'une conscience phonologique détermine en grande partie la réussite en lecture.

Avant de présenter nos activités, rappelons que la conscience phonologique comme définie par Gombert est « *La capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée* »⁸. Pour Duhazé, elle est « *la connaissance consciente que les mots du langage oral sont composés d'unités plus petites (syllabes, rimes, phonèmes)* »⁹, s'ajoute à cela l'automatisation des correspondances graphèmes phonèmes.

De même, notre contribution a pour but d'amener les élèves en difficultés à construire leur conscience phonologique allant de l'aspect implicite à l'aspect explicite, nous voulons que ces élèves arrivent en fin de leur cycle primaire, à développer leurs performances de lecture et de compréhension sans difficultés.

A cet effet, nos activités pourraient être réalisées auprès d'élèves ayant les mêmes besoins après que l'enseignant ait déjà repéré leurs lacunes, elles peuvent être réalisées en petits groupes de quatre à cinq élèves, l'aide pourrait être apportée par l'enseignant lui-même mais aussi par des élèves qui jouent le rôle de tuteur, l'idée est de créer dans le groupe un sentiment d'entraide qui ne fera que consolider les acquis.

Tout d'abord, nos activités sont de nature ludique, en relation avec l'environnement immédiat de l'enfant, prenant en considération son développement psychomoteur et sensoriel passant par sa sensibilité auditive et visuelle, tout cela pour une meilleure prise de conscience des rimes, des syllabes et des sons à étudier.

Les exercices sont conçus en trois phases :

- Une phase de sensibilité phonémique qui comprend la perception des sons, du rythme, de l'intonation, et des rimes, autrement dit : de l'exploration du monde sonore car c'est pour l'enfant le point de départ de la construction de son langage.

⁸ Gombert, J.E. Le développement métalinguistique. Paris : PUF.1990, p 29

⁹ - Briquet-Duhazé, Sophie. Apprentissage, développement professionnel et enseignement de la lecture à l'école primaire. Paris : L'Harmattan, Enfance, Éducation et Société.2014, p45

Dans cette phase, on aura recours à la chanson, aux frappés des mains, aux cris des animaux etc.

- Une deuxième phase concernera l'analyse consciente des éléments de la parole, elle comportera des activités de manipulation des mots, de découpage et de manipulation des syllabes ainsi que des activités de découpage et de manipulation des phonèmes.
- Une phase dans laquelle nous exposerons uniquement quelques principes pour l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes et phonèmes-graphèmes issus des recherches en neurosciences et en psychologie cognitive car nous estimons qu'il serait judicieux de proposer en plus des activités pour travailler le code, des pistes peut être très banales et très naturelles mais qui pourraient aider beaucoup de nouveaux enseignants à ne pas s'égarer.

7.1.Phase 1 : Activités de sensibilité phonémique

Par ces activités, nous visons la manipulation de la structure phonologique de la langue orale qui n'impliquent pas de traitement conscient du langage oral que Gombert¹⁰ a appelé le niveau épilinguistique

Ces activités sont présentées dans un ordre de difficulté croissant pour aboutir à une prise de conscience intentionnelle des unités de l'oral, inspirées des travaux de plusieurs auteurs¹¹, que nous avons nous même adapté au niveau de nos apprenants algériens.

7.1.1. La découverte du son : apprendre à entendre un son

7.1.1.1. Activité 1 : Le silence et le bruit

Nous avons pensé que l'utilisation d'un instrument de musique est le meilleur moyen pour développer la conscience du son, nous utiliserons donc un tambourin que la plupart des enseignants peuvent se procurer, l'enseignant joue, il fait du bruit avec l'instrument, les autres élèves tapent des mains, à l'arrêt, ils s'arrêtent et à chaque fois, nous allons intercaler des moments bruyants et des moments de silence.

L'objectif pédagogique de cette activité vise à amener l'apprenant à analyser très finement ce qu'il entend, nous testerons sa sensibilité aux sons, Nous l'inciterons à utiliser les mouvements de son corps pour donner du sens à ce qu'il entend et aussi pour

¹⁰ Gombert Jean -Emile. Le développement métalinguistique. Paris : PUF.1990, p 27

¹¹ Op.cit. à la p 27

apprendre à l'élève que le son a une existence physique.

7.1.1.2. Activité 2 : Perception du son

Il s'agit ici d'utiliser les sons de plusieurs instruments de musique que l'enseignant pourrait télécharger sur son ordinateur ou sur son portable. Nous utiliserons les sons de la flûte, du tambourin et du piano, l'enseignant nommera chaque instrument en montrant l'image de celui-ci avant de commencer l'activité. Faire écouter les instruments un par un, après demander aux élèves de donner dans l'ordre le nom des instruments.

L'objectif de cette activité est de développer chez les élèves une mémoire auditive fine, l'enseignant attirera leur attention aussi sur le fait que les sons doivent suivre un ordre pour former un mot. Cet exercice servira aussi à apprendre aux élèves de compter le nombre de lettres ou de sons dans un mot.

7.1.1.3. Activité 3 : Le rythme

Le but ici est de prendre de conscience du monde sonore pour aboutir à l'écoute fine du message entendu, nous utiliserons pour cela la musique rythmée, les élèves devront dans un premier temps utiliser leurs corps pour exprimer le rythme qu'ils entendent, frappés des mains, faire des percussions sur leurs corps plus ou moins vite selon le rythme, l'enseignant pourrait lancer pour eux plusieurs rythmes, nous proposons une chanson rythmée et une autre moins rythmée, l'attention des élèves sera captée car ils participeront par eux même à l'activité. Dans un deuxième temps, les enfants seront invités à répéter oralement le rythme musical avec l'enseignant. Nous proposons aux enseignants les vidéos¹² suivantes pour la réalisation de la tâche, ils doivent eux-mêmes s'entraîner avant de travailler avec leurs élèves. Nous pensons que les mouvements du corps et les gestes (la mémoire gestuelle) constituent une aide considérable pour les enfants fragile.

7.1.1.4. Activité 4 : conscience des rimes

Par cette activité, nous voulons attirer l'attention des élèves sur les rimes, les élèves

¹² Chansons à gestes « savez-vous planter des choux », en ligne sur <https://www.youtube.com/watch?v=NIVASpNwqO8> consulté le 16/03/2021
Chanson à gestes « Tape des mains » en ligne sur <https://www.youtube.com/watch?v=FEEJwYkmunI>, consulté le 16/03/2021

prendrons au fur et à mesure conscience que les mots peuvent être divisés en unités plus petites, la comptine favorisera l'écoute attentive, améliore l'oral, les élèves peuvent la mémoriser facilement, il la répète avec plaisir en groupes ou seuls, ils apprennent de nouveaux mots, les comptines améliorent la prononciation des sons

En effet, « la comptine offre en outre une musicalité qui favorise la mémorisation et donc les automatismes. Cela est particulièrement important chez les enfants [...] qui ne connaissent pas les phonèmes de la langue française. Les comptines leur permettent de s'approprier les sonorités du français, “de découvrir des unités de sens, des groupes de mots et des mots, dans le cadre d'actions mimées et de manipulations d'objets, en particulier de marottes ou de marionnettes »¹³

Nous proposons donc La comptine d' « au clair de la lune », que nous estimons est très appréciée par les enfants de par sa mélodie et son texte, en plus des rimes, de l'articulation, elle permettra l'enrichissement du vocabulaire des enfants, il est souhaitable aussi que cette comptine soit accompagnée d'un support visuel ou auditif pour mieux motiver les élèves. L'enseignant répètera la comptine plusieurs fois avec ses élèves puis leur demandera de donner les mots qui finissent pareils.

Exemple de comptine : Au clair de la lune

Au clair de la Lune
Mon ami Pierrot

Prête-moi ta plume
Pour écrire un mot

Ma chandelle est morte
Je n'ai plus de feu
Ouvre-moi ta porte
Pour l'amour de Dieu

Au clair de la Lune
Pierrot répondit
Je n'ai pas de plume
Je suis dans mon lit

Va chez la voisine
Je crois qu'elle y est
Car dans sa cuisine

¹³ Goetz-Georges, M, Apprendre à parler avec des comptines, Paris, Retz, 2006, cité par Delphine Drouais. « L'utilisation des comptines dans l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique en classe de petite section d'école maternelle ». Education. 2015, consulté le 18/03/2021

On bat le briquet

Au clair de la Lune

On n'y voit qu'un peu

On cherche la plume

On cherche le feu.

Nous proposons un autre jeu, pour les classes : 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année primaire, une histoire à trous¹⁴ illustrée, une fois le mot trouvé, nous attirerons l'attention des élèves sur les rimes avec le mot cible, ce jeu mettra en évidence la capacité des élèves à enrichir leur répertoire lexical, à travailler la compréhension d'un texte et à trouver les rimes

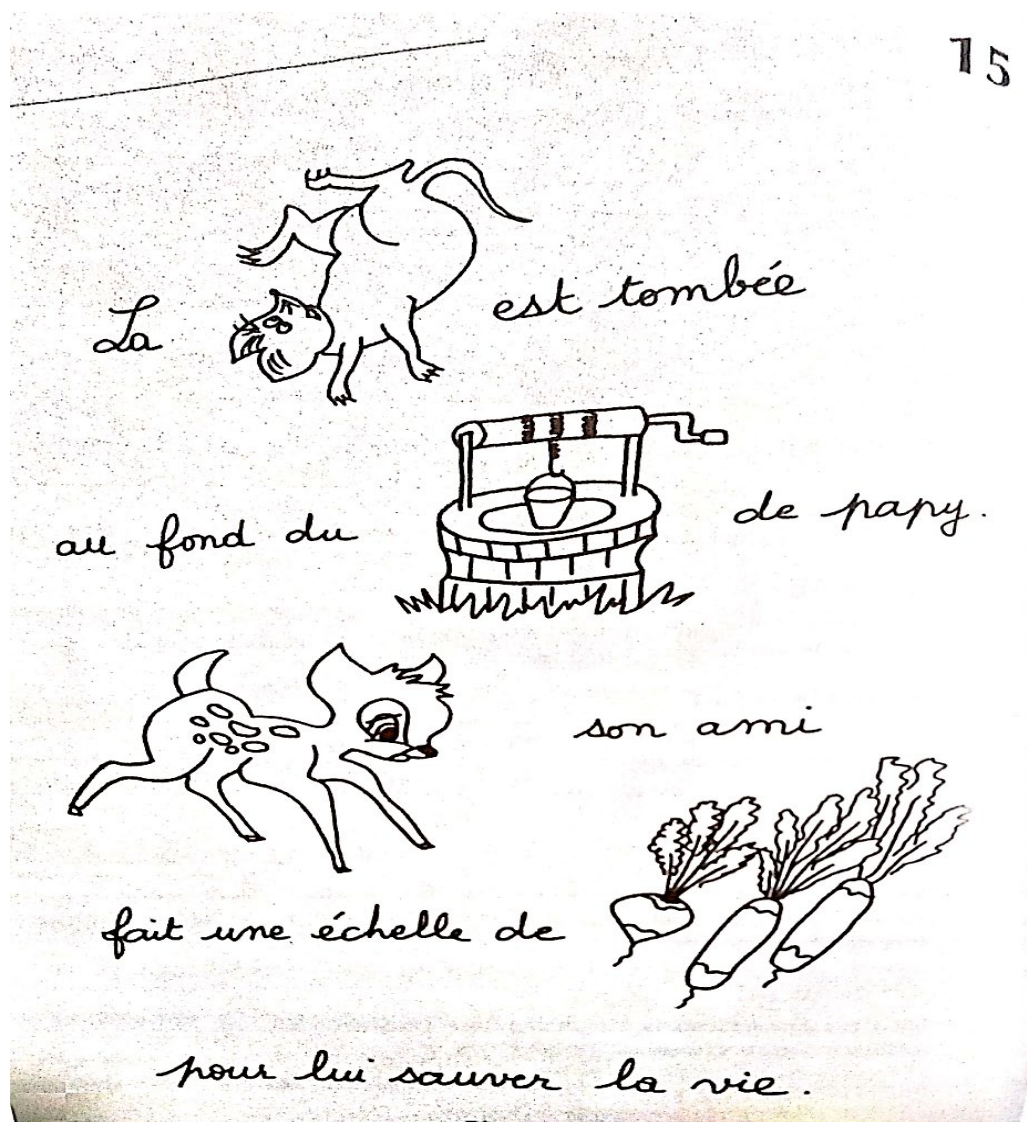


Figure 1 : Exercice à trous : conscience des rimes

¹⁴ Histoire tirée de l'ouvrage [Delpech, D.](#), [George, Florence](#), [Nok, Evelyne](#) *La conscience phonologique - Test, éducation, rééducation*, [De Boeck Solal](#), 2002, p 75

7.2. Phase 2 : Activités de conscience phonologique

Dans cette phase, l'élève est contraint de réfléchir et d'exercer un traitement délibéré sur les éléments du langage, au début de l'activité, les élèves pourraient faire preuve de faibles performances dues à l'aspect inhabituel des épreuves mais au fur et à mesure, ils s'y habitueront.

Par ces activités, notre but est d'habituer l'enfant à effectuer un travail conscient sur les unités de la langue, à commencer par la syllabe puis les phonèmes pour enfin arriver à créer un mot.

7.2.1. Activité 1. La manipulation des syllabes

L'objectif de ces activités est de procéder à des manipulations syllabiques effectuées à l'oral seulement pour se focaliser sur le travail mental. Nous proposons des activités de suppression et d'ajout, de substitution de syllabes et enfin une activité de formation de mots à partir de la fusion de deux syllabes initiales

7.2.1.1. Activité 2 : Suppression de la syllabe initiale

Ce travail sur la suppression nécessite une analyse métacognitive de la part de l'élève car il est contraint de positionner la syllabe puis de la supprimer, il est plus difficile de supprimer une syllabe en position finale qu'en position initiale, ce travail implique une bonne maîtrise de la frontière des syllabes dans un mot, l'élève doit savoir où commencer et où s'arrêter.

L'enseignant pourrait commencer d'abord par des mots bisyllabiques puis trisyllabiques, il demandera à l'élève de supprimer la syllabe initiale les mots suivants :

Lundi – Mardi- jeudi ou dans des prénoms comme Lila – Mira

Des mots à 3 syllabes comme : dimanche – mercredi – banane

7.2.1.2. Activité 3 : Suppression de la syllabe finale

L'objectif de l'activité est d'amener les élèves à identifier puis à supprimer la syllabe finale.

Matériel : Des images des mots prononcés sont présentés aux élèves.

Compétence visée : Cet exercice permet un entraînement à la manipulation des unités plus larges que le phonème, les syllabes dont le traitement va du plus simple au plus complexe. L'enseignant pourrait aussi proposer des mots ayant des redondances.

Matériel : utiliser des images pour illustrer chaque mot

Liste des mots :

Chapeau- Fermière- Salade – Citron – Râteau- Rideau – Bateau – xylophone

Coucou – Bonbon- Tonton

7.2.1.3. Activité 4 : Ajout de syllabes

L'enseignant donne des mots de deux syllabes auxquelles l'élève ajoutera une syllabe finale déjà proposée, il écrira les syllabes à ajouter sur un carton qu'il affichera au fur et mesure, l'enseignant s'assure que les élèves ont bien compris les mots, l'élève en rajoutant ces syllabes formera un nouveau mot, la même démarche sera entretenue pour la syllabe initiale et les deux dernières syllabes après que les élèves aient maîtriser la manipulation des syllabes.

Liste des mots :

Ajout d'une syllabe en final

Rage + **ni** → Rajeuni

Ami + **tié** → Amitié

Pari + **sien** → Parisien

Renard + **eau** → Renardeau

Ajout d'une syllabe en l'initial

Bou + chère → Bouchère

Dé + couvrir → Découvrir

Re + bondir → Rebondir

7.2.1.4. Activité 5 : Formation de mots à partir des deux premières syllabes

Tonton + **baigner** → tomber

Jeton + **divan** → jeudi

Guidon + **tarte** → guitare

Poêle + **renard** → poire

7.2.1.5. Activité 6 : Formation de mots à partir des deux dernières syllabes

Douche + **gamin** → chemin

Ogre + **panier** → grenier

Balai + **hasard** → Lézard

Genou + **fleurir** → nourrir

7.2.1.6. Substitution des syllabes

Un exercice plus difficile, destiné particulièrement aux élèves de la 4^{ème} et de la 5^{ème} année qui ont plus ou moins construit un lexique interne, cette activité implique une analyse consciente des mots donnés, elle permet aussi d'enrichir le vocabulaire des élèves.

Liste des mots : l'enseignant demandera aux enfants de substituer la syllabe finale de chaque mot pour en créer un nouveau. Ces derniers doivent d'abord repérer la syllabe finale pour pouvoir la changer. L'enseignant devra accepter toutes les réponses correctes en dehors de la liste proposée ci-dessous.

Bateau ↔ Ballon

Cheval ↔ Cheveux

Mardi ↔ Marteau

Gamin ↔ Gâteau

Sommeil ↔ Soleil

Poussin ↔ Poulain

7.3. Activités de conscience phonémique

À travers ces activités, l'objectif est d'inciter l'élève à manipuler intentionnellement les phonèmes, la conscience phonémique est le point culminant de la conscience phonologique, elle correspond à la capacité à identifier un phonème « *l'enfant doit savoir que dans /kado/, il y a quatre phonèmes /k/, /a/, /d/, /o/* »¹⁵.

En effet, le phonème est une unité complexe à identifier et à percevoir par l'enfant, l'apprentissage de cette capacité métalinguistique permet de lire dans un système alphabétique comme le français, L'enseignant est le maillon fort de cet apprentissage, c'est lui qui veillera à la programmation d'activités adaptées aux niveaux et aux besoins de ses apprenants. Par conséquent, nous estimons qu'un enseignement explicite de la conscience phonémique, d'au moins deux séances par semaine, en groupes pour tous les élèves, à défaut à ceux qui en ont le plus besoin, dans les deux premières années de l'apprentissage du français (3ème et 4ème années du primaire) permettrait d'améliorer le niveau de lecture de beaucoup d'élèves. Un enseignement structuré, progressif, continu et surtout ciblé développerait chez eux les capacités phonologiques et la maîtrise du code nécessaires pour réussir à lire.

Il a été démontré par plusieurs recherches¹⁶ que les activités centrées sur le phonème ont effet positif sur le niveau de lecture et d'écriture des élèves de tous niveaux confondus

Comme pour les syllabes, nous avons prévu des activités de manipulation phonémique que nous organisons comme suit

2. Repérer un phonème
3. Suppression libre d'un phonème
4. Substitution d'un phonème

¹⁵ Yoffe Liberman ,Isabelle “Segmentation of the Spoken Word and Reading Acquisition”, Bulletin of the Orton Society, 23, pp. 65-77, 1973, cité dans le Guide_phonologie « *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle* » https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/41/4/Guide_phonologie_1172414.pdfternelle » , consulté le 26/03/2021

¹⁶ Perfetti, 1989 ; Morais, 1994 ; Bentin, Hammer et Cahan, 1991, Alegria, Pignot et Morais, 1982, cité par * Van Reybroeck , Marie, et al. « *L'apport d'un entraînement systématique à la métaphonologie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* » en ligne sur https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A154714/datastream/PDF_01/view

5. D'addition phonémique

7.3.1. Activité 1 : Repérer un phonème

Pour élaborer ces activités, nous nous sommes inspirés des travaux proposés dans « *le guide phonologique pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en maternelle* »¹⁷, nous avons tenté de les adapter au niveau linguistique de nos élèves.

Exemple d'activité que nous avons modifiée

2. L'objectif est d'amener l'élève à repérer les sons et à les distinguer dans un énoncé oral. Entraînement à retenir un énoncé oral en mémoire à court terme.

3. Le matériel utilisé : une comptine pour repérer le son [s] et le son [b] et des étiquettes de différentes couleurs. Les élèves choisissent librement la couleur qui représente chaque son entendu

Sss... Sss... Sss...

Siffle le serpent

Danse et se balance

Au son des cymbales

Sur un air de valse

Où jouent les cigales.

Démarche : l'enseignant dit la comptine plusieurs fois, laisse le temps aux élèves de percevoir les sons, ensuite, il prononce chaque mot contenant le son cible, puis demande à chaque fois de lever l'étiquette qui correspond à [s] ou à [b].

7.3.2. Activité 2 : Suppression libre d'un phonème

Un autre exercice que nous avons envisagé pour une manipulation plus consciente du phonème à travers des activités de suppression libre, autrement dit sans proposer à l'élève le phonème qu'il doit enlever, le résultat est un mot nouveau. Cet exercice permettra aux élèves en plus de la maîtrise de l'analyse métalinguistique, d'augmenter le nombre de

¹⁷Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle, *Guide phonologique pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en maternelle*. En ligne sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/41/4/Guide_phonologie_1172414.pdf, consulté le 20/05/2020

mots qu'ils connaissent déjà.

Mots proposés

Trente → tente

Crime → rime

Mètre → mère

Mardi → Mari

Gramme → rame

Clou → loup

7.3.3. Activité 3 : Substitution d'un phonème en position initiale (Inspiré de (*Plaisir et langage de Françoise Estienne*)¹⁸)

Un autre exercice plus compliqué consiste à supprimer le bon phonème, puis le remplacer par un autre afin d'aboutir à un nouveau mot, un travail d'analyse nécessitant une recherche dans le vocabulaire interne de l'élève, si ce dernier manifeste des difficultés, dans un premier temps, l'enseignant pourra proposer des images (le support visuel ici est recommandé) de trois mots, dont deux intrus c'est-à-dire phonétiquement éloignés du mot recherché et au fur et à mesure que l'élève s'habitue à la tâche, l'enseignant proposera des mots plus proches phonétiquement.

Mots proposés

Basse : bonnet, biche, tasse

Pou : toux, part, pont

Mouton : malade, bouton, Michelle

Balle : bosse, malle, braguette

Verte : viande, perte, vallée

¹⁸ Cité par Delpech, Damiène, George, Florence, et Nok, Evelyne. La conscience phonologique - Test, éducation, rééducation, De Boeck Solal, 2002, p144

Bateau : râteau, boucher, buche

7.3.4. Activité 4 : Addition d'un phonème

Cette activité est la plus difficile du fait que les élèves ne sont pas habitués à ce genre d'exercices, l'enseignant utilise des illustrations ou des cartes pour les aider à trouver le mot nouveau, la tâche peut être effectuée oralement ou par écrit.

La compétence visée est d'amener les élèves à additionner un son pour avoir un mot nouveau. Aussi, cet exercice leur permettra également d'enrichir leur dictionnaire mental.

Matériel : mots illustrés ou même la gestuelle pour expliquer les mots abstraits

Exemples proposés

Peur → pleurs

Tente → trente

Heure → beurre

Batte → battre

Hache → vache

7.4. Phase 3 : Quelques principes pour l'enseignement du code alphabétique

Pour apprendre à lire en français, les enfants doivent apprendre que chaque phonème est représenté par une lettre ou un groupe de lettres, qu'il faut combiner et manipuler pour pouvoir décoder. « *L'apprentissage du code alphabétique repose sur la capacité à décomposer les mots en phonèmes.* »¹⁹ Il a aussi été démontré « *que l'enseignement explicite et systématique des correspondances graphème-phonème ... a un impact positif important sur la compréhension de textes, l'exactitude de la lecture et les habiletés d'orthographe des élèves* »²⁰

¹⁹ Ecalle, Jean, et Annie, Magnan. L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs. Paris, Armand Colin, 2002, p87

²⁰ Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*, 2009, p. 50, en ligne sur <https://www.3evoie.org/telechargementpublic/canada/rcrla2009a.pdf>, consulté le 02/01/2019

Pour un lecteur chevronné, cette procédure paraît banale, mais pour un enfant, l'effort est intense. Il existe donc des pistes pour simplifier l'enseignement explicite de ce code alphabétique qui met en corrélation la lecture et l'écriture. La mission de l'école dans les trois années du cycle primaire est d'amener l'élève à maîtriser cette procédure pour passer d'une lecture tâtonnante à une lecture fluide.

En effet, toute la difficulté réside dans le fait de comprendre comment transcrire ce qui est dit, quel graphème correspond à quel phonème ? Mais ceci ne peut être possible que si l'élève développe une conscience phonologique lui permettant d'identifier et de manipuler les unités de l'oral. Pour ce faire, l'apprenant doit savoir que le système graphique du français est composé d'un nombre limité de lettres pouvant occuper des positions et des formes différentes.

La découverte de ce principe alphabétique nécessite l'aide de l'enseignant. Plusieurs activités pourraient servir d'outils pour cet exercice, à titre d'exemple : la dictée est un moyen efficace pour faire remarquer cette relation entre les deux systèmes

En transcrivant, l'élève s'entraînera à la reconnaissance des lettres de l'alphabet, effectuera un encodage et saura que pour former le « ou », il doit mettre ensemble deux lettres le « o » et le « u », il pourra également savoir ce qui différencie « louche » de « bouche ». Ce type d'activités réalisées avec le développement de la conscience phonologique joue en faveur de la reconnaissance des mots écrits.

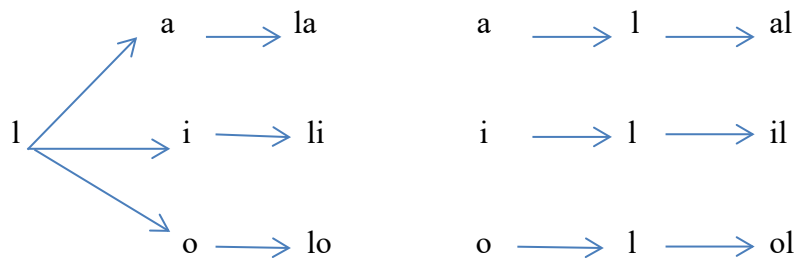
Le déchiffrement des graphèmes doit obligatoirement passer par un enseignement explicite dont les principes ont été bien établis par Stanislas Dehaene que nous aborderons dans ce qui va suivre.

7.4.1. La complexité des correspondances phonèmes – graphèmes

La difficulté est dans la coarticulation des sons puisque certains phonèmes ne s'entendent pas seuls comme dans « la », « il », « lo », l'élève doit sentir l'existence de ces phonèmes par un enseignement formel. Le maître doit enseigner explicitement que les lettres ont leur équivalent sonore.

7.4.2. La combinatoire

C'est l'opération décisive pour former des syllabes, l'élève doit savoir que les consonnes associées à des voyelles donnent des syllabes et des combinaisons nouvelles



ou même des voyelles combinées entre elles donnent d'autres prononciations

ai /ia oi/io

7.4.3. Les lettres peuvent bouger

Un enseignement explicite de la position des lettres dans le système d'écriture alphabétique, la langue est un système fermé qui regroupe un nombre limité de lettres mobile dans la chaîne parlée. L'enfant doit comprendre qu'une lettre peut changer de place « pa, pi, ip ».

7.4.4. L'écriture de gauche à droite :

L'élève doit savoir qu'en français, nous lisons et nous écrivons de gauche à droite, il est nécessaire d'attirer son attention que le sens des combinaisons syllabiques qu'il fera pour lire.

7.4.5. Discrimination en miroir

Une autre difficulté rencontrée par les élèves dans leurs premiers apprentissages : les lettres en miroir « p » « q » / « d » « b », ils n'arrivent pas à les reconnaître visuellement et phonétiquement, leurs cerveaux les identifient comme des lettres identiques.

Les recherches en neurosciences²¹ ont révélé que le geste de l'écriture contribue à lever cette ambiguïté grâce à la partie postérieure du cerveau, responsable de nos gestes.

Stanislas Dehaene²² préconise dans ce cas de combiner prononciation et écriture car ces d'exercices incitent les élèves d'abord à mémoriser la forme de la lettre, à s'apercevoir que le français s'écrit de gauche à droite et surtout à améliorer le niveau de

²¹ Le Labo, *Le stade du miroir et le rôle de l'écriture*, publié le 14/11/2012 In *Apprentissage de la lecture en ligne* sur <https://moncerveaualecole.com/le-stade-du-miroir-et-le-role-de-lecriture>, consulté le 9/05/2019

²² Dehaene, Stanislas. « Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe », Edition Odile Jacob, Paris, 2011, p 74

lecture des élèves, l'écriture joue un rôle incontournable dans l'apprentissage de la lecture.

L'auteur propose également une progression des critères à prendre en compte lors de l'apprentissage de la lecture permettant de faciliter l'automatisation des conversions des phonèmes /graphèmes ou des graphèmes en phonèmes.

Nous signalons que cette progression conviendrait dans notre système scolaire aux trois années d'apprentissage de la lecture, soit la 3^{ème} et la 4^{ème} années primaires et même à la 5^{-ème} année pour les élèves en difficultés de lecture, puisque pour comprendre d'un texte, l'élève doit d'abord passer par un travail de décodage puis d'encodage.

7.4.6. Progression proposée par Dehaene Stanislas²³ pour enseigner le code

- La régularité des relations graphèmes-phonèmes : faire apprendre en premier les graphèmes les plus réguliers
- Fréquences des phonèmes dans la langue française : aborder les phonèmes les plus fréquents.
- Privilégier en premier les consonnes isolées telles que les fricatives [ffffff], [sssss] qui permettent à l'enfant de percevoir l'existence du phonème dans un mot
- Prendre en considération la nature structures syllabiques, en allant du des plus simples (cv) au plus complexes (ccv, cccv).
- Introduire les phonèmes dit complexes très fréquents comme « un, on, eau...), l'élève doit les mémoriser et savoir qu'ils n'obéissent pas aux règles de l'assemblage,
- Attirer l'attention de l'élève sur l'existence des lettres muettes comme le « t » de « petit ».
- Fréquence des mots dans la langue, il est nécessaire que l'élève mémorise des mots fréquents réguliers ou irréguliers tels que « mon, mes, dix, femme etc. »
- Enseigner explicitement les morphèmes, l'élève doit comprendre d'une manière ludique, comment sont formés les mots « suffixes, préfixes, terminaisons etc. ».

Ainsi, pour travailler le code, nous avons opté pour une activité de dictée car nous considérons que l'écriture et la lecture sont des activités indissociables et étroitement liées.

²³ Ibid. , p 75-81

En écrivant, l'élève fait appel à sa conscience phonémique pour transcrire chaque phonème, il doit avoir appris à analyser les sons en phonèmes, autrement dit « la découverte des phonèmes précéderait celle des graphèmes »²⁴, Dehaene²⁵ ajoute aussi que le meilleur apprentissage phonologique est celui qui met en relation les sons et les lettres, un élève qui écrit de mémoire sans erreurs a plus de chance de devenir un bon lecteur.

La dictée est un exercice efficace au service de la lecture et de l'orthographe, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant, pratiquée régulièrement, elle permet d'automatiser et de stabiliser les acquis, les connaissances orthographiques ont un effet direct sur le niveau de lecture puisque l'élève doit analyser le mot en ses constituants les plus petits.

La dictée nécessite un apprentissage formel et progressif selon le niveau et les difficultés des élèves. A travers cette activité, l'élève enrichit sans s'en apercevoir son lexique orthographique, maîtrise les règles grammaticales, maîtrise les formes verbales et mémorise des mots.

En plus de son rôle évaluateur, la dictée a un rôle prometteur dans l'amélioration du niveau d'orthographe et de lecture des élèves, elle aide ces derniers à développer des stratégies d'apprentissage en passant par l'erreur, considérée comme une partie intégrante de l'apprentissage.

Le type de dictée employé ci-dessous est une dictée négociée, nous l'avons choisi parce qu'elle permet de mettre en œuvre des processus de réflexion sur la langue, elle est définie par Micheline Cellier²⁶ comme

Un dispositif conçu pour laisser une large place à la parole de l'élève, cette parole qui révèle le travail en train de se faire et qui surtout le permet puisque le langage devient le lieu où le raisonnement s'élabore et renseigne l'enseignant sur les procédures de chaque élève.

²⁴ Dehaene, Stanislas. *Les Neurones de la lecture*, Odile Jacob, 2007.p270

²⁵ Ibid., p270

²⁶ Cellier , Réflexions sur les différents types de dictées, disponible sur : <http://mdl66.acmontpellier.fr/lire/lecture-cycle2/code/diffypesdedictees.pdf>, consulté le 07/04/202

Cet atelier d'entraide et d'apprentissage collectif permet aux élèves de prendre confiance en eux, favorise l'analyse métalinguistique, l'interaction, le raisonnement, la réflexion et la prise de parole des enfants fragiles grâce aux échanges avec les autres élèves. L'enfant participe réellement à son apprentissage.

Notre activité se veut un support de remédiation aux lacunes se rapportant au codage et à l'encodage, voire même un support d'apprentissage des correspondances graphophonétiques, notre choix s'est porté le son [o] et les graphèmes correspondants. Cette dictée permettra pour les élèves de la 4 -ème et de la 5 -ème année primaire de résoudre les problèmes orthographiques, grammaticaux et lexicaux.

7.5. Exemple d'une activité de dictée négociée destinée à des élèves de 4 -ème année et de 5^{ème} primaire

Compétences visées :

1. Amener l'apprenant à maîtriser la relation entre l'oral et l'écrit
2. Maîtriser le principe alphabétique
3. Automatiser les correspondances graphèmes /phonèmes
4. Automatiser les différentes graphies représentant le son [ε]
5. Favoriser la mémorisation des mots réguliers et irréguliers
6. Susciter la réflexion des élèves
7. Développer la vigilance orthographique chez les élèves
8. Favoriser le recours aux analogies pour justifier ses réponses.
9. Amener l'élève à lire un petit texte sous la dictée.

Déroulement de la séance

Etape 1 : Mise en situation

- L'enseignant lit le texte aux élèves, assure la compréhension puis annonce l'objectif de sa séance et explique la démarche à suivre.

Texte à écrire²⁷ : « *Ahmed est un bon berger, il aime son mouton, ils sont toujours ensemble, chaque soir, Ahmed fait ses devoirs de français, son papa est content* »

²⁷ Texte tiré du manuel de lecture de l'élève 5^{ème} année primaire que nous avons modifié, Medjahed , L et al , Manuel scolaire de la cinquième année « *Français, cinquième année primaire* », Office national des publications scolaire, édition 2019/2020, p 43

- L'enseignant constitue des groupes hétérogènes de quatre à cinq élèves, selon l'effectif de la classe et selon les besoins proches.
- Expliquer aux élèves qu'ils doivent dans un premier temps, écrire individuellement le texte dicté et dans un deuxième temps, ils confrontent leurs dictées aux autres productions du groupe. Seulement, ils sont contraints de faire des analogies pour justifier leurs choix et faire appel à leur dictionnaire mental, aux règles qu'ils ont apprises pour écrire tel et tel mot, ils devront aussi souligner les mots qui leur posent problèmes et enfin opter pour une réponse collective à la suite de ces négociations, une seule production par groupe sera remise à l'enseignant.

Au moment du travail collectif, les élèves sont autorisés à exploiter tous les outils pour valider leurs réponses (affichage de classe, tableau de révision, cahier de classe, dictionnaire etc.) car l'objectif de cette séance n'est pas de mettre l'enfant dans une situation d'échec mais plus tôt de le lui apprendre à apprendre.

- Désigner un secrétaire dans chaque groupe qui se chargera de reporter les réponses collectives, tous les membres du groupe participent à la rédaction du texte à remettre.

Étape 2 : La dictée et le travail de réflexion

- Les élèves écrivent individuellement : 1^{er} jet
- L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont écrit

Le travail de groupe

- Les élèves confrontent leurs réponses, discutent de leurs réponses, chacun donne son avis
- Rédaction de la production collective : 2^{ème} jet

Étape 3 : correction et discussion avec toute la classe

- Faire monter un élève pour reporter au tableau les réponses du groupe
- Les autres peuvent intervenir commenter ces réponses, à titre d'exemple justifier pourquoi les élèves doivent écrire [ɛ] en est, ou fait avec « ait ».
- L'enseignant intervient à chaque fois que c'est nécessaire pour réguler, orienter et guider les élèves

- Les élèves lisent et corrigent leurs propres dictées
- L'enseignant affiche le texte de départ pour valider les bonnes réponses

Synthèse

Pour conclure ce chapitre, nous pensons qu'en plus du développement du désir du lire chez les enfants, travailler ce genre d'activités avec les élèves du primaire d'une manière régulière et ludique contribuerait efficacement à d'abord prévenir les difficultés de lecture, ensuite à faciliter l'accès à la l'écrit et enfin à remédier aux lacunes des élèves les plus fragiles, l'intérêt est donc d'amener l'élève à long terme à adopter un comportement de lecteur autonome.

Conclusion générale

Conclusion générale

Cette thèse avait pour principale ambition de mesurer le degré d'acquisition de la conscience phonologique chez les apprenants de la cinquième année primaire. Nous avons pu identifier les difficultés d'ordre phonologique auxquelles sont confrontés nos élèves, grâce à des épreuves de conscience phonologique et d'un questionnaire destiné au corps enseignant du cycle primaire .

La première partie de notre corpus est constituée de tests de conscience phonologique, tests eux-mêmes composés de différentes tâches liées à cette compétence métalinguistique et soumises à 100 élèves scolarisés dans cinq écoles publiques de la région d'Oran à l'ouest de l'Algérie.

Nous nous sommes inspiré des travaux de recherches en psychologie cognitive, en particulier de ceux d'André Ouzoulias et de Delpech, D, *et al* (cf. Chapitre 3 : description du corpus ; afin d'élaborer ces épreuves phonologiques.

A partir de l'analyse de la deuxième partie de notre corpus, nous avons choisi de dresser un état des lieux de ce qui se passait réellement dans les classes lors des réalisations d'activités phonologiques dans l'enseignement de la lecture. Nos efforts ont été axés sur les difficultés rencontrées par les élèves en apprentissage de la lecture , celles, identifiées par les enseignants, ainsi que les procédés utilisés pour la prise en charge de ces élèves, lors des premières années d'apprentissage de cette compétence.

Ainsi, le corps enseignant responsable des opérations de cognition, étant le mieux qualifié pour nous fournir des indications claires et fiables sur les difficultés des enfants, il nous a semblé judicieux d'opter pour l'enquête, plusieurs facteurs ayant pu expliciter certaines difficultés éprouvées par les élèves.

Les apports théoriques fournis dans ce travail nous ont permis de mettre en lumière les différents modèles et processus cognitifs qui se rapportent à l'acte de lire. Ces derniers mettent en exergue les compétences fondamentales nécessaires à cet apprentissage : à savoir la conscience phonologique et l'identification des mots. A cet effet, nous avons exploité ce que les chercheurs disent des difficultés de lecture à l'école primaire et des meilleures conduites à tenir pour faciliter cet apprentissage.

La problématique principale sur laquelle nous avons édifié notre réflexion est rappelons-le :

Quel était le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture ? Il s'agissait de savoir si le développement de cette compétence métalinguistique avait une influence sur le rendement en lecture des élèves en FLE, ici en Algérie, et enfin quelles ont été les difficultés qui pouvaient entraver cet apprentissage ? Comment y remédier ?

Précisons que notre étude ne concerne pas la compréhension en lecture mais s'attache à l'étude des mécanismes et processus élémentaires impliqués dans la lecture au cours des premières années d'apprentissage. Cette capacité permettrait aux élèves d'effectuer un traitement méta phonologique sur les mots, les rimes, les syllabes et les phonèmes pour leur permettre de lire.

En nous référant d'une part à notre cadre théorique, la conscience phonologique est une condition nécessaire mais insuffisante pour la maîtrise du décodage et la reconnaissance des mots. Si l'élève ne peut reconnaître les composants phoniques de base de la langue dans laquelle il apprend à lire et est incapable de reconnaître rapidement les mots les plus fréquents, sa lecture tâtonnante laisserait entrevoir des difficultés repérables même au collège voire au lycée. Ceci conforte notre hypothèse selon laquelle les élèves ne parvenant pas en fin de cycle primaire à développer une conscience phonologique suffisante, ne réussiraient pas à convenablement lire et écrire.

Les résultats de nos tests phonologiques ont permis de confirmer notre hypothèse selon laquelle le niveau de lecture d'un élève au cycle primaire apprenant à lire en français, langue étrangère, dépendrait en grande partie du développement de la conscience phonologique et de son enseignement.

D'autre part, l'étude expérimentale et l'analyse des réponses des enseignants enquêtés, nous ont fourni des explications sur la nature des difficultés de lecture rencontrées par leurs élèves et sur l'importance d'un entraînement à la conscience phonologique dans l'amélioration des performances en lecture.

La conscience phonologique sert à :

- a- Développer la conscience des sons du langage oral : aide à comparer, à identifier des sons semblables
- b- Développer la conscience syllabique : par exemple identifier, scander, fusionner des syllabes sur les unités.
- c- Développer la conscience phonémique : sert à apprendre à manipuler, à ajouter ou à ôter des phonèmes pour obtenir un mot nouveau, à reconnaître les phonèmes.
- d- Reconnaître les mots isolés.
- e- La maîtrise du principe alphabétique.
- f- À décoder des mots non connus.

Le rôle de la conscience phonologique est essentiellement de permettre au lecteur débutant de mettre en place des stratégies de décodage qui lui permettent progressivement de lire aisément et un traitement phonologique laborieux dans les premières années d'apprentissage de par l'effort attentionnel, conscient et cognitif qu'il implique.

Cette procédure de conversion graphèmes /phonèmes s'automatise au fur et à mesure du développement cognitif du lecteur. Devenue autonome, elle laisse place à une procédure orthographique pour un traitement plus rapide des mots familiers.

Les résultats de nos tests montrent d'abord que le choix des mots simples a influencé les réponses des participants comme « cheminée », « chocolat », des mots transparents qui s'écrivent comme ils sont prononcés. Pour inciter les élèves à recourir aux conversions, nous avons utilisé des mots plus complexes tels que « éléphant » « main », « peinture ».

Ainsi, en proposant des exemples pour chaque tâche, nous avons été contraintes d'aider les élèves à comprendre la consigne¹ de faisabilité en interagissant par l'utilisation ou le concours de supports iconiques. La longueur et la complexité des structures syllabiques des mots, l'effet de régularité et la transparence orthographique ont également eu une incidence directe sur les performances des élèves.

¹Nous prenons en considération pour nos tests que bon nombre d'élèves ne parlent français qu'à l'école et qu'ils ne s'approprient cette langue que par le biais des échanges effectués en classe.

Les résultats obtenus montrent une différence significative entre les résultats des épreuves phonologiques de base, les résultats de la maîtrise du principe alphabétique et de la lecture des pseudo-mots, ces deux épreuves nécessitent obligatoirement le recours à la voie d'adressage (la procédure phonologique) car le taux d'échec est significatif (69% et 67%).

Ces résultats rejoignent l'hypothèse selon laquelle les élèves testés auraient des difficultés particulières au niveau du décodage, ce résultat a confirmé nos doutes lors des séances de lecture auxquelles nous avons assisté avant d'effectuer nos tests où la lecture était tâtonnante, ânonnante et hésitante pour la plupart des élèves.

En effet, pour comprendre ce qu'il lit, l'élève qui apprend à lire dans une langue alphabétique doit être capable d'identifier les mots, ainsi, identifier un mot implique de mettre en relation des signes graphiques que l'on voit, avec des sons (phonèmes) que l'on entend, pour pouvoir se faire une représentation mentale de ce que ce mot veut dire, d'où l'importance du décodage.

La maîtrise et l'automatisation du décodage permet de se concentrer sur la compréhension et de passer à une lecture plus fluide et plus expressive. Ce passage montre comment la lecture devient un imaginaire linguistique et culturel dans laquelle le jeune lecteur s'actualise.

Ces épreuves de lecture des mots ont révélé qu'une grande majorité des participants éprouvaient des difficultés de confusion entre les lettres « b » « d » « q », leur reconnaissance ne serait pas encore automatisée.

Les études en neurosciences² ont marqué le rôle important de l'écriture dans la disparition de ces erreurs, elles confirment le rôle de l'écriture des lettres dans la facilitation de la mémorisation des correspondances graphèmes-phonèmes et aide à distinguer les lettres en miroir comme « b », « d », « q » et « p ».

L'analyse des résultats a révélé également que les élèves basculent entre la procédure lexicale et la procédure phonologique, ce qui est tout à fait normal à ce stade de la scolarité. Néanmoins, ils n'arrivent toujours pas à reconnaître certains mots irréguliers qui sollicitent la mémoire de l'élève, cette difficulté pourrait paraître négligeable mais

² Voir les travaux de Daheane, Stanislas

au fur et à mesure que l'élève avance dans sa scolarité et que le nombre de mots augmentent, cette difficulté pourrait devenir plus importante.

De plus, les erreurs les plus fréquentes sont des erreurs de confusion entre les sons comme pour les dentales et les vibrantes /f/, /v/ ; pour ces élèves, de simples gestes de correction articulatoire peuvent être très efficaces, aussi, des erreurs d'inversion (« io » pour « oi ») , de mauvais découpage syllabique, beaucoup d'élèves n'ont pas su segmenter et isoler des syllabes , cette conscience fait encore défaut chez certains sujets et une mauvaise identification des phonèmes complexes, à l'instar des trigrammes « eau » et des digrammes « gu », « gn », « qu ». Ces difficultés s'expliqueraient par le degré de transparence de l'orthographe française, certains élèves n'auraient pas encore compris que le /ã/ par exemple admet plusieurs graphies : "an", "am" "en", "em" et par conséquent n'ont pas été capables d'identifier ce son. L'enjeu est justement de faire développer ce principe alphabétique sur lequel repose l'identification des mots.

En outre, les résultats de l'épreuve de l'identification des phonèmes ont dévoilé que les enfants parvenaient à identifier, à supprimer les sons simples. Par contre la tâche d'ajout d'un phonème pour obtenir un mot nouveau s'est avérée plus difficile.

À ce propos, beaucoup d'études ont montré que *« les habiletés qui impliquent la conscience phonémique et la connaissance des lettres constituent les variables qui permettent de prédire le mieux le succès dans l'apprentissage de la lecture dans les premières années de l'école primaire. »*³

Aussi, certains élèves en difficulté n'arrivent pas à percevoir et à comprendre la polyvalence orthographique des graphèmes autrement dit qu'un graphème peut occuper des places différentes dans des mots différents.

En outre, les épreuves de lecture à voix haute, nous ont permis de relever certaines interférences phonologiques et difficultés de prononciation pour certains sons qui n'existent pas en langue arabe, le cas de certaines voyelles nasales [ã], [õ]. de certaines consonnes [p], [b]. Nous soulignons ici que l'acquisition d'une bonne prononciation est un préalable à la maîtrise de l'oral puis de l'écrit.

³ Morais, José. "1. L'apprentissage de la lecture : de la conscience des phonèmes à l'identification automatique des mots". Kail, Michèle, et al.. Apprentissage des langues. Paris : CNRS Éditions, 2009. (pp. 345-364) Web. <<http://books.openedition.org/editions-cnrs/5975>>., consulté le 14/08/2021

En final, nous résumons les résultats principaux de nos épreuves comme suit :

- La difficulté à comprendre le principe alphabétique chez certains participants alors que c'est le but attendu en fin du cycle primaire.

- Ces élèves en difficultés de lecture, en fin de cinquième année n'arrivent toujours pas à comprendre comment fonctionne ce système graphophonologique. Pour ce faire, ils doivent d'abord prendre conscience que le son qui est prononcé oralement correspond à l'écrit à une lettre ou à plusieurs lettres. La connaissance et la maîtrise des lettres de l'alphabet seraient également le pilastre de ces mécanismes de conversion⁴.

-Les enfants en difficultés de lecture qui n'ont pas encore conceptualisé ce principe sont dans l'impossibilité d'effectuer les opérations d'assemblage, toute la base de cette mécanique se situe dans la capacité d'associer correctement les unités de l'oral à celle de l'écrit en effectuant un traitement séquentiel et analytique d'où l'importance de l'émergence d'une conscience phonologique et phonémique.

-Les activités de conscience phonologique ont pour rôle de développer le décodage puis les mécanismes de conversion. Elles offrent à l'élève la possibilité de lire rapidement et aisément, d'enrichir son vocabulaire et de se focaliser beaucoup plus sur la compréhension que sur le déchiffrage.

Ces résultats confirment notre hypothèse selon laquelle la conscience phonologique jouerait un rôle, certes insuffisant mais important dans l'apprentissage de la lecture au cycle primaire car pour une lecture fluide, le lecteur débutant doit aussi reconnaître et comprendre rapidement les mots déjà rencontrés sans passer par le décodage (la procédure lexicale).

Par ailleurs, le développement de la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture dépendent aussi de la qualité de l'accompagnement scolaire, du milieu familial et social, déterminant, dans la représentation et la valorisation des langues apprises et acquises.

Aussi, les nouvelles réformes et les nouveaux programmes proposent-elles de développer la conscience phonologique dans l'enseignement de la lecture, mais la

⁴ Desrochers, Alain., Kirby, J. R., Thompson, G. L. & Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 59–82. <https://doi.org/10.7202/038720ar> , consulté le 15/08/2021

réalité en classe est différente, les enfants n'apprennent pas à lire seuls, ils ont besoin d'être initiés guidés et entraînés pour développer cette habileté.

Le rôle de l'enseignant s'avère déterminant dans la création d'un environnement propice pour l'apprentissage, son rôle est significatif dans les performances des élèves, la famille tout autant.

Par ailleurs, les réponses recueillies du questionnaire soumis aux enseignants du cycle primaire ont mis en évidence que pour ces praticiens⁵, l'acte de lire est une activité centrale dans le parcours scolaire de l'élève, qu'ils tentent de travailler de la manière la plus optimale. Ils essayent par des pratiques variées de trouver des issues aux difficultés ressenties par leurs élèves et de développer leur réflexivité sur la langue. Des efforts pas très fructueux dans le vécu de la classe, c'est à ce niveau que les objectifs assignés par les programmes, les pratiques enseignantes et le rendement des élèves divergent car il ne suffit pas de formuler des objectifs mais aussi de tracer des voies.

Les divergences quant à la définition de l'acte de lire et la méconnaissance des mécanismes ainsi que des principes de base sous-jacents l'apprentissage de la lecture, ont marqué les résultats de notre enquête. Peu d'enseignants (30%) seulement peuvent définir l'acte de lire comme étant la capacité à décoder et à comprendre, certains le réduisent au déchiffrement, aux correspondances graphèmes/phonèmes, ou à la compréhension. En effet, savoir définir l'acte de lire permet de mettre en pratique un savoir pour intervenir juste et vrai, parce que la lecture demeure le pivot de tous les autres apprentissages, c'est l'enseignant qui porte cette lourde responsabilité, car pour bien enseigner la lecture, il faut savoir comment elle fonctionne. Comme le confirme Van Grunderbeeck⁶ « *le diagnostic des difficultés passe par la référence consciente ou non de sa propre conception de l'acte de lire et de son apprentissage ainsi qu'à sa conception des causes des difficultés.* »

Par ailleurs, les résultats sur les raisons des difficultés de lecture retenues du discours des enseignants se rapportent en général à la non maîtrise du système

⁵ L'échantillon d'enseignants interrogés se compose de 100 enseignants, 30 ayant une expérience de moins de 5 ans, trente avec une expérience de plus de 10 ans et 40 enseignants n'exerçant que depuis 5 ans.

⁶ Cité par Soussi Anne, Broi Anne-Marie, Wirthner Martine. *Des difficultés de lecture des élèves : ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants.* In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°35, 2007. Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. pp. 31-51; doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2747> https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_35_1_2747, consulté le 18/08/2021

phonologique de la langue française, au déficit dans la maîtrise du principe alphabétique (problème de décodage), à une dyslexie, au milieu socioculturel défavorable , à la langue parlée à la maison , au vocabulaire pauvre des élèves , au goût pour la lecture , au manque de stratégies pour lire. Enfin, quelques allusions aux méthodes employées et au programme trop chargé, l'horaire insuffisant a été fréquemment cité.

Nous soulignons à ce propos que les difficultés de décodage autant que celles de compréhension sont les difficultés de lecture les plus citées par les répondants, ce qui confirme notre hypothèse selon laquelle les difficultés de lecture au cycle primaire se rapportent essentiellement au problème de décodage et de correspondance entre des unités de l'oral et celles de l'écrit engendrant ainsi des difficultés en compréhension.

Cette mise en relation ne peut s'effectuer que si l'enfant arrive à accomplir un traitement réfléchi mais implicite sur ces unités. Rappelons que ces élèves ont une conscience phonologique insuffisante, leurs difficultés ont été relevées également dans les tests soumis aux élèves, en particulier dans les épreuves de la maîtrise du principe alphabétique, de la lecture des logatômes, des mots réguliers. La lecture des mots irréguliers a dévoilé quant à elle un déficit dans l'utilisation de la voie lexicale qui implique la lecture rapide et la récupération en mémoire des mots fréquemment rencontrés. Ces élèves seraient encore au stade du déchiffrement, ils ne seraient pas capables d'attribuer un sens aux mots qu'ils voient, le décodage accapare leur attention au détriment de la compréhension. Les séquelles de ces difficultés peuvent les suivre jusqu'au collège, voire plus.

Dès lors, un important travail sur le décodage et les autres habiletés nécessaires à lire doit être mené dans les trois premières années de l'apprentissage de la lecture. Ce travail est loin d'être machinal, le but est d'entraîner l'élève à réfléchir, à agir et à devenir un lecteur intellectuellement indépendant.

En outre, pour combler les difficultés d'ordre phonologique, des activités de conscience phonologique sont à préconiser, particulièrement avec les plus démunis, même tardivement, elles pourraient aider ces élèves à lire et à comprendre.

Les réponses à la question de l'exploitation de ces activités phonologiques en classe, ont démontré que les enseignants ne les pratiquent qu'en 3 et en 4ème années primaires. En dépit des difficultés enregistrées, ces activités sont presque écartées en cinquième année, une minorité d'enseignants seulement déclarent s'y plier en 5^{ème} année.

Il a été largement reconnu que « l'effet maître » et la formation des enseignants influencent en grande partie le comportement des élèves en lecture et dans les autres apprentissages, un bon enseignant améliore les performances des élèves en réajustant les procédés d'apprentissage de son public.

Concernant l'enseignement de la conscience phonologique, les enquêtés déclarent dans les entretiens informels que nous avons eus avec eux, ne pas avoir de connaissances théoriques sur ce concept et pourtant certaines activités phonologiques sont bien réalisées dans leurs classes.

Ainsi, l'analyse du questionnaire et les réponses des enseignants traduisent les déficiences qui existent entre théorie et pratique, entre recherche universitaire et ce qui est réellement mis en pratique en classe mais également, le manque de formation des enseignants sur les vrais objectifs ciblés.

L'écart signalé explique les difficultés éprouvées par les enseignants à agir dans leurs classes. Ce décalage entre la recherche et la pratique enseignante est manifeste, il est donc urgent que les institutions révisent les dispositifs et les finalités de la formation des enseignants, cette démarche didactique inciterait l'enseignant à réfléchir sur son développement personnel et professionnel.

La formation des maîtres serait une des conditions les plus vitales visant à faciliter l'apprentissage de la lecture et à améliorer le niveau de lecture des enfants. Beaucoup d'enseignants ne sont pas en connaissance des mécanismes cognitifs et mentaux qui sous-tendent l'acte de lire, il est important d'agir sur la formation initiale, continue et continuée de ces enseignants.

Les gestes indiqués ci-dessous aussi simples soient-ils, peuvent encourager les élèves à lire en classe et en dehors, en impliquant institution, enseignants et parents, améliorant ainsi le travail sur les correspondances graphèmes phonèmes et enrichissant le vocabulaire de l'enfant.

Créer une petite bibliothèque au fond de la classe ou à l'école et surtout à la maison, le livre fera ainsi partie intégrante de l'environnement de l'enfant. Le rôle des parents est ainsi indéniable dans le développement du goût à la lecture, des parents fascinés par les livres transmettront sans doute leur passion à leurs enfants avant même qu'ils rentrent à l'école. Prévoir en classe des moments de lecture où l'enseignant lit aussi suscitera l'éveil et l'intérêt pour la lecture.

Ainsi, raconter des histoires aux enfants, leur demander de reprendre à leur tour les événements marquants. Incitez l'enfant à deviner la suite ou le début de ce qu'il lit, des livres illustrés stimulent et attirent l'attention des enfants. Plus on lit, plus on devient lecteur, cette pratique quotidienne facilite l'automatisation de la lecture et la mémorisation du vocabulaire.

Pour un enseignement efficace de la conscience phonologique nous suggérons de :

- Choisir les textes les mots et les activités qui facilitent l'accès au code puis au sens en fonction de la réalité moderne des enfants. Plaire et instruire, une dichotomie aussi ancienne que le monde.

- Prévoir des formations d'un personnel spécialisé pour une prise en charge différenciée des difficultés persistantes chez certains apprenants.

- Réfléchir sur les méthodes et les outils de remédiation destinés à combler les lacunes spécifiques des élèves.

À travers cette recherche, nous avons tenté de comprendre le fonctionnement de la lecture chez l'enfant, les processus et les mécanismes qui s'y rapportent. Aussi, notre intention était d'identifier les difficultés rencontrées par les élèves en cours de l'apprentissage de la lecture.

Sans vouloir prétendre à l'exhaustivité, nous souhaitons que cette recherche puisse servir aux enseignants, aux parents et à toute personne s'intéressant à l'apprentissage de la lecture chez l'enfant pour aider à mieux comprendre le rôle incontournable de la conscience phonologique dans la réussite de la lecture. Nous espérons également que les outils de remédiation et les préconisations que nous avons proposés soient mis en pratique et réévalués à chaque fois que la nécessité le définit.

Plus tard, des recherches plus affinées et menées en laboratoires de recherches pourraient approfondir nos résultats en s'intéressant aux enfants en grande difficultés ou ayant des troubles attentionnels, notre intérêt est porté sur des enfants marginalisés, livrés à leur sort, des enfants terrifiés de ce qui les attend à l'école, comme c'est le cas des enfants porteurs d'autismes.

Pour un enfant autiste, apprendre à combiner lettre, son et sens s'avère un vrai défi. Atteint de troubles de reconnaissances d'objets, de sons, de troubles de compréhension

du langage oral, de troubles d'attention et de troubles de développement, son développement cognitif est laissé au simple hasard de la vie.

En ce sens, beaucoup d'interrogations nous envahissent : comment ces enfants apprennent-ils à lire ? Sans pré requis, sans avoir développé des connaissances préalables sur la langue, quel serait le point de départ de l'apprentissage de la lecture chez eux ?

Est-il possible de prévoir un apprentissage basé sur la conscience phonologique qui ne serait conçu et destiné ou modelé que pour eux ?

Cette thèse nous aura ouvert les grandes portes de la réflexion et de la recherche.

Bibliographie

Ouvrages

- Alegria ,Jésus,et Josés, Morais. *Analyse segmentale et acquisition de la lecture inL'apprenti lecteur, recherches empiriques et implication pédagogiques* . Paris: Delachaux et Nestlé S.A , 1989.
- Bertoncini, Josiane. *Percevoir la parole sans les mots*. in La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles, études de psychologie cognitives, Kolinsky et al, Puf, 1991.
- Bianco, Maryse. *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble, Octobre 2015
- Blais, André ,et Claire, Durand. «Le sondage.» Benoît, Gauthier. *Recherche sociale , de la problématique à la collecte des données*. Canada : presses de l'Université du Québec, 2006.
- Briquet-Duhazé, S. *Apprentissage, développement professionnel et enseignement de la lecture à l'école primaire*. Paris: L'Harmattan, Enfance, Éducation et Société, 2014.
- Briquet-Duhazé, Sophie. « *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grande difficultés* ». Paris: L'Harmattan, 2013.
- Calvet, Louis , Jean. « *La Sociolinguistique* ». Paris: PUF, 1993.
- Catach, Nina., Gruaz, Claude. & Duprez, Danièle. *L'orthographe française*. Paris: Nathan Université.(3^o éd. révisée), 1995.
- Chauveau, Gérard .*Le savoir lire aujourd'hui*, Retz. 2007: Retz , coll. « petit forum »
- Cornaire, Claudette , et Claude ,Germain. *Le point sur la lecture*. Paris: Clé International, 1999.
- Cuq, jean , Pierre. *Le français langue seconde*. Hachette , 1991.
- Daheane, Stanislas. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.
- Dehaene, Stanislas. *Apprendre à lire: Des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob, 2011.
- Delahaie, Marc. *De la difficulté au trouble*. Editions Inpes, 2004.p79.
- Delpech, Damiène, et al. *La conscience phonologique, test, éducation et rééducation*. Marseille: Solal, 2002.
- Ecalte, Jean, et Annie Magnan. *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris: Dunod, 2015.

- Ecalte, Jean, et Annie Magnan. *De l'identification de mots écrits à la compréhension , dans : L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. sous la direction de Écalte Jean, Annie, Magnan.* Paris: Dunod, « Psycho Sup », 2015.
- Fayol, Michèle ,Jean -Emile, Gombert , Lecoq ,Jean,Pierre, Sprenger-Charolles ,Liliane, et Zagar Danièle. *Psychologie cognitive de la lecture.* Broché, 1992.
- Fayol, Michèle. *L' apprentissage de l'orthographe , bilan .* Paris: dans .éducation , sciences cognitives et neurosciences. (1ère éd) . Presses universitaires de France, 2008.
- Ferrand, Ludovic,et Elsa ,Spinelli. *Ferrand, Ludovic,et Elsa ,Spinelli , « Psychologie du langage , l'écrit et le parler , du signal à la signification .* Paris: Armand Colin , 2005.
- Ganoach.Danièle, et Caroline, Golder. *Lire et comprendre, Hachette, cité par Gérard, Vigner. Le français langue seconde .* Paris: Hachette, 2009.
- Genouvrier, EMile, et Jean, Paytard. *Linguistique et enseignement du français.* Paris: Larousse, 1970.
- Germain, Bruno. *Étude de manuels de lecture du CP Grille d'analyse et application.* Scérén-CNDP, 2011.
- Giasson, Jocelyne, et Geneviève ,Vandecasteele. *La lecture : Apprentissage et difficultés .* de boeck éducation , 2012 .
- Giasson, Jocelyne. *La lecture, de la théorie à la pratique .* Editions De Boeck , 2005.
- Gineste, Marie , Dominique, Le Ny , Jean François. *"Psychologie cognitive du langage .* paris: Dunod, 2002.
- Goetz-Georges, Marie. *Apprendre à parler avec des comptines.* Paris: Retz, 2006.
- Gombert, Jean Emile et al. *Enseigner la lecture au cycle 2.* Nathan, 2000.
- Gombert, Jean, Emile. *Le développement métalinguistique.* Paris: Puf, 1990.
- Gough P. B., Juel, C. «Les premières étapes de la reconnaissance des mots ".» (dir), Rieben L. et Perfetti, C, p 85 . in *L'apprenti-lecteur, recherches empiriques et implications pédagogiques , sous la direction de Rieben .L , Perfetti .CH Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.* 1989.
- Le Cocq, Bertrand. *Entrer dans la lecture en FLS, Apprendre à lire aux élèves allophones.* Canopé éditions , 2018.
- Liberman, Isabelle ,Y,et Shankweiler, Donald. «Phonologie et apprentissage de la lecture.» Rieben, Laurence, et Charles. Perfetti. *L'apprenti-lecteur (Recherches empiriques et implications pédagogiques.* Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1989.

- Mager, Robert, Frank. *Vers une définition des objectifs dans l'enseignement*. Gauthier-Villard, 1971.
- Marie-Line Bosse, Daniel Zagar. «" La conscience phonémique en maternelle : Etat des connaissances et Proposition d'évolution des pratiques pédagogiques actuelles ». ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'enfant.» 2016. Éd. ANAE/PLEIOMEDIA.
- Morais, José. *Compréhension/décodage et acquisition de la lecture* . Editions Nathan, janvier 1993.
- Ouzoulias, André. *L'apprenti lecteur en difficultés* . *Evaluer, comprendre, aider* . édition Retz , 1995.
- Philip.B, Ghough &Connie, Juel. «Les premières étapes de la reconnaissance des mots .» Riben, Laurence, et Charles, Perfetti. *inL'apprenti lecteur, recherches empiriques et implication pédagogiques*. Paris: Delachaux et Nestlé, 1989.
- Queffélec, Ambroise. *Le français en Algérie, lexique et dynamique des langues*. Paris: De Boeck &Larcier s. a, Editions Duculot, 1ère édition, 2002.
- Rafoni, Jean, Charles. *Apprendre à lire en français langue seconde*. L'Harmattan, 2007.
- Riquois, Estelle. *Lire et comprendre en langue étrangère*. Hachette, 2019.
- Segui, Juan. «La reconnaissance visuelle de mot .» Régine, Kolinsky , José, Morais ,et Juan, Segui. *La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles , études psycholinguistique cognitive* . Puf , 1991.
- Sprenger - Charolles , Lilliane ,(1992).l'évolution des mécanismes d'identification des mot, In Fayol, Michel , Gombert , Jean Emile , Le Cocq , Pierre , Sprenger Charolles , Lilliane , ZAGAR , Daniel. «psychologie cognitive de la lecture.» PUF 1992.
- Sprenger - Charolles, Lilliane, Colé , Pascale. *Lecture et dyslexie, Approche cognitive*. Paris: Dunod, 2003.
- Sprenger, Charolles, Lilliane, et Pascale, Colé. "*Lecture et dyslexie, approche cognitive*". Paris: Dunod, 2éd, 2013.
- Sprenger-Charolles, Lilliane , & Séverine, Casalis. *Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris: PUF, 1996.
- Treiman, Rebecca. « *Le rôle des unités intrasyllabiques dans l'apprentissage de la lecture* », in , "*l'apprenti lecteur , recherches empiriques et implications pédagogiques*". Paris: Delachaux et Nestlé, 1989.

Tunmer, William E. *Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite* dans L.Rieben . CH.Perfetti , "L 'apprenti lecteur , Recherches empiriques et implications pédagogiques . Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

Viel, Michèle. & Van Cleef, R. *Apprendre à apprendre*. Paris: Magnard, 1995.

Zagar, Danièle. «L'approche cognitive de la lecture : de l'accès au lexique au calcul syntaxique.» Michèle, Fayol & al. *psychologie cognitive de la lecture*. Paris: Presses universitaires de France, 1992.

Dictionnaires

Dubois, Jean, Mathée Giacomo, Louis Guespin et al. *Le dictionnaire linguistique des sciences du langage*. Paris: Larousse, 2012.

Cuq, Jean,-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International, 2003.

Documents officiels version papier et en ligne

«Plans annuels , Français , 5 ème année primaire ,» Septembre 2018. <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/plan-ann-5AP-FR.pdf>. Consulté le 27/10/2020.

«Programme Cycle Primaire-Français.» Juin2016. en ligne sur <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/plan-ann-5AP-FR.pdf>. Consulté le 28/10/2020.

Medjahed, Leila et al. *Manuel scolaire de la cinquième année « Français, cinquième année primaire*. Office national des publications scolaire, édition 2019/2020.

Medjahed, Leïla. *Guide d'utilisation du manuel Français 5ème Année primaire, Onps*. 2019.

Articles scientifiques

Bara, Florence, Édouard Gentaz, et Pascale Colé. «« Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants ».» *Enfance*, vol. 56, no. 4, 2004: pp. 387-403. Consulté le 29/12/2017 .

Belmihoub, Mohamed, Cherif, et Alilat, Soumya. « *Etude exploratoire sur l'accès des femmes au marché du travail en Algérie* ». Extrait du Rapport EvalDZ de la Table-ronde sur l'évaluation du genre. Alger, tenue le 29 septembre 2016. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/algerien/13438.pdf>. Consulté le 21/11/2020.

Bensalah, Bachir , et Guerid Khaled. «L'impact du milieu extrascolaire dans l'enseignement de la lecture en FLE à l'école primaire.» *Synergies Algérie n° 12* 2011: pp. 173-180.Consulté le 25/09/2020.

- Bertoncini, Josiane ,et J. Mehler. « La perception du langage chez le nourrisson : quelques observations.» *Reproduction Nutrition Développement* 1980,20(3B): pp 859-869. fihal-00897690 .Consulté le 04/05/2020.
- Besse, Anne-Sophie, Nathalie Marec-Breton, et Élisabeth Demont. « Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues ».» *Enfance*, vol. 2, no. 2 2010: pp. 167-199. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rc/article/view/2753/2056>. Consulté le 18/12/2020.
- Billières, Michel. «Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail.» *Corela [En ligne], HS-1 | 2005, mis en ligne le 16 février 2005*, URL : <http://journals.openedition.org/corela/1110> ; DOI : 10.4000/corela.1110. Consulté le 30 avril 2019.
- Bosse, Marie-Line ,et Daniel Zagar. «La conscience phonémique en maternelle : Etat des connaissances et Proposition d'évolution des pratiques pédagogiques actuelles.» *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'enfant, ANAE/PLEIOMEDIA* 2016. fihal-01623137f. Consulté le 19/03/2018.
- Bouchafa, Houria. «L'acquisition de la lecture : comprendre et prévenir.» Gaté, Jean-Pierre, et Christine Gaux. *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte : Genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2007. pp 83-101. doi.org/10.4000/books.pur.60209. Consulté le 17/02/2021.
- Bourassa, M. (1997). Les difficultés d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 25(2), 1–5. <https://doi.org/10.7202/1080656ar>. Consulté le 19/12/2021.
- Bouteille, Marion, et Marie-Hélène, Eude. *Le développement des habiletés phonologiques chez l'apprenti lecteur : Approche différentielle et développementale*. Université Claude Bernard Lyon1: Mémoire pour l'optention d'un certificat d'ortophoniste, juillet 2006. Consulté le 02/01/2020.
- Briquet-Duhazé, Sophie «Entraînement en conscience phonologique et nom des lettres chez des élèves de cycle 3 en difficulté de lecture.» *Journée d'étude FETE, MRSH Caen 22 mars 2017* . Consulté le 28/12/2020.
- Briquet-Duhazé, Sophie, et Amine, Rezrazi. «Résultat d'un entraînement en conscience phonologique chez des élèves en difficultés de lecture au cycle 3.» *Enfance /2 (N° 2)* 2014: pp119-134. DOI 10.4074/S0013754514002018. Consulté le 06/07/2018.
- Castellotti, Véronique, et Moore, Danièle. « Représentations sociales des langues et enseignements », *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>. . Consulté le 27/11/2020.

- Cèbe Sylvie, et Roland, Goigoux. «Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes.» *In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°35. Les ratés de l'apprentissage de la lecture à 2007: 185-208.* <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2756>. . Consulté le 29/09/2021.
- Cellier, M. « Réflexions sur les différents types de dictées.», *disponible sur : <http://mdl66.acmontpellier.fr/lire/lecture-cycle2/code/difftypesdedictées.pdf>*. . Consulté le 07/04/2021.
- Chauveau, Gérard, et Rogovas-Chauveau Eliane. « Les processus interactifs dans le savoir-lire de base.» . *In: Revue française de pédagogie , volume 90 1990: pp23-30.* <https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1393>. Consulté le 21/02/2020.
- Chauveau, Gérard. «Acte de lecture et décodage.» *In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°3 1990: pp. 31-50.* Doi : <https://doi.org/10.3406/spira.1990.1839> . Consulté le 20/12/2018.
- Chetail, Fabienne. «Chapitre I. Pourquoi et comment étudier le rôle de la syllabe en lecture ?» Chetail, By. *La syllabe en lecture : Rôle et implications chez l'adulte et chez l'enfant.* Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2012. pp. 13-29). <http://books.openedition.org/pur/61019>>. Consulté le 13/07/2020
- Cutler, Anne., James , Dennis, Norris, et A,Somejuan. *Le rôle de la syllabe.* Paris: In: Les Langages du cerveau (pp. 185-197). E. Dupoux (Ed.). Odile Jacob, 2002. https://pure.mpg.de/rest/items/item_59661_4/component/file_468699/content. Consulté le 03/06/2018.
- Daniel, Gaonac'h. « « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », Acquisition et interaction en langue étrangère.» <http://journals.openedition.org/aile/970> 1 septembre 2000: 5-14. <https://doi.org/10.4000/aile.970>. Consulté le 12/12/2020.
- Dany, Lionel. «Analyse qualitative du contenu des représentations sociales.» *in Les représentations sociales 2016.* ffhal-01648424. Consulté le 24/11/2020.
- Dehaene, Stanislas. « Impact de l'apprentissage de la lecture sur le cerveau .» *Stanislas DEHAENE, « Impact de l'apprentissage de la lecture sur le cerveau », La lettre du Collège de France [Online], 30 | décembre 2010, Online since 01 February 2011, . URL : <http://journals.openedition.org/lettre-cdf/822>.*. Consulté le 30/12/2020.
- Dehaene, Stanislas, et Claire Montialoux. « 15. Que nous apprennent les neurosciences sur les meilleures pratiques pédagogiques ? », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 12, no. 2, 2012, pp. 231-244. . Consulté le 14/12/2020.

- Démont, Élisabeth, et Jean-Émile, Gombert. «L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite.» *Enfance*, /3 (Vol. 56) 2004: p. 245-257. DOI : 10.3917/enf.563.0245.. Consulté le 22/04/2019.
- Démont, Elisabeth" *Conscience phonologique et mémoire de travail : quelle contribution respective aux difficultés en lecture ? : Etude auprès d'enfants francophones dyslexiques et lecteurs débutants*". Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2003. Nouri Ramadhane , Mohamed , et al .L'apprentissage de la lecture: Perspectives comparatives . <http://books.openedition.org/pur/48450>. Consulté le 09/09/2018.
- Desrochers, Alain, et al. «Une analyse des facteurs de risque dans l'apprentissage de la lecture chez l'enfant.» *Enfance en difficulté*. <https://doi.org/10.7202/1012123ar>. Consulté le 16/02/2021
- Desrochers, Alain., Kirby, J. R., Thompson, G. L. & Fréchette, S. « « Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture ».» *Revue du Nouvel-Ontario*, (34) 2009: 59-82. <https://doi.org/10.7202/038720ar>. Consulté le 01/08/2021.
- Doré, Christophe. «Les incroyables bienfaits des livres sur notre cerveau.» s.d. En ligne sur <http://premium.lefigaro.fr/sciences/2018/03/15/01008-20180315ARTFIG00268-les-incroyables-bienfaits-des-livres-sur-notre-cerveau.php>. Consulté le 11/02/2021.
- Ecalte, Jean, Annie Magnan, et Houria Bouchafa. «Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture: de l'évaluation à la remédiation.» *Glossa 82* 2002: 4-12. Consulté le 06/05/2019.
- Ecalte, Jean, et Annie Magnan. «Chapitre 1. « Les connaissances précoces implicites et explicites .» *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. sous la direction de Écalte Jean, Magnan Annie* 2021: pp. 19-83. Consulté le 21/06/2021.
- Ecalte, Jean, et Annie, Magnan. « Traitements épiphonologique et métaphonologique et apprentissage de la lecture ». Nouri Romdhane, Mohamed, et al. «L'apprentissage de la lecture : Perspectives comparatives. Rennes.» *Presses universitaires de Rennes* 2003: pp251- 265. <http://books.openedition.org/pur/48457>. Consulté 02/02//2018.
- Ecalte, Jean. & Annie, Magnan. «Sensibilité phonologique et apprentissage de la lecture. Rééducation Orthophonique, (2007). 229, 61-74.cité par Écalte, Jean. Dans « L'évaluation de la lecture et des compétences associées ».» *Revue française de linguistique appliquée, vol. Vol. xv, no.1* 2010: pp. 105-120. Consulté le 02/02/2018.
- El Mistari, Habib. «L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ?» *Synergies Algérie n°18* 2013: p.

- 39-51. https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article2_Habib_El_Mistari.pdf .
Consulté le : 25 /03/ 2020.
- Ez-Zaher, Ahmed. «Le rôle de la conscience syllabique dans l'apprentissage de la lecture en arabe.» *In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°44. Enseigner et apprendre à lire-écrire à l'école* 2009: pp. 49-62. Consulté le 11/12/2020.
- Fleury-Vilatte, Béatrice, et Jacques, Walter. « Terrain, expérimentation et sciences sociales », *Questions de communication* .» URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/4627> [En ligne], 7 | 2005, mis en ligne le 10 mai 2012. DOI : 10.4000/questionsdecommunication.4627. Consulté le 19/04/2019.
- Foulin, Jean-Noël , et Sébastien ,Pacton. «La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres.» *Eduction et francophonie , Volume XXXIV:2* 2006. https://revue.acef.ca/pdf/XXXIV_2_028_V2.pdf. Consulté le 03/08/2020.
- Frier, Catherine,et Vadcar, Anne. «« Mais qu'est-ce qui se passe dans le coin lecture ? »» *Repères* , 55/ 2017: p 133- 157. <https://doi.org/10.4000/reperes.1161>.
[Consulté](#) le 15/12/2020.
- Geva, E. «Apprendre à lire dans une langue seconde : recherche, implications et recommandations pour les services ». In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants.* 2009: 1-12. Consulté le 18/12/2020.
- Giasson, Jocelyne , et Saint-Laurent, Lise,. «« Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire »,» *Revue canadienne de l'éducation, 24, 2* 1999: 197-211. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2753/2056>. Consulté le 17/12/2020.
- Goigoux, Roland,et al. «Les facteurs explicatifs des performances en lecture compréhension à la fin du cours préparatoire.» *Revue française de pédagogie* 2016: 196. <http://journals.openedition.org/rfp/5076> ; DOI : 10.4000/rfp.5076..
Consulté le 30/03/2018.
- Gombert, Jean, Emile. «Mauvais lecteurs, plus de dissynoptiques que de dyslexiques.» *Glossa, n°56* 1997: (20-27). Consulté le 12/02/2021.
- Grille voyelles orales, nasales et glides. s.d. disponible en ligne sur : <http://phonetiquefr1415.canalblog.com/archives/2014/09/26/30659463.html>.
- Grunderbeeck, Van. «L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés dans l'apprentissage du langage écrit (lecture-écriture.)» *In: La Lettre de la DFLM, n°24,1* 1999: 4-8. doi : <https://doi.org/10.3406/airdf.1999.1370>. Consulté le 16/01/2021.

- Hillairet de Boisferon, Anne, Bara, Florence, Gentaz ,Edouard, et Colé, Pascale. «Préparation à la lecture des jeunes enfants : effets de l'exploration visuo-haptique des lettres et de la perception visuelle des mouvements d'écriture.» *in: L'année psychologique*. vol. 107, n°4. 2007: pp 537-565. https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2007_num_107_4_30953. Consulté le 07/04/2021
- Joël, Clanet. «Liens entre pratiques d'enseignement et performances scolaires au cours préparatoire. Étude comparative entre des classes à effectif réduit et des classes à effectif habituel. In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°19.» 2008: 130-117. Consulté le 03/12/2020
- Layes, Smail. «La dyslexie développementale. Vue sous l'angle des modèles interactifs.» *Le Journal des psychologues*, n°8 2009: pp. 44-47. <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2009-8-page-44.htm>. Consulté le 17/02/2021.
- Layes, Smail., Layes, Kamel, & Khenfour, Hichem. «Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture en français langue seconde par les enfants arabophones : comparaison entre lecteurs normaux et dyslexiques .» *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* ,Vol. 11(4) 2018: 21-40. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.775>. Consulté le 18/12/2020.
- Leybaert, Jacqueline, et al. «Dysphasie et développement de la sensibilité à la rime et au phonème.» *Enfance*, Vol. 56, no. 1, 2004, pp. 63-79 2004: pp 63-79. Consulté le 06/02/2019.
- Meguenni, Lahrahe, Amel. «Le Ludique comme Stratégie d'Enseignement/Apprentissage en Classe de Langue.» *Tradtec* 14/ 2015, . Consulté le 27/12/2020.
- Mehler, Jacques. « Introduction.» *In: Langages, 4^e année, n°16, Psycholinguistique et grammaire générative* 1969: pp. 3-15. Doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.1969.2015> . Consulté le 13/05/2020.
- Mohamed, Hasanat. « Acquisition d'une langue seconde : Les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français.» *Synergies Monde arabe n° 4* 2007: pp209-226. . Consulté le 24/07/2019.
- Morais, José «Quelles sont les principales exigences de l'apprentissage de la lecture.» *in lire, comprendre et apprendre, Conférence du consensus, 16,17 mars 2016*,. Éd. comprendre et apprendre in lire. 16,17, mars 2016. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/08_CCLecture_Morais.pdf. Consulté le 20/12/2020.
- Morais, José. «Extrait de La science de la lecture : d'un regard sur le passé à un regard sur l'avenir.» *in Observatoire National de la Lecture, Nouveaux regards sur la lecture : CNDP et Savoir Livre*, 2004.

- http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PpclDRQoXwwJ:ekla data.com/RfJp8V6hka2CN08LSyNtRmL10iU/apprendre_a_lire_Morais.pdf+&cd=5&hl=fr&ct=clnk&gl=dz. Consulté le 18/06/2018.
- Morais, José. « L'apprentissage de la lecture : de la conscience des phonèmes à l'identification automatique des mots » Kail, Michèle, et al.. Apprentissage des langues. Paris: CNRS Éditions, 2009. <http://books.openedition.org/editions-cnrs/5975>>. Consulté le 25/07/2020.
- Nonnette, Anne, Claire. «La remédiation phonologique .» *Elsevier Masson SAS* 23 1 2018. <https://www.elsevier.com/fr-fr/connect/orthophonie/la-remediation-phonologique>. Consulté le 21/09/2021.
- Nonnon, E. «Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux , obstacles, apprentissages.» *Repères [En ligne]*, 45 | 2012, mis en ligne le 15 juin 2012,. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/132> . Consulté le 12 janvier 2021.
- Noyau, Colette. «L'entrée dans l'écrit : cas du bilinguisme arabe-français chez les élèves mauritaniens.» *Insaniyat / إنسانيات [Online]* 2017: 77-78 |. Online since 31 May 2019,. URL : <http://journals.openedition.org/insaniyat/18022> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/insaniyat.18022>. Consulté le 08 /02/ 2021.
- Ouzoulias, André .*Le niveau initial de conscience phonologique est-il le « meilleur prédicteur unique » de la réussite dans l'apprentissage de la lecture?* s.d. https://www.editions-retz.com/sites/default/files/.../forum_Retz_2001.pdf. Consulté le 05/08/2019.
- Pallier, Christophe. *Rôle de la syllabe dans la perception de la parole : études attentionnelles*. Ecole des hautes Etudes en Sciences sociales : thèse de doctorat, 1994. disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel->. Consulté le 15/07/2019.
- Perrenoud, Philippe. « Le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires .» *In Éducation et Francophonie, Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française* 2000. accès: <http://www.acelf.ca/revue/XXVI>.. Consulté le 08/03/2019.
- Phénix, Thierry,et, Julien Diard, Sylviane Valdois. «Les modèles computationnels de lecture.» *Traité de neurolinguistique,hal-01420329v2f*, pp.167-182. 2016. Consulté le 23/03/2020.
- Rachidi, Amal, Isabelle Nocus, et Agnès Florin. «« Effets de l'enseignement de la langue arabe en classe ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine) sur les performances scolaires et langagières en français .»» *Enfance, vol. 4, no. 4* 2013: 349-372. DOI : 10.4074/S0013754513004035. Consulté le 20/12/2020.

- Richer, Jean-Jacques. « De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues. » *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 161, no. 1 (2011): pp. 63-77. Consulté le 07/09/2018.
- Rieben, Laurence. « Le 21^e siècle verra-t-il enfin la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture ? ». sur <http://www.revuedeshp.ch/pdf/vol-1/2004-1-rieben.pdf>. Consulté le 30/01/2019.
- Roberge, Jean-François. « Plan de valorisation de la profession enseignante. » Roberge, Jean-François. « Plan de valorisation de la profession enseignante », mai 2018. Combattre l'école entreprise cahier de participation, Premier réseau d'action sociopolitique de la FAE 23, Laval, 2018. https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2019/01/20190123_reseau-sociopo_ecole-entreprise_cahier-1.pdf. Consulté 01/12/2020
- Sabater, Carine, et al. "Déficits phonologiques et morphologiques chez des enfants dyslexiques francophones". Nouri Romdhane, Mohamed, et al. *L'apprentissage de la lecture : Perspectives comparatives*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2003. <http://books.openedition.org/pur/48442>. Consulté le 01/02/2018.
- Saint-Cyr, Chardon. « Évaluation d'un entraînement à lecture au cours préparatoire sollicitant les modalités visuelle, auditive et haptique. » In: *Revue française de pédagogie*, volume 153 2005: pp.93-107. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3397>. Consulté le 02/03/2018.
- Sanchez, Monique, et al. « Habiletés phonologiques chez des enfants dysphasiques de GS et CP: étude comparative avec des enfants au développement langagier normal. » *Psychologie française*, vol. 52, no 1, pp41-54. Consulté le 11/12/2019.
- Segui, Juan. « Évolution du concept de lexique mental. » *Revue de neuropsychologie*, vol. Volume 7, no. 1 2015: pp.21-26. Consulté le 16/05/2019.
- Soussi Anne, Broi Anne-Marie, Wirthner Martine. « Des difficultés de lecture des élèves : ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants. » *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°35. *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège* 2007: pp. 31-51. <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2747>. Consulté le 19/01/2018.
- Sprenger-Charolles, Liliane. « Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage. » In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°52. *Pratiques de lecture*. 1986: pp9-27. <https://doi.org/10.3406/prati.1986.1406>. Consulté le 21/02/2020.
- Sprenger-Charolles, Liliane. « Apprentissage de la lecture et dyslexie : une nouvelle explication? » Kail, Michèle, et al. *Apprentissage des langues*. Paris: CNRS Éditions, 2009. pp 493-511. <http://books.openedition.org/editionscnrs/5984>. Consulté le 24/03/2021.

- Sprenger-Charolles, Lilliane, et Séverine Casalis. «Chapitre III. Acquisition de la lecture/écriture en français.» sous la direction de Sprenger-Charolles Lilliane, Casalis Séverine. *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Presses universitaires de France, 1996. pp 71-114. Consulté le 12/03/2018.
- Sprenger-Charolles, Lilliane. «L'apprentissage de la lecture (du comportement aux corrélats neuronaux) : un bilan de 30 ans de recherche.» *Pratiques* (2016): 169-170. Valdois, Sylviane. «Evaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture.» *Revue française de linguistique appliquée, vol. xv, no. 1* 2010: pp89-103. DOI : 10.3917/rfla.151.0089. Consulté 19/12/2018.
- Sprenger-Charolles, Lilliane. «Quand lire c'est comprendre. Approche linguistique et psycholinguistique de l'activité de lecture.» Sprenger-Charolles, sous la direction de Lilliane. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°35, La lecture*. 1982. pp. 7-25. <https://doi.org/10.3406/prati.1982.2439>. Consulté le 02/08/2021
- Valdois, Sylviane, et al. *Principes de base pour l'élaboration d'un modèle connexionniste psychologiquement plausible de l'apprentissage de la lecture* ». Kail, Michèle, et al. *Apprentissage des langues*. Paris: CNRS Éditions, 2009. <http://books.openedition.org/editions-cnrs/5977>. Consulté 02/02/2018.
- Valenzuela, O. «La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage.» *Synergies Chili* 6 2010: pp 71-86.
- Van Grunderbeeck, L. « L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés dans l'apprentissage du langage écrit (lecture-écriture).» In: *La Lettre de la DFLM, n°24, 1999/1. pp. 4-8; doi : https://doi.org/10.3406/airdf.1999.1370 https://www.persee.fr/doc/ai* . Consulté le 16/01/2021.
- Van Reybroeck, Marie et al. «L'apport d'un entraînement systématique à la métaphonologie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.» s.d. *en ligne sur https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A154714/datastream/PDF_01/view*. Consulté le 20 /05 /2020.
- Ziegler, Johannes Christophe. «Différences inter-linguistiques dans l'apprentissage de la lecture.» *Langue française, Arman Colin, vol. 199, no. 3* 2018: pp. 35-49. Consulté le 01/02/2021.
- Zorman, C. Lequette, G. Pouget, M.-F. Devaux, H. Savin. «Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6e en difficulté de lecture.» *A.N.A.E.* (2008 ; A.N.A.E): 96-97. Consulté le 29/09/2021.

Article de presse

Benramdane, Farid. «Education nationale: 61% des élèves de 15ans n'ont pas le niveau de compétence d'analyse.» *Algérie presse service* (Publié Le : Lundi, 04 Décembre 2017, . Consulté le 01/08/2021.

Algérie presse service. « Education: plus de 9,2 millions d'élèves scolarisés en 2018-2019 » (Publié le : mercredi, 01 janvier 2020). en ligne sur : <http://www.aps.dz/algerie>. Consulté le 01/01/2020.

Chitour, Chamseddine. «Recherche scientifique : Paroles d'un universitaire engagé.» *El watan. com* (2020). <https://www.elwatan.com/pages-hebdo/etudiant/paroles-dun-universitaire-engage->. Consulté le 08-01-2020.

Thèses et mémoires

Bouzouaya, Fatma Snoussi. «Etude longitudinale prédictive de la réussite ou l'échec dans l'apprentissage de la lecture en langue arabe», Thèse de doctorat université de Nantes, soutenue en 2009. Consultée le 09/01/2019.

Bouguerra, Chedad. *Contribution de la phonétique à l'enseignement /apprentissage du français au cycle primaire*. Université de Canstantine: Thèse doctorat. <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/CHE1356.pdf>. Consulté le 13/04/2018.

Benbekriti, Houcine. *L'effet de la sollicitation dans l'amélioration des performances en lecture chez l'enfant dyslexique au cours de son apprentissage d'une langue étrangère*. Université Oran 2 : Thèse de doctorat, 2018. Consulté le 02/02/2020.

Fusty- Raynaud, S. *Apprentissage et dysfonctionnement du langage écrit et représentation motrice de la parole*. Paris8: Thèse de doctorat de psychologie clinique et psychopathologie, dirigée par Monique Piazza, Soutenue le 30 novembre 200, Soutenue le 30 novembre 2007. Consulté le 07/09/2018.

Hacquard-Taylor, Caroline. « « L'apprentissage du français langue seconde : les erreurs inter langues chez des élèves en classe d'immersion précoce au Nouveau Brunswick».» *Sciences de l'Homme et Société* 2014. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01067545>. Mémoire de master 2 professionnel, Sciences du Langage Spécialité ou Parcours : Français Langue Étrangère pour Professionnels Sous la direction de CRISTELLE CAVALLA Année universitaire 2013-2014. Consulté le 01/03/2020.

Snoussi Bouzouaya, Fatma. *Etude longitudinale prédictive de la réussite ou l'échec dans l'apprentissage de la lecture en langue arabe*. Université de Nantes: Thèse de doctorat, 2009 . Consulté le 02/02/2018.

Kies, Hafida. *La phonologie comme théorie de référence dans la conception du manuel scolaire de la troisième année primaire*. Béchar: Magister, 2012. Consultée le 02/03/2018.

Layes, Smail. " *Facteurs métalinguistiques et cognitifs prédictifs de la dyslexie chez l'enfant arabophone apprenant le français (L2)*". Université de Rouen: Thèse de doctorat, 2016. Consultée le 15/08/2018.

Vialettes-Basmoreau, Lucie. *Vialettes-Basmoreau, Lucie. Apprentissage de la lecture : étude longitudinale _à partir de taches de lecture _à voix haute d'enfants anglophones scolaires en école d'immersion française.* . Université Toulouse le Mirail : Thèse de doctorat, 2012. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00728347/document>. Consulté le 02/03/2018.

Site web

Définition de « Engramme » : <https://www.vulgaris-medical.com/encyclopedie-medicale/engramme>. Consulté le 02/02/2021.

«Évaluation des compétences phonologiques grande section de maternelle et cp livret enseignant.». Disponible sur http://web.ac-corse.fr/ia2a/Dossier-EVALUATION-des-competences-PHONOLOGIQUES_a113.html. Consulté le 02/03/2020.

Ministère de l'éducation nationale. <http://www.education.gov.dz/>. Consulté le 16/09/2021.

Cours non publié/

Baghdadi, L, « Le /comportement neuromusculaire (CNM), cours 3ème année médecine dentaire, université Oran 1 Ahmed Benbella, Année universitaire 2017/2018.

Document sur le net

Abdel Nasser, Chérif. *Nouvelles tendances en formation des formateurs*. Éd. دار التعليم الجامعي. Egypt, <https://books.google.dz/books?> Consulté le 19/06/2021.

CHU, Sainte justine , *La différence entre difficultés et troubles d'apprentissage*. < sur <https://www.chusj.org/fr/soins-services/T/Troubles-de-l'apprentissage/Definition/Difference>. Consulté le 20/01/2021.

Cazaly, Marie, Christine. *Identification du mot écrit et de son apprentissage*. . pdf en ligne sur [/https://www.acnoumea.nc/IMG/pdf/identification_du_mot_ecrit_et_de_son_aprentissage_mc_cazaly.pdf](https://www.acnoumea.nc/IMG/pdf/identification_du_mot_ecrit_et_de_son_aprentissage_mc_cazaly.pdf). Consulté 16/08/2020.

- Dehaene, Stanislas. « Les bases cérébrales d'une acquisition culturelle : La lecture » .
https://lecerveau.mcgill.ca/flash/capsules/articles_pdf/dehaene_lecture.pdf .
 Consulté le 03/08/2021.
- Document d'accompagnement du programme de français du cycle primaire.* Disponible
 sur <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Doc-Fr-Pr-2016.pdf> . Consulté le 15/08/2021.
- Guide phonologie_1172414. Document pdf*, «Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle, Guide phonologique pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en maternelle.»
<https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/41/4/>. Consulté le 20/05/2020.
- Gaussel, Marie. «Lire pour apprendre, lire pour comprendre.» *dossier de veille de l'ifé n° 1010* Mai 2015. en ligne sur <https://edupass.hypotheses.org/files/2015/06/101-mai-2015.pdf>. Consulté le 23/12/2020.
- Ghiglione, Rodolphe. *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris: Dunod , 1987. en ligne sur <https://arlap.hypotheses.org/3793>. Consulté le 21/11/2020.
 «Le quadrilatère vocalique.» . En ligne sur :
<http://www.linguistes.com/phonetique/phon.html>. Consulté le 17/10/2020
- Livre Blanc - La méthode des tests, livret de l'enseignant.* pdf en ligne sur
http://www.ecpa.fr/uploaded/ecpa_la_methode_des_tests.pdf. Consulté le 01/07/2021
- Maillart, Christelle. *Le bilan articulatoire et phonologique*. Université catholique de Louvain & Université de Liège. Disponible sur <http://hdl.handle.net/2268/5886>.
 Consulté le 10/05/2020
- Perraud, Michèle. « « Les difficultés « ordinaires » d'apprentissage », N°436 - Dossier "Aider les élèves.» 2005. Disponible sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-difficultes-ordinaires-d-apprentissage>. Consulté le 03/01/2018
- Perrenoud, Philippe «Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? »
 . [en ligne]
 :<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html#Heading13>. Consulté le 20/01/2020.
- Réseau québécois de recherche sur le langage et l'alphabétisation.* «Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche,2009,p50.» Disponible sur .
<https://www.3evoie.org/telechargementpublic/canada/rcrla2009a.pdf> . Consulté le 02 /01 / 2019.

Stanovich, Keith. «L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture ». pdf sur <https://ecolereferences.blogspot.com/2012/02/levolution-des-modeles-de-la-lecture-et.html>. Consulté le 13/09/2018.

Thibeault-Bouchard, k. «I've DIBEL'd, now what? Boston, MA: Sopris West,cité par Stéphanie Paquin, M.O.A.» 2006. Disponible sur http://epmb.ecoleouestmtl.com/wp-content/uploads/2015/12/Conscience-phono_SP.pdf . Consulté le 09/02/2020

Totereau, Corrine. «L'acte de lire , Extrait du GDEM74.» publié le 31 mars 2005. sur <http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/spip.php?article31>. . Consulté le 30/07/2021.

Valdois, Sylviane, *Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture*,. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. . Paris, France., 2003. Disponible sur : <https://fr.slideshare.net> . Consulté le 15/02/2021

Vilatte, Jean-Christophe. «Méthodologie de l'enquête par questionnaire.» Vers. pdf. 1 et 2 février 2007. <https://www.reseau-Imac.fr/images/imagesFCK/file/outils/jcvilatte/jcvilatte_le_questionnaire_jcv.pdf>. Consulté le 05/03/2020

Yoffe Liberman, Isabelle. «Segmentation of the Spoken Word and Reading Acquisition.» Bulletin of the Orton Society, 23, pp. 65-77. 1973. cité dans le Guide_phonologie « Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle » https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/41/4/Guide_phonologie_1172414.pdfternelle » . Consulté le 26/03/2021.

Vidéos et interviews en ligne

«Chanson à gestes «Tape des mains» » en ligne sur <https://www.youtube.com/watch?v=FEEJwYkmunI> . Consultée le 16/03/2021.

«Chansons à gestes «savez-vous planter des choux» » en ligne sur <https://www.youtube.com/watch?v=N1VASpNwqO8> .. Consultée le 16/03/2021.

Gombert, Jean. Emile. *Interview réalisée pour le site "bien lire"* mise en ligne en novembre2008,http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoin2/IMG/pdf/Conscience_phono_JE_Gombert.pdf.

Goigoux, R. « Apprendre à lire, pas si simple », 8 déc. 2017, Vidéo disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=ziQakAXiF7I>, . Consultée le 06/12/2020. Consultée le 13/07/2019 à 17.27h.

Rafoni Jean, Charles. L'apprentissage de la lecture en français langue seconde. Rafoni Jean,Charles. L'apprentissage de la lecture en français langue seconde, 2

Grenoble , 5 mars 2014. en ligne sur <https://www.dailymotion.com/video/x6jscl4>.
Consultée le 05/07/2020.

Annexe

Annexes

Questionnaire destiné aux enseignants du cycle primaire , cas de la wilaya d’Oran

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous menons une enquête auprès des enseignants du primaire de la wilaya d’Oran. Cette recherche a pour objectif de recueillir des données liées à la conscience phonologique et à l'apprentissage de la lecture en milieu scolaire algérien.

Notre enquête est strictement anonyme. Votre participation à ce projet est plus que nécessaire.

Merci de consacrer un moment pour répondre à ce questionnaire.

Identification des questionnés

- Vous êtes ?

- Homme
- Femme

-Quel est votre grade ?

- Stagiaire
- Professeur d’enseignement primaire
- Professeur formateur

- Année d’expérience

- Moins de 5 ans
- De 5 à 10 ans
- 10 ans et plus

-Effectif par classe

- De 20 à 25
- 30 et plus

QUESTIONS

Question 01

Que signifie pour vous « savoir lire » ?

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

Question 02

Arrivés en 5^{ème} année, pourquoi certains élèves n'arrivent-ils pas à lire ?

- N'aiment pas lire
- Milieu social défavorable
- Ne maîtrisent pas le système phonologique de la langue française enseigné.

Autre

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

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

Question 03

Quelle est la nature des difficultés de lecture rencontrées par vos élèves ?

- Décryptage (distinction des sons)
- Compréhension lexicale
- Consigne
- Absence de vocabulaire synonymique (des mots qui peuvent remplacer d'autres pour que l'enfant puisse s'exprimer)
- Pathologies langagières (ex : dyslexie ou autres)

- Autres

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

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

Question 04

Pensez-vous que le milieu socioculturel de l'enfant influence sa façon de lire?

- Oui
- Non

Question 05

Avez-vous un petit coin « lecture plaisir » dans votre classe ou dans votre établissement ?

- Oui
- Non

Question 06

Est-ce que vos élèves éprouvent-ils les mêmes difficultés de lecture en langue arabe ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Question 07

Quel type d'activités de lecture faites-vous le plus souvent avec vos élèves et avec quelle classe?

3AP

4AP

5AP

- Activités phonologiques
- Activités de compréhension
- Activités de la langue

Justifiez svp votre choix pour la 5AP

.....

.....

.....

Question 08

Lors de vos activités de lecture, prévoyez- vous des exercices du genre ?

- Identifier un mot dans une phrase
- Reconnaître des mots qui riment (se terminant par le même son)
- Découper un mot en syllabes
- Manipuler les syllabes
- Isolation d'un son dans un mot
- Recherche d'intrus (ex : un mot qui ne commence pas par le même son que les autres)
- Fusionner des sons pour former un mot
- Segmenter des sons et les combiner pour former un mot
- Suppression d'un son et identifier le mot qui reste
- Former un nouveau mot en ajoutant un son
- Identifier un phonème

Question 09

Comment procédez-vous pour réaliser ces activités ?

- Recours strict au manuel scolaire
- Activités ludiques

Justifiez svp votre réponse

.....

.....

.....

Question 10

A votre avis, un entraînement à ces activités aidera-t-il vos élèves à mieux maîtriser la lecture ?

- Oui
- Non

Justifiez svp votre réponse

.....

.....

.....

Question 11

Selon vous, pourquoi certains élèves en fin de cycle du primaire n'arrivent-ils pas à

comprendre un texte lu ?

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

Question 12

En Tant qu'enseignant, quelles solutions proposez-vous pour remédier aux difficultés de lecture de vos élèves ?

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

Exemples des réponses des enseignants au questionnaire lié à la conscience phonologique et à l'apprentissage de la lecture en milieu scolaire algérien.

Identification des questionnés

Q60

Questionnaire destiné aux enseignants du cycle primaire en Algérie

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous menons une enquête auprès des enseignants du primaire de la wilaya d'Oran. Cette recherche a pour objectif de recueillir des données liées à la conscience phonologique et à l'apprentissage de la lecture en milieu scolaire algérien.

Notre enquête est strictement anonyme. Votre participation à ce projet est plus que nécessaire.

Merci de consacrer un moment pour répondre à ce questionnaire.

Identification des questionnés**- Vous êtes?**

- Homme

-Femme

-Quel est votre grade ?

- Stagiaire

- Professeur d'enseignement primaire

- Professeur formateur

- Année d'expérience

- Moins de 5 ans

- De 5 à 10 ans

- 10 ans et plus

-Effectif par classe

- De 20 à 25

- 30 et plus

QUESTIONS

Question n1 :

Que signifie pour vous « savoir lire » ?

Savoir lire est la clé du tout, c'est une compétence
primordiale, la base de l'acquisition du contenu et d'un
texte écrit, première connaissance, c'est la compétence de sens du texte dans
un contexte spécifique. Apprendre à lire revient donc à apprendre à comprendre

Question 2 :

Arrivés en 5^{ème} année, pourquoi certains élèves n'arrivent-ils pas à lire ?

- N'aiment pas lire
- Milieu social défavorable

Ne maîtrisent pas le système phonologique de la langue française enseigné.

Autre :

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

ils n'ont pas eu une bonne base en 3^{ème} qui est du
parfois manque d'enseignants ou bien avoir un enseignant
stagnant sans formation

Question 3 :

Quelle est la nature des difficultés de lecture rencontrées par vos élèves ?

- Décryptage (distinction des sons)
- Compréhension lexicale
- Consigne
- Absence de vocabulaire synonymique (des mots qui peuvent remplacer d'autres pour que l'enfant puisse s'exprimer)
- Pathologies langagières (ex : dyslexie ou autres)
- Autres

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

Les apprenants lisent mais ignorent le sens du texte,
ils lisent couramment mais hélas sans avoir le sens de
décoder les lettres et la prononciation des mots ne suffisent
pas pour affirmer qu'un individu sait lire, par conséquent (lire)
il est essentiel d'accéder au sens des mots lus.

Question 4:

Pensez-vous que le milieu socioculturel de l'enfant influence sa façon de lire?

Oui

- Non

Question 5:

Avez-vous un petit coin « lecture plaisir » dans votre classe ou dans votre établissement ?

Oui

- Non

Question 6:

Est-ce que vos élèves éprouvent-ils les mêmes difficultés de lecture en langue arabe ?

Oui

- Non

- Je ne sais pas

Question 7:

Quel type d'activités de lecture faites-vous le plus souvent avec vos élèves et avec quelle classe?

3AP

4AP

5AP

Activités phonologiques

Activités de compréhension

Activités de la langue

Justifiez svp votre choix pour la 5AP

.....lecture.....d'inférences / à partir d'une image à une phrase / remplacer l'image par un mot / Je lis et je dessine.....

Question 8 :

Lors de vos activités de lecture, prévoyez- vous des exercices du genre ?

- Identifier un mot dans une phrase
- Reconnaître des mots qui riment (se terminant par le même son)
- Découper un mot en syllabes
- Manipuler les syllabes
- Isolation d'un son dans un mot
- Recherche d'intrus (ex : un mot qui ne commence pas par le même son que les autres)
- Fusionner des sons pour former un mot
- Segmenter des sons et les combiner pour former un mot
- Suppression d'un son et identifier le mot qui reste
- Former un nouveau mot en ajoutant un son
- Identifier un phonème

Question 9:

Comment procédez-vous pour réaliser ces activités ?

- Recours strict au manuel scolaire

Activités ludiques

Justifiez svp votre réponse

Le ludique peut attirer les élèves et faire aimer ce qu'ils sont en train d'apprendre. Les activités ludiques font partie des moyens pédagogiques qui servent à faciliter l'apprentissage du FLE, à motiver les apprenants.

Question 10 :

A votre avis, un entraînement à ces activités aidera-t-il vos élèves à mieux maîtriser la lecture ?

Oui

- Non

Justifiez svp votre réponse

L'enseignant trouve des difficultés pour faire comprendre à ses apprenants ses connaissances un peu complexes. Dans cette situation, le recours aux jeux lui permet d'aboutir à l'objectif qui est la compréhension. On peut très bien jouer en apprenant et apprendre en jouant.

Question 11 :

Selon vous, pourquoi certains élèves en fin de cycle du primaire n'arrivent-ils pas à comprendre un texte lu ?

Cela s'explique par le fait qu'à un moment, une grande partie de l'apprentissage et consacré au développement des habiletés d'identification des mots écrits, comme les habiletés sont fonctionnelles pour les faibles compenseurs et qu'il ne manifestent pas de difficultés évidentes. Leur dépit est plus ardu. C'est vers la fin du cycle primaire, lorsque le décodage est assez développé et que l'acquisition des connaissances par la lecture prend une plus grande importance dans les tâches scolaires que les faibles compenseurs sont plus fréquemment identifiés.

Question 12 :

En tant qu'enseignant, quelles solutions proposez-vous pour remédier aux difficultés de lecture de vos élèves ?

..... Empêcher les mots dans des contextes
 lire à la maison.....

erci de votre collaboration

Q68

Questionnaire destiné aux enseignants du cycle primaire en Algérie

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous menons une enquête auprès des enseignants du primaire de la wilaya d'Oran. Cette recherche a pour objectif de recueillir des données liées à la conscience phonologique et à l'apprentissage de la lecture en milieu scolaire algérien.

Notre enquête est strictement anonyme. Votre participation à ce projet est plus que nécessaire.

Merci de consacrer un moment pour répondre à ce questionnaire.

Identification des questionnés**- Vous êtes?**

- Homme
- -Femme

-Quel est votre grade ?

- Stagiaire
- Professeur d'enseignement primaire
- Professeur formateur

- Année d'expérience

- Moins de 5 ans
- De 5 à 10 ans
- 10 ans et plus

-Effectif par classe

- De 20 à 25
- 30 et plus

QUESTIONS

Question n1 :

Que signifie pour vous « savoir lire » ?

..... Déchiffrer des lettres collées.....
.....

Question 2 :

Arrivés en 5^{ème} année, pourquoi certains élèves n'arrivent-ils pas à lire ?

- N'aiment pas lire
- Milieu social défavorable
- Ne maîtrisent pas le système phonologique de la langue française enseigné.

Autre :

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

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

Question 3 :

Quelle est la nature des difficultés de lecture rencontrées par vos élèves ?

- Décryptage (distinction des sons)
 - Compréhension lexicale
 - Consigne
 - Absence de vocabulaire synonymique (des mots qui peuvent remplacer d'autres pour que l'enfant puisse s'exprimer)
 - Pathologies langagières (ex : dyslexie ou autres)
 - Autres

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

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

Question 4:

Pensez-vous que le milieu socioculturel de l'enfant influence sa façon de lire?

- Oui
- Non

Question 5 :

Avez-vous un petit coin « lecture plaisir » dans votre classe ou dans votre établissement ?

- Oui
- Non

Question 6 :

Est-ce que vos élèves éprouvent-ils les mêmes difficultés de lecture en langue arabe ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Question 7 :

Quel type d'activités de lecture faites-vous le plus souvent avec vos élèves et avec quelle classe?

- 3AP
- 4AP
- 5AP
- Activités phonologiques
- Activités de compréhension
- Activités de la langue

Justifiez svp votre choix pour la 5AP

.....

.....

.....

Question 8 :

Lors de vos activités de lecture, prévoyez-vous des exercices du genre ?

- Identifier un mot dans une phrase
- Reconnaître des mots qui riment (se terminant par le même son)
- Découper un mot en syllabes
- Manipuler les syllabes
- Isolation d'un son dans un mot
- Recherche d'intrus (ex : un mot qui ne commence pas par le même son que les autres)
- Fusionner des sons pour former un mot
- Segmenter des sons et les combiner pour former un mot
- Suppression d'un son et identifier le mot qui reste
- Former un nouveau mot en ajoutant un son
- Identifier un phonème

Question 9 :

Comment procédez-vous pour réaliser ces activités ?

- Recours strict au manuel scolaire
- Activités ludiques

Justifiez svp votre réponse

...Ce sont des enfants, donc... il est... préférable... de lier
...l'utile à l'agréable...
.....

Question 10 :

A votre avis, un entraînement à ces activités aidera-t-il vos élèves à mieux maîtriser la lecture ?

- Oui
- Non

Justifiez svp votre réponse

...Langage... is a matter of practise, plus... on pratique,
...mieux on maîtrise...
.....

Question 11 :

Selon vous, pourquoi certains élèves en fin de cycle du primaire n'arrivent-ils pas à comprendre un texte lu ?

Le manque d'efforts et d'entraînement à la maison,

Le temps en classe est assez court.

Question 12 :

En tant qu'enseignant, quelles solutions proposez-vous pour remédier aux difficultés de lecture de vos élèves ?

multiplier les séances de lecture et de (dé)chiffrage
dictée

Merci de votre collaboration

Q 8.0

Questionnaire destiné aux enseignants du cycle primaire en Algérie

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous menons une enquête auprès des enseignants du primaire de la wilaya d'Oran. Cette recherche a pour objectif de recueillir des données liées à la conscience phonologique et à l'apprentissage de la lecture en milieu scolaire algérien.

Notre enquête est strictement anonyme. Votre participation à ce projet est plus que nécessaire.

Merci de consacrer un moment pour répondre à ce questionnaire.

Identification des questionnés**- Vous êtes?**

- Homme
- Femme

- Quel est votre grade ?

- Stagiaire
- Professeur d'enseignement primaire
- Professeur formateur

- Année d'expérience

- Moins de 5 ans
- De 5 à 10 ans
- 10 ans et plus

- Effectif par classe

- De 20 à 25
- 30 et plus

QUESTIONS

Question n1 :

Que signifie pour vous « savoir lire » ?

C'EST LA CAPACITE D'IDENTIFIER ET CONNAITRE LES SYLLES
AVEC LESQUELLES LI APPRENT SERA CAPABLE DE LIRE UN MOT
UNE PHRASE ET PAR LA SUITE UN TEXTE.....

Question 2 :

Arrivés en 5^{ème} année, pourquoi certains élèves n'arrivent-ils pas à lire ?

- N'aiment pas lire
- Milieu social défavorable
- Ne maîtrisent pas le système phonologique de la langue française enseigné

Autre :

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

.....

.....

.....

Question 3 :

Quelle est la nature des difficultés de lecture rencontrées par vos élèves ?

- Décryptage (distinction des sons)
- Compréhension lexicale
- Consigne
- Absence de vocabulaire synonymique (des mots qui peuvent remplacer d'autres po
que l'enfant puisse s'exprimer)
- Pathologies langagières (ex : dyslexie ou autres)
- Autres

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

.....

.....

.....

Question 4:

Pensez-vous que le milieu socioculturel de l'enfant influence sa façon de lire?

- Oui
- Non

Question 5 :

Avez-vous un petit coin « lecture plaisir » dans votre classe ou dans votre établissement ?

- Oui
- Non

Question 6 :

Est-ce que vos élèves éprouvent-ils les mêmes difficultés de lecture en langue arabe ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Question 7 :

Quel type d'activités de lecture faites-vous le plus souvent avec vos élèves et avec quelle classe?

3AP

4AP

5AP

- Activités phonologiques
- Activités de compréhension
- Activités de la langue

Justifiez svp votre choix pour la 5AP

.....

.....

.....

Question 8 :

Lors de vos activités de lecture, prévoyez-vous des exercices du genre ?

- Identifier un mot dans une phrase
- Reconnaître des mots qui riment (se terminant par le même son)
- Découper un mot en syllabes
- Manipuler les syllabes
- Isolation d'un son dans un mot
- Recherche d'intrus (ex : un mot qui ne commence pas par le même son que les autres)
- Fusionner des sons pour former un mot
- Segmenter des sons et les combiner pour former un mot
- Suppression d'un son et identifier le mot qui reste
- Former un nouveau mot en ajoutant un son
- Identifier un phonème

Question 9 :

Comment procédez-vous pour réaliser ces activités ?

- Recours strict au manuel scolaire
- Activités ludiques

Justifiez svp votre réponse

J'utilise les activités ludiques ou bien un texte de mon choix car le manuel scolaire parfois présente un genre de texte inadapté au niveau des élèves. Ainsi il contient souvent des fau!

Question 10 :

A votre avis, un entraînement à ces activités aidera-t-il vos élèves à mieux maîtriser la lecture ?

- Oui
- Non

Justifiez svp votre réponse

car la pratique aide à maîtriser plus à être plus capable à lire avec la pratique on soit plus par fait

Question 11 :

Selon vous, pourquoi certains élèves en fin de cycle du primaire n'arrivent-ils pas à comprendre un texte lu ?

L'INCOMPRÉHENSION DU TEXTE LU EST UN RESULTAT D'UN VOCABULAIRE PAUVRE ET D'UNE EXPLICATION MALFAISANTE, IL NE FAUT JAMAIS OUBLIER QUE SE SONT DES ENFANTS ET C'EST UNE LANGUE QUI EST TOTALEMENT NOUVELLE ET POUR CELA MÊME SI C'EST INJUSTE DE FAIRE APPEL A UNE LANGUE D'APRÈS NELLE ON DOIT AU TANT QUE DES ENSEIGNANTS DE TOUT FAIRE POUR LES AIDER A COMPRENDRE SOIT AVEC DES ILLUSTRATIONS OU DES JOUETS LE PLUS IMPORTANT C'EST QU'ON ARRIVE A NOTRE OBJECTIF.

Question 12 :

En Tant qu'enseignant, quelles solutions proposez-vous pour remédier aux difficultés de lecture de vos élèves ?

UN TABLEAU EXPLICATIF POUR FAIRE LES COMBINAISSONS LECTURE, PLAISIR AVEC ILLUSTRATION

Merci de votre collaboration

Q94

Questionnaire destiné aux enseignants du cycle primaire en Algérie

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous menons une enquête auprès des enseignants du primaire de la wilaya d'Oran. Cette recherche a pour objectif de recueillir des données liées à la conscience phonologique et à l'apprentissage de la lecture en milieu scolaire algérien.

Notre enquête est strictement anonyme. Votre participation à ce projet est plus que nécessaire.

Merci de consacrer un moment pour répondre à ce questionnaire.

Identification des questionnés**- Vous êtes?**

- Homme
- Femme

- Quel est votre grade ?

- Stagiaire
- Professeur d'enseignement primaire
- Professeur formateur

- Année d'expérience

- Moins de 5 ans
- De 5 à 10 ans
- 10 ans et plus

- Effectif par classe

- De 20 à 25
- 30 et plus

QUESTIONS**Question n1 :**

Que signifie pour vous « savoir lire » ?

c, est connaître l'alphabet et former des mots pour en faire une phrase qui a un sens maîtriser le système phonologique.

Question 2 :

Arrivés en 5^{ème} année, pourquoi certains élèves n'arrivent-ils pas à lire ?

- N'aiment pas lire
- Milieu social défavorable X
- Ne maîtrisent pas le système phonologique de la langue française enseigné. X

Autre :

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

.....

.....

.....

Question 3 :

Quelle est la nature des difficultés de lecture rencontrées par vos élèves ?

- Décryptage (distinction des sons)
- Compréhension lexicale X
- Consigne X
- Absence de vocabulaire synonymique (des mots qui peuvent remplacer d'autres pour que l'enfant puisse s'exprimer)
- Pathologies langagières (ex : dyslexie ou autres)
- Autres

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

.....

.....

.....

Question 4:

Pensez-vous que le milieu socioculturel de l'enfant influence sa façon de lire?

- Oui
- Non

Question 5:

Avez-vous un petit coin « lecture plaisir » dans votre classe ou dans votre établissement ?

- Oui
- Non

Question 6:

Est-ce que vos élèves éprouvent-ils les mêmes difficultés de lecture en langue arabe ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Question 7:

Quel type d'activités de lecture faites-vous le plus souvent avec vos élèves et avec quelle classe?

3AP

4AP

5AP

- Activités phonologiques
- Activités de compréhension
- Activités de la langue

Justifiez svp votre choix pour la 5AP

arrivé en 5 ap: l'élève apprend à lire et à comprendre le sens il a dépassé le stade du déchiffrage.

Question 8 :

Lors de vos activités de lecture, prévoyez-vous des exercices du genre ?

- Identifier un mot dans une phrase
- Reconnaître des mots qui riment (se terminant par le même son)
- Découper un mot en syllabes
- Manipuler les syllabes
- Isolation d'un son dans un mot
- Recherche d'intrus (ex : un mot qui ne commence pas par le même son que les autres)
- Fusionner des sons pour former un mot
- Segmenter des sons et les combiner pour former un mot
- Suppression d'un son et identifier le mot qui reste
- Former un nouveau mot en ajoutant un son
- Identifier un phonème

Question 9 :

Comment procédez-vous pour réaliser ces activités ?

- Recours strict au manuel scolaire
- Activités ludiques

Justifiez svp votre réponse

Le manuel scolaire ne répond pas tps au besoin de l'élève. L'enseignant doit choisir un moyen (un texte une phrase du matériel didactique qui lui permet d'enrichir son vocabulaire il a besoin de concret à travers du support présentation de ces objets l'enfant apprend et comprend.

Question 10 :
A votre avis, un entraînement à ces activités aidera-t-il vos élèves à mieux maîtriser la lecture ?

- Oui
- Non

Justifiez svp votre réponse

Si l'enfant aime et comprend ce qui lui est demandé, il va progresser.

Question 11 :

Selon vous, pourquoi certains élèves se fixent-ils sur la prononciation au lieu de se concentrer sur le sens du texte lu ?

Il n'a pas de base / langage
langage -

Question 12 :

En tant qu'enseignant, quelles solutions proposez-vous pour remédier aux difficultés de lecture de vos élèves ?

montage syllabique / tableaux syllabiques
les cubes - la roue - la glacière .

Merci de votre collaboration

Q57

Questionnaire destiné aux enseignants du cycle primaire en Algérie

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous menons une enquête auprès des enseignants du primaire de la wilaya d'Oran. Cette recherche a pour objectif de recueillir des données liées à la conscience phonologique et à l'apprentissage de la lecture en milieu scolaire algérien.

Notre enquête est strictement anonyme. Votre participation à ce projet est plus que nécessaire.

Merci de consacrer un moment pour répondre à ce questionnaire.

Identification des questionnés

- Vous êtes?

- Homme

- -Femme

-Quel est votre grade ?

- Stagiaire

- Professeur d'enseignement primaire

- Professeur formateur

- Année d'expérience

- Moins de 5 ans

- De 5 à 10 ans

- 10 ans et plus

-Effectif par classe

- De 20 à 25

- 30 et plus

QUESTIONS

Question n1 :

Que signifie pour vous « savoir lire » ?

..... Connaitre l'alphabet

Question 2 :

Arrivés en 5^{ème} année, pourquoi certains élèves n'arrivent-ils pas à lire ?

- N'aiment pas lire
- Milieu social défavorable ✓
- Ne maîtrisent pas le système phonologique de la langue française enseigné.

Autre :

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

.....

Question 3 :

Quelle est la nature des difficultés de lecture rencontrées par vos élèves ?

- ✓ - Décryptage (distinction des sons)
- Compréhension lexicale
- Consigne
- ✓ - Absence de vocabulaire synonymique (des mots qui peuvent remplacer d'autres pour que l'enfant puisse s'exprimer)
- Pathologies langagières (ex : dyslexie ou autres)
- Autres

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

.....

Question 4 :

Pensez-vous que le milieu socioculturel de l'enfant influence sa façon de lire?

- Oui
- Non

Question 5 :

Avez-vous un petit coin « lecture plaisir » dans votre classe ou dans votre établissement ?

- Oui
- Non

Question 6 :

Est-ce que vos élèves éprouvent-ils les mêmes difficultés de lecture en langue arabe ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Question 7 :

Quel type d'activités de lecture faites-vous le plus souvent avec vos élèves et avec quelle classe?

3AP

4AP

5AP

- Activités phonologiques
- Activités de compréhension
- Activités de la langue

Justifiez svp votre choix pour la 5AP

.....

.....

.....

Question 4 :

Pensez-vous que le milieu socioculturel de l'enfant influence sa façon de lire?

- Oui
- Non

Question 5 :

Avez-vous un petit coin « lecture plaisir » dans votre classe ou dans votre établissement ?

- Oui
- Non

Question 6 :

Est-ce que vos élèves éprouvent-ils les mêmes difficultés de lecture en langue arabe ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Question 7 :

Quel type d'activités de lecture faites-vous le plus souvent avec vos élèves et avec quelle classe?

3AP

4AP

5AP

- Activités phonologiques
- Activités de compréhension
- Activités de la langue

Justifiez svp votre choix pour la 5AP

.....

.....

.....

Question 8 :

Lors de vos activités de lecture, prévoyez- vous des exercices du genre ?

- Identifier un mot dans une phrase
- Reconnaître des mots qui riment (se terminant par le même son)
- Découper un mot en syllabes
 - Manipuler les syllabes
- Isolation d'un son dans un mot
- Recherche d'intrus (ex : un mot qui ne commence pas par le même son que les autres)
 - Fusionner des sons pour former un mot
 - Segmenter des sons et les combiner pour former un mot
- Suppression d'un son et identifier le mot qui reste
- Former un nouveau mot en ajoutant un son
 - Identifier un phonème

Question 9:

Comment procédez-vous pour réaliser ces activités ?

- Recours strict au manuel scolaire
- Activités ludiques

Justifiez svp votre réponse

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

Question 10 :

A votre avis, un entraînement à ces activités aidera-t-il vos élèves à mieux maîtriser la lecture ?

- Oui
- Non

Justifiez svp votre réponse

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

Question 11 :

Selon vous, pourquoi certains élèves en fin de cycle du primaire n'arrivent-ils pas à comprendre un texte lu ?

il n'a pas de bagage
 milieu défavorable, ça des élèves
 qui n'ont pas et des autres qui sont de
 famille qui n'ont pas la langue, s'
 pour ce ne pas donner l'avantage par
 cette matière

Question 12 :

En tant qu'enseignant, quelles solutions proposez-vous pour remédier aux difficultés de lecture de vos élèves ?

TABLeau Syllabique

Merci de votre collaboration

959

Questionnaire destiné aux enseignants du cycle primaire en Algérie

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous menons une enquête auprès des enseignants du primaire de la wilaya d'Oran. Cette recherche a pour objectif de recueillir des données liées à la conscience phonologique et à l'apprentissage de la lecture en milieu scolaire algérien.

Notre enquête est strictement anonyme. Votre participation à ce projet est plus que nécessaire.

Merci de consacrer un moment pour répondre à ce questionnaire.

Identification des questionnés

- Vous êtes?
- Homme
- Femme

- Quel est votre grade ?

- Stagiaire
- Professeur d'enseignement primaire
- Professeur formateur

- Année d'expérience

- Moins de 5 ans
- De 5 à 10 ans
- 10 ans et plus

- Effectif par classe

- De 20 à 25
- 30 et plus

QUESTIONS**Question n1 :**

Que signifie pour vous « savoir lire » ?

..... Lire et comprendre

.....

.....

Question 2 :

Arrivés en 5^{ème} année, pourquoi certains élèves n'arrivent-ils pas à lire ?

- N'aiment pas lire
- ✗ Milieu social défavorable
- ✗ Ne maîtrisent pas le système phonologique de la langue française enseigné.

Autre :

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

.....

.....

.....

Question 3 :

Quelle est la nature des difficultés de lecture rencontrées par vos élèves ?

- ✗ Décryptage (distinction des sons)
- ✗ Compréhension lexicale
- Consigne
- Absence de vocabulaire synonymique (des mots qui peuvent remplacer d'autres pour que l'enfant puisse s'exprimer)
- Pathologies langagières (ex : dyslexie ou autres)
- Autres

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

.....

.....

.....

Question 4:

Pensez-vous que le milieu socioculturel de l'enfant influence sa façon de lire?

- Oui
- Non

Question 5 :

Avez-vous un petit coin « lecture plaisir » dans votre classe ou dans votre établissement ?

- Oui
- Non

Question 6 :

Est-ce que vos élèves éprouvent-ils les mêmes difficultés de lecture en langue arabe ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Question 7 :

Quel type d'activités de lecture faites-vous le plus souvent avec vos élèves et avec quelle classe?

3AP

4AP

5AP

- Activités phonologiques
- Activités de compréhension
- Activités de la langue

Justifiez svp votre choix pour la 5AP

Je fais la lecture compréhension avec les élèves du 5AP pour les habituer à lire et extraire du sens et accéder à une signification du texte.

Question 8 :

Lors de vos activités de lecture, prévoyez-vous des exercices du genre ?

- Identifier un mot dans une phrase
 - Reconnaître des mots qui riment (se terminant par le même son)
- Découper un mot en syllabes
- Manipuler les syllabes
- Isolation d'un son dans un mot
 - Recherche d'intrus (ex : un mot qui ne commence pas par le même son que les autres)
- Fusionner des sons pour former un mot
 - Segmenter des sons et les combiner pour former un mot
 - Suppression d'un son et identifier le mot qui reste
 - Former un nouveau mot en ajoutant un son
- Identifier un phonème

Question 9 :

Comment procédez-vous pour réaliser ces activités ?

- Recours strict au manuel scolaire
- Activités ludiques

Justifiez svp votre réponse

...Car...la...correspondance phonie...graphie est le...
 ...parage...obligé pour...la...compréhension du...
 ...message...écrit.....

Question 10 :

A votre avis, un entraînement à ces activités aidera-t-il vos élèves à mieux maîtriser la lecture ?

- Oui
- Non

Justifiez svp votre réponse

...car...le...ludique...peut...attirer... (les les) la...
 ...curiosité...de l'élève...et...lui faire aimer ce...
 ...qu'il est...entraîné...d'apprendre.....

Question 11 :

Selon vous, pourquoi certains élèves en fin de cycle du primaire n'arrivent-ils pas à comprendre un texte lu ?

Certains élèves ne comprennent pas un texte lu car le volume horaire consacré à cette activité est très insuffisant et nos élèves ne lisent pas à la maison.

Question 12 :

En tant qu'enseignant, quelles solutions proposez-vous pour remédier aux difficultés de lecture de vos élèves ?

Multiplier les séances d'activités de lecture, de dictée et de déchiffrage.

Merci de votre collaboration

Q. 51

Questionnaire destiné aux enseignants du cycle primaire en Algérie

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous menons une enquête auprès des enseignants du primaire de la wilaya d'Oran. Cette recherche a pour objectif de recueillir des données liées à la conscience phonologique et à l'apprentissage de la lecture en milieu scolaire algérien.

Notre enquête est strictement anonyme. Votre participation à ce projet est plus que nécessaire.

Merci de consacrer un moment pour répondre à ce questionnaire.

Identification des questionnés

- Vous êtes?

- Homme
- -Femme

- Quel est votre grade ?

- Stagiaire
- Professeur d'enseignement primaire
- Professeur formateur

- Année d'expérience

- Moins de 5 ans
- De 5 à 10 ans
- 10 ans et plus

Effectif par classe

- De 20 à 25
- 30 et plus

QUESTIONS

Question n°1 :

Que signifie pour vous « savoir lire » ?

L'art de lire, ce n'est pas lire pour lire

Question 2 :

Arrivés en 5^{ème} année, pourquoi certains élèves n'arrivent-ils pas à lire ?

- N'aiment pas lire
- Milieu social défavorable
- Ne maîtrisent pas le système phonologique de la langue française enseigné.

Autre :

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

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

Question 3 :

Quelle est la nature des difficultés de lecture rencontrées par vos élèves ?

- Décryptage (distinction des sons)
- Compréhension lexicale
- Consigne
- Absence de vocabulaire synonymique (des mots qui peuvent remplacer d'autres pour que l'enfant puisse s'exprimer)
- Pathologies langagières (ex : dyslexie ou autres)
- Autres

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

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

Question 4:

Pensez-vous que le milieu socioculturel de l'enfant influence sa façon de lire?

- Oui
- Non

Question 5:

Avez-vous un petit coin « lecture plaisir » dans votre classe ou dans votre établissement ?

- Oui
- Non

Question 6:

Est-ce que vos élèves éprouvent-ils les mêmes difficultés de lecture en langue arabe ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Question 7:

Quel type d'activités de lecture faites-vous le plus souvent avec vos élèves et avec quelle classe?

3AP

4AP

5AP

- Activités phonologiques
- Activités de compréhension
- Activités de la langue

Justifiez svp votre choix pour la 5AP

pour renforcer le niveau de lecture de mes élèves.

Question 8 :

Lors de vos activités de lecture, prévoyez-vous des exercices du genre ?

- Identifier un mot dans une phrase
- Reconnaître des mots qui riment (se terminant par le même son)
- Découper un mot en syllabes
- Manipuler les syllabes
- Isolation d'un son dans un mot
- Recherche d'intrus (ex : un mot qui ne commence pas par le même son que les autres)
- Fusionner des sons pour former un mot
- Segmenter des sons et les combiner pour former un mot
- Suppression d'un son et identifier le mot qui reste
- Former un nouveau mot en ajoutant un son
- Identifier un phonème

Question 9:

Comment procédez-vous pour réaliser ces activités ?

- Recours strict au manuel scolaire
- Activités ludiques

Justifiez svp votre réponse

pour sortir de la routine, pour changer la méthode et surtout pour attirer l'attention des apprenants et les inciter à lire

Question 10 :

A votre avis, un entraînement à ces activités aidera-t-il vos élèves à mieux maîtriser la lecture ?

- Oui
- Non

Justifiez svp votre réponse

.....

.....

.....

Question 11 :

Selon vous, pourquoi certains élèves en fin de cycle du primaire n'arrivent-ils pas à comprendre un texte lu ?

selon moi... parce qu'ils lisent sans produire le sens du texte et l'objectif de la lecture est de leur permettre d'aller au sens et pour enrichir le vocabulaire.....

Question 12 :

En tant qu'enseignant, quelles solutions proposez-vous pour remédier aux difficultés de lecture de vos élèves ?

L'affichage des mots avec image sur le mur et faire passer les élèves de ligne chaque jour.....

Merci de votre collaboration

Q 52

Questionnaire destiné aux enseignants du cycle primaire en Algérie

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous menons une enquête auprès des enseignants du primaire de la wilaya d'Oran. Cette recherche a pour objectif de recueillir des données liées à la conscience phonologique et à l'apprentissage de la lecture en milieu scolaire algérien.

Notre enquête est strictement anonyme. Votre participation à ce projet est plus que nécessaire.

Merci de consacrer un moment pour répondre à ce questionnaire.

Identification des questionnés

- Vous êtes?

- Homme
- -Femme

-Quel est votre grade ?

- Stagiaire
- Professeur d'enseignement primaire
- Professeur formateur

- Année d'expérience

- Moins de 5 ans
- De 5 à 10 ans
- 10 ans et plus

-Effectif par classe

- De 20 à 25
- 30 et plus

1

QUESTIONS**Question n1 :**

Que signifie pour vous « savoir lire » ?

.....
Le déchiffrement

Question 2 :

Arrivés en 5^{ème} année, pourquoi certains élèves n'arrivent-ils pas à lire ?

- N'aiment pas lire
- Milieu social défavorable
- Ne maîtrisent pas le système phonologique de la langue française enseigné.

Autre :

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

.....

Question 3 :

Quelle est la nature des difficultés de lecture rencontrées par vos élèves ?

- Décryptage (distinction des sons)
- Compréhension lexicale
- Consigne
- Absence de vocabulaire synonymique (des mots qui peuvent remplacer d'autres pour que l'enfant puisse s'exprimer)
- Pathologies langagières (ex : dyslexie ou autres)
- Autres

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

.....

Question 4:

Pensez-vous que le milieu socioculturel de l'enfant influence sa façon de lire?

- Oui
- Non

Question 5 :

Avez-vous un petit coin « lecture plaisir » dans votre classe ou dans votre établissement ?

- Oui
- Non

Question 6 :

Est-ce que vos élèves éprouvent-ils les mêmes difficultés de lecture en langue arabe ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Question 7 :

Quel type d'activités de lecture faites-vous le plus souvent avec vos élèves et avec quelle classe?

3AP

4AP

5AP

- Activités phonologiques
- Activités de compréhension
- Activités de la langue

Justifiez svp votre choix pour la 5AP

.....

.....

.....

Question 8 :

Lors de vos activités de lecture, prévoyez- vous des exercices du genre ?

- Identifier un mot dans une phrase
- Reconnaître des mots qui riment (se terminant par le même son)
- Découper un mot en syllabes ✓
- Manipuler les syllabes
- Isolation d'un son dans un mot
- Recherche d'intrus (ex : un mot qui ne commence pas par le même son que les autre
- Fusionner des sons pour former un mot
- Segmenter des sons et les combiner pour former un mot
- Suppression d'un son et identifier le mot qui reste
- Former un nouveau mot en ajoutant un son ✓
- Identifier un phonème

Question 9:

Comment procédez-vous pour réaliser ces activités ?

- Recours strict au manuel scolaire
- Activités ludiques ✓

Justifiez svp votre réponse

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

Question 10 :

A votre avis, un entraînement à ces activités aidera-t-il vos élèves à mieux maîtriser la lecture ?

- Oui ✓
- Non

Justifiez svp votre réponse

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

Question 11 :

Selon vous, pourquoi certains élèves en fin de cycle du primaire n'arrivent-ils pas à comprendre un texte lu ?

.....
 Ils ne connaissent pas toutes les lettres, problème
 de concentration, et de décodage.....

Question 12 :

En Tant qu'enseignant, quelles solutions proposez-vous pour remédier aux difficultés de lecture de vos élèves ?

- Révisions de sons.....
- Suivre la révision à la maison.....
- Laisser beaucoup de temps à l'accompagnement d'un perso
 qui puisse le corriger.

Merci de votre collaboration

QFG

Questionnaire destiné aux enseignants du cycle primaire en Algérie

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous menons une enquête auprès des enseignants du primaire de la wilaya d'Oran. Cette recherche a pour objectif de recueillir des données liées à la conscience phonologique et à l'apprentissage de la lecture en milieu scolaire algérien.

Notre enquête est strictement anonyme. Votre participation à ce projet est plus que nécessaire.

Merci de consacrer un moment pour répondre à ce questionnaire.

Identification des questionnés

- Vous êtes?

- Homme

-Femme

-Quel est votre grade ?

- Stagiaire

Professeur d'enseignement primaire

- Professeur formateur

- Année d'expérience

- Moins de 5 ans

De 5 à 10 ans

- 10 ans et plus

-Effectif par classe

- De 20 à 25

30 et plus

QUESTIONS

Question n1 :

Que signifie pour vous « savoir lire » ?

..... Déchiffrer un texte de brèves mots avec une compréhension
..... de quinze mots au minimum.....
.....

Question 2 :

Arrivés en 5^{ème} année, pourquoi certains élèves n'arrivent-ils pas à lire ?

- N'aiment pas lire
- Milieu social défavorable
- Ne maîtrisent pas le système phonologique de la langue française enseigné.

X Autre :

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

..... Pas de suivi à la maison et milieu linguistique
..... contre le français, les parents sont contre le français,
..... ils connaissent cette langue et mesurent les difficultés
..... des élèves et l'évolution de leurs enfants en français

Question 3 :

Quelle est la nature des difficultés de lecture rencontrées par vos élèves ?

- X Décryptage (distinction des sons)
- X- Compréhension lexicale
 - Consigne
- X- Absence de vocabulaire synonymique (des mots qui peuvent remplacer d'autres pour que l'enfant puisse s'exprimer)
 - Pathologies langagières (ex : dyslexie ou autres)
 - Autres

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

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

Question 4:

Pensez-vous que le milieu socioculturel de l'enfant influence sa façon de lire?

- Oui
 Non

Question 5:

Avez-vous un petit coin « lecture plaisir » dans votre classe ou dans votre établissement ?

- Oui
 Non

Question 6:

Est-ce que vos élèves éprouvent-ils les mêmes difficultés de lecture en langue arabe ?

- Oui
 Non
 Je ne sais pas

Question 7:

Quel type d'activités de lecture faites-vous le plus souvent avec vos élèves et avec quelle classe?

- 3AP
 4AP
 5AP
 - Activités phonologiques
 - Activités de compréhension
 - Activités de la langue

Justifiez svp votre choix pour la 5AP

Afin d'être capable de répondre le jour de l'évaluation
 certificative.

Question 8 :

Lors de vos activités de lecture, prévoyez-vous des exercices du genre ?

- Identifier un mot dans une phrase
 - Reconnaître des mots qui riment (se terminant par le même son)
- Découper un mot en syllabes
- Manipuler les syllabes
- Isolation d'un son dans un mot
 - Recherche d'intrus (ex : un mot qui ne commence pas par le même son que les autres)
 - Fusionner des sons pour former un mot
- Segmenter des sons et les combiner pour former un mot
 - Suppression d'un son et identifier le mot qui reste
 - Former un nouveau mot en ajoutant un son
- Identifier un phonème

Question 9:

Comment procédez-vous pour réaliser ces activités ?

- Recours strict au manuel scolaire
- Activités ludiques

Justifiez svp votre réponse

..... Pour motiver les élèves

.....

.....

Question 10 :

A votre avis, un entraînement à ces activités aidera-t-il vos élèves à mieux maîtriser la lecture ?

- Oui
- Non

Justifiez svp votre réponse

..... A force de consolider on finit par avoir de

..... résultats

.....

Question 11 :

Selon vous, pourquoi certains élèves en fin de cycle du primaire n'arrivent-ils pas à comprendre un texte lu ?

..... Ils ne veulent pas travailler, il n'y a pas de
..... savoir à la maison, et les séances de français sont
..... très courtes.....
.....

Question 12 :

En tant qu'enseignant, quelles solutions proposez-vous pour remédier aux difficultés de lecture de vos élèves ?

..... Soutien sur les activités de lecture.....
.....
.....

Merci de votre collaboration

Q 78

Questionnaire destiné aux enseignants du cycle primaire en Algérie

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous menons une enquête auprès des enseignants du primaire de la wilaya d'Oran. Cette recherche a pour objectif de recueillir des données liées à la conscience phonologique et à l'apprentissage de la lecture en milieu scolaire algérien.

Notre enquête est strictement anonyme. Votre participation à ce projet est plus que nécessaire.

Merci de consacrer un moment pour répondre à ce questionnaire.

Identification des questionnés**- Vous êtes?**

- Homme
- Femme

-Quel est votre grade ?

- Stagiaire
- Professeur d'enseignement primaire
- Professeur formateur

- Année d'expérience

- Moins de 5 ans
- De 5 à 10 ans
- 10 ans et plus

-Effectif par classe

- De 20 à 25
- 30 et plus

QUESTIONS

Question n1 :

Que signifie pour vous « savoir lire » ?

C'est être capable de déchiffrer les signes graphiques d'une langue, autrement dit, c'est l'aptitude à lire à haute voix.

Question 2 :

Arrivés en 5^{ème} année, pourquoi certains élèves n'arrivent-ils pas à lire ?

- N'aiment pas lire
- Milieu social défavorable ✕
- Ne maîtrisent pas le système phonologique de la langue française enseigné. ✕

Autre :

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

.....

Question 3 :

Quelle est la nature des difficultés de lecture rencontrées par vos élèves ?

- Décryptage (distinction des sons) ✕
- Compréhension lexicale
- Consigne
- Absence de vocabulaire synonymique (des mots qui peuvent remplacer d'autres pour que l'enfant puisse s'exprimer)
- Pathologies langagières (ex : dyslexie ou autres) ✕
- Autres

Si vous répondez par « Autre », veuillez justifier votre réponse.

.....

Question 4:

Pensez-vous que le milieu socioculturel de l'enfant influence sa façon de lire?

- Oui
- Non

Question 5 :

Avez-vous un petit coin « lecture plaisir » dans votre classe ou dans votre établissement ?

- Oui
- Non

Question 6 :

Est-ce que vos élèves éprouvent-ils les mêmes difficultés de lecture en langue arabe ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Question 7 :

Quel type d'activités de lecture faites-vous le plus souvent avec vos élèves et avec quelle classe?

3AP

4AP

5AP

- Activités phonologiques
- Activités de compréhension
- Activités de la langue

Justifiez svp votre choix pour la 5AP

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

Question 8 :

Lors de vos activités de lecture, prévoyez-vous des exercices du genre ?

- Identifier un mot dans une phrase ✕
- Reconnaître des mots qui riment (se terminant par le même son)
- Découper un mot en syllabes ✕
- Manipuler les syllabes
- Isolation d'un son dans un mot
- Recherche d'intrus (ex : un mot qui ne commence pas par le même son que les autres)
- Fusionner des sons pour former un mot
- Segmenter des sons et les combiner pour former un mot
- Suppression d'un son et identifier le mot qui reste
- Former un nouveau mot en ajoutant un son ✕
- Identifier un phonème ✕

Question 9:

Comment procédez-vous pour réaliser ces activités ?

- Recours strict au manuel scolaire
- Activités ludiques ✕

Justifiez svp votre réponse

...Le fait de les faire apprendre en lecture ne va pas les ennuyer et c'est eux qui seront plus intéressés à découvrir de plus en plus.....

Question 10 :

A votre avis, un entraînement à ces activités aidera-t-il vos élèves à mieux maîtriser la lecture ?

- Oui ✕
- Non

Justifiez svp votre réponse

...On constate une amélioration remarquable en donnant beaucoup plus d'importance à cette langue qui leur paraît difficile.....

Question 11 :

Selon vous, pourquoi certains élèves en fin de cycle du primaire n'arrivent-ils pas à comprendre un texte lu ?

Personnellement... je trouve... que... le temps... consacré... pour... l'activité... de lecture... est... trop... étroit... et... le problème... ne... réside... pas... seulement... ici... mais... aussi... le manque... de... la présence... des parents... et... le fait... de... les... délaissés... et... ne... pas... donner... trop... d'importance à la lecture et surtout à la langue française.

Question 12 :

En tant qu'enseignant, quelles solutions proposez-vous pour remédier aux difficultés de lecture de vos élèves ?

..... Faire beaucoup... de séances... de lecture.....
 Proposer... de lire... des histoires... et... des bandes dessinées.....

Merci de votre collaboration

Exemple des réponses des élèves aux activités phonologiques

30/04/2018

EX

Nom de l'élève : *Menda Malek* âge : 11 école : *Cheikh Bonamama*classe : 5^{ème} AP**activité 1 : conscience des syllabes (Savoir segmenter un mot en syllabes)**

Je vais vous lire des mots , vous allez compter le nombre de syllabes pour chaque mot puis les écrire dans les case,

Mots	Nombre de syllabes	Cotation	Remarques
pain	1	✓	
manteau	2	✓	
Pantalon	3	✓	
Automobile	5	✓	
Hospitalisation	7	✓	

4/5

activité 2 : consigne2 : isoler la première syllabe d'u mot

écris dans la 2ème case la première syllabe que tu entends , ex: écoute bien [vendredi] , ça commence par [vã] {drã} [di] exemple : vendredi , j'entends la première syllabe : ven

Mots entendus	Première syllabe	Cotation	Remarques
Vendredi	Ven		
bateau	ba	✓	
Eléphant	E	✓	
chocolat	cho	✓	

3/3 1

activité 3 : consigne 3 : isoler la dernière syllabe d'un mot

écris dans la 2ème case la dernière syllabe que tu entends , écoute bien : stylo , ça se termine par [lo] (on vise la syllabe phonétique et pas graphique)

Mots entendu	Dernière syllabe	Cotation	Remarque
stylo	lo	3/3	
Cheminée	née	/	
Clémentine	tine	/	
Eléphant	phant	/	

activité 4 : entendre une syllabe dans un mot . entoure le mot quand tu entends les syllabes suivantes

Syllabe cible	Mots proposés	Cotation	Remarques
[pu]	poubelle, pompier, épouvantail, mouton		
[ja]	Chameau, chou-fleur - sapin - cachalot		

épreuve 7 : conscience des rimes

consigne : souligne les mots qui finissent pareil Proposer un exemple : « Je dis un mot : souris. Puis trois autres mots : chapeau - mari - tortue... Je cherche lequel des trois finit comme souris. C'est **mari** parce qu'à la fin de souris, on entend RI et qu'à la fin de mari, on entend aussi RI. Écoute bien : « souris... mari... »

Mots qui finissent pareil	Cotation	Remarques
<u>sapin</u> - bonbon • chapeau • <u>marin</u>	/	
<u>marteau</u> - cheval • <u>gâteau</u> • baignoire	/	
<u>Ballon</u> - raisin • <u>pantalon</u> • bateau	/	
<u>Balançoire</u> - <u>armoire</u> • oiseau • bouton	/	
<u>chaussettes</u> - mouton • drapeau • <u>fourchette</u>	/	

5/5

épreuve 8 : les mots où on entend [ch] en début de mot comme dans « chameau ».

(chat, chemise, crevette, dauphin, chapeau)

Son cible	Mots proposés	Cotation	Remarques
[b]	(Bateau) - (bille) - abeille - (ballon) - savon - robe		
[cr]	(Crayon) - cahier - cârtable - (crocodile) Ancre		

épreuve 9 : Conscience des mots - segmenter des phrases en mots

Amener les élèves à porter attention aux mots qui composent les phrases

Dire la phrase complète et l'écrire au tableau . 2. Les élèves répètent cette phrase en tapant des mains à chaque mot.. parler d'un ton naturel pour ne pas guider l'élève vers la bonne réponse . leur demander de segmenter les phrases en mots

ex : Amina /a /une/ ami/e . 4 mots

P1: il|joue
1 2

P2: Amine|veut|manger|une|poire
1 2 3 4 5

3/3

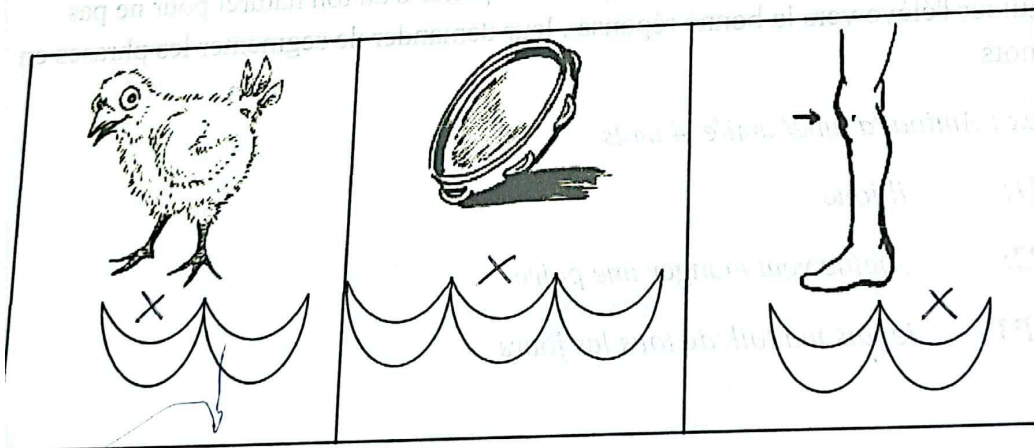
P3: je|fais|ma|toilette|tous|les|jours
1 2 3 4 5 6 7

épreuve 10 : identification de phonème: Dire si oui ou non le son cible se trouve dans des mots donnés
consigne : entoure le mot quand tu entends le son que je vais te dire

Son cible	Mots proposés	Cotation	Remarques
[è]		X/X	
[f]			

épreuve 11 : Localiser un phonème dans une syllabe à l'intérieur d'un mot en utilisant un codage

Consigne : Placez un point à l'endroit où tu entends [ou]. (poussin, tambourin, genou)



3/3

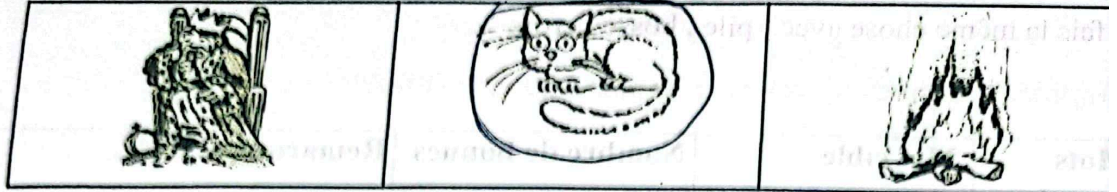
Epreuve 12

épreuve 12: fusionner deux phonèmes pour avoir un mot monosyllabique

"a" "ch"

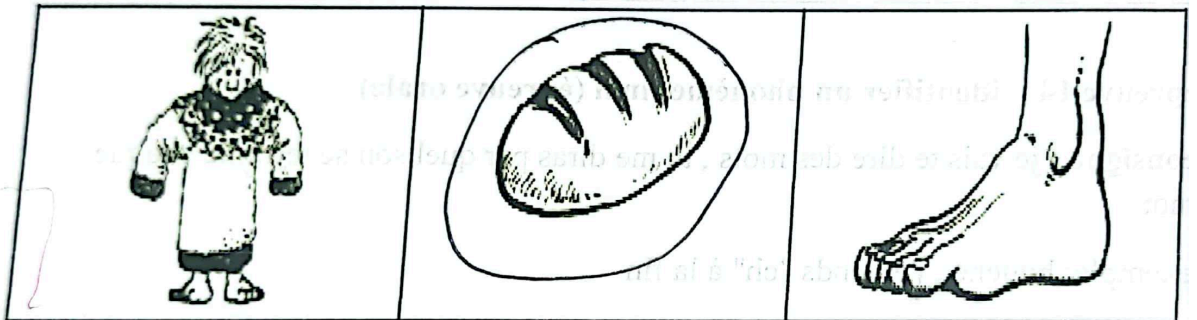
Consigne : Mettez ensemble les deux sons pour trouver un nouveau mot
Entoure le bon dessin.

item 27



item : 28

"in" "p"



2/2

épreuve 13: identifier et suppression du phonème initial (épreuve orale)

Consigne: on ne vas pas utiliser d'images donc tu me regardes. Je te donne un mot, tu enlèves ce qu'on entend en premier et tu me dis le reste, "étoile"

Je montre le pouce (paume de la main tournée vers l'enfant) en disant: "é" puis il montre tous les autres doigts serrés et dit: "toile". Puis il baisse le pouce et dit: "Et si j'enlève celui-là, dis moi ce qu'il reste."

tu fais la même chose avec : pile , bosse , croix

compter les bonnes réponses et les mauvaises réponses

Mots donnés	Mot cible	Nombre de bonnes réponses	Remarques
pile	le ✗	3/3	
bosse	sse ✗		
croix	roix ✗		

épreuve 14 : identifier un phonème final (épreuve orale)

consigne : je vais te dire des mots , tu me diras par quel son se termine chaque mot

exemple: bouche , j'entends "ch" à la fin

Matériel nécessaire : des images

rouge - glace - stylo

ge - ce - lo

épreuve 16: de correspondance phonie /graphie

consigne : lis les mots puis entoure en vert le son [â] et en rouge le son [ou]
[wa]

enfant - pluie - frein - moi - pingouin - moule - ampoule - avion - oiseau -
ambulance - pendule - novembre - vêtement - pharmacien - mouchoir

activité 17 : segmentation des syllabes

consigne : sépare les mots en syllabes

un|bouquet - la|mar|guerite - un|cadeau - un|gâteau - un|lézard 3/5

activité 18 : Expliquer aux élèves que cette activité est semblable à celle qu'ils ont faite avec les syllabes. Ils vont former de nouveaux mots en ajoutant un son au début ou à la fin de mots qu'ils connaissent déjà.

consigne : demander aux élèves d'ajouter des sons pour avoir d'autres mots

ex: roue + jiiiij = rouge

cou + che = couche ✓

rat + eau = rateau ✓

île + ere = ilere ✗

roue + ✗

os + t = ost ✗

2/5

épreuve de lecture : (enregistrement vidéo)

1 . lecture de logatomes: (épreuve orale)

lis ce qui suit , ces mots n 'ont pas de sens

mots :

{cigé - argoin -aillou - gerdu- amian -lugna -caira -brigeon }

2. lecture de mots irréguliers

village - monsieur- gentil- pays -fils - moyen - album - femme

3. lecture de mots réguliers :

mots: tigre - rasoir - guitare - garder - fabrique - armoire - agneau - haricot }

CS Scanné avec CamScanner

5 Ap Exemple 2 : activités de conscience phonologique réalisées par les élèves de

E71

Nom de l'élève : Korbaa Affef âge : 10 ans école : mosalaha
 classe : 5^{ème} A9

activité 1 : conscience des syllabes (Savoir segmenter un mot en syllabes)

Je vais vous lire des mots , vous allez compter le nombre de syllabes pour chaque mot puis les écrire dans les case,

Mots	Nombre de syllabes	Cotation	Remarques
pain	1	✓	
manteau	2	✓	
Pantalon	3	✓	
Automobile	5	✓	
Hospitalisation	6	✓	

5/5

activité 2: consigne2 : isoler la première syllabe d'u mot

écris dans la 2ème case la première syllabe que tu entends , ex: écoute bien [vendredi] , ça commence par [vã] {drə} [di] exemple : vendredi , j'entends la première syllabe : ven

Mots entendus	Première syllabe	Cotation	Remarques
Vendredi	Ven		
bateau	ba	✓	
Eléphant	elē	✓	
chocolat	cho	✓	

1 2/3

activité 3 : consigne 3 : isoler la dernière syllabe d'un mot

écris dans la 2ème case la dernière syllabe que tu entends , écoute bien :stylo , ça se termine par [lo] (on vise la syllabe phonétique et pas graphique)

Mots entendu	Dernière syllabe	Cotation	Remarque
stylo	lo	3/3	
Cheminée	née	/	
Clémentine	tine	/	
Eléphant	fant	/	

activité 4 : entendre une syllabe dans un mot . entoure le mot quand tu entends les syllabes suivantes

Syllabe cible	Mots proposés	Cotation	Remarques
[pu]	poubelle , pompier , épouvantail , mouton		
[ja]	Chameau - chou-fleur - sapin - cachalot		

4
3
1

activité 5: imprimez dessin qui correspondent aux mots

Consigne 5 : Je vais vous dire deux syllabes. Vous allez les accrocher pour former un mot. Quand vous aurez trouvé le mot, vous entourerez l'image qui va avec ce mot.

Syllabes à fusionner	Mots obtenu qui correspond au bon dessin	Cotation	Remarques
Fu -sée	Fusée		
Ra- teau	Kateau		
Bou-ton	Bouton		

épreuve 6: identifier une syllabe désignée :

consigne : Donne-moi le nom de la syllabe que je te montre.

imprimez les images et tableau

épreuve 6 : *transformer*
les mots

6. Savoir identifier une syllabe désignée

à imprimer

épreuve 7 : conscience des rimes

consigne : souligne les mots qui finissent pareil Proposer un exemple : « Je dis un mot : souris. Puis trois autres mots : chapeau - mari - tortue... Je cherche lequel des trois finit comme souris. C'est mari parce qu'à la fin de souris, on entend RI et qu'à la fin de mari, on entend aussi RI. Écoute bien : « souris... mari... »

Mots qui finissent pareil	Cotation	Remarques
<u>sapin</u> - bonbon • chapeau • <u>marin</u> /	5/5	
<u>marteau</u> - cheval • <u>gâteau</u> • baignoire /		
<u>Ballon</u> - raisin • <u>pantalon</u> • bateau /		
<u>Balançoire</u> - <u>armoire</u> • oiseau • bouton /		
<u>chaussettes</u> - mouton • drapeau • <u>fourchette</u> /		

épreuve 8 : les mots où on entend [ch] en début de mot comme dans « chameau ».

(chat, chemise, crevette, dauphin, chapeau)

Son cible	Mots proposés	Cotation	Remarques
[b]	Bateau - <u>bille</u> - abeille - <u>ballon</u> - savon - robe		
[cr]	<u>Crayon</u> - cahier - cartable - <u>crocodile</u> Ancre		

épreuve 9 : Conscience des mots - segmenter des phrases en mots

Amener les élèves à porter attention aux mots qui composent les phrases

Dire la phrase complète et l'écrire au tableau . 2. Les élèves répètent cette phrase en tapant des mains à chaque mot.. parler d'un ton naturel pour ne pas guider l'élève vers la bonne réponse . leur demander de segmenter les phrases en mots

ex : Amina /a /une/ ami/e . 4 mots

P1: il joue /

P2: Amine veut manger une poire / 5 mots

P3: je fais ma toilette tous les jours / 6 mots

313

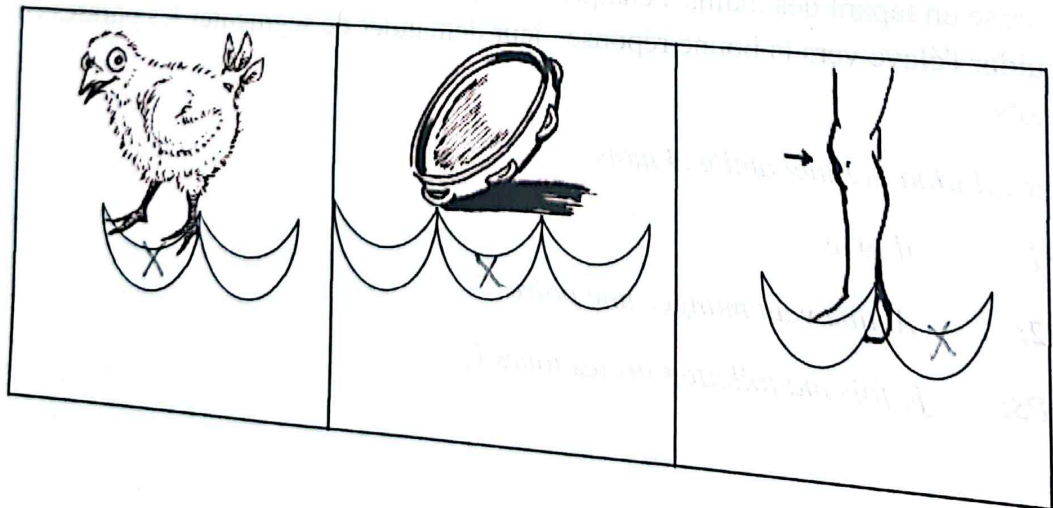
épreuve 10 : identification de phonème: Dire si oui ou non le son cible se trouve dans des mots donnés

consigne : entoure le mot quand tu entends le son que je vais te dire

Son cible	Mots proposés	Cotation	Remarques
/è/	singe - peinture - main - piano - timbre.	4/4	
[f]	Farine - chiffres - éléphant - avion - télévision .	3/3	

épreuve 11 : Localiser un phonème dans une syllabe à l'intérieur d'un mot en utilisant un codage

Consigne : Placez un point à l'endroit où tu entends [ou]. (poussin, tambourin, genou)



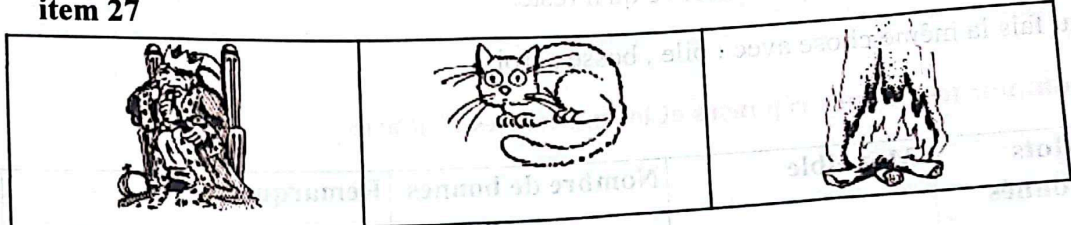
Epreuve 12 :

épreuve 12: fusionner deux phonèmes pour avoir un mot monosyllabique

"a" "ch"

Consigne : Mettez ensemble les deux sons pour trouver un nouveau mot.
Entoure le bon dessin.

item 27

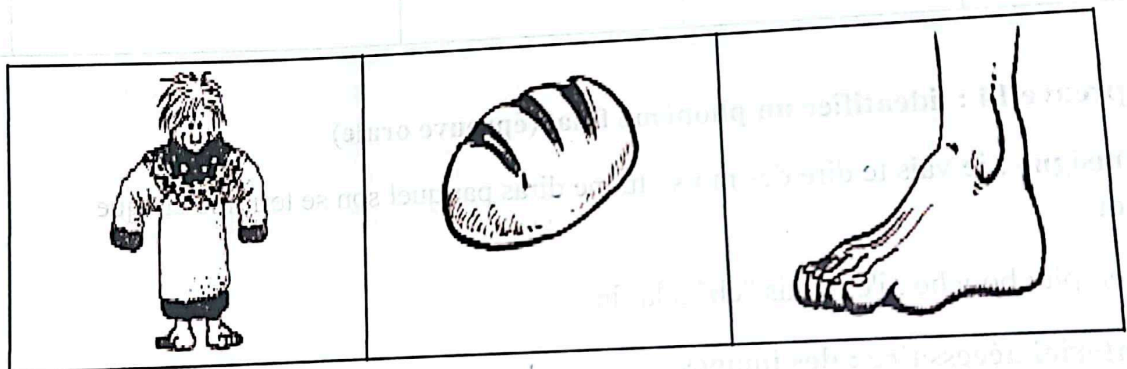


cha

item : 28

"in" "p"

212



pin

épreuve 13: identifier et suppression du phonème initial (épreuve orale)

Consigne: on ne vas pas utiliser d'images donc tu me regardes. Je te donne un mot, tu enlèves ce qu'on entend en premier et tu me dis le reste, "étoile"

Je montre le pouce (paume de la main tournée vers l'enfant) en disant: "é" puis il montre tous les autres doigts serrés et dit: "toile". Puis il baisse le pouce et dit: "Et si j'enlève celui-là, dis moi ce qu'il reste."

tu fais la même chose avec : pile , bosse , croix

compter les bonnes réponses et les mauvaises réponses

Mots donnés	Mot cible	Nombre de bonnes réponses	Remarques
pile	ile /	3/3	
bosse	osse /		
croix	roix /		

épreuve 14 : identifier un phonème final (épreuve orale)

consigne : je vais te dire des mots , tu me diras par quel son se termine chaque mot

exemple: bouche , j'entends "ch" à la fin

Matériel nécessaire : des images

rouge - glace - stylo

ge - ce - lo

épreuve 16: de correspondance phonie /graphie

consigne : lis les mots puis entoure en vert le son [é] et en rouge le son [e]

lapin - pluie - frein - main - école - mulet - faim - venez - tirer - six

activité 17 : segmentation des syllabes

consigne : sépare les mots en syllabes

un bouquet - la marguerite - un cadeau - un gâteau - un lézard

activité 18 : Expliquer aux élèves que cette activité est semblable à celle qu'ils ont faite avec les syllabes. Ils vont former de nouveaux mots en ajoutant un son au début ou à la fin de mots qu'ils connaissent déjà.

consigne : demander aux élèves d'ajouter des sons pour avoir d'autres mots

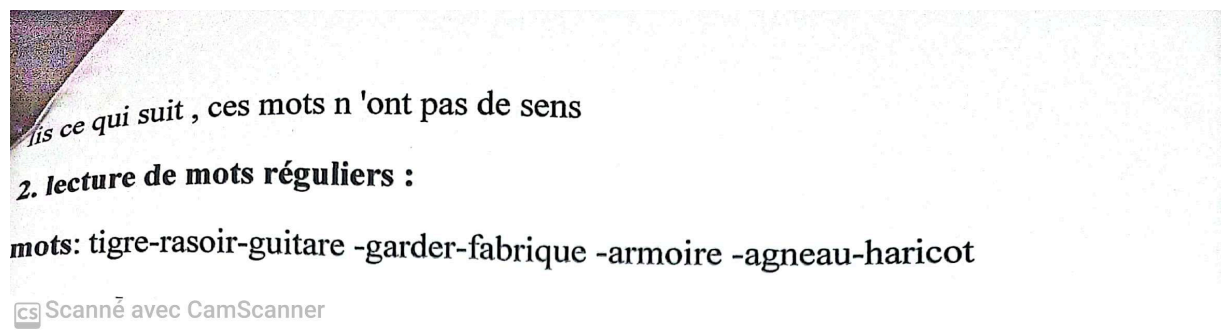
ex: roue + jiiiiij = rouge

cou + k = cout ✓
 rat + o = rat ✓
 île + p = île ✓
 roue + g = rouge ✓
 os + h = os ✓

3/5

épreuve de lecture : (enregistrement vidéo)

1 . lecture de logatomes: (épreuve orale)



Annexe 3

30/4/2018

EG

Nom de l'élève : *Adida - K Hadilija* âge : *11* école : *Echeikh Boucine*

classe :

activité 1 : conscience des syllabes (Savoir segmenter un mot en syllabes)

Je vais vous lire des mots , vous allez compter le nombre de syllabes pour chaque mot puis les écrire dans les case,

Mots	Nombre de syllabes	Cotation	Remarques
pain	2	✓	
manteau	4	✓	
Pantalon	3	✓	
Automobile	5	✓	
Hospitalisation	7	✓	

activité 2: consigne2 : isoler la première syllabe d'u mot

écris dans la 2ème case la première syllabe que tu entends , ex: écoute bien vendredi] , ça commence par [vâ] {drə} [di] exemple : vendredi , j'entends la première syllabe : ven

Mots entendus	Première syllabe	Cotation	Remarques
Vendredi	Ven		
bateau	bat	✓	
Eléphant	(elə)E	✓	
chocolat	cho	✓	

2/3 1

activité 3 : consigne 3 : isoler la dernière syllabe d'un mot

écris dans la 2ème case la dernière syllabe que tu entends , écoute bien :stylo , ça se termine par [lo] (on vise la syllabe phonétique et pas graphique)

Mots entendu	Dernière syllabe	Cotation	Remarque
stylo	lo	3/3	
Cheminée	née	✓	
Clémentine	tine	✓	
Eléphant	phant	✓	

activité 4 : entendre une syllabe dans un mot . entoure le mot quand tu entends les syllabes suivantes

Syllabe cible	Mots proposés	Cotation	Remarques
[pu]	poubelle pompier épouvantail mouton	✓	
[a]	Chameau chou-fleur sapin - cachalot	✓	

4/5

épreuve 7 : conscience des rimes

consigne : souligne les mots qui finissent pareil Proposer un exemple : « Je dis un mot : souris. Puis trois autres mots : chapeau - mari - tortue... Je cherche lequel des trois finit comme souris. C'est **mari** parce qu'à la fin de souris, on entend RI et qu'à la fin de mari, on entend aussi RI. Écoute bien : « souris... mari... » »

Mots qui finissent pareil	Cotation	Remarques
<u>sapin</u> - bonbon • chapeau • <u>marin</u> /		
<u>marteau</u> - cheval • <u>gâteau</u> • baignoire /		
<u>Ballon</u> - raisin • <u>pantalon</u> • bateau /		
<u>Balançoire</u> - <u>armoire</u> • oiseau • bouton /		
<u>chaussettes</u> - mouton • drapeau • <u>fourchette</u> /		

5/5

épreuve 8 : les mots où on entend [ch] en début de mot comme dans « chameau ».

(chat, chemise, crevette, dauphin, chapeau)

Son cible	Mots proposés	Cotation	Remarques
[b]	Bateau - bille - abeille - ballon - savon - robe		
[cr]	Crayon - cahier - cartable - crocodile Ancre		

épreuve 9 : Conscience des mots - segmenter des phrases en mots

Amener les élèves à porter attention aux mots qui composent les phrases

Dire la phrase complète et l'écrire au tableau . 2. Les élèves répètent cette phrase en tapant des mains à chaque mot.. parler d'un ton naturel pour ne pas guider l'élève vers la bonne réponse . leur demander de segmenter les phrases e mots

ex : Amina /a /une/ ami/e .4 mots

P1: il/joue
1 2

P2: Amine/veut/manger/une/poire
1 2 3 4 5

3/3

P3: je/fais/ma/toilette/tous/les/jours/
1 2 3 4 5 6 7

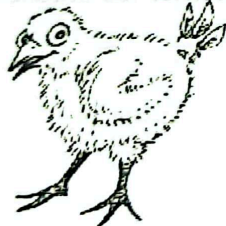

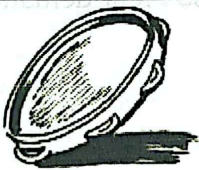
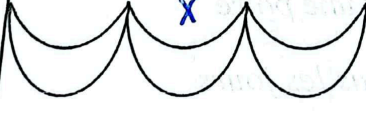
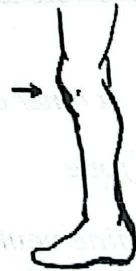

épreuve 10 : identification de phonème: Dire si oui ou non le son cible se trouve dans des mots donnés

consigne : entoure le mot quand tu entends le son que je vais te dire

Son cible	Mots proposés	Cotation	Remarques
/è/	singe - peinture - main piano - (timbre)	XX	
[f]	Farine - chiffres éléphant - avion - télévision .		

épreuve 11 : Localiser un phonème dans une syllabe à l'intérieur d'un mot en utilisant un codage

Consigne : Placez un point à l'endroit où tu entends [ou]. (poussin, tambourin, genou)

 	 	 
--	--	--

3/3

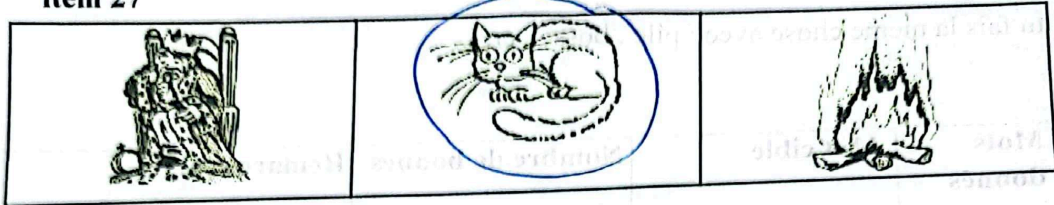
Epreuve 12 :

épreuve 12: fusionner deux phonèmes pour avoir un mot monosyllabique

"a" "ch"

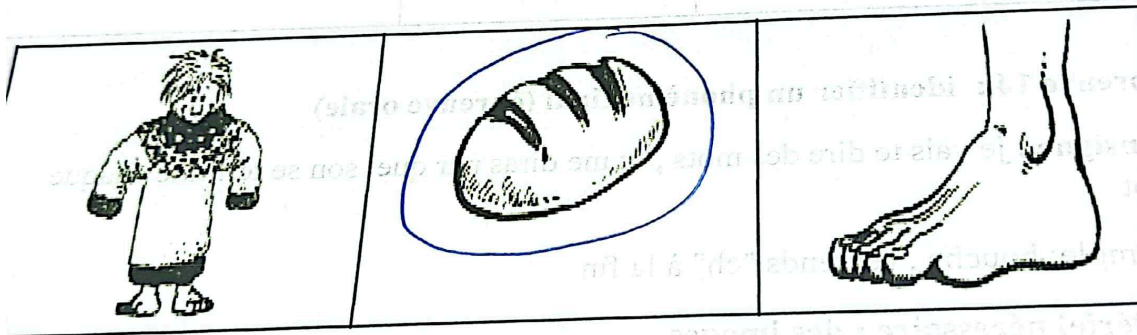
Consigne : Mettez ensemble les deux sons pour trouver un nouveau mot.
Entoure le bon dessin.

item 27



item : 28

"in" "p"



2/2

épreuve 13: identifier et suppression du phonème initial (épreuve orale)

Consigne: on ne vas pas utiliser d'images donc tu me regardes. Je te donne un mot, tu enlèves ce qu'on entend en premier et tu me dis le reste, "étoile"

Je montre le pouce (paume de la main tournée vers l'enfant) en disant: "é" puis il montre tous les autres doigts serrés et dit: "toile". Puis il baisse le pouce et dit: "Et si j'enlève celui-là, dis moi ce qu'il reste."

tu fais la même chose avec : pile , bosse , croix

compter les bonnes réponses et les mauvaises réponses

Mots donnés	Mot cible	Nombre de bonnes réponses	Remarques
pile bosse croix	le se ix	0/3	

épreuve 14 : identifier un phonème final (épreuve orale)

consigne : je vais te dire des mots , tu me diras par quel son se termine chaque mot

exemple: bouche , j'entends "ch" à la fin

Matériel nécessaire : des images

rouge - glace - stylo
g c x

épreuve 16: de correspondance phonie /graphie

consigne : lis les mots puis entoure en vert le son [â] et en rouge le son [ou]
[wa]

enfant - pluie - frein - moi - pingouin - moule - ampoule - avion - oiseau -
ambulance - pendule - novembre - vêtement - pharmacien - mouchoir

activité 17 : segmentation des syllabes

consigne : sépare les mots en syllabes

un bouquet - la marguerite - un cadeau - un gâteau - un lézard

3/5

activité 18 : Expliquer aux élèves que cette activité est semblable à celle qu'ils ont faite avec les syllabes. Ils vont former de nouveaux mots en ajoutant un son au début ou à la fin de mots qu'ils connaissent déjà.

consigne : demander aux élèves d'ajouter des sons pour avoir d'autres mots

ex: roue + j = roue = rouge

cou + t = coupe ✓

rat + eau = ratéau ✗

île + nt = îlent ✗

roue + s = rouge ✓

os + se = esse ✗

2/5

épreuve de lecture : (enregistrement vidéo)

1 . lecture de logatomes: (épreuve orale)

lis ce qui suit , ces mots n 'ont pas de sens

mots :

cigé - argoin -aillou - gerdu- amian -lugna -caira -brigeon

2. lecture de mots irréguliers

village - monsieur- gentil- pays -fils - moyen - album - femme

3. lecture de mots réguliers :

mots: tigre - rasoir - guitare - garder - fabrique - armoire - agneau - haricot