

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POLULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURE ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE ABDELHAMID IBN BADIS DE MOSTAGANEM

FACULTE DES LETTRES T DES ARTS

DEPARTEMENT DE FRANCAIS



MEMOIRE

En vue de l'obtention du diplôme de master.

Spécialité : DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME ET POLITIQUE LINGUISTIQUE

*Le développement de la compétence de la lecture
chez les apprenants du cycle moyen en Algérie*

Cas d'un collège à Blida

Présenté par : BENGUENDOZ SOUMIA ZAHIRA

Sous la direction de :

M^{me} MAGHRAOUI

Président : M^{me} BENTAIFOUR

Rapporteur : M^{me} MAGHRAOUI

Examineur : M^{me} NEHARI

ANNEE UNIVERSITAIRE : 2014/2015

REMERCIEMENTS

Nous disons souvent que le trajet est aussi important que la destination. Les cinq années de maîtrise m'ont permises de bien comprendre la signification de cette phrase toute simple. Ce parcours, en effet, ne s'est pas réalisé sans défis et sans soulever de nombreuses questions pour lesquelles les réponses nécessitent de longues heures de travail.

Je tiens à la fin de ce travail à remercier "ALLAH" le tout puissant de m'avoir donné la foi et de m'avoir permis d'en arriver là.

Mes remerciements vont également à ma mère, de tous les sacrifices qu'elle à consentis pour me permettre de suivre mes études dans les meilleures conditions possibles et n'avoir jamais cessé de m'encourager tout au long de mes études.

Je remercie infiniment madame A. MAGHRAOUI, ma directrice de mémoire dont la disponibilité, le savoir faire et le soutien ne m'ont jamais fait défaut.

Je tiens aussi à remercier mes plus intimes pour leur soutien aux moments difficiles de mon travail et surtout pour leur patience.

**Enfin je remercie tous les professeurs de la faculté des lettres et des arts :
département de français.**

Dédicaces

Je dédie ce mémoire :

A mon mari qui m'a encouragée et soutenue tout au long de mes études.

A ma mère qui m'a éclairée mon chemin.

A ma chère tante qui a contribué à toutes mes peines : SOUAD.

A mes tantes : CHAFIKA ,FAIZA , FATIHA , AMINA, SAMIA.

A mes deux frères : ZAKI , ALI.

A mes amies : CHAHINEZ , KHEIRA , AMEL , NESRINE.

Table des matières

Introduction.....	1
Problématique.	5
Motivation du choix.....	6
Partie théorique.....	7
Chapitre 1: Pour une approche de lecture.	7
1. Entrée dans le monde de l'écrit	7
2. Définition de la lecture.	8
3. Définition de l'acte de lire.	9
4. Développement des procédures d'identification des mots.	9
4-1 procédures logographiques.....	10
4-2 procédure alphabétique.....	10
4-3 procédure orthographique.....	10
5. Autonomie/automaticité en lecture	10
6. Processus de la lecture.	11
Chapitre 2 : Méthodes et stratégies mises en œuvre pour l'apprentissage de la lecture.	12
1. Définition des concepts fondamentaux	14
1.1. Définition de la méthode.....	14
1.2. Définition de la méthode en lecture	14
2. Méthodes d'apprentissage de la lecture.	14
2.1. Méthode synthétique.	14

2.2. Méthode globale.....	15
3. Stratégies de la compréhension en lecture.....	15
4. Modèles de lecture.....	17
4.1. Modèle interactif	17
4.2. Modèle cognitif intégré et compensatoire.....	17
5. Elaboration du sens au niveau du de la phrase et du texte	17
5.1. Elaboration du sens au niveau de la phrase	18
5.2. Elaboration du sens au niveau du texte	18
Chapitre 03. Enseignement de la lecture ou de la compréhension	20
1. Enseignement de la lecture en 1 ^{ère} année moyenne.....	21
1.1. Maîtrise du système graphique	21
1.2. Construction d'un comportement du lecteur.....	21
2. Organisation de l'enseignement de la lecture.....	21
4. Evaluation.....	22
4.1. Définition de l'évaluation	23
4.2. Que doit-on évaluer ?	23
4.3. Quand doit-on évaluer ⁹	24
4.4. Comment doit-on évaluer ?	24
Partie pratique.....	25
Chapitre 1 : Description d'état des lieux et analyse des résultats.....	25
1. Méthodologie et analyse.....	25
2. Evaluation des lectures orales	26
3. Remarques à évaluer •	26

3.1. Analyse des résultats :	32
4. Evaluation en lecture individuelle.	32
4.1. Méthodologie	34
4.2. Analyse de la lecture orale.	34
5. Evaluation de la pratique de l'oral	34
5.1. Méthodologie	34
5.2. Analyse de la pratique de l'oral.....	38
5,3_ Analyse des résultats.....	38
6. Récapitulation.....	40
Chapitre2 : Difficultés en lecture et leurs causes.....	41
1. Au plan phonétique:.....	41
1.1. Les consonnes.....	41
1.2. Les voyelles.....	41
2. Tableau comparatif des deux systèmes vocaliques des deux langues.....	42
3. Comparaison entre les deux systèmes consonantiques.....	42
4. Développement de processus de la lecture chez les apprenants.....	43
5. Etude sur la prononciation.	44
Chapitre 3 : Type d'activité destiné à la lecture	47
1. Activités d'apprentissage de la lecture.....	47
Conclusion	48
Bibliographie	50
Sitographie:	51
ANNEXES	
1. Les conventions de transcription et de traduction	

2. Symboles de l'Alphabet Phonétique International utilisés dans la transcription du français

3. Transcription des textes étudiés

Introduction.

Nous supposons que la mort de l'écrit et du livre était inéluctable avec l'avènement de la télévision, l'évolution du téléphone la prolifération des satellites de communication qui embarrassent l'espace de la terre et d'autres moyens de communication audiovisuels.

Cependant le livre est toujours présent .Toute cette technologie dans le domaine de la communication ne peut pas se passer de l'écrit que ce soit avec l'internet qui propose de millions de pages écrites à ses internautes ou d'autres moyen à faire fonctionner.

L'homme ne peut donc pas se passer de l'écrit et le savoir lire reste et restera toujours la requête indispensable d'accès à la culture et à l'épanouissement de la personnalité. La lecture des grandes œuvres littéraires a toujours une influence dans le développement de la personnalité.

Nous commencerons cette étude par un essai de définitions des concepts fondamentaux en liaison avec la lecture :

- Qu'est ce que la lecture ?
- La définition de l'acte de la lire.
- Quels sont les processus de la lecture ?
- Quelles sont les stratégies de la lecture ?
- Comment s'organise l'enseignement de cette discipline au niveau de l'école fondamentale ?

Nous nous intéressons ensuite aux phénomènes essentiels en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage de la lecture : méthodes et stratégies utilisées par l'enseignant.

Avant d'aborder le sujet de la lecture, nous revenons un peu sur la mission de l'école.

L'école est considérée comme la première institution que fréquente l'enfant pour apprendre dans un cadre formel (organisé).Nous pouvons définir cet établissement comme un lieu où se rencontrent des adultes (formateurs) qui guident les apprenants dans leurs apprentissages.

Un apprenant de 1^{ère} année moyenne, qui a déjà des acquis en langue étrangère, va certainement combler ces lacunes en langue étrangère d'une manière progressive accompagné par le maître et les contenus disciplinaires de cette langue.

En milieu scolaire, il lui faudra désormais fournir un travail intellectuel pour répondre aux attentes de ses parents et de ses enseignants.

Il a une tâche à accomplir qui lui exige de fournir des efforts, des applications , des attentions et des auto-évaluations, il sera appelé souvent à travailler en coopération avec ses conjoints, il apprend ainsi à excéder son

égocentrisme et à établir des relations avec des apprenantes de son âge de ce que l'on appelle un travail collaboratif qui aide tantôt à échanger les avis et tantôt à la compréhension du sujet proposé ; de même d'accéder à d'autre culture au-dehors de la sienne .

L'école offre donc à l'apprenant les moyens de s'intégrer et de manière progressive il commence à s'autonomiser. Elle représente le lieu où il peut s'instruire et poursuivre son éducation en lui fournissant tout ce qui peut élargir son champ d'intérêt et d'acquérir des élément culturels que son entourage informel ne lui offre pas .

L'école n'a pas pour but de transmettre seulement un savoir ou une culture mais elle vise de participe à la vie de collectivité .Elle se transforme en un lieu d'expression et de créativité qui permet aux jeunes de s'épanouir pleinement.

Pour conclure, l'école est donc une institution éducative où les enseignants prennent en charge des apprenants pour les éduquer et les instruire.

C'est entre leurs mains que ces apprennent ce que c'est qu'un savoir, ce que c'est une connaissance et ce que c'est une compréhension.

L'école algérienne, engagée dans le processus d'arabisation, n'a introduit l'enseignement du français , avec la nouvelle réforme , à partir de la 3^{ème} année .

Dans le parcours de la didactique du FLE , la dimension culturelle de la langue a été timidement prise en compte .Depuis l'avènement de l'approche communicative , les objectifs de l'enseignement des langues étrangères se sont modifié tout en considérant la communication comme le but essentiel de tout apprentissage .C'est ainsi que C. Puren démontre l'importance de la communication en admettant qu'«apprendre une langue , c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible .»¹

Les méthodes d'enseignement en Algérie ont connu passage très intéressant de l'approche communicative où la langue est considérée comme un instrument de communication ou d'interaction sociale ; vers une approche qui a pour but de réinvestir les compétences individuelles de l'apprenant.

L'implantation de cette approche va fonder de bons en résultats en comblant les trous qu'avait l'approche communicative, même si l'apprenant arrive à maîtriser quelques concepts, il va se trouver dans l'incapacité d'utiliser cette langue dans sa vie quotidienne.

¹C.Puren .Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues .Paris ,Nathan ,clé International .Collection DLE ,1998 ,pp.371-372 .

«L'approche par compétence relie en fait les connaissances acquises en milieu scolaire à des contextes extrascolaire. »²

Cette approche a pour objectif de moderniser le système éducatif et de préparer des générations prochaines dans diverses situations communicatives .

L'apprentissage du français langue étrangère nécessite la présence de trois éléments fondamentaux :

- L'accès à une documentation simple dans la langue cible .
- La connaissance de la civilisation de la langue cible .
- Avoir un développement cognitif pour accéder à la compréhension .

Les programmes du français langue étrangère dans les collèges visent en plus de la construction d'une compétence générale ouverte pour accéder au cycle supérieur .L'enseignement du français langue étrangère dans le collège ,spécifiquement dans les classes de 1^{ère} année moyenne , a pour but de former les apprenants et de leur combler les lacunes qu'ils avaient, et de les conférer dans les situations communicatives orale y compris l'écrit en leur permettant d'interagir dans des situations authentiques de la vie scolaire , ou dans les situations de la vie courante simulées en classe .

Nous allons nous intéresser à la phase de l'écrit puisqu'il s'agira d'apprendre à l'élève.

D'abord, **à lire** pour qu'il maîtrise des techniques de décodage propre au système de la graphie (sens de lecture, mécanismes de la combinatoire) et propre à la langue (prononciation des sons et articulation des mots).

Ensuite, **à comprendre** les messages écrits plus ou moins longs dont :

- Le contenu informatif est lié à des thèmes familiers ou à des thèmes nouveaux.
- Le contenu lexical, la syntaxe et l'organisation discursive sont en rapport avec ses compétences.

Donc il s'agira de former ces apprenants pour faire face à des situations problèmes dans leurs vies quotidiennes et professionnelles.

² F.Bouhdiba :de l'approche communicative vers l'approche par compétence , cahiers de langue et de littérature, OPU . Mostaganem ,2004, p.17.

Problématique.

La lecture a suscité des réflexions plus riches les unes des autres en enseignement. Il est vrai que le problème de la lecture se généralise devant le nombre progressif des élèves ne sachant pas lire .Celui qui ne sait pas lire ne saura jamais résoudre une situation problème à laquelle il sera confronté tels que les exercices de la grammaire ou d'orthographe puisqu'il sera dans l'incapacité de lire, de déchiffrer et de bien comprendre les énoncés. De toutes les manières, les difficultés en lecture ont toujours engendré des retards scolaires, redoublements, et même renvoi de l'école.

Les leçons de lecture occupent une place dans les activités scolaires. Sur cinq heures hebdomadaires programmées pour l'enseignement du français, deux heures sont programmées pour l'enseignement de la lecture .Généralement, on fait lire le texte à haute voix à tour de rôle, en exigeant que les autres suivent sur leurs livres sinon c'est au maître de lire le texte à haute voix et d'expliquer les termes difficiles en posant des questions relatives à la compréhension du texte, afin de faire comprendre le sens d'un mot ou d'un passage difficile.

La lecture en langue française est limitée au cadre scolaire .La majorité des enseignements mettent en cause la difficulté des textes orientés aux apprenants, ils déplorent aussi le manque de motivation et, surtout, le volume horaire imparti à l'enseignement de la lecture dans langue étrangère.

Les professeurs du français du cycle moyen nous ont donné leurs points de vue sur le niveau des élèves, avancent et donnent certaines appréciations : un grand nombre d'élèves décodent difficilement les lettres et les mots, ils ne tiennent pas compte de certain nombre de règles du sens et maîtrisent très mal l'activité langagière : prononciations, articulation et rythme de la phrase.

Les apprenants n'arrivent pas à lire les mots d'une manière adéquate durant les séances de lecture .Il nous est parfois difficile de suivre la continuité de la lecture courante, car nous nous retrouvons sur un stade de correction de l'articulation et ignorer même l'énoncé donc, les élèves ne savent pratiquement pas lire.

Le problème se situe au niveau des techniques, des procédés pédagogiques, sans omettre, la capacité des enseignements à motiver leurs apprenants pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Un certain nombre de questions se posent :

- A quel niveau se situent les difficultés et quelles sont leurs natures ?
- Quels moyens faudrait-il mobiliser pour motiver les élèves et les inciter à s'intéresser à la lecture en langue française ?

- La pratique de la langue française, peut-elle influencer sur la lecture ?

Ceci nous amène à poser ces hypothèses :

- La compréhension de l'écrit poserait un problème chez les apprenants vu le manque du bagage linguistique acquis dans leur cursus scolaire.
- L'autonomie d'apprentissage de la lecture serait indispensable dans la mesure où elle même à la compréhension de ce que nous sommes en train de lire.
- Avant même l'apprentissage de la lecture, il faudrait un enseignement de la compréhension du discours oral. Les élèves en phase d'apprentissage du code ou avec des difficultés à identifier ne sont pas à même de conduire une action de compréhension au cours même de la lecture. Pour cette raison, si l'objectif est de travailler spécifiquement la compréhension, il est nécessaire que l'activité de lecture soit prise en charge (tout ou partie) par l'enseignant.

Motivation du choix.

Nos enquêtes de recherches dans les établissements scolaires en classe de langue étrangère nous ont permis de signaler que nos apprenants du cycle moyen souffrent d'un problème de la lecture en langue française de même ils ne savent pas décoder le sens à partir des textes lus. De même ils rencontrent des difficultés de déchiffrage ce qui retarde leur lecture et engendre l'incompréhension du message transcrit, sans omettre qu'ils ne peuvent pas répondre à des questions posées par leur maître.

Pour cela, nous avons constaté qu'il est important de prendre en considération cet inévitable point qui prend une place fondamentale dans l'apprentissage et l'acquisition du français en tant que langue étrangère, principalement en classe de première année moyenne.

Pour mettre l'accent sur les différents problèmes de la lecture et pour comprendre de quoi parle le texte, nous étions censés à réaliser une enquête de terrain dans le collège d'enseignement moyen «Ahmed Ben Badis» situé à BLIDA, pour étudier et analyser les erreurs réelles, auxquelles se confrontent nos apprenants.

Chapitre 1: Pour une approche de lecture :

Les élèves et spécifiquement ceux qui sont au moyen pensent que la lecture est une « grande affaire » dans leur cursus scolaire car elle leur permet d'accéder à un autre stade plus supérieur.

Leur seul obstacle est de savoir lire et écrire mais comment ? «Il ne s'agit pas d'apprendre telle ou telle notion mais d'apprendre à lire » et toute cette maîtrise repose sur l'acquisition de la langue durant les années précédentes et spécialement dans leur premier contact avec le français langue étrangère.

Cet apprentissage permettra à cette catégorie d'élève de résoudre les problèmes auxquels ils seront confrontés dans leurs vies quotidiennes et scolaires.

Pour apprendre à lire les mots de façon autonome, l'enfant doit acquérir les règles qui lui permettront de faire la correspondance entre un graphème et un phonème ensuite il doit lier les consonnes et les voyelles pour arriver à associer les unités syllabiques et avoir par la suite une mémorisation du mot.

Dans ce chapitre, nous allons essayer de cerner les différents processus qui rentrent en jeu pour le développement de la maîtrise de la lecture.

- **Entrée dans le monde de l'écrit.**

L'entrée dans le monde de l'écrit ne se fait pas au moment où nous nous trouvons dans le stade éducatif. Dès l'âge primitif, les apprenants commencent à «se faire raconter des histoires par des adultes ou des enfants plus âgés ou peuvent raconter eux-mêmes des histoires à partir des illustrations». En écrivant leur prénom sur leurs dessins, ils demandent à ce que leur raconte une histoire pour mieux connaître le sens de ce que nous venons de leur raconter.

Ce contact précoce avec l'écrit constitue un apprentissage explicite de la lecture-écriture. L'apprenant n'apprend jamais à lire sans l'appui d'un médiateur extérieur (aide pédagogique) la lecture n'est pas une activité naturelle comme peut l'être la parole. Elle ne se développe pas mais s'apprend.

L'acte de lire est le résultat d'un apprentissage «lent et laborieux » qui est rendu possible jusqu'à ce que nous fournissions un élément médiateur. En revanche, nous pouvons effectuer des lectures très rapides au point de donner «l'impression que l'enfant n'a pas eu besoin d'apprendre explicitement les règles nécessaires à l'acte de lire». L'apprentissage de la lecture, lié à l'environnement social de l'apprenant, lui permet un développement culturel et linguistique qui va influencer considérablement sa première entrée dans le monde de la lecture et de l'écriture. Il s'agit d'un apprentissage extrêmement important, car il accélère l'apprentissage explicite de la lecture.

- **Qu'est ce que la lecture ?**

Pour arriver à une définition objective de ce que c'est qu'une lecture, nous allons commencer par la définition de lire. On peut dire que lire est la reconnaissance de la signification proposée ou traduite par un écrit.

Lire c'est être capable d'effectuer les conversions phonèmes /graphèmes, lire c'est construire soi-même une ou plusieurs significations. Enfin lire c'est certes «construire une ou plusieurs significations, mais en tenant compte des contraintes du texte».

Pour être considéré comme un lecteur, on doit être capable d'identifier les mots. Ensuite nous devons arriver à assembler ces mots pour former des phrases et des paragraphes et obtenir le texte. Afin de comprendre la signification de ce que nous lisons et de parvenir à maîtriser cette habileté, le décodage des mots est automatique dans le but de nous permettre de concentrer nos esprits sur le contenu puisque «lire c'est à la fois pouvoir décoder et comprendre un texte écrit».

La lecture n'est pas limitée à la construction du sens du texte mais nécessite d'avoir des interactions entre le lecteur et le texte. Elle est considérée comme un processus qui comprend l'intention, l'anticipation, la sélection, l'intégration et la compréhension «la lecture n'est pas un jeu de devinettes ni, de plus, une simple activité purement visuelle». Donc, pour accéder à la compréhension du texte le lecteur est censé à utiliser automatiquement différents procédés (perception visuelle, phonétique, syntaxe, lexicale) qui lui permettent d'avoir une réaction affective avec le texte. L'intégration de ces procédés est nécessaire à la compréhension du texte ; donc il ne suffit pas de lire pour le plaisir mais de comprendre ce que nous lisons.

- **Qu'est ce que l'acte de lire ?**

Seul un lecteur «expert» peut répondre à cette question. En effet, nous ne pouvons pas poser la même question à plusieurs lecteurs car chacun d'eux a une représentation de ce que c'est la lecture.

Apprendre à lire c'est développer des habiletés dans deux domaines : l'identification des mots écrits et le traitement du sens pour la compréhension du texte.

La définition de l'acte de lire ne repose pas seulement sur l'identification des mots en étant «une technique consistant à reconnaître des ensembles de signes pour faire des mots, des phrases, puis des textes par synthèses successive». Donc il ne s'agit pas de l'identification des mots écrits en faisant un traitement du langage écrit. Avec cette méthode nous n'avons pas touché à la compréhension et à vrai dire lire c'est comprendre

La compréhension excède la reconnaissance de signes écrits cela signifie qu'il y aurait un feedback entre le lecteur et le texte dans la mesure où il va chercher le sens dans le texte puisque «il ne peut y avoir lecture sans compréhension».

Lorsque nous parlons de déchiffrage ou de décodage nous allons certainement parler de la compréhension textuelle puisque cette dernière est «l'objectif principale, la déchiffrage ou le décodage ne sont au mieux, que des moyens».

Le mouvement de décodage facilite l'identification des mots écrits .Les développements de l'identification syntaxique et sémantique permettent l'évolution de la compréhension des unités linguistiques les plus larges : phrases, énoncés ou textes. L'acte de lire ne peut être réalisé sauf si le lecteur répond à des questions relatives au texte.

Développement des procédures d'identification des mots :

Un apprenant tente toujours d'identifier le sens d'un mot à partir des indices visuels qu'il aperçoit. Il apprend ensuite la correspondance entre graphème-phonème ensuite il fait la distinction entre consonne et voyelle pour pouvoir les associer par la suite enfin il procède, par les connaissances préalables des mots à comprendre le passage.

L'identification des mots se fait par deux procédures :

- **Procédure logographique :**

A ce niveau, l'apprenant ne sait pas encore lire, nous parlons ici de «pseudo-lecture».Il utilise tous les moyens qui lui permettront de reconnaître les mots .Il traite les mots comme des dessins ou des logos donné à ce niveau. Il va aussi lire parfaitement les mots qui relèvent de son vocabulaire quotidien, en s'appuyant sur quelques indices qui lui faciliteront la lecture .Il parvient aussi de lire des mots souvent utilisés tels que les noms propres, Etc. L'une des difficultés de l'apprentissage de la lecture réside dans le fait que le fonctionnement et les propriétés de l'écrit ne sont pas bien reconnus chez les apprenants et ne sont pas bien établis.

Dès l'école préparatoire, une tâche spécifique portant sur le rôle et le mouvement de l'écrit est donc obligatoire. Afin d'évaluer les acquis des apprenants pré lecteurs sur les aspects culturels, linguistiques et stratégiques de la lecture-écriture.

- **Procédure alphabétique :**

Il s'agit d'une phase explicite de l'apprentissage de la lecture et plus précisément des règles de conversion graphèmes-phonèmes .A ce niveau, l'apprenant apprend la procédure par assemblage décrite précédemment : autrement dit, la médiation phonologique est dominante chez lui. Il saisit que les mots sont composés d'unités plus petites juxtaposées et qu'à chaque unité orthographique correspond une unité phonologique spécifique .Cet apprentissage des règles de conversion graphèmes-phonèmes est

fondamental. C'est aussi à ce moment-là qu'il va, par exemple, pouvoir se rendre compte que certains syllabes se retrouvent dans plusieurs mots «ma» est commun aux mots «maman» et «matin».

- **procédure orthographique :**

Elle est utilisée par le lecteur expert. Au cours des phrases antérieures, l'apprenant va rencontrer un groupe de mots de façon répétée et augmente peu à peu le stock d'adresses orthographiques dans son vocabulaire mental. La procédure orthographique qui facilite l'identification des mots écrits, elle se fait sans être obligé de passer par médiation phonologique, se met alors en place.

Autonomie/automaticité en lecture :

L'autonomie est indispensable dans la mesure où elle mène à la compréhension de ce que l'on est en train de lire, puisqu'elle permettra le soulagement de l'attention du lecteur qui ne sera plus focalisée sur l'identification des mots écrits. Dès que le lecteur sera autonome, « l'identification des mots devient irrépressible »

Une fois que l'activité est reprise d'une autre manière, l'automatisation est rendue possible. Autrement dit : « il est nécessaire de lire pour automatiser la lecture, plus on lit mieux on lit et mieux on lit plus on lit ». Roland Gignoux n'estime que le « souci d'éviter aux élèves les situations d'échec qui ont trop massivement jalonné leur scolarité antérieure conduit parfois les maîtres à simplifier les tâches proposés ou à épargner les difficultés aux élèves. De nombreux "faibles lecteurs" sont dans les faits dispensés de lecture. Ce sont souvent les bons lecteurs et les maîtres qui lisent à voix haute afin de permettre à tous participer à un échange à propos du texte »

En effet, nous remarquons un écart entre les bons lecteurs et les mauvais lecteurs (niveau de lecture, niveau de vocabulaire, niveau de connaissance des mots) puisque la lecture permet au lecteur de se projeter dans un autre univers.

Ce phénomène illustre, en effet le caractère automatique et irrépressible de la lecture est présent chez le lecteur expert qui ne peut s'empêcher de lire de récupérer la signification du mot.

Processus de la lecture :

Les processus ou stratégies font référence à la mise en œuvre capacités nécessaires pour aborder un texte, ainsi « au déroulement des activités cognitives durant la lecture ». Il existe des processus qui sont destinés à la compréhension du texte et d'autre vers la recherche de la cohérence textuelle existée entre les phrases. Il existe d'autres qui mènent à la construction d'un modèle mental du texte ou une vision globale qui permettra au lecteur de tirer l'idée sur l'ensemble et d'en saisir les éléments essentiels afin de suggérer des hypothèses, et d'intégrer le texte dans ses connaissances préalables et tous ces processus s'effectuent d'une façon simultanée.

Parmi ces processus, on dégage ceux qui permettent au lecteur de restituer une portion du texte en utilisant la même structure syntaxique et sémantique qui lui représente l'auteur, ces processus sont nommés des microprocessus qui permettent de comprendre ce dont parle le texte.

On distingue trois moments forts auxquels le lecteur sera confronté. Il doit reconnaître les mots pour distinguer trois catégories de mots :

- Les mots connus à l'oral, mais non à l'écrit »
- Les mots connus à l'oral et à l'écrit »
- Les mots inconnus autant à l'oral qu'à l'écrit »

Le lecteur ne doit pas identifier les mots dans la mesure où il doit utiliser n'importe quel moyen pour trouver la prononciation du mot il est censé de les reconnaître car il va donner une réponse instantanée à un mot qui a déjà été identifié dans d'autres lectures il doit passer par l'identification à la reconnaissance des groupes de mots en sélection.

Les processus d'intégration ont pour fonction d'effectuer des relations Entre propositions ou les phrases l'auteur utilise habituellement des indices comme des répétitions, des pronoms, des connecteurs, etc., pour établir les liens entre les phrases.

Ce système est utilisé pour accompagner le lecteur dans l'enchaînement des idées qui arrive à la cohérence textuelle. Il est donc primordial qu'un lecteur puisse dégager tous les indices de cohésion dans un texte.

Les microprocessus sont destinés à la compréhension générale du texte, en y faisant l'identification des idées principales. Quand un lecteur est en face d'un texte, il utilise la macro processus afin d'identifier la structure du texte.

Les processus d'élaboration dans lesquels le lecteur doit reproduire toutes les unités de sens et établir des liens entre les phrases et y reconnaître les idées principales, mais ce processus ne peut y parvenir sauf si le lecteur a fait un appel au microprocessus, macro processus et aux processus d'intégration. Dans ce cas il fait des inférences qui ne sont pas prévues par l'auteur et ne sont pas indispensables à la compréhension littérale. Nous pouvons identifier cinq types de processus d'élaboration :

- Faire des prédictions.
- Se former une image mentale.
- Réagir émotive ment.
- Raisonner sur le texte.
- Intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures.

Le processus métacognitif est orienté afin d'encourager des apprenants à « s'engager dans des activités introspectives sur des mécanismes internes complexes et à distancier par rapport à ses connaissances et à l'autonomie cognitive nécessaire au développement des compétences ». Dans ce cas,

l'apprenant est censé d'utiliser ses stratégies d'apprentissage ainsi que de ses habiletés à conceptualiser et à réinvestir ses savoirs à partir de la compréhension tirée du texte.

Dans ce chapitre, nous avons voulu mettre en évidence les différents processus de lecture qui facilitent la compréhension de l'écrit. Nous avons pu collecter quelques notions qui tournent autour de ce thème. Nous sommes arrivés à identifier quelques éléments qui constituent le processus de lecture.

Chapitre 2 : Méthodes et stratégies mises en œuvre pour l'apprentissage de

La lecture.

Apprendre à lire, ce n'est pas apprendre une méthode de lecture unique qu'elle soit syllabique ou globale, mais c'est acquérir une stratégie complexe de lecture.

Nous pouvons dire que l'enseignant a deux rôles dans l'enseignement de la lecture :

- Faire acquérir à l'élève les méthodes élémentaires de lecture et surtout lui apprendre à les combiner pour acquérir une stratégie de lecture qui lui est propre
- Faire aimer les livres et la lecture à l'élève, et ceci avant même qu'il ne sache lire, pour justement lui donner envie de lire.

Nous allons démontrer dans ce chapitre quelles sont les méthodes de lecture et quelles sont les stratégies appropriées pour l'enseignement de la lecture ?

Définition de la Méthode : essais de définition

Le dictionnaire de la didactique des langues nous donne la définition suivante :

Une méthode est une somme de démarches raisonnées basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques et répondant à un objectif déterminé.³

Le choix d'une méthode résulte une détermination des objectifs à atteindre, (ex : compréhension globale ou compréhension nuancée d'un texte) et de prendre en considération les principes suivants :

- Linguistique : (consensus et signification : rôle des éléments extra linguistique dans la signification, rapport langue, situation...)
- Psychologique : (perception du sens à travers les données fournies, niveau d'intégration du sens...)
- Pédagogique : (avoir des démarches interrogatives, inductives, déductives...)

La détermination des procédés et des techniques les plus compatibles et les techniques les plus compatibles avec les options et les objectifs visés.

Nous ne pouvons parler que lorsqu'il y a adéquation entre les objectifs, les principes, les procédés et les techniques pédagogiques

³ G. Mialaret « *apprentissage de la lecture* » presse universitaire de France, Paris, Hachette, 2000, P. 45.

Gaston Mialaret définit une méthode comme étant « une poursuite, recherche dans le domaine du savoir c'est un ensemble de moyens mis rationnellement en œuvre pour l'obtention d'un résultat »⁴

Les méthodes en lecture :

Ce sont les orientations théoriques qui président à la lecture et l'écriture (manière dont on considère qu'il faut apprendre à lire). Chaque méthode repose sur un ensemble de caractéristiques identifiables qui la distingue des autres. Toutes les méthodes ont le même objectif : permettre l'apprentissage de la lecture et faire de chaque enfant un futur lecteur expert, mais elles revendiquent des différences dans le moyen d'y parvenir (méthodologie, objectifs opérationnels, activités choisies) avec une terminologie souvent complexe.

2. Méthodes d'apprentissage de la lecture :

2.1. Méthode synthétique :

Elle est appelée aussi une méthode alphabétique, syllabique, phonétique, ou phonétique-syllabique. L'élève commence par l'identification des lettres et les sons correspondants à chacune d'elles, puis les associations en syllabes puis en mots puisque « lire c'est devant un signe écrit, retrouver sa sonorisation ».

Cette démarche est donc synthétique dans la mesure où l'élève part d'éléments simples pour en effectuer la synthèse. Nous remarquons ici que cette méthode ne tient pas compte de la complexité de la langue française suivant le milieu culturel de l'enfant.

A l'intérieur de ce groupe, nous trouvons deux types de méthodes synthétiques :

La méthode synthétique simple prend en charge le type de l'enseignement des lettres en langue étrangère afin de laisser les apprenants à assimiler et faire la différence entre une voyelle et une consonne et les assembler et cela permettrait la progression en lecture. L'apprentissage du code permet l'autonomie de l'apprenant dans sa propre lecture.

La méthode synthétique gestuelle est créée pour faciliter l'acquisition et l'apprentissage des mots chez les apprenants, en poursuivant la même démarche que la première sauf que chaque phonème est

⁴ Ibid. p.59 .

associé à un geste. Les informations sont codées de multiples façons pour en faciliter la mémorisation et la manipulation.

Les travaux de Borel-Maisonny (Sylvestre de Sacy, 1999) démontrent l'association de chaque phonème à un geste pour en rappeler soit la graphie soit l'articulation.

2.2 Méthode globale :

L'objectif de cette méthode est d'apprendre à lire en abordant directement l'expression écrite dans sa globalité (mots, phrases) sans passer par l'étude préliminaire des signes et des sons.

C'est à partir de sujet écrit que l'enfant doit formuler des hypothèses sur le fonctionnement de la langue. Il utilise d'abord des fragments courts (souvent des mots) pour construire un message écrit (une ou plusieurs phrases). Il est conduit à faire des conjectures sur les mots, à partir d'indices contextuels avant d'en mémoriser la forme visuelle. Puis il analyse le code écrit pour en déduire le fonctionnement de manière de plus en plus précise sans référence à la langue orale en particulier. Oral et écrit sont même parfois considérés comme des codes distincts.

On entre dans la lecture par le texte et une immersion dans l'écrit avec un accès immédiat et prioritaire au sens.

3 .Stratégies de la compréhension en lecture :

Sylvie Cartier⁵ précise que la compréhension en lecture «Est une démarche de construction personnelle de significations en prenant appui sur le texte et en faisant référence à des connaissances antérieures.»

Avec les différents niveaux de compréhension en lecture, l'élève doit faire appel à différentes stratégies qui lui permettront de comprendre sa lecture, d'en retirer l'information nécessaire ou de réagir au texte. L'élève peut utiliser ces différentes stratégies à différents moments du processus de lecture. De plus, l'élève doit prendre conscience des stratégies qu'il utilise, comment se fait cette utilisation et faire un retour sur son processus de lecture. Les stratégies qui permettent un retour sur le processus d'apprentissage sont des stratégies métacognitives.

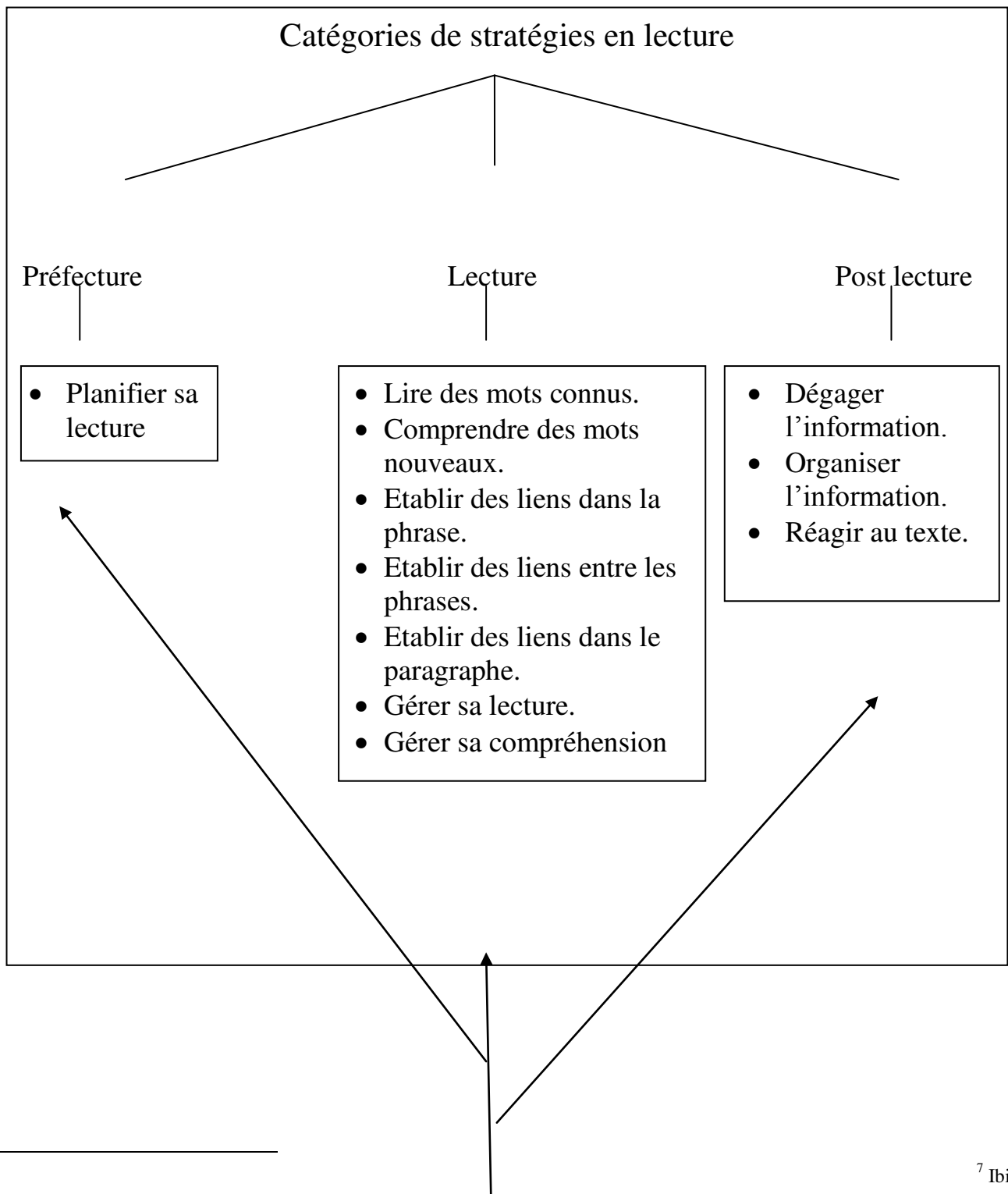
Il existe plusieurs stratégies qui facilitent l'enseignement de la lecture comme « celle de comprendre l'idée principale d'un texte, celle de décrire des résumés ou celle d'utiliser un schéma de récit »⁶.

⁵ S. CARTIER, *Apprendre en lisant : stratégies d'élèves au primaire*. Rapport sommaire, en collaboration avec H. Normandeau et C. Otis auxiliaires de recherche, U. de MONTRÉAL, 2004, p. 02 .

⁶ Giason, *la compréhension en lecture, pratiques pédagogiques*, 2005, page 35.

Dans une classe de langue « l'enseignant ne désire pas mettre l'accent sur une stratégie particulière mais qu'il désire simplement placer les élèves dans les meilleures conditions pour comprendre un texte ». ⁷ Pour cela l'élève est appelé d'adopter toutes les stratégies qui lui permettent d'accéder à la compréhension du texte. Durant sa lecture, nous relevons trois moments forts où l'élève sera confronté : **avant la lecture, pendant la lecture, après la lecture.**

Ce schéma démontre l'élaboration des stratégies en lecture :



⁷ Ibid.

Figure 2 : schéma des stratégies en lecture.⁸

3. Modèles de lecture :

Un modèle de lecture est scientifique, il résume un ensemble de connaissances qui permet de construire des lois. Il offre un cadre théorique pour l'interprétation de nouvelles données et observations. Il permet de prévoir et de formuler des hypothèses ainsi que de développer des opérations d'apprentissage du langage écrit.

4.1. Modèle interactif :

Il s'agit d'un compromis entre les modèles descendant et ascendant de l'acte de lire. On reconnaît les nécessités cognitives des niveaux inférieurs et supérieurs apprises successivement.

L'interaction admise est reportée à plus tard, quand le lecteur est accompli. Pour comprendre pourquoi la presque négation des processus supérieurs en situation d'apprentissage c'est que les chercheurs interactifs sont pour la plupart des ascendants convertis à l'interactionnisme. C'est une conception néo-béavioriste convertie au cognitivisme, sans admettre le constructivisme piagétien. Les chercheurs qui reconnaissent l'acquisition préalable des aspects phonologiques de la langue écrite s'inscrivent dans ce courant.

4.2. Modèle cognitif intégré et compensatoire :

Les chercheurs de ce modèle sont des orthopédagogues pour la plupart et leur analyse repose sur le constat que l'échec en lecture provient pour la majorité des élèves, de malmenages pédagogiques

¹ tiré du site du ministère de l'éducation de la Saskatchewan (2000), domaine : lecture, les stratégies de lecture en particulier. Lien web :

<http://www.rpn.chiescf./IMG/.../Structure Site Intenet Saskatchewan.doc>

ou familiaux, plutôt que d'une dyslexie d'origine supposée génétique ou d'une hypothétique dysfonction cérébrale (Chiland, 1990)⁹.

Dès les premiers instants d'apprentissage, on devrait stimuler les connaissances antérieures des élèves face à un texte à lire à caractère narratif, incitatif et informatif. Les stratégies sont dépendantes des connaissances antérieures et de celles à acquérir, comme de l'intention de lecture. Elles permettent de montrer comment le lecteur lit un mot, une phrase ou une syllabe. Le jeune lecteur apprendra à lire en utilisant selon les besoins de l'intention de lecture et du texte à lire les deux schémas de lecture.

4. Elaboration du sens au niveau de la phrase et du texte:

Après avoir envisagé que la lecture est considérée comme une activité relevant exclusivement du décodage, ensuite comme un genre de devinettes qui relève de psycholinguistique minimisant l'importance du décodage et son enseignement. Aujourd'hui la lecture est considérée comme un consensus qui s'est établi sur le fait que nous lisons pour comprendre et que l'objectif de tout lecteur est de chercher avant tout ce dont parle le texte.

Lire implique de la part du lecteur la mise en œuvre d'un ensemble de procédures qui se déroulent au même temps. Il doit reconnaître ou identifier les mots écrits, établir des relations entre ces mots (analyse syntaxique) et enfin construire la signification du texte en établissant des liens entre les différentes phrases du texte.

5.1. Elaboration du sens au niveau de la phrase:

Elle se fait par l'analyse syntaxique pour être conçue comme une étape complémentaire du traitement en lecture qui continue et complète la phase précédemment décrite d'identification des mots écrits. Pour parvenir à construire la signification, il est nécessaire d'établir une relation entre les mots que l'on est en train de lire. Sans reconnaître l'organisation syntaxique d'une phrase, il ne peut y avoir de construction de sens, il ne peut y avoir de lecture. On risque d'aboutir à un égrènement monotone de mots juxtaposés. Le sens de maximale est construit à partir d'une interaction étroite entre le sens des mots et les relations syntaxiques qu'ils établissent.

Il est très dur pour un lecteur débutant, dont les ressources attentionnelles sont basées sur l'identification des mots, de prendre en compte la morphologie syntaxique d'une phrase. Il peut qu'il ne perçoit plus cette organisation syntaxique et de se retrouver dans un stade d'un lecteur face à un texte sans une organisation syntaxique. L'identification des mots doit donc être automatisée pour permettre d'établir les relations qui unissent les mots entre eux et de repérer l'organisation syntaxique des phrases et arriver avec succès à la compréhension.

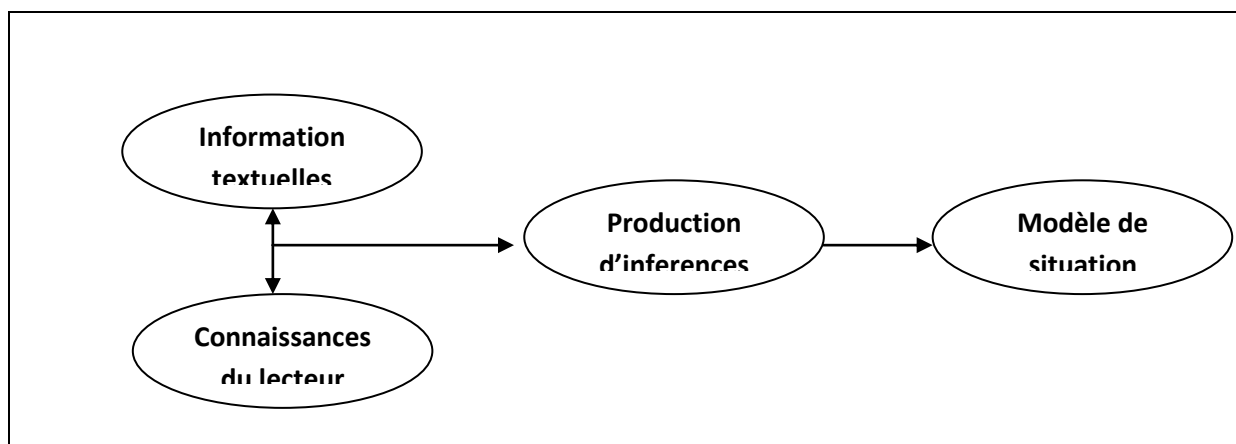
⁹ C. Chiland, « *Le refus de l'école, un aspect transculturel* ». *L'échec scolaire en France*. Paris : Presses universitaires de France, 1990, p. 239-251

5.2 Elaboration du sens au niveau du texte:

Les recherches en psychologie sur la compréhension des textes ont été largement influencées par la théorie élaborée par Kintsch et Van Dijk.

Pour accéder à la compréhension textuelle, le lecteur doit en identifier les mots, en faisant la combinaison entre ces mots et établir les liens entre les phrases qu'il les lit pour construire une représentation mentale, globale et cohérente de la situation décrite par le texte. Cette représentation mentale désigne « un ensemble formé par les informations extraites d'un texte et celles issues des connaissances initiales ».

Ce qui est important c'est de pouvoir imaginer par la suite d'une compréhension, le film que décrit le texte. Il s'agit de représenter des personnages, des lieux, des actions et des événements qui ne sont pas tous mentionnés explicitement dans le texte. L'information est intégrée d'une manière avec laquelle le lecteur doit faire appel à ces connaissances antérieures pour qu'il puisse élaborer le sens d'un texte, car le sens est, progressivement, construit par le lecteur.



A l'aide de ce schéma nous pouvons accéder aux informations données par le texte qui activent des connaissances stockées dans notre mémoire. Grâce à cette interaction entre l'énoncé et les connaissances du lecteur, ce dernier va être en mesure de produire les références nécessaires à la cohérence et à la compréhension du texte.

Cette production va permettre au lecteur de construire le modèle mental de la situation décrite par le texte, pour accéder à une bonne compréhension.

Donc ce chapitre nous a permis d'identifier les différentes méthodes et stratégies que le lecteur utilise pour effectuer une lecture satisfaisante.

Chapitre 03. Enseignement de la lecture et de la compréhension :

Ce qui vient d'être explicité conduit naturellement à se questionner sur les contenus disciplinaires à enseigner : les procédures et les stratégies de compréhension ne doivent-elles pas être enseignées ? Nous nous basons sur l'idée de décodage, enseigné explicitement, la compréhension peut et doit s'enseigner.

Parmi les six principales composantes de la lecture nous avons la compréhension des textes, c'est la seule composante qui ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique.

En revanche, nous trouvons des enseignants qui se plaignent du faible niveau de compréhension ou des gênes au stade de la compréhension de certains de leurs élèves.

Aujourd'hui, les enseignements effectués à l'école primaire insistent sur le fait que la compréhension doit, très tôt dans la scolarité de l'apprenant (avant même qu'il ne sache décoder), faire l'objet d'un enseignement explicite.

Du côté des pratiques pédagogiques, dans le domaine de l'implicite, par exemple, les programmes distinguent l'enseignement de la compréhension immédiate des mots et des phrases. Pourtant, Benoit et Boule (2001)¹⁰ mettent en relief un décalage entre ces objectifs préconisés et l'enseignement effectivement réalisé qui est basé sur la compréhension explicite.

L'analyse des pratiques pédagogiques (Benoit et Boule, 2001 ; Goigoux, 2002), dans le domaine spécifique de la compréhension, met selon nous évidence ce que nous considérons comme une lacune de l'enseignement : les élèves ne sont que très peu sollicités sur le registre de la compréhension implicite, quand ils ne sont pas simplement «encouragés» à penser que toute information (et par conséquent toute réponse) concernant le contenu d'un texte y figure explicitement. A l'encontre de cette pratique courante, nous pensons qu'il peut s'avérer parfois indispensable de placer les apprenants en situation de recherche pour améliorer leurs compétences dans ce domaine de lecture.

1. Enseignement de la lecture en 1^{ère} année moyenne:

Les activités de lecture dans nos écoles s'organisent autour de 2 axes de travail :

- Acquisition de la maîtrise de déchiffrement du système graphique.
- Construction d'un comportement de lecture chez les apprenants.

¹⁰ H. BENOIT. F. BOULE « les difficultés d'apprentissage en SEGP. Scénarios didactiques en français et en mathématique » *la nouvelle Revue de l'AIS*, 14, 2001, p.23-34.

1.1. Maîtrise du système graphique:

Il s'agit essentiellement d'une activité de décryptage : apprentissage et reconnaissance des signes écrits et des relations qu'ils entretiennent entre eux. Cet apprentissage de la combinatoire se fait systématiquement au niveau de la 1^{ère} année d'apprentissage du français langue étrangère. Ceci n'implique qu'une fois enseignées et apprises les correspondances grapho-phonétique, on ne doit revenir à des révisions des activités en rapport avec les mécanismes de la combinatoire comme si c'était le seul moyen de combattre les insuffisances de la lecture. Cette activité perceptive ne doit pas être privilégiée. Elle constitue un simple outil mais essentiel pour l'apprentissage de la lecture.

1.2. Construction du comportement du lecteur:

Il s'agit d'enseigner aux apprenants comment, devant un manuscrit, doit-on relever les indices linguistiques qui permettent de donner un sens à l'ensemble des signes qui compose une construction d'un comportement. C'est principalement une activité cognitive facilitée parfois par un transfert des capacités déjà installées en langue maternelle (arabe).

Même si les textes ne sont pas toujours au niveau linguistique des élèves, comme le dénonce la majorité des enseignants, il n'en demeure pas moins qu'ils sont en relation avec les degrés de leur développement mental.

2. Organisation de l'enseignement de la lecture:

Avec l'installation de la nouvelle réforme à l'école primaire, et la nouvelle approche dite l'approche par les compétences, nous allons essayer de voir comment s'organise l'enseignement dans les classes de troisième année moyenne.

En première année moyenne, des projets systématiques sont formés d'une gamme de textes proposés pour être lus. Deux séances de lecture sont prévues par semaine. La lecture des textes vise au renforcement du sens acquis durant les années précédentes, et à améliorer la vigilance de lecture en focalisant l'attention des enfants sur la discrimination des graphies déjà étudiée dans différents positions selon les contextes proposés.

L'introduction des projets dans les manuels scolaires passe par la lecture d'un texte d'imprégnation. Celui-ci est constitué par une explication par le maître par conséquent le sens global du texte est, en principe, saisi.

C'est un texte relatif au thème du projet et lié à la séquence illustrée, il est court et simple du point de vue lexical et syntaxique. Ce texte assure plusieurs fonctions. Il permet au début de l'année

d'évaluer les possibilités des élèves et de recenser les lacunes. Il est considéré comme texte d'apprentissage et prépare la lecture suivie et dirigée (lecture plaisir).

La lecture plaisir est une histoire tirée d'un conte destinée à entraîner les élèves à des lectures longues qui nécessitent des sélections et des réorganisation successives des éléments d'information et de leur développer le goût de la lecture.

Le programme de la première année moyenne est conçu selon un seul type des textes : le texte explicatif.

Il est le moyen que met l'auteur à la disposition de l'utilisateur pour accéder facilement à l'information. Ce sont des repères et des outils qui permettent de tirer le meilleur profit de l'ouvrage.

- Les facilitateurs pédagogiques sont une aide à l'apprentissage.
- Les facilitateurs techniques constituent une aide pour l'utilisation du manuel.

Le facilitateur se définit comme étant l'aptitude d'un texte à être lu sans effort particulier tout en étant compris et mémorisé de façon satisfaisante.

Facteur de lisibilité dans le manuel de l'élève :

Ce qui nous paraît revêtir le plus d'importance dans la conception d'un manuel scolaire reste le facteur de « lisibilité ». Le facteur de lisibilité est en effet en relation étroite avec les variables qui régissent la perception des messages et donc leur compréhension.

Plusieurs formules ont été mises au point pour mesurer le degré de lisibilité des textes.

Les facteurs de lisibilité sont des éléments linguistiques importants qui entretiennent un rapport étroit avec le jeu des deux mémoires.

4. Evaluation:

Nous voudrions tout d'abord rappeler quelques notions sur les différentes formes et fonctions de l'évaluation sur le plan théorique avant d'aborder l'évaluation proprement dite des activités de lecture en classe.

Il est nécessaire de pousser quelques questions déterminantes qui nous aideront à mieux cerner la problématique de l'évaluation :

- Qu'est ce que veut dire valuer?
- Que doit-on évaluer ?

- Quand doit- on évaluer ?
- Comment doit- on évaluer ?

Avec ces questions nous devons définir l'évaluation, l'objet de l'évaluation, le moment de l'évaluation ainsi que les techniques et les outils d'évaluation.

4.1. Définition de L'évaluation

L'évaluation est l'estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit. La notion d'évaluation a donc une acception plus large que celle de mesure-celle-ci est en effet une simple description quantitative, alors que l'évaluation comporte à la fois la description qualitative des comportements, mais également des jugements de valeur concernant leur désirabilité .

La mesure : mesurer c'est assigner un nombre à un objet ou à un événement selon une règle logiquement acceptable. Pour mesurer, il faut que les objets ou plus exactement les qualités, les modalités de ces objets soient clairement définies dans toute la mesure du possible par des comportements ou des caractéristiques observables, qu'une règle indique comment faire correspondre un nombre à chaque objet. Ces distinctions faites, on peut donner la définition suivante de l'évaluation pédagogique selon le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche pédagogique (D.E.R.P.)

L'évaluation pédagogique peut être définie comme le processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs sont atteints par des élèves. L'évaluation est le processus qui consiste à décrire, recueillir et fournir des informations utiles pour porter un jugement décisif (de décision) en fonction de diverses possibilités.

Un paradoxe apparaît immédiatement ; le terme « évaluation » recouvre les actions de calculer, mesurer d'une part et de faire des approximations, des estimations d'autre part.

Tout cela pour montrer l'ambiguïté qui est la cause des difficultés d'évaluer certaines performances et productions scolaires.

4.2. Que doit- on évaluer ?

La fonction d'évaluation en milieu scolaire est intimement liée à la détermination des objectifs.

L'évaluation n'est pas effective que si l'objectif pédagogique est précisé avant l'acte éducatif. Il s'agit de décrire avec plus de précision possible ce que nous voulons faire acquérir aux apprenants pour être en mesure d'évaluer objectivement la performance nouvelle observable à travers un changement du comportement de l'élève.

En évaluant, nous cherchons l'élément le plus représentatif, le plus révélateur d'un ensemble.

L'évaluation se base sur les performances, c'est-à-dire les productions pour apprécier ou juger, mais ce qui est visé derrière le devoir écrit ou la réponse orale ne peut porter que sur une partie de ce qui constitue la compétence.

4.3. Quand doit-on évaluer ?

Les moments de l'évaluation ont en rapport avec les fonctions de celles-ci on reconnaît 3 grandes fonctions à l'évaluation en milieu scolaire:

- Fonction diagnostique : il s'agit de contrôler les pré-requis des apprenants avant d'aborder une séance ou une séquence d'apprentissage. Cette fonction est également prédictive en ce sens qu'elle permet de juger si les élèves possèdent les capacités requises pour pouvoir aborder les nouvelles notions à apprendre.
- Fonction formative : il s'agit de vérifier pas à pas que les notions présentées sont effectivement assimilées au cours de la séance ou de la séquence d'apprentissage. Elle permet ainsi de procéder immédiatement à des réajustements et des remédiations.
- Fonction sommative : il s'agit de certifier, après la séance ou la séquence que, les apprenants ont atteints les objectifs fixés. Elle permet de porter un jugement sur les capacités des élèves et à poursuivre leurs études et de les réorienter vers les filières où ils ont la possibilité de réussir.

4.3. Comment doit-on évaluer ?

Les procédures d'évaluation constituent toute une gamme d'outils sous forme de tests, de grilles de questionnaires, de problèmes à résoudre. Ces outils sont conçus bien entendu en fonction des objectifs à atteindre. Ils doivent donc être élaborés juste après la fixation de l'objectif opérationnel. Bien entendu, ces divers outils n'ont pas la même fonction, ils seront forcément différents selon qu'il s'agisse d'une évaluation diagnostique, formative ou sommative.

Nous allons confirmer ces points théoriques en passant à la réalité des faits.

Chapitre 1 : Description d'état des lieux et analyse des résultats

Après avoir effectué un cadre théorique des différents concepts qui caractérisent la lecture et les difficultés éprouvées par les apprenants d'une langue étrangère en matière de lecture, un passage sur terrain serait inévitable pour savoir quelles sont les principales causes de ce handicap chez les apprenants des établissements moyens algériens.

Dans le présent chapitre nous allons décrire le lieu de l'enquête, l'échantillonnage sans oublier de présenter les résultats obtenus.

1. Méthodologie et analyse.

1.1. Echantillonnage :

Notre enquête consiste à proposer aux élèves, faisant partie de la première année du collège « MOHAMED BOUDIAF » à MOZAIA de la wilaya de Blida un test qui consiste à évaluer leurs performances et de leurs compétences en matière de lecture en langue française.

L'opération va concerner les élèves d'un établissement semi urbains, les apprenants font partie des deux sexes : Masculin et féminin.

Notre échantillon se compose de six apprenants. L'évaluation consiste à proposer des textes pour être lus.

Pour essayer de cerner et d'identifier la nature des lacunes et des insuffisances travers les activités en classe nous allons utiliser différents procédés d'évaluations.

Il est toujours délicat d'évaluer les élèves en lecture, en effet, sur quels aspects de lecture doit porter l'évaluation ?

Quels sont les critères sur lesquels doit être basée cette évaluation ?

Nous choisissons pour notre part de procéder à l'évaluation de deux aspects de la lecture orale : parce qu'elle constitue en elle-même déjà un moyen de contrôle et que nous lui accordons une place dans l'apprentissage. Notre objectif est de contrôler le degré de compréhension et de savoir quelle méthode ou stratégie mettre en œuvre pour accéder à cette compréhension.

A travers la lecture orale nous allons chercherons à évaluer la maîtrise des mécanismes associatifs à la lecture, les respects des schémas intonatifs, des pauses, des groupes de souffles... etc.

A travers la lecture individuelle, nous allons analyser les résultats de l'évaluation concernant les possibilités de compréhension des apprenants au moyen des textes inédits c'est-à-dire ne faisant pas partie du programme.

2. Evaluation des lectures orales.

La lecture orale pour laquelle nous allons concevoir une grille comportant trois rubriques : une rubrique pour avoir des informations sur la démarche adoptée par l'enseignant, la 2^{ème} rubrique destine a évaluer les aptitudes et les capacités des élèves et la 3^{ème} réservée a récolter des enseignements sur les difficultés inhérents aux différents textes de lecture faisant partie de l'évaluation.

Cette procédure va être réalisée a travers la lecture de 5 textes pour la 1^{ère} année.

Nous avons merle notre enquête pour la lecture des textes tires du manuel scolaire de la première année moyenne et dans ce tableau nous allons préciser les titres des textes avec lesquels nous avons pu faire cette analyse.

Titre	Page	Difficulties de prononciation
Le monde en couleur	86	Alors, voisins, répondit, jaune, écureuils
Grippe A (H1N1)	89	Eternues, immédiatement, après, symptômes.
Le veto d'appartement	101	Pratique, s'affichent, instantanée, permettent, bouger , guidon .
Les mots croiss	03	Jeu, lettres, successives, s'entrecroisent.
Le monde en couleurs	111	Conseill&e, furibond, d6bord&ent, canon.

3. Remarques à évaluer :

Aprs l'analyse des enregistrements des productions des apprenants nous pouvons affirmer ces points :

- Les élèves ne reconnaissent pas les gaphèmes correspondant à des sons nasals :
Définition : [definitjo]

Elimination : [elimimatjo]

- Ils savent marquer les nuances dans la prononciation des sons : é et è.

Apportèrent : [apoRteR]

était :

[ete]

- Les élèves reconnaissent les graphèmes correspondant à un son: in-ain :

Indicateur : [ɛdikatəR] Ainsi : [ɛsi]

- Ils ne savent pas marquer les nuances dans la prononciation des sons b/p

Combats : [kõmpa]

Appareil :

[abarej]

- Ils lisent avec peine les mots inconnus

Successives :

suc/successives

Console : con/console

- Ils savent identifier les personnages d'un texte.

Exemple : « le monde en couleur » _____ le magicien.

- Ils ne peuvent pas reprendre ce qu'annonce le texte c'est-à-dire effectuer une synthèse du texte un genre de résumé que ces apprenants ne peuvent pas s'exprimer en langue étrangère à cause du manque du bagage linguistique.

- Ils savent retrouver une information dans le texte suite à une question du maître

Exemple : de quoi parle le texte ? Ils répondent

Automatiquement par la donation du titre du texte lu.

(Une réponse collective).

- Dans la lecture orale, les élèves ne respectent pas les schémas intonatifs des différentes phrases.

- Lorsqu'il s'agit d'une question : Qu'est-ce que c'est ? avec une intonation descendante (↓) ils produisent comme si c'était une phrase déclarative.

- Lorsqu'il s'agit d'une exclamation :

Exemple : C'est merveilleusement réussi et idéal ! avec

une intonation (↑) ils produisent aussi comme si c'était une

phrase déclarative.

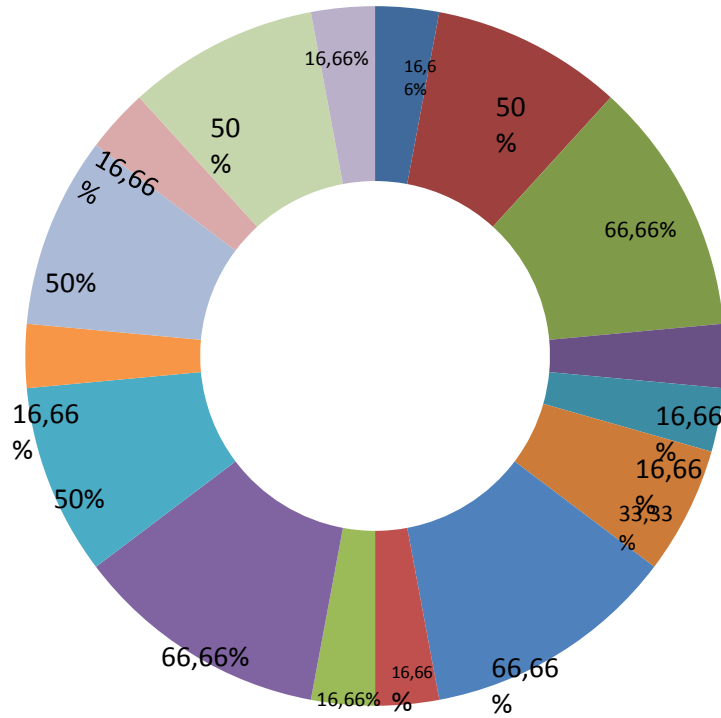
- Ils ne maîtrisent pas les mécanismes de la combinatoire.

- Ils lisent de manière non expressive c'est-à-dire ils ne respectent pas les signes de ponctuation dans le passage : (... distance parcourue, vitesse instantanée, durée de l'exercice, calories dépensées et affichage du rythme cardiaque...)

- Ils ne peuvent pas formuler une hypothèse de sens à partir d'indices prélevés dans le texte.
- Ils savent retrouver de l'information dans le texte pour répondre à des questions écrites.
Exemple du texte la grippe A (H1N1) : - quels sont les premiers signes de cette maladie ?
réponse automatique à partir du texte.

Compétence à évaluer		Degré de maîtrise				
Type de difficultés		Mal	Insuffisant	Médiocre	Bien	Très bien
Les apprenants reconnaissent les graphèmes correspondant à un son eim- ain- aim 16,66%		50%	33,33%	0%	0%	
1. Ils savent marquer la nuance entre an- en- on		50%	33,33%	16,66%	0%	0%
2. Ils savent marquer la nuance entre é/ è		66,66%	16,66%	16,66%	0%	0%
3. Ils lisent sans peine les mots inconnus		16,66%	33,33%	16,66%	16,66%	16,66%
4. Ils suivent attentivement la progression thématique d'un texte		16,66%	16,66%	33,33%	33,33%	0%
5. Ils identifient et décrivent ce que font les personnages d'un texte.		33,33%	16,66%	33,33%	16,66%	16,66%

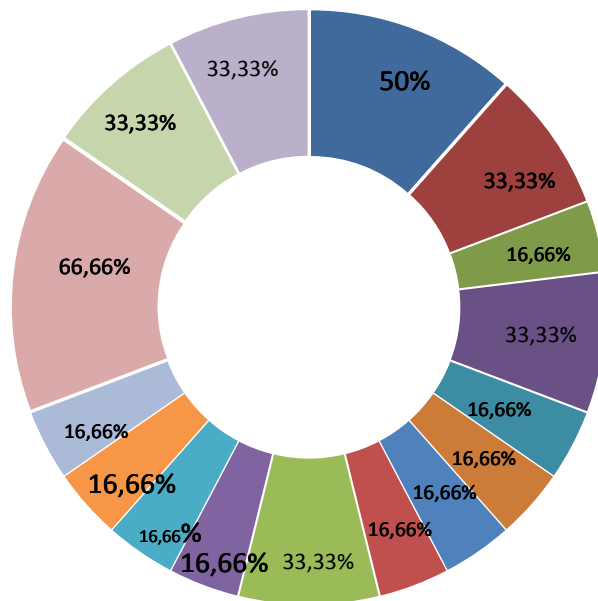
6. Ils retrouvent facilement les marques qui introduisent le tour de parole de chaque personnage.	66,66%	16,66%	16,66%	0%	0%
7. Ils savent retrouver une information dans le texte pour répondre à une question du maître.	16,66%	16,66%	33,33%	33,33%	0%
8. Dans la lecture orale, les apprenants respectent le schéma intonatif des différentes phrases .	16,66%	33,33%	16,66%	0%	0%
9. Dans une lecture silencieuse , les apprenants découvrent facilement ce dont parle le texte .	66,66%	16,66%	16,66%	0%	0%
10. Ils prononcèrent correctement tous les sons .	50%	16,66%	33,33%	0%	0%
11. Ils respectent les groupes de souffles .	16,66%	16,66%	33,33%	16,66%	16,66%
12. Ils ont la capacité de reproduire le texte d'une manière synthétique .	50%	16,66%	33,33%	0%	0%
13. Ils lisent de manière expressive .	16,66%	66,66%	16,66%	0%	0%
14. Ils savent anticiper sur le sens .	50%	33,33%	16,66%	0%	0%



- 1 les apprenants reconnaissent les graphèmes correspondant à un son ein- eim- ain- aim- in- im .
- 2 Ils savent marquer la nuance entre an- en- on.
- 3 Ils savent marquer la nuance entre é/ è.
- 4 Ils lisent sans peine les mots
- inconnus
- 5 Ils suivent attentivement la progression thématique d'un texte
- 6 Ils identifient et décrivent ce que font les personnages d'un texte
- 7 Ils retrouvent facilement les marques qui introduisent le tour de parole de chaque personnage.
- 8 Ils savent retrouver une information dans le texte pour répondre à une question du maître.
- 9 Dans la lecture orale, les apprenants respectent le schéma intonatif des différentes phrases
- 10 Dans une lecture silencieuse, les apprenants découvrent facilement ce dont parle le texte.
- 11 ils prononcent correctement tous les sons.
- 12 ils respectent les groupes de souffles
- 13 Ils ont la capacité de reproduire le texte d'une manière synthétique
- 14 Ils lisent de manière expressive
- 15 ils savent anticiper sur le sens

représentation du premier degré de maitrise

la représentation des réponses fausses



- 1 les apprenants reconnaissent les graphèmes correspondant à un son ein- eim- ain- aim- in- im .
- 2 Ils savent marquer la nuance entre an- en- on.
- 3 Ils savent marquer la nuance entre é/ è.
- 4 Ils lisent sans peine les mots
- inconnus
- 5 Ils suivent attentivement la progression thématique d'un texte
- 6 Ils identifient et décrivent ce que font les personnages d'un texte
- 7 Ils retrouvent facilement les marques qui introduisent le tour de parole de chaque personnage.
- 8 Ils savent retrouver une information dans le texte pour répondre à une question du maître.
- 9 Dans la lecture orale, les apprenants respectent le schéma intonatif des différentes phrases
- 10 Dans une lecture silencieuse, les apprenants découvrent facilement ce dont parle le texte.
- 11 ils prononcent correctement tous les sons.
- 12 ils respectent les groupes de souffles
- 13 Ils ont la capacité de reproduire le texte d'une manière synthétique
- 14 Ils lisent de manière expressive
- 15 ils savent anticiper sur le sens

3.1 Analyse des résultats :

3.1.1. Analyse quantitative :

- En rapport avec la méthodologie du déroulement de la séance de lecture :

- Proposer des exercices préparatoires pour éveiller l'intérêt des apprenants.
- Proposer une lecture silencieuse contrôlée.
- Accéder à la lecture magistrale.
- Exploitation du texte : lecture, recherche orientée par les questions du maître
- Lecture linéaire.

-En rapport avec les performances des élèves :

Nous considérons que les élèves recensés dans les deux premières colonnes ne sont pas parvenus à un degré de maîtrise performante :

1^{ère} compétence : en additionnant le nombre des deux premières colonnes nous obtenons un grand pourcentage ce qui veut dire 66,66% ce qui détermine que les apprenants continuent d'éprouver des difficultés à reconnaître la différence entre les graphèmes correspondants à un même son.

2^{ème} compétence : 83,33% d'apprenants ne parviennent pas à marquer la nuance dans la prononciation des phonèmes an- en- on.

S^{ème} compétence 83,33% éprouvent des difficultés à reconnaître les sons é / è puisque ces derniers ne sont pas représentés dans le système vocalique arabe de même, les apprenants ont acquis des connaissances bien assimilées en langue maternelle, et, ils n'ont pas donné l'importance à l'articulation en langue étrangère.

4^{ème} compétence 50% de notre échantillon démontre certaines difficultés à lire des mots inconnus ce qui signifie que les mécanismes de base ne sont pas bien assimilés ; sans omettre l'insuffisance du bagage linguistique en langue étrangère.

5^{ème} compétence 33,33% essayent de suivre la progression thématique du texte mais en réalité nous découvrons qu'ils n'ont rien assimilés en ce qui concerne le contenu. Cela est dû au manque de la compréhension de l'écrit.

6^{ème} compétence 50% ne savent pas identifier les personnages du texte, car ils ne savent même pas ce que veut dire le mot personnage.

7^{ème} compétence 83,33% n'arrivent pas à dégager, à partir des signes de ponctuation, les différents tours de parole entre les personnages, car ces apprenants ne savent pas à quoi sert chaque signe de ponctuation.

8^{ème} compétence 33,33% ne savent pas retrouver une information dans un texte suite à une question du maître ce qui signifie que les apprenants n'ont pas bien saisi le texte vu la difficulté du texte pour cette catégorie d'apprenant.

9^{ème} compétence 50% d'apprenant ne parviennent pas à restituer correctement les schémas intonatifs du texte.

10^{ème} compétence 83,33% ne peuvent pas découvrir facilement ce dont parle le texte vu le manque du bagage linguistique acquis dans leur cursus scolaire et dans leurs lectures individuelles.

11^{ème} compétence 66,66% ne prononcent pas bien les mots ils font des confusions entre les phonèmes exemple du p/b d/t v/f.

12^{ème} compétence 83,33% ne respectent pas les souffles c'est-à-dire ils ne font pas de pauses là où c'est nécessaire.

13^{ème} compétence 66,66% ne parviennent pas à produire une synthèse ou un résumé relatif au texte puisqu'ils ne peuvent pas agencer les idées et garder la même cohérence textuelle.

14^{ème} compétence 83,33% ne lisent pas de manière expressive, car ils n'ont pas l'habitude de lire les textes d'une manière émotive.

15^{ème} compétence 83,33 de notre échantillon ne peuvent pas anticiper le sens du texte vu les lectures lentes et hésitantes

3.1.2 Analyse qualitative :

Les chiffres nous montrent qu'au niveau de la première année moyenne, les apprenants continuent d'éprouver des difficultés à nuancer et à moduler leur voix (1^{ère} compétence). Ils ont aussi la difficulté de reconnaître les sons (p/b- v/f) puisque certains sons n'existent pas dans le système vocalique arabe cela engendre l'interférence des deux systèmes vocaliques (11^{ème} compétence). Les problèmes de prononciation engendrent la dégression, de la part de l'apprenant lecteur, au niveau de la compréhension du texte ; ce problème est dû au manque de la pratique individuelle de l'oral.

Le respect des groupes de souffles restent aléatoires (12^{ème} compétence) ce qui donne des lectures hachées, hésitantes, et monocordes et que le problème d'anticipation du sens ne sont résolus (15^{ème} compétence) ce qui se traduit par des lectures lentes qui ne favorisent pas la compréhension.

Ces remarques et cette analyse vont être suivies par une évaluation de chaque type de lecture procédé par notre échantillon de travail en leur proposant une variété d'exercice qui sera travaillé et étudié par la suite. Notre deuxième chapitre va éprouver cette conclusion.

4. Evaluation en lecture individuelle.

Cette évaluation va nous permettre de savoir le niveau des apprenants à dégager le sens du texte lu individuellement. L'opération va se dérouler dans les classes de première année moyenne et spécifiquement sur notre échantillon composé de six apprenants, de différentes catégories sociales, ils appartiennent au même établissement scolaire.

4.1 Méthodologie.

Pour analyser le degré de compréhension chez notre échantillon de travail, Nous leur avons présenté un texte rédigé dont ils doivent prendre connaissance et répondre aux questions accordées aux textes pendant une demi-heure.

Texte :

Code de l'ami de la nature

Quand tu es en pleine nature il est important de suivre le code de l'ami de la nature. C'est lui qui te dit ce que tu dois faire pour que la nature reste un lieu que tout le monde aime.

Voilà ce que tu dois faire :

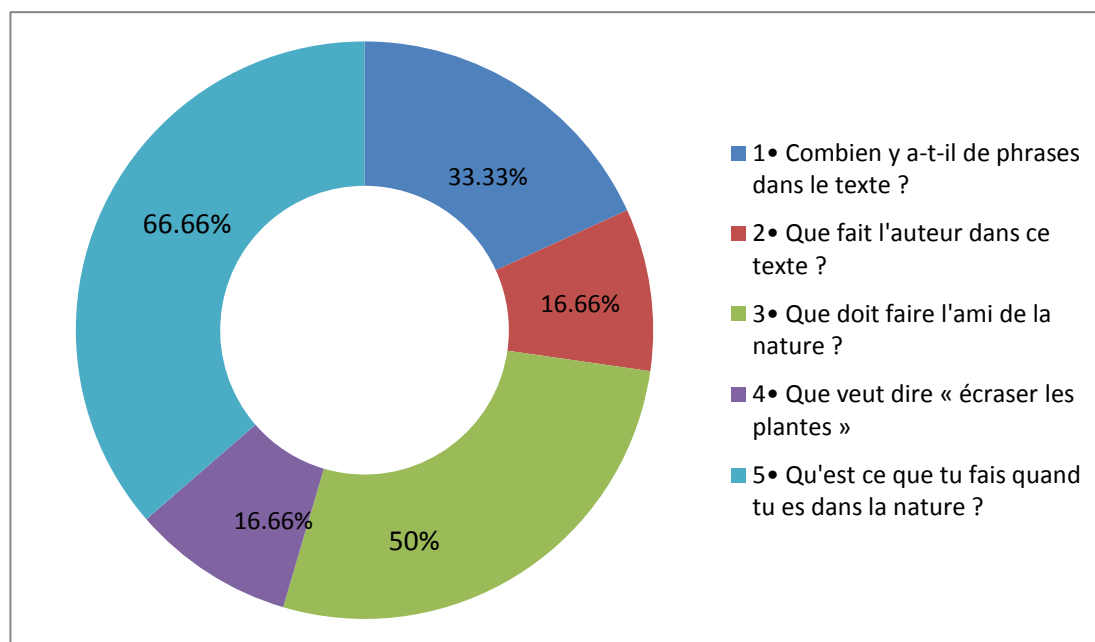
- Respecte tes animaux.
- Rapporte tous les déchets avec toi.
- Tiens ton chien en laisse.
- N'allume pas le feu dans la forêt
- Marche au bord des champs pour ne pas écraser les plantes.

4.1.1. les résultats :

Questions	NBR de réponses fausses	NBR de réponses juste	Pourcentage de réussite
Combien y a-t-il de phrases dans le texte ?	4	2	33,33%
Que fait l'auteur dans ce texte ?	5	1	16,66%
Que doit faire l'ami de la nature ?	3	3	50%
Que veut dire «écraser les plantes»	6	0	0%
Qu'est ce que tu fais quand tu es dans la nature ?	5	1	16,66%
Qui -est-ce qui aime ce lieu	2	4	66,66%

La représentation graphique des résultats

Du degré la compréhension



4.2. Analyse de la lecture orale.

Comme nous pouvons le constater les résultats figurant dans le tableau montrent que les apprenants sont loin d'avoir saisi convenablement le sens du texte si nous exceptons le pourcentage de réussite obtenu pour la dernière question relative aux personnes qui aiment ce lieu là est à moins degré que les autres questions que leur pourcentage de réussite est insuffisant.

La quatrième question doit attirer notre attention puisque les élèves sont incapables d'utiliser une démarche référentielle. Dans le texte nous savons que le mot écraser veut dire marcher sur les plantes c'est à partir du texte que nous avons pu dégager ce sens que les apprenants n'ont pas pu déceler pourtant leur enseignant a passé par la lecture à haute voix pour que ses apprenants puissent

saisir le sens du texte. De même, il leur a fait lire le texte en passant par la lecture magistrale et 50% de notre échantillon a éprouvé la difficulté de les lire alors que 50% ont pu lire correctement mis à part quelques fautes de prononciation, ce qui explique qu'un apprenant est capable de passer par la lecture silencieuse de même magistrale en lisant parfaitement et en maîtrisant les mécanismes de combinatoire et il ne peut pas accéder à la compréhension de texte lu.

5. Evaluation de la pratique de l'oral.

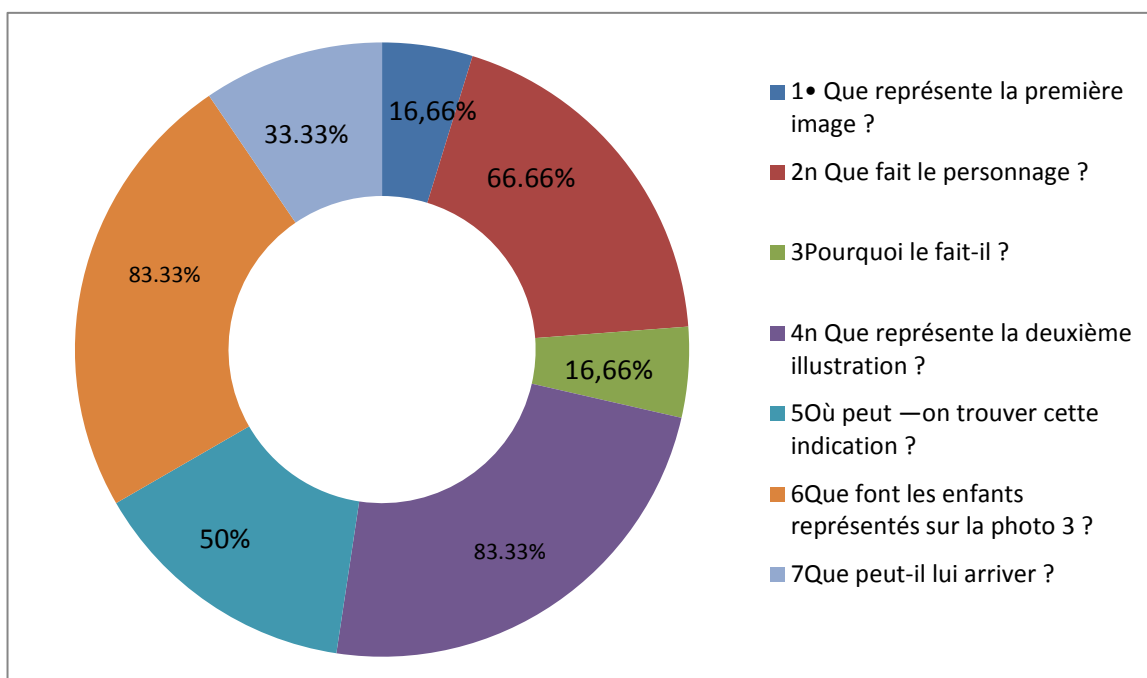
5.1. Méthodologie.

Pour analyser la pratique de l'oral nous avons effectué une autre méthodologie de travail en proposant aux apprenants deux documents iconographiques tirés de leur manuel scolaire et nous les avons incités à lire les images en faisant une petite synthèse et en répondant aux questions relatives à chaque document.

5.1.2 Premier document.

Questionnaire	Pourcentage de réponses fausses	Pourcentage de réponses justes
Que représente la première image ?	16,66%	83,33%
Que fait le personnage ?	66,66%	33,33%
Pourquoi le fait-il ?	16,66%	83,33%
Que représente la deuxième illustration ?	83,33%	16,66%
Où peut-on trouver cette indication ?	50%	50%
Que font les enfants représentés sur la photo 3 ?	83,33%	16,66%
Que peut-il lui arriver ?	33,33%	66,66%

la
représ
entati
on
graph
ique
des
répon
ses
fausse
s

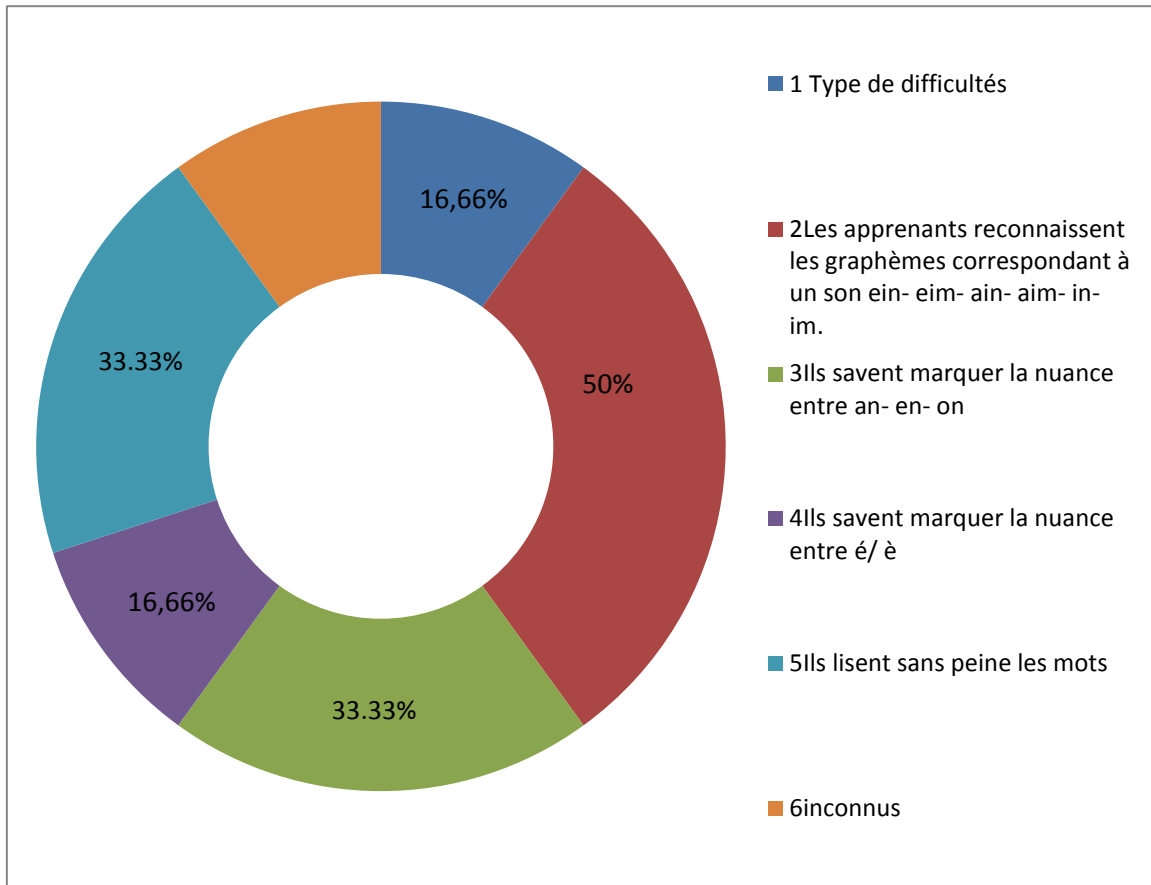


la représentation graphique des réponses justes

5.2

analyse de la pratique de l'oral

L'interprétation
de ce
tableau
est
édifiant



e. Nous remarquons l'absence l'homogénéité du niveau des apprenants, nous notons 44,44% d'entre eux qui ont pu réaliser les opérations demandées cela ne dépasse pas la moitié' ce qui signifie que le bagage linguistique des apprenants en langue étrangère est pauvre dans la mesure ou il engendre l'incapacité d'accéder à la compréhension de l'écrit.

Pour mieux cerner l'origine de ce manque nous avons tracé une autre série de questions relatives à un thème précis. (document 2).

5.2.1 Le deuxième document

Questionnaire :

Observe les cinq illustrations et fais correspondre à chacune d'elles la légende qui lui convient.

1. Que nous montre chaque image ?
2. Définis chaque appareil.
3. En te référant au tableau ci-dessous, donne les informations concernant chaque appareil.

	Le téléphone portable	Le micro-Ordinateur	L'appareil photo	Le stéthoscope	Le tensiomètre
Qui l'utilise ?					
Où l'utilise-t-on ?					
A quoi sert-il ?					

Le pourcentage des réponses étaient comme suit :

Les réponses	Le pourcentage des réponses justes	Le pourcentage des réponses fausses	Le pourcentage des apprenants qui n'ont pas
La première question	16,66%	66,66%	16,66%
La deuxième question	33,33%	66,66%	00%
La quatrième question	16,66%	0%	83,33%
Le tableau	16,66%	16,66%	66,66%

5.3 L'analyse des résultats.

Interprétant ces résultats, nous constatons que les apprenants courent un manque de cohésion entre leurs idées. Ils pensent en langue maternelle et ils ne peuvent pas trouver les mots en langue étrangère ce qui signifie la pauvreté de leur vocabulaire. Les deux systèmes linguistiques ne se ressemblent pas morphologiquement ce qui engendre l'incapacité d'ordonner leurs manières de pensée.

De plus, il faut prendre en considération le manque d'habitude de ces pratiques chez les élèves c'est-à-dire ils ne pratiquent pas l'oral dans l'espace informel ce qui favorise l'incapacité de traduire le texte en unité compréhensive pour les apprenants.

Nous sommes conscients des limites de ces différences entre les deux tableaux

Le savoir lire est multiple et sa maîtrise suppose que l'apprenant soit confronté à l'utilisation de différents types de textes. Il n'en demeure pas moins que cette évaluation et nos observations dont les lacunes et les insuffisances engendrent l'incompréhension des textes lus.

6. Récapitulation.

Nous avons pu identifier quelques types de lacunes et insuffisances qui entravent les progrès des élèves :

- Persistance des mauvaises prononciations,
- Compréhension des questions relatives aux textes,
- Vitesse de lecture insuffisante,
- Intonation non respectée dans les lectures magistrales,
- L'incapacité de saisir les exercices préparatoires au texte,
- Difficultés à reprendre le texte d'une manière synthétique,
- Difficultés à tirer des informations à partir d'un texte,
- L'incapacité de reprendre un texte d'une façon cohérente

Chapitre2 : Difficultés en lecture et leurs causes.

Dans la partie suivante nous allons essayer d'analyser les causes possibles qui engendrent toutes ces lacunes et de proposer quelques exercices susceptibles de remédier et surtout de prévenir ces diverses difficultés.

Donc, d'où proviennent ces difficultés ? Comment les remédier ?

C'est à ces questions que nous allons essayer de répondre à la suite de nos observations qui s'attachent à certains aspects de la pratique de la lecture.

Les phénomènes d'interférence sont à citer parmi les causes qui entravent les progrès des élèves. Le contact entre deux langues tout au long de l'apprentissage et plus particulièrement dans ce niveau scolaire, ce qui engendre des interférences à tous les niveaux des discours dont nous en donnons quelques exemples relevés au cours de nos visites dans les classes :

1. Au plan phonétique :

5.2. Les consonnes

Les consonnes « p », « r », « v » n'existent pas dans la langue arabe, et le « gu » existe en dialecte. Les élèves confondent parfois entre le « b » et le « p ». le [R] et le[r] entre « f » et « v ».

5.2. Les voyelles

Les voyelles arabes « A », « I » et « ou » peuvent être longues ou brèves, mais le « e » fermé « eu » et « u » n'existent pas en langue arabe et c'est précisément à ce niveau que nous constatons les fautes les plus fréquentes. **Exemple:** le « o » fermé devient ouvert (pauvre) et « eu » et « œ » qui subissent la même transformation.

4.1. Les voyelles nasales

L'absence des voyelles nasales en langue arabe provoque des confusions des sons « on », « an », « en », tant dans les prononciations que dans l'orthographe.

Il faudrait donc établir l'inventaire de tous les sons qui n'existent pas en langue arabe pour pouvoir prendre en charge leur enseignement de façon méthodique.

5. Tableau comparatif des deux systèmes vocaliques des deux langues :¹¹

Français	Arabe
[ã]	∅
[õ]	∅
[y]	∅
[œ]	∅
[o]	∅
[ɔ]	∅
[ɛ]	∅

6. Comparaison entre les deux systèmes consonantiques :

Français	Arabe
∅	ع
∅	هـ
∅	ق
∅	ث
d	د
∅	ذ
∅	ظ
∅	ض
∅	ص
∅	ع
P	∅
∅	خ

Ces deux tableaux nous démontrent le degré des erreurs commises par les apprenants qui font toujours des interférences entre les deux systèmes codiques.

Nous estimons pour chaque acte de lecture quelques exercices en rapport avec le degré d'amélioration du niveau des élèves.

¹¹ platea.pntic.mec.es/cvera/ressources/recurf54.htm

7. Développement de processus de la lecture chez les apprenants.

Il est utile de rappeler les différents processus mis en œuvre dans l'acte de lecture pour pouvoir comprendre la nécessité de ces exercices et leurs objectifs :

L'acte de lecture fait appel à deux types de processus **mental** qui rentrent en relation avec le traitement du sens **processus psychologique** qui rentrent en relation avec la perception.

Ces deux types de processus produisent un comportement en rapport avec l'habileté perspective que fait acquérir à l'enfant l'assimilation progressive des mécanismes de base et en rapport avec le traitement du sens et la possibilité d'accéder à la compréhension de l'énoncé.

Les méthodes font appel à des exercices de différents types qui figurent dans les manuels scolaires des apprenants ce qui facilite l'acquisition et le développement de ces mécanismes. Ils s'avèrent cependant insuffisants et parfois même inadéquats au niveau des élèves et à leurs réelles possibilités. Le lien entre l'objectivité des exercices et le niveau des apprenants n'est pas toujours en harmonie.

Les activités de lecture requièrent tout d'abord une habileté perspective.

Comment peut-on la développer ?

1. Par les moyens d'exercices faisant intervenir les mécanismes de la perception et de la sélection. Il s'agit particulièrement d'exercer l'œil à discriminer, à reconnaître rapidement les mots à leur graphie, et à la vitesse de s'exprimer, l'apprenant ne doit pas s'arrêter sur chaque lettre et sur chaque syllabe.

Type d'exercice :

Proposer des séries de mots de graphies voisines où l'on prendra soin de porter deux ou trois fois un même groupe de mots qui comporte des mots de la même famille, après la lecture, nous demanderions aux apprenants de dégager l'intrus.

Exemple :

- a. Cycliste - bicyclette- cyclomoteur- **encyclopédie**- cyclisme.
- b. River - hivernage - **neige** – hivernal
- c. Manger - mangeoire - **mangouste** - mangeable - immangeable.

D'après l'analyse effectuée sur ce type d'exercice nous estimons qu'il vise le développement de la vigilance de lecture et de la mémoire visuelle pour la reconnaissance et l'identification rapide.

Type d'exercice :

Il peut être conçu pour augmenter l'éventail de la vision et augmenter par là la vitesse de lecture. Il s'agit d'exercer l'œil à saisir le plus grand nombre possible de mots dans une seule fixation :

Exemple :

Le vélo d appartement - le vélo d'appartement est un appareil- le vélo d 'appartement est un appareil de sport.

5. Etude sur la prononciation.

Type d'exercice :

Destiné à développer l'attention et la vigilance de lecture, il s'agit d'entraîner les élèves à éviter les confusions entre syllabes voisines et syllabes inversées.

Exemple: pra-par / ion-oin / ail-lai

Type d'exercice :

Destiné à entraîner les élèves à prononcer correctement les sons de la langue française.

Pour les problèmes qui se posent au niveau des prononciations qui semblent communs chez la majorité des élèves. Nous ne pensons que les difficultés d'émission telle que la voix éraillée proviennent certainement d'une dysharmonie de l'auto- écoute.

C'est par la connaissance de la voix sensorielle de symboles acoustique appelés phonèmes et la possibilité de distinguer les critères nécessaires à leur individualisation que s'effectue l'intégration phonétique de l'enfant.

L'acquisition des phonèmes s'effectuerait en 2 temps

1. L'acquisition des phonèmes en tant qu'unités du langage
2. L'acquisition d'une acuité auditive phonétique.

Des exercices en rapport avec l'éducation de l'écoute peuvent être prévus sur le schéma suivant:

D'assurer que la discrimination auditive est correcte

Exemple: d'exercice de contrôle

Distribuer une petite grille de 5 cases, chaque case est destinée à recueillir les résultats d'une phrase. Le maître dit la phrase et les élèves indiquent d'une croix le son entendu dans la case correspondante.

Exemple :

La discrimination entre le « ain » et « an »

	1	2	3	4	5
Ain					
An					

La consigne :

Relevez tous les mots en « ain » et en « an » dans le texte grille A (HINT)

5.1. Résultats :

Compétence à évaluer	Percentage des Réponses justes	Percentage des réponses fa
Reconnaissance du « ain »	66,66%	33,33%
Reconnaissance du « an »	16,66%	83,33%

La représentations graphique de la

Discrimination entre le "an" et "ain"

5.2. Analyse des résultats

Ces chiffres nous démontrent que la reconnaissance du « Ain » est plus facile que la celle du «an » puisque lors des séances d'enregistrement, nous avons remarqué une confusion entre le « on » et le « an ».

A notre avis, l'essentiel de la pratique pédagogique ne réside pas uniquement dans la méthode préconisée par les instructions officielles, mais aussi dans les conditions concrètes de l'apprentissage (matériel, contenu, sur lesquels il s'appuie, technique et procédés employés au service de la méthode).

Les observations effectuées dans plusieurs classes ont confirmé les résultats de la grille d'évaluation effectuée à travers cette classe et nous pouvons dire que les difficultés dans l'apprentissage de la lecture en langue française se situent au niveau :

- Des phénomènes perceptifs aussi bien auditifs que visuels qui engendrent les difficultés d'identification, de reconnaissance des lettres, syllabes et mots.
- De l'utilisation des organes de l'appareil phonatoire qui engendrent les problèmes de prononciation et d'articulation de différents sons.
- De la mise en jeu de la mémoire dans les activités de compréhension qui cause des problèmes au niveau du respect des schémas intonatifs, des phénomènes prosodiques de la formulation d'hypothèses.
- Du manque de la pratique de la langue étrangère au dehors de l'espace formel, vu le manque de compréhension des graphèmes.
- De l'incapacité d'être autonome dans le mécanisme de la lecture puisque les apprenants prennent comme pilier le dictionnaire bilingue pour traduire les mots de façon continue (c'est-à-dire mot par mot), ce qui les amène à ne rien saisir.
- De l'incapacité à lire à haute voix et de comprendre le discours oralisé de l'enseignant.

Pour développer et évoquer ces trois facteurs essentiels de l'acte de lecture, la méthode fait appel à plusieurs types d'exercices qui figurent sur les manuels de lecture de l'apprenant.

Ces exercices paraissent toutefois insuffisants vu les résultats. Ainsi, nous pensons qu'il serait utile de les enrichir aussi bien dans le but d'améliorer les performances des apprenants.

Nous pouvons dire que le niveau des difficultés repose principalement sur l'articulation et la prononciation des mots car cela freine et bloque l'accès à la progression thématique du texte ce qui engendre l'incapacité de comprendre le texte lu. Si nos apprenants arrivent à être autonome lors de leur lecture, ils pourront enrichir

leur vocabulaire en usant d'un support sur lequel ils appuient. Cela favorise une bonne expression et une parfaite pratique en langue étrangère. Donc il faut d'abord bien articuler les mots et bien les comprendre.

Chapitre 3 : Type d'activité destiné à la lecture.

1. Activités d'apprentissage de la lecture.

Les consignes que donne l'enseignant à ses apprenants avant, pendant et après une séance de lecture peuvent être regroupées en 3 catégories

1.1. Une démarche de lire

L'enseignant indique aux élèves ce qu'il faut lire, ce qui pose des problèmes pédagogiques ; faut-il lire à voix haute, silencieusement, tout le texte ou bien par partie?

Les lectures sont-elles identiques pour tous ou à moduler selon des groupes ?

Il n'y a pas à cet égard une réponse définitive. Selon l'objectif visé, on opte pour telle ou telle pratique. Si l'objectif prioritaire est la compréhension du texte, la lecture oralisée ne fera que retarder la compréhension mais il s'agit de contrôler la prononciation pour vérifier les rapports entre le son et la graphie, la lecture orale est

Il faut également que cette demande signifie activités d'apprentissage. Si on lui demande par exemple de rechercher dans un texte les pronoms ou les verbes à un temps donné. Il procède à une lecture sélective. S'il est appelé à rechercher l'idée principale du texte il procèdera à une lecture balayage.

Avant de préparer la leçon le maître s'interrogera bien sur, surtout ce que la consigne implique comme

- Activités d'apprentissage,
- Stratégie pour l'exécution de la tâche,
- Finalité de la consigne.

Nous présentons ici quelques activités les plus demandées aux apprenants lecteurs :

- Reconnaître les indices : établir les connaissances antérieures pour découvrir la progression thématique du texte.

Exemple :

- Reconnaître les signes des procédés d'explication : « il s'a:gi:t de:la: dé:fi:ni:tion »
- deviner et anticiper afin de construire des hypothèses : où l'apprenant fait appel à son potentiel d'imagination et de créativité

Exemple :

Découvrir le sens du langage iconographique : « il s'agit d'un: jeu: de mot: [crwase] »

- localiser/ sélectionner/ suivre l'information : opération qui consiste à rechercher des éléments spécifiques d'une classe donnée.

Exemple :

A partir de la sélection des liens entre les questions et les réponses tirées à partir du texte.

- hiérarchiser : l'apprenant ayant sélectionné des éléments doit les classer par parenté sémantique pour mieux reconstruire le sens du texte.

Juste après cette sélection l'apprenant passe à la structuration de ses idées prenant l'exemple du texte : le monde en couleur l'apprenant découvre la succession des idées.

- établir les rapports : rechercher des liens entre les différents éléments qui composent le texte. (les liens logiques et les rapports entre les phrases)
- il est demandé aux apprenants de donner leurs opinions et d'attribuer un sens aux textes.
- synthétiser la compréhension en donnant le résumé du texte sinon la récapitulation de l'intitulé.
- passer nécessairement par la synthèse (ce qui est envoyé à la mémoire à long terme)
- observer : pour comprendre, il ne suffit pas seulement de lire, il faut regarder avec attention, essayer de donner du sens à des éléments.
- vérifier la compréhension : mentalement l'apprenant est constamment amené à faire des hypothèses sur la compréhension et il a recours par cela à diverses stratégies pour vérifier s'il a bien compris. (Il vérifie la cohérence, le contexte, et demande des explications).

En conclusion, nous pouvons affirmer qu'une consigne interactive est celle qui permet d'entrer dans le texte, de l'approcher activement.

En absence de toute indication, le lecteur se mettrait à lire et s'arrêterait à chaque mot inconnu de lui, ce qui entraverait ses possibilités de compréhension globale du texte. Avec les consignes, l'apprentissage se fait par étapes dans la recherche progressive des éléments qui mèneront vers la compréhension.

Introduction.	1	
Problématique.	5	
Motivation du choix.....	7	
Partie théorique.....	8	
Chapitre 1: Pour une approche de lecture.	8	
• Entrée dans le monde de l'écrit	8	
• Définition de la lecture.	9	
• Définition de l'acte de lire.	10	
• Développement des procédures d'identification des mots.	11	
4-1procédures logographiques.....	12	
4-2procédure alphabétique.....	13	4-3
procédure orthographique.....	14	
• Autonomie/automaticité en lecture	14	
• Processus de la lecture.	15	
Chapitre 2 : Méthodes et stratégies mises en œuvre pour l'apprentissage de la lecture.		
18		
1. Définition des concepts fondamentaux	19	
1.1. Définition de la méthode	20	
1.2. Définition de la méthode en lecture.....	20	
• Méthodes d'apprentissage de la lecture.....	20	
2.1. Méthode synthétique.	20	
2.2. Méthode globale.	21	
• Stratégies de la compréhension en lecture.	22	
• Modèles de lecture.	24	
4.1. Modèle interactif	24	
4.2. Modèle cognitif intégré et compensatoire.	24	
• Elaboration du sens au niveau du de la phrase et du texte	25	
5.1. Elaboration du sens au niveau de la phrase	25	
5.2. Elaboration du sens au niveau du texte	26	

Chapitre 03. Enseignement de la lecture ou de la compréhension	27
• Enseignement de la lecture en 1 ^{ère} année moyenne.....	28
1.1. Maîtrise du système graphique	28
1.2. Construction d'un comportement du lecteur.....	28
• Organisation de l'enseignement de la lecture.	29
4. Evaluation.	30
4.1. Définition de l'évaluation	31
4.2. Que doit-on évaluer ?	32
4.3. Quand doit-on évaluer	32
4.4. Comment doit-on évaluer ?	33
Partie pratique.	34
Chapitre 1 : Description d'état des lieux et analyse des résultats.	34
• Méthodologie et analyse.	34
• Evaluation des lectures orales	35
• Remarques à évaluer •	36
3.1. Analyse des résultats :	42
• Evaluation en lecture individuelle.	42
4.1. Méthodologie	42
4.2. Analyse de la lecture orale.	44
• Evaluation de la pratique de l'oral.....	44
5.1. Méthodologie	45
5.2. Analyse de la pratique de Foral.....	46
5,3_ Analyse des résultats.....	52
6. Récapitulation.....	52
Chapitre2 : Difficultés en lecture et leurs causes.....	53
1. Au plan phonétique:.....	53
1.1. Les consonnes.....	53
1.2. Les voyelles.....	53
2. Tableau comparatif des deux systèmes vocaliques des deux langues.....	54
3. Comparaison entre les deux systèmes consonantiques.....	54

4. Développement de processus de la lecture chez les apprenants.....	56
5. Etude sur la prononciation.	57
Chapitre 3 : Type d'activité destiné à la lecture	62
1. Activités d'apprentissage de la lecture.....	62
Conclusion	65
Bibliographie	67
Sitographie:	68
ANNEXES	
1. Les conventions de transcription et de traduction	
2. Symboles de l'Alphabet Phonétique International utilisés dans la transcription du français	
3. Transcription des textes étudiés	

Bibliographie

- a) BENOIT. H. BOULE F. « *Les difficultés d'apprentissage en SEGP. Scénarios didactiques en français et en mathématique* » *la nouvelle Revue de l'AIS*, 14, 2001. p (12-18)
- b) BOUHDIBA .F . : «*De l'approche communicative vers l'approche par compétence, cahiers de langue et de littérature* », OPU. Mostaganem, 2004. (76-86)
- c) CARTIER. S. « *Apprendre en lisant : stratégies d'élèves au primaire* ». Rapport sommaire, en collaboration avec H. Normand eau et C. Otis auxiliaires de recherche, U. de MONTRÉAL, 2004. (265p)
- d) CHILAND. C., « *Le refus de l'école, un aspect transculturel* ». *L'échec scolaire en France*. Paris,
- e) FANNY A. L. de la Haye, *psychologie cognitive de l'éducation*, ed. DUNOD, 2001. (128 p).
- f) FRANÇOISE. M, Bonnet, F. « *l'évaluation dans l'enseignement supérieur en question* » ; ed. L'HARMATTAN, 2010. (182p).
- g) GIASSON , J. « *compréhension en lecture* », pratiques pédagogiques, 2005. (272 p). KINTSH, W. VAN DIJKT. A. «*towards a model of text comprehension and production*», *psychological review*, 1978. n° 85, (363-394).
- h) MAISONNEUVE, L. «*apprentissage de la lecture méthodes et manuels, Tome 1, apprentissage de la lecture et méthodes de lecture* ». Ed. L'Harmattan, 1998.(408 p)
- i) MIALARET, G. « *apprentissage de la lecture* » presse universitaire de France, 1990. (121p).
- j) PUREN. C. « *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues* ». Paris, Nathan, Clé International. Collection DLE, 1998.(447 p)
- k) ROBERT, V. La communication verbale, « *analyse des interactions* », HACHETTE supérieur, Collection n°15 Édition n°2, Paris, 2000. (252 p) .
- l) ROGOVAS, E., CHAUVEAU. G. « *Pour une théorie interactive de la lecture* » Voies Livres, Lyon, n°41, 1990. (17-20).
- m) SPRINGER-CHAROLLES. L, « *rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage* », pratiques, n°52 « *pratiques de lecture* », 1986. (9-27).

Sitographie:

1. Books.orewiki/Symboles de falphabet_phonétique_international utilisés_dans_la_tr
anscription_dujrançais
2. Ministère de l'éducation de la Saskatchewan (2000), domaine : lecture, les stratégies de lecture en
particulier. Lien web :<http://www.rpn.chlescf../IMG/.../Structure Site Internet Saskatchewan>.
Doc platea.pntic.mec.es/cvera/ressourceslrecurfr54.htm
3. Séminaire de Delphine Heurtaux, formatrice ADIEC, scolariser des élèves dyslexiques.
www.delphineheurtaux.filIMG/pdflormation 09Jevrier.pdf
4. Wiki.fr.

ANNEXES :

1. Les conventions de transcription et de traduction¹² :

/ Pause brève

// Pause moyenne

/// Pause longue

OUI, BRAvo : accentuation d'un mot, d'une syllabe (en majuscules)

Oui : , bon :: allongement de la syllabe ou du phonème qui précède (le nombre des "deux points" est proportionnel à l'allongement }.

Ko, compton-connaîtreron : transcription phonétique (en caractère gras) , soit d'une série acoustique non repérable comme mot ou comme morphème (s) , soit d'une partie de verbe mal conjugué (l'accent sur un e montre que cet e n'est pas un e caduc , ni un e muet).

lfoug- Saha mot (s) ou expression (s) en langue arabe (italique + lettres latines). <d'accord> série acoustique incertaine.

<aller / allé > série acoustique ambiguë susceptible d'être transcrite sous deux formes. quand Cl, ils absence inhabituelle de liaison français (e) absence d'accord (le e entre parenthèses indique que le mot est prononcé sous sa forme masculine).

regard- partie du mot reconnaissable (le trait d'union représente la partie non prononcée).

(rire) description de l'aspect voco-verbal (entre parenthèses).

(x) passage incompréhensible d'une syllabe.

(xx) passage incompréhensible de plusieurs syllabes.

¹² Robert Vion, La communication verbale, « *analyse des interactions* », HACHETTE supérieur, Collection n°15 Édition n°2, Paris, 2000, P.172.

2. Symboles de l'Alphabet Phonétique International utilisés dans la transcription du français¹³:

Les réalisations vocaliques orales

- i[gi] "gui"
- e [kle] "clé"
- ε [pεg] "père"
- a [kal] "cale"
- a [pal] "pâle"
- °[p°b] "port"
- o [bo] "beau"
- u [pu] "poux"
- y [ely] "élu"
- œ [pœg] "peur"
- ø [pø] "peu"
- ə [lə] "le"

Les réalisations vocaliques nasalisées (oro-nasales)

- œ [œ] "un"
- ɔ [dɔ] "don"
- ε [vε] "vin"
- ã [blã] "blanc"

Les réalisations consonantiques

- p [piB] "pire"
- b [bu] "bout"
- t [tas] "tasse"

¹³ WIKI.FR . Books.org /wiki/symboles_de_l'alphabet_phonétique_interaction_utilisés_dans_la_transcription_du_français .

- d [dada] "dada"
- k [kap] "cap"
- g [gaB] "gare"
- f [fØ] "feu"
- v [vit] "vite"
- ʃ [ʃa] "chat"
- ʒ [ʒØ] "jeu"
- s [sal] "sale"
- z [zeBo] "zéro"
- l [liB] "lire"
- B [Bu] "roue"
- m [miz] "mise"
- N[ny] "nu"
- ɲ [aɲo] "agneau" toujours avec gn
- ŋ [palskiu] "parking"

Les réalisations semi-consonantiques

- j [baj] "bail"
- ʎ[lɥi] "lui"
- w [lwi] "Louis"

3. Transcription des textes étudiés :

Texte 1 produit par l'apprenant K. A.

(rire) grippe A/ (H1N1)//

Co :mmen :t te : pro/té :ger :

Cou :vre- toi : le nez et : la boucheffl avec un mouchoir je :table cou!.

je :t les mouchoi :rs (silence) à la // poube :lle après :s utilis a :tion.

Lave-toi les // [men] réguliè :rement à : l'eau et au : [safon]

En cas de s/ym/ptômes de types grippa :l :

Con :suite rapi :dement un mé :decin

Garde (XX) avec tes in(XX)

Ne va pas à l'école et é :vite 1 :les en :droi :ts tro :p fré :quen :tés

Evi :te le :s accolades, les em /bra :ssades et les poi :g/nés de mai :ns

Evi :te de tou :cher 1 :les //yeux, le : ne :z ou : la //bou :che, si : tu : ne

'es pas : la :vé 1/les mai :ns.

Texte 1 produit par CH. KH. (silence)//gri :p : A/(H1 :N1)

Cou :vre toi : le : n/ez et : la/ bou :che av :ec un mouchoir! je :t :table

or :s/que tu : tou/s :ses ou : tu : éte :rnu :es

Je/tte les : mou :choirs à la : pou :be :1 le im!médi :ate :ment a :p/rès

tili :sation La :ve/ toi 1/les mai/ns ré/gu :1/liè :ment à : l'eau et : au! sa

von (chuchotement)(rire)//en ca :s de //sym/p/tômes de type gri :ppal :

Con :sulte rapidement un : médecin

Placer toutes les terminaisons féminines ou pluriels>

Mettre les R terminant les verbes à l'infinitif<

Pour le reste opérer par déduction et élimination///

La production de H.A. (toux) les mots croisés<

Les mots croisés sont un jeu de lettres connu dans le monde entier// Le but est: de (chuchotement) retrouver tous les mots d'une(X). Des [définisjuns] sont données pour toutes les

lignes mots ho:rizontaux et toutes les co:lo:nes mo:ts é:crits verticalement de la grille ainsi les mo:ts de ces deu:x di:re/ctions s'entre/croi:sent d'où le nom de mots croisés!!

(silence) La grille est compo:sée de cases [balai] et de cases noires. Celles-ci servent de sé!pa/rateurs c'est-à-dire que tou:te sé:rie de cases b:lan:ches su:cce:ssives comprises entre deux ca/ses noires co/rres:pond à un mot qu'il faut découvrir//

///Pou:r trou:ver rapidement les solutions/ il suffit de Commencer par les définitions les plu faciles>

Placer toutes les termi:naisons féminines ou pluriels> Mettre les R terminant les verbes à l'infinif>

Pou:r le reste opé:rer par dé:duction et él/(XX)///

La production de G.R.

(XXX) // Le bu/but est: de (toux) ret /retrouver tous les mots d'une(X). Des définitions sont données pour toutes les lignes mots ho:rizontaux et toutes les co/colonnes mo:ts é:crits verticalement de la grille ainsi les mo:ts de ces deu:x di:re/ctions s'entre!croi:sent d'où le nom de mots croisés//

(rire) La/ la grille est com/compo:sée de cases bl/blanches et de cases noires. Celles-ci servent de sé!pa/rateurs c'est-à-dire que tou:te sé:rie de cases b:lan:ches su:cce:ssives comprises entre deux ca/ses (XXX) qu'il faut découvrir//

Profitez de cet appareil pour votre remise en forme développez votre tonicité musculaire perdez du poids en éliminant les graisses superflues/fortifiez votre cœur!!

La production de G. A.

(chuchotement) le vélo (XX)

c'est un appareil de sport conçu pour (XX) régulière à domicile. Il possède une console où s'affichent divers (XXX)/// du rythme cardiaque// Léger/il est muni de roulettes de déplacement qui permettent de le bouger et de le ranger facilement/

///(XXX)il faut de le déplier/ bien régler la selle/positionner le guidon en fonction de sa stature s'asseoir et puis pédaler Vous pouvez vous entraîner jusqu'à cinq heures par semaine//

(XXX) en forme développez votre tonicité musculaire perdez du poids en éliminant les (XX)/// (XX)///fortifiez votre coeur//

La production de M.M.

le vélo: d'appartement

c'est un appareil de sport/ conçu pour (XX)/// régulière à domicile/11 possède de une console où s'affichent divers indicateurs distance parcourue vitesse instantanée durée de l'exercice/calories/ dépensées et affichage du rythme/ cardiaque// Léger/il est muni de roulettes de déplacement qui permettent de le bouger et de le ranger facilement//

Pour utiliser le vélo d'appartement il faut de le déplier/ /bien régler la selle/positionner le guidon en fonction de sa stature s'asseoir et puis pédaler Vous pouvez vous entraîner jusqu'à cinq heures par semaine//

Cou (X) utiliser le vélo d'appartement il faut de le déplier bien régler la (X) positionner le guidon en fonction de sa stature s'asseoir et puis pédaler// Vous pouvez vous entraîner jusqu'à cinq heures par semaine//

(toux) Profitez: de cet appareil pour votre remise en forme développez: votre tonicité musculaire perdez: du poids en éliminant les graisses superflues fortifiez votre coeur!

La production de H. A.

(toux)(rire) 1§ c'est un appareil de sport conçu pour une pratique régulière à domicile il possède une console où s'affichent divers indicateurs/ distance parcourue/ vitesse instantanée/ durée de l'exercice/ calories dépensées et affichage du rythme cardiaque //Léger/ il est muni de roulettes de déplacement qui permettent de le bouger et de le ranger facilement///

1§Pour§utiliser le vélo d'appartement/ il faut le déplier/ bien régler la selle/ positionner le guidon en fonction de sa stature s'asseoir et puis pédaler/Vous pouvez vous entraîner jusqu'à cinq heures par semaine!

Profitez de cet appareil pour votre remise en forme/développez votre tonicité musculaire perdez du poids en éliminant les graisses superflus/ fortifiez votre cœur///

La production de G.R.

(rire) le vélo d'appartement

c'est un appareil de sport conçu pour (XX) cou! -pure régulière à domicile. Il possède une console où s'affichent divers indicateurs distance parcourue vitesse instantanée durée de l'exercice/calories dépensées et affichage du rythme cardiaque// Léger/il est muni de roulettes de déplacement qui permettent de le bouger et de le ranger facilement/

Pour utiliser le vélo d'appartement/il faut de le déplier/ bien régler la selle/positionner le guidon en fonction de sa stature s'asseoir et puis pédaler Vous pouvez vous entraîner jusqu'à cinq heures par semaine//

La production de K.A

(rire) les mots > croisés <

Les mots croisés ont un jeu de lettres </ connu dans le monde d'entier// Le but est de re/trouver tous les mots d'une(X). Des [définitions] sont données pour toutes les lignes mots horizontaux et toutes les colonnes /mots écrits verticalement/ de la grille/ ainsi les mots de ces deux directions s'entrecroisent/d'où le nom de mots croisés//

(rire) La grille est compo>sée de cases blanches et de cases noires. Celles-ci servent de sépa:rateurs/ c'est-à-dire que toute série de cases blanches su:ccessives comprises entre deux ca:ses noires co:rrespond à un mot qu'il faut découvrir//

Pou:r trou:ver rapidement les solu:tions/ il suffit de// Commencer par les définitions les plu faciles<

Placer toutes les termi:naisons féminines ou pluriels> Me:ttre les / R / terminant les verbes à l'infinif< Pou:r le reste/ opérer par déduction et élimination///

La production de CH.KH

(rire) les mots croisés<

Les mots croisés sont un jeu de lettres connu dans le monde d'entier!! Le but est: de (chuchotement) re/trouver tous les mots d'une(X). Des définitions sont données pour toutes les lignes /mots hori:zontaux et toutes les colonnes mo:ts écrits ve:rtica:lement de la grille ain:si les mo:ts de ces deu:x di:rections s'entrecroi:sent d'où le nom de mots croisés!!

(chuchotement) La grille est composée de cases blanches et de cases noires. Celles-ci servent de séparateurs c'est-à-dire que toute série de cases blanches successives comprises entre deux cases noires correspond à un mot qu'il faut découvrir//

Pour trouver rapidement les solutions/ il suffit de/

1-Commencer par les définitions-1 les plus faciles<

La production de CH. KH.

(Rire)/I c'est bien : joli :! Sécria> t-il je/ vais en faire [dafantag].

//qu'est-ce-que c'est ? demanderent les voisins en/ voyant Je [magisja] peindre sa maison// une couleur dit Je magicien j'appelle a du bleu//

Je vous / en prie / crierent les voisins/ donnez/nous/en /un peu< Volontiers< répond [lanke]dit Je magicien

Et c'est ainsi que fut [la mode du bleu/ bientôt tout fut bleu dans un monde heureux//

Les arbres étaient bleus, les vaches étaient :t bleues, les cochenilles bleues, les écureuils aussi<///

Le magicien chevauchait une bicyclette bleue pour contempler son univers en bleu///

Il disait/c'est merveilleux<

(chuchotement)mais tout ce bleu ce n'était pas [marveju]// après un certain temps< le bleu attrista tout le monde</ les enfants ne jouaient plus/ les coqs ne chantaient plus, les saules pleuraient,

Je troubadour poussait des plaintes déchirantes///

Ce bleu est trop déprimant/ disent les voisins au magicien qui était devenu Je plus [maluru]
des hommes/ personne ne rit plus/ c'est vrai/ je ne sais même plus souffrir///

La production de H. A.

Le monde en couleurs

[-dans/ la nuit des temps>-], il y a longtemps, très longtemps, les couleurs n'existaient pas/ presque tout était gris/ et ce qui n'était pas gris était noir. c'est ce qu'on a appelé la période grise du monde/// chaque matin/ un magicien qui vivait en ce temps-là/ mettait la tête à la fenêtre pour contempler le paysage/

I : Je me sens que j'ai quelque chose/

La production de G. A.

Le monde en couleurs<

[-dans/ la nuit des temps>-], il y a longtemps, très longtemps, les couleurs n'existaient pas/ presque tout était gris/ et ce qui n'était pas gris était noir//c'est ce qu'on a appelé la période grise du monde/// chaque matin/ un magicien qui vivait en ce temps-là/ mettait la tête à la fenêtre pour contempler le paysage/

I :I me semble qu'il manque< quelque chose/

On ne peut pas distinguer quand la pluie ce:sse de torn/ber, et quan :d le [sulej] se [mi] a [briji]://

Le magicien descendait souvent l'escalier de sa cave sombre et grise/ Ia/ pour oublier ce monde maussade il s'amusait a fai:re des experiences magiques/ (XXX) il découvrit quelque chose biza :rre au fond de sa marmite.

La production de M.M.

c'est bien joli< S'écria t-il je vais en faire davantage>//

qu'est-ce-que c'est ? demandèrent les voisins(XX) sa mai:son une couleur dit le magicien j'appelle a du bleu//

Je vous en prie> crie :rent les voisins donnez (XX)

[fulontje] répondit le magicien/

|-bientôt-| tout fut bleu dans un monde heureux//

Les arbres étaient bleus, les vaches étaient bleues, les coccine:Illes bleues, les écureuils aussi>/

Le magicien chevauchait une bicyclette bleue> pour contempler son univers en bleu///

Il disait<c'est merveilleux>

Garde une distance d'au moins un mètre, avec tes (X)

Ne va pas à l'école et évite les endroits trop fréquentés

Évite les accolades, les embrassades et les poignées de mains ;

Évite de toucher les yeux, le nez ou la bouche, Si tu ne t'es pas lavé les mains.

Texte 1 produit par l'apprenant H. A.

(chuchotement) / grippe A : (H J / N J)

Comment te protéger ?

Couvre-toi le nez et la bouche // avec un mouchoir jetable (XXX).

XX les mouchoirs (silence) à la // poubelle après utilisation.

Lave-toi les // mains régulièrement à l'eau et au savon

En cas de symptômes de typhes grippaux :

Consulte rapidement un médecin

[gadr] (X) d'au moins un (X) avec tes ins (XX)

Ne va pas à l'école et évite les endroits trop fréquentés

Évite les accolades, les embrassades et les poignées de mains

Évite de toucher les // yeux, Je ne // z ou ' la // bouche, Si . tu : ne

t'es pas : lavé // les mains.

Texte 1 produit par G. R.

Comment te protéger :

Couvre-toi le nez et la bouche // avec un mouchoir jetable (XX)

jet les mouchoirs (silence) à la // poubelle après utilisation.

Lave-toi les // mains réguliè :rement a : l'eau et au : savon

En cas de s/ym/ptômes de types grippa :i '

Con :suite rapt :dement un mé:de/cin

Garde (XXX)

Ne/va/pas a l'école et e!:vite 1 :les en:droi:ts tro :p fre :quen :tes

Evi:te le:s ac/colades, les em/bra :ssa/des et les poi :g/nés de mai :ns

Evi/evi:te de tou:cher I:les //y:eux, le: ne:z ou: la //bou:che, Si: tu:e t'es pas l/les mai :ns.

Texte 1 produit par l'apprenant G. A.

Co :mmen :t (XXX)

Cou :(XXX) je :table (XX)

je :t/// les mou:X (silence) a la // poube;lle aprè:s u:ti:XX

(XXX) cou/ -pure Garde (XXX)

|- ne/va/pas a l'école et é:vite I :les en:droi:ts tro :p fre :quen :tes (XX),Jes em/bra :ssa/des
et les poi :g/nés de mai :ns

Evi/evi:te de tou:cher l;les //y:eux, le: ne:z ou: la //bou:che(XXX)

Texte 1 produit par l'apprenant : M.M.

|- (rife) com:men:t te: p:ro:te:ger

Cou/vre- toil//le nez et ' la bouche/// avec un mouchoir je :table (XX)

je :tte:/// les mou/choi/rs (chuchotement) a la // pou/be :lie après :s [itilisasjo].

Lave-toi les II mains ré/gu/lie/re/ment a l'eau et au savon

(XX) mais tout ce bleu ce n'était pas [merfeju]/ après un certain temps/ le bleu attrista tout le monde/ les enfants ne jouaient plus<les coqs ne chantaient plus<, les saules pleuraient<, (XX)/

Ce bleu est trop déprimant> dirent les voisins au magicien qui[itai] devenu le plus malheureux des hommes/ personne ne rit plus/ c'est vrai/ je ne sais même plus sourire/

Texte 3 le vélo d'appartement

La production de K. A

(rire) (chuchotement) c'est un [abareil] de [sbort] conçu [bour] une [partik] réguliè :re à domicile/ Il [bossède] u :ne con :sole où s'a:ffichent divers indicateurs// (distance [barcurue]!

vitesse [instantane] durée de l'exercice/ calories [debanse] et affichage du rythme cardiaque)/
Léger// il est muni de roulettes de déplacement qui permettent de le bouger et de le ranger
facilement.

(chuchotement) Pour utiliser le vélo d'appartement!! il faut de le déplier/ bien régler la
selle(XXX) et puis pédaler// Vous pouvez vous entrainer jusqu'à cinq heures par semaine///

1-Profitez de cet appareil pour votre remise en forme-1 / développez votre tonicité musculaire
perdez: du poids en éliminant les graisses superflues/ fortifiez votre coeur!!

La production de CH.KH

(rire) le vélo d'appartement

1§c'est un appareil§1de sport conçu pour une pratique régulière à domicile/ Il possède une
console où s'affichent divers indicateurs///(distance parcourue(XXX)

Léger /il est muni de roulettes de déplacement qui permettent de le bouger et de le ranger
facilement.

(XXX)passage incompréhensible relativement long .

(Xs) pause de X secondes.

> intonation montante.

< intonation descendante. cou/ amorce de morphème.

cou/ -pure amorce achevée sans reprise antérieure.

? question de forme déclarative à contour intonatif montant.

En cas de s/ymptômes de types grippa :I .

Co. /su/Itte ra/pi/de/ment un me/de/cin

Garde (XXX)

Ne/va/pas a t'école et e:vite I :les en:droi:ts tro :p fr :quen :tés

Evi:te le:s ac/colades, les em/bra :ssa/des et les poi :g/n de mai :ns

E/vi/te de tou/cher I:les //y:eux, le: ne:z ou: la //bou:che, si: tu: ne t'es pas : la:ve l/les [mən].

Texte 2

La lecture du texte << le monde en couleurs >> était faite par paragraphe :

La production de K. A.

(rire) dans/ la nui :t des . tern :ps, il y>a Ion/g/temps, tre :s ton/g/tern :ps, les :cou :leu :rs
n'e:xi/stait pas/ pre :sque tou tait gris// et ce qui n' :tait pas gris tai :t noi :r/// c'es .t. ce qu'on a appele
la: perio :de gri :se du mon :de/// chaque matin/ un ma/gi/ci/en qui vi :vait en ce temps-Ia/ me:ttai:t
la . t:te a la fe/nt/re pour contempler le paysage///

I :I me semble< qu'il manque< quelque chose<

On ne peut pas distinguer quand la pluie ce:sse de tom/ber, et quan :d le soled se meta
briller://

Le magicien/ descen//dait souvent l'escalier de sa cave so:mbre et gri:se// Ia/ pour oublier: ce
monde (XXX)

Un: jou:r, alors que le magi/cien man ;geait et [malaske] un peu de ceci et un rien de cela, i :I
decouvri :t quelque cho :se bizarre au fond de sa ma:rmitte.

On ne peut pas distingner quand la pluie ce:sse de torn/ber, et qnan :d le : soled se met a
briller://

Le magicien/ descen//daft sonvent l'escalier de sa cave so:mbre et gri:se// Ia/ pour onblier:
ce monde manssade/ il s'amnsait a fai:re des experiences magiques//

Un jou:r, alors que le magicien XXX et malaxait nn pen de ceci et un rien de cela/ i:I
decouvri:t quelque cho:se bizarre an fond de sa ma:rmitte.

La production de G. R.

[c'est bien joli<| S'ecria t-il je vais en faire davantage.

//qu'est-ce-que c'est ? (XXX) une conleur dit le magicien j'appelle a du blen//

Je vous en prie criez :rent les voisins/ donnez/nous/en inn pen

[folontije] répondit le magicien/

(XXX) bientôt tout fut bleu dans un monde heureux//

Les arbres étaient bleus, les vaches étaient :t bleues, les coccine:iles bleues, les [iknmj] aussi<///

Le magicien chevanchait une bicyclette bleue pour :r contempler son nnivers en bleu///

Il disait/c'est merveilleux<

(cou/ -pure) mais tout ce bleu ce n'était pas merveilleux// après un certain temps/ le bleu attrista tout le monde/ les enfants ne jonaient plus/ les coqs ne chantaient plus, les saules pleuraient, (XXX)/

Ce bleu est trop déprimant/ dirent les voisins au magicien qui était devenu le plus malheureux des hommes/ personne ne rit plus/ c'est vrai/ je ne sais même plus sourire//

Pou:r trou:ver rapi/rapidement les solu:tions/ il suffit de

co/commencer par les déf/déf/définitions les plus faciles/

Pla/placer toutes les termi:naisons féminines ou pluriels/

Me:ttre les R terminant les verbes à l'infinitif/

Pou:r le reste opé:rer par dé:duction et é:li/mi/na(X)///

La production de G.A.

(rire) les mots croisés<

Les mots croisés sont un jeu de lettres connu dans le monde d'entier// Le but est: de (chuchotement) re/trouver tous les mots d'une(X). Des définitions sont données pour toutes les lignes /mots hori:zontaux et tou:tes les colonnes mo:ts é:crits ve:rtica:llement de la grille ain:si les mo:ts de ces deu:x di:rections s'entrecroi:sent d'où le nom de mots croisés//

(chuchotement) La: grille est [combo:se] de cases [plantes] et de cases noires. Celles-ci servent de sépa:rateurs c'est-à-dire que tou:te sé:rie de cases [plantes] su:ccessives comprises entre deux ca:sés noires co:rrespond à un mot qu'il faut découvrir//

Pour [tourve] rapidement les [solition]/ il suffit de/

-Commencer par les [definisju]-1 les plu faciles<

[blake] toutes les termi:naisons féminines ou pluriels>

Me:ttre les R terminant les verbes à l'infinif<

Pour le reste opé:rer par [dediksion] et élimination/fi