



جامعة يحيى فارس المدية
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن.)

Université Yahia FARÈS Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(L.D.L.T.)

**L'enseignement de la lecture /déchiffrement en
classe de troisième année primaire entre
directives officielles et pratique enseignante.**

Afaf SALHI
ENS de Constantine
Mourad BEKTACHE
Université de Bejaia

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 10 N° 01 janvier-juin 2021 / pages 56-79

Référence : Afaf SALHI & Mourad BEKTACHE, «
L'enseignement de la lecture /déchiffrement en classe de
troisième année primaire entre directives officielles et pratique
enseignante. », Didactiques Volume 10 N° 01 janvier-juin 2021,
pp.56-79,

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

L'enseignement de la lecture /déchiffrement en classe de troisième année primaire entre directives officielles et pratique enseignante

The teaching of reading / decryption in the third year of primary school between official guidelines and teaching practice

Afaf SALHI * 1

ENS de Constantine

Mourad BEKTACHE²

Université de Bejaia

Reçu :16/ 12/ 2018

Accepté :08/ 12/ 2020

Publié :31/ 07/ 2021

Résumé

A partir de la troisième année primaire (première année d'apprentissage du français langue étrangère en Algérie), l'apprenant aborde l'activité de la lecture /déchiffrement selon la méthode semi globale. Dans cet article, nous exposons et décrivons une observation de classe menée dans huit écoles des quatre circonscriptions pédagogiques de la ville de Constantine afin de vérifier dans quelle mesure la pratique enseignante est cohérente avec les directives officielles dans la préparation et la présentation d'une leçon de lecture. Cela nous mène à mesurer les répercussions des choix méthodologiques des enseignants sur le taux d'assimilation de cette activité chez les apprenants.

Mots-clés : lecture/déchiffrement- méthode- enseignement-apprentissage.

Abstract

The style of this text is written according to the summary standards of From the third year of primary school (first year of learning French as a foreign language in Algeria), the learner undertakes the reading

*Auteur correspondant

¹[@mail.com](mailto:afafsalhi@yahoo.fr)

²[@mail.com](mailto:mbektache1@gmail.com)

activity by decryption using the semi-global method. In this article, we expose and describe a class observation that was conducted at eight schools in the four pedagogical circumscriptions of the City of Constantine to check the coherence of the teaching practice in preparing and presenting a reading lesson with the official instructions. This will help us measure the repercussions of the methodological choices made by teachers on the assimilation rate of the reading activity among learners.

Keywords: reading / decryption - method - teaching - learning.

ملخص

ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي (السنة الأولى لتعلم اللغة الفرنسية ك لغة أجنبية فيا لجزائر) يتعلم التلميذ القراءة حسب الطريقة الإجمالية. نستعرض من خلال هذا البحث دراسة ميدانية قمنا بها في ثمانية مدارس عبر لمقاطعات البيداغوجية الأربعة لولاية قسنطينة. هدفنا معرفة مدى مطابقة طرق تدريس هذه المادة مع التوجهات الرسمية ما يمكننا من قياس تأثير الخيارات المنهجية على مستوى استيعاب هذا النشاط من طرف التلاميذ. الكلمات المفتاحية: قراءة / فك - طريقة - تعليم - تعلم

1. Introduction et problématique :

La lecture au sens du déchiffrement est parmi les disciplines qui constituent l'un des défis de l'école primaire. Elle tient son importance de son rôle dans l'appropriation de tous les savoirs aussi bien à l'étape élémentaire de l'apprentissage que dans les niveaux ultérieurs.

Depuis l'école élémentaire des années 1960 et 1970, passant par l'école fondamentale des années 1980 arrivant aux réformes de 2003, une seule démarche est adoptée dans l'enseignement de l'activité de lecture en Algérie. Il s'agit de la méthode mixte dite aussi mitigée. C'est une démarche qui emprunte ses principes à ceux des méthodes synthétique et analytique. (E.Charmeux 1987, p.86). Le ministère de l'éducation national justifie ce choix par le fait que la méthode syllabique soit basée sur « la présentation de phonèmes dépourvus de sens telle la syllabe » (document d'accompagnement de la 2^{ème} année

primaire 2003 :25) et que « *l'habileté « b.a ba » se développe quand l'apprenant devient un lecteur compreneur* » (G. et R. Chauveau in 2003, p. 26). S'attachant aux mêmes principes à travers le document d'accompagnement des programmes de 2016, la commission chargée des programmes reprend le même choix méthodologique. « *Le point de départ de l'enseignement /apprentissage de la lecture est le texte. On évitera, en lecture, de présenter à l'élève une suite de phonèmes dépourvue de signification* » (2016, p. 64). La commission rappelle d'après une deuxième citation de Chauveau, l'importance du sens qui doit, selon lui, être inhérent à l'appropriation du code.

« L'acte de lire serait la production d'interactions entre les processus « primaires » (identifier ou assembler des lettres ou des phonèmes, reconnaître des formes écrites hors contexte...) et des processus « supérieurs » (raisonner, formuler des hypothèses, mobiliser ses connaissances, utiliser le contexte...) (Ibid, p. 64).

S'inscrivant dans l'optique de l'approche par compétence, l'adoption de la méthode semi globale dans l'enseignement de la lecture, vise l'installation de deux compétences chez l'apprenant. Ce dernier « doit » être capable de connaître le système graphique du français et construire le sens d'un message écrit en passant par la découverte des phonèmes et des graphèmes de la langue.

Une importance est également accordée à la typologie des textes. Les supports sont en effet, différenciés d'après leur présentation : contes, comptines ou bandes dessinées (document d'accompagnement, 2ème année primaire 2003, p. 6). Le même objectif est maintenu dans les directives de 2016 selon lesquelles

« il est nécessaire de mettre l'élève en contact avec des écrits variés : courts récits, courtes descriptions, petits dialogues... Les textes à proposer doivent être accessibles et intéressants, en rapport avec les

préoccupations de cette tranche d'âge. Ils doivent traiter des sujets familiers au jeune apprenant » (2016, p. 65).

Malgré les objectifs pertinents et « ambitieux », un constat d'échec est repéré chez nos apprenants quant au décodage des supports dans différentes situations de l'apprentissage : compréhension de textes écrits et lecture des corpus dans les activités de langue. Certains enseignants chargés de la surveillance des élèves pendant les examens officiels, témoignent même que ces derniers n'arrivent pas à lire le sujet proposé. Cette incapacité de décodage persiste jusqu'aux niveaux d'apprentissage ultérieurs.

Partant de ce constat soutenu par notre propre expérience d'enseignement au cycle primaire, nous tentons de traiter ce dysfonctionnement qui existe entre la visée officielle et le niveau réel des apprenants en focalisant notre intérêt sur la pratique enseignante. Notre question majeure est donc la suivante : Dans quelle mesure les enseignants suivent les instructions officielles dans la préparation et la présentation d'une leçon de lecture/déchiffrement ? Est-ce que les objectifs visés à travers les documents officiels sont réellement atteints ? Les apprenants arrivent-ils à la fin de la troisième année primaire à lire correctement un contenu d'une façon spontanée et autonome ?

2. Cadre théorique :

2.1- définitions :

D'un point de vue linguistique, le mot lecture renvoie selon le dictionnaire HACHETTE 2009 à « l'action de lire. C'est aussi la manière de comprendre, d'interpréter un auteur, une œuvre ».

Selon le DICTIONNAIRE ACTUEL DE L'EDUCATION, la lecture est « l'opération par laquelle le lecteur débutant tente d'identifier les lettres et de les relier aux sons correspondants (...) » (1993, p.302).

En didactique, la même source précise que la lecture est « *une activité perceptivo- visuelle et intellectuelle qui permet de décoder le sens d'un texte par la reconstruction du message encodé sous forme d'information graphique* » (Ibid, p.787).

En outre, les chercheurs s'accordent à dire que la lecture est une opération de décodage (Lobrot, p. 1973) selon laquelle on établit un lien entre signes graphiques et leur interprétation sonore (Bouchard : 1991). Savoir lire c'est donc développer la capacité de « *transformer un message écrit en un message sonore* » (Mialaret, p. 1968).

2.2- Statut de la lecture dans les approches pédagogiques :

Chacune des approches pédagogiques a attribué un statut à l'activité de lecture et lui a donné une conception spécifique. Ainsi, selon l'approche traditionnelle, il s'agit de développer cette habileté en établissant « *un lien entre langue maternelle et langue seconde du moment qu'il existe une structure universelle des langues* » (Cornaire et Germain, 1991). C'est en s'appropriant le lexique et les connaissances grammaticales que l'on apprend à lire.

L'approche structuro- behavioriste favorise l'automatisme et exige une bonne prononciation des syllabes (Cornaire et Germain, 1991, pp.5-4).

S'appuyant sur le respect de l'intonation et du rythme, l'approche structuro- globale- audio- visuelle (SGAV) donne la priorité à la compréhension du sens et à la structure globale du texte facilitées toutes les deux par les moyens audio-visuels.

A l'intersection de l'approche traditionnelle et l'approche structuro- behavioriste, se situent les cognitivistes qui établissent un lien entre l'automatisme et l'accès au sens (Cornaire et Germain, 1991 ,p. 6).

L'approche communicative rejoint l'approche par compétence en plaçant l'apprenant au centre de l'apprentissage.

Il s'agit de favoriser les documents authentiques qui servent les besoins de communication de l'apprenant (Cornaire et Germain, 1991, p. 9).

2.3- Les principales méthodes d'enseignement de la lecture :

Dans l'enseignement de toute discipline, il est recommandé de penser aux différentes méthodes qui aideraient l'enseignant à transmettre le savoir. Par méthode, l'observatoire national de lecture (O.N.L, p.2003) entend « *un ensemble de soubassements théoriques qui construisent un modèle méthodologique opérationnel de la lecture. Chaque méthode repose ainsi sur un ensemble de caractéristiques identifiables qui la distingue des autres méthodes* » (...)

Malgré l'existence de plusieurs méthodes de lecture connues sous plusieurs nominations : méthode b.a=ba, méthode idéo-visuelle, méthode mitigée... nous pouvons les catégoriser en : méthodes synthétiques dites syllabiques ou alphabétiques : elles vont de l'élément simple -la lettre- vers le texte et méthodes analytiques dites globales ou semi- globales qui vont du texte vers la lettre. Ci – dessous sont exposées les méthodes auxquelles on a le plus recours :

2.3.1- La méthode syllabique :

Connue sous le nom de « b.a=ba » ou « méthode traditionnelle » , cette méthode est apparue chez les grecs où l'apprentissage commençait par la lettre vers le texte en passant par les syllabes, les mots isolés puis les phrases (Bellenge ,p.1989). Quant à son déroulement théorique, Mialaret (1968) cite les étapes suivantes :

- L'acquisition des lettres : Cette étape repose sur trois éléments fondamentaux qui sont : la vision et la reconnaissance d'une forme, l'émission d'un son correspondant, enfin la reproduction graphique de cette forme. (1968, p. 38). « *La connaissance de la lettre est le*

premier lien entre l'oral et l'écrit » (Ecall et Magnan, p. 2010).

- L'acquisition de la syllabe : C'est un travail de synthèse qui consiste en des combinaisons consonnes/ voyelles. Il commence par des assemblages simples de deux lettres (ma -lo- pi...) et va vers d'autres plus complexes constitués de trois lettres. Celles-ci se présentent comme suit : consonne/ voyelle/consonne (pal) consonne/consonne/voyelle, (pla), voyelle/consonne/consonne (apl). Les syllabes peuvent être constituées de plus de trois lettres : quatre et cinq lettres. Che/vreau.
- La lecture des mots : A ce stade, l'apprenant tente d'assembler les syllabes afin de pouvoir les prononcer en une seule émission de voix. *« devant un mot, l'apprenant déchiffre, prononce (...) les syllabes successives, entend un ensemble de phonèmes mis côte à côte reconnaît le mot prononcé(...) » (1968, p.56).*
- La lecture des phrases : C'est la dernière étape de l'apprentissage de la lecture selon la méthode syllabique. Perçue comme *« une unité linguistique ayant un sens »* (1968, p.59), la phrase est déchiffrée syllabe par syllabe et mot par mot.

2.3.2- La méthode globale :

Dite aussi méthode idéo-visuelle, elle aurait apparue en 1768 s'opposant ainsi aux principes théoriques de la méthode syllabique qui « épuiserait l'attention des élèves en assemblant des syllabes pour conclure le son du mot » (Bellenger, p.1989). Cette démarche analytique s'appuie sur *« le réflexe immédiat »* de l'enfant grâce auquel, il reconnaîtrait directement un mot sans avoir à le décomposer ou le reconstruire à partir de lettres ou de syllabes. Quant à son déroulement théorique, on peut citer les étapes suivantes, à commencer par celle de Gaston Mialaret (1968).

- Préparation des acquisitions globales :

C'est la construction d'un support d'apprentissage à partir d'un nombre de phrases conçues par l'apprenant s'inspirant de situations vécues ou émotions ressenties.

- Acquisitions globales :

Il s'agit pour l'enseignant de choisir l'une des phrases conçues lors de la phase de préparation. L'apprenant est encore incapable de déchiffrer mais, il s'en souvient à partir de la situation qui lui est associée.

- L'exploitation des acquisitions globales :

Elle vise la lecture de quelques phrases nouvelles en identifiant des mots présentés dans les phrases précédentes. La lecture à ce stade est facilitée par la compréhension des mots déchiffrés. L'apprenant a recours à ce stade, à certaines techniques dont la substitution (il s'agit d'introduire un nombre de variantes à partir d'une phrase de départ en remplaçant à chaque fois l'un des éléments par un autre).

- Le stade de l'analyse et du déchiffrement :

A partir d'« un mot guide », l'apprenant arrive à déchiffrer des mots nouveaux en faisant des rapprochements avec d'autres qui se ressemblent. A partir du mot « promenade » par exemple, l'apprenant peut rapprocher : propre, amener, salade et ce, grâce aux intersections suivantes : pro-ade-men.

Selon Françoise Boulanger (1992), l'apprenant passe dans l'appropriation de l'habileté de lire à travers la méthode globale, par les opérations suivantes : la perception qui constitue une phase d'observation permettant la distinction de quelques éléments graphiques repris dans un mot. Elle est suivie de la comparaison qui permet à l'apprenant de repérer les lettres communes entre plusieurs mots proposés.

Ces deux étapes débouchent vers l'émission d'une hypothèse. Celle-ci repose sur « le raisonnement inductif ». Ainsi, en écoutant les mots « caméra », « collier » et « cure »,

l'apprenant émet l'hypothèse que la lettre « c » se prononce « k » dans certains cas.

Ce processus se termine par la généralisation. Boulanger explique qu'elle repose sur « le raisonnement déductif » : dès que l'apprenant assimile la fusion consonne/voyelle, grâce à quelques exemples, il fera le transfert à toutes les consonnes combinées à toutes les voyelles.

2.3.3 - La méthode mixte :

Dite aussi semi globale ou mitigée, cette méthode cherche le juste milieu entre la synthétique et l'analytique (Charmeux, 1987) en combinant les avantages de chacune des deux démarches.

Son principe repose sur l'exploitation des mots appris globalement afin de découvrir les syllabes et les sonorités (procéder par segmentation) ; lesquelles seront utilisées par la suite dans le déchiffrement de mots nouveaux.

B. Germain distingue la méthode mixte conjointe et celle enchaînée. La première lie la mémorisation de mots simultanément avec l'observation de graphèmes à travers des textes présentés pendant toute l'année. Il revient à l'apprenant de « jouer » avec les mots appris pour former des phrases.

Dans la méthode mixte enchaînée, l'enseignant commence par les textes mais entame tout de suite l'apprentissage du code. La segmentation est faite par l'apprenant lui-même.

Parmi les méthodes qui s'inspirent également du principe global, la méthode naturelle ou méthode « sans livre » créée par Célestin Freinet³. Elle est fondée sur ce qu'il appelle « le tâtonnement expérimental » (Régner : 2009) (les enfants découvrent chacun à son rythme le fonctionnement de la langue). Les supports d'apprentissage prennent en compte « la culture de

³ Educateur français (1896-1966). Il tente de concilier la théorie et la pratique en développant les méthodes actives (imprimerie de l'école, journaux scolaires, le texte libre : Petit Robert, dictionnaire universel des noms propres : 1991 :683.

l'apprenant, ses expériences de vie, ce qui le concerne » (Keyser : 2007).

« La technique d'exploration des supports » consiste en une localisation de la part de l'apprenant de mots semblables lesquels seront sujets d'observation et de comparaison afin de découvrir le code (Keyser : 2007). Ainsi, c'est en observant et comparant les mots « garçon », « papillon » et « maison » que l'apprenant découvre la voyelle nasale « on » par exemple et sa combinaison avec la voyelle qui la précède (Thorel : 2006).

2.3.4 - Des méthodes pour un enseignement adapté :

Il s'agit de démarches destinées aux apprenants qui souffrent de déficit(s) dans l'appropriation de l'acte de lire (Breil : 2004). Les deux méthodes les plus marquantes sont : la méthode phonétique et gestuelle qui repose sur un ensemble de gestes symboliques facilitant l'apprentissage de la lecture : A chaque son (dans ses différentes transcriptions) correspond un geste.

La deuxième méthode est connue sous le nom de : méthode Bourdessoles. Elle prend le nom de son auteur et, est destinée aux enfants dyslexiques⁴ (Dejonker : 2013).

Le principe de cette méthode est de redonner aux mots et aux syllabes un rapport avec la chose réelle décrite. De ce fait, Bordesoules utilise aussi des dessins réalisés par les apprenants eux-mêmes. Pour mémoriser le son « co » par exemple, il inclut cette syllabe dans la tête d'un cobra.

1- Présentation de l'activité de lecture dans le programme algérien :

Les documents officiels dont le programme et le document d'accompagnement (guide des enseignants), proposent depuis les réformes de 2003 jusqu'à celles de 2016 une méthode mixte dans

⁴ La dyslexie est une difficulté dans l'apprentissage de la lecture, caractérisé par la confusion et l'inversion de certaines lettres : l'enfant lit ra pour ar et assumer pour amuser etc...cette difficulté se rencontre normalement chez l'enfant. C'est sa persistance qui fait parler de dyslexie. (Larousse médical : 1989)

l'enseignement de la lecture /déchiffrement. Celle-ci s'appuie sur le texte comme point de départ car selon les concepteurs, la syllabe est un élément « *vide de sens* » (ministère de l'éducation nationale 2004, p.8 /2016, p.64).

La démarche vise essentiellement l'appropriation du code et la prise en compte du sens. « (...) *l'habileté b.a=ba ne se développe qu'en devenant lecteur compreneur* » (document d'accompagnement 2003, p.23/ 2016,p.64).

Pour l'étude du code, on se base sur l'acquisition progressive des phonèmes de la langue : lettres simples puis sons complexes tout en introduisant conjointement consonnes et voyelles. (2003, p. 23). La distinction se fait sur les deux plans auditif et visuel (2016, p. 64).

La leçon commence de ce fait, par un support sous forme d'un petit paragraphe ou des répliques d'un dialogue suivi de l'extraction de la lettre du jour. Cette étape est suivie d'un montage syllabique qui n'implique pas toutes les voyelles. Pour les programmes de 2003, cette étape est suivie d'une série de mots contenant la lettre du jour. Quant aux programmes de 2016, les séries de mots proposées servent uniquement de supports pour la distinction audio-visuelle des lettres étudiées.

Nous pouvons déjà remarquer que la démarche répond partiellement aux principes de la méthode semi- globale (mixte) du moment que selon les étapes déjà décrites, le montage syllabique devrait être utilisé pour le déchiffrage de mots nouveaux. (Voir plus haut p. 6).

La démarche adoptée dans les manuels scolaires algériens se limite à l'identification des lettres, au montage syllabique considéré comme un apprentissage en soi, et à la reconnaissance des mots « considérée comme une lecture ». Aucune activité parmi celles proposées n'incite à la lecture autonome. Nous émettons de ce fait, l'hypothèse que ce « dysfonctionnement » méthodologique serait à l'origine du déficit de nos apprenants en

matière de déchiffrage et qu'il ne serait pas en adéquation avec les objectifs et les compétences visés par les documents officiels.

4.Choix méthodologique :

A partir de l'étude suivante, nous tentons de nous intéresser à la pratique enseignante à travers une observation de classe. Celle-ci nous renseignerait sur le respect par les enseignants des instructions officielles dans la préparation et la présentation d'une leçon de lecture/déchiffrement et les répercussions des choix des enseignants sur le niveau d'acquisition de cette activité par les apprenants.

4.1Les conditions du déroulement de l'observation de classe et la détermination de l'échantillon :

L'étude a été réalisée dans huit classes des quatre circonscriptions pédagogiques (f2, f3, f4 et f6) de la ville de Constantine. Nous avons été dans les classes de deux enseignants pour chaque circonscription ; partant de l'idée que la diversité des expériences ne peut être que bénéfique pour notre recherche.

Quant au choix des enseignants, il était fondé sur les critères du niveau d'instruction et celui du nombre d'années d'exercice.

Ainsi, l'expérience professionnelle des enseignants varie entre cinq et trente-deux ans de service durant lesquelles, ils ont appliqué plusieurs programmes dans le cadre des réformes successives qu'a connu le système éducatif. Trois d'entre eux sont titulaires de diplômes universitaires dont une licence de français et un ingéniorat en génie- civil. Les autres enseignants ne sont pas titulaires du baccalauréat. Ils ont suivi une formation spécialisée au terme de laquelle, ils ont obtenu d'un certificat d'aptitude professionnelle (C.A.P). A travers le choix de cet échantillon, nous avons pensé également à diversifier les milieux socio- culturels et l'effectif.

Nous avons donc pris contact avec les écoles suivantes :

- Ecoles Emir Abdelkader et frères Lachtar à Sidi mabrouk (dans la banlieue)
- Belahreche Bouchrit et Hocine Osman à la nouvelle ville.
- Youm Elilm et Amina Bint Wahb au centre-ville.
- Emir Abdelkader et Ali Bouatia à Ain Abid. (à 45km de Constantine)

Le nombre d'élèves dans ces écoles varie entre 20et 46 par classe.

4.2 - La grille d'observation :

Elle a été élaborée en nous inspirant de grilles d'observation standards⁵ (concernant plusieurs activités d'apprentissage) et adaptée aux objectifs de notre recherche. Elle comporte les items suivants : les objectifs et les compétences, la préparation matérielle et les documents, le déroulement de la séance, la réaction des apprenants vis avis les démarches adoptées et enfin la remédiation.

Concernant les objectifs, nous voulons vérifier s'ils sont clairement définis et adéquats aux instructions officielles (IO). A travers la préparation matérielle, nous visons la nature des documents utilisés. Nous voulons également vérifier si les enseignants respectent le programme officiel et s'il est présenté selon la méthode mixte. Le deuxième volet de notre grille, nous renseignerait sur l'intérêt que portent les apprenants à une séance de lecture telle qu'elle est présentée par l'enseignant, la nature des fautes commises ainsi que les modalités d'évaluation.

⁵ - Grille d'observation de séance cycle 2 (Audrey Beconcini, cp Caien Florance)

- Grille d'observation de séance (V. caprill, IEN et sbssa Octobre 2010)
- Grille d'analyse de séance (A.rival)
- Grille d'observation /évaluation de l'élève (document d'accompagnement du programme de français de la 3 ème AP/19)

5- Présentation des résultats :

Une fois les données recueillies, nous avons procédé au calcul des taux de respect des directives officielles par rapport à la délimitation des objectifs et des compétences, au respect de la progression et de la méthode officielle. Concernant le retentissement des choix des enseignants sur le déroulement d'une séance de lecture, nous avons analysé les résultats par rapport au déchiffrement dans les différentes étapes de la leçon, ainsi qu'au niveau de la compréhension.

5.1 Respect des directives officielles dans la préparation et la présentation d'une leçon de lecture.

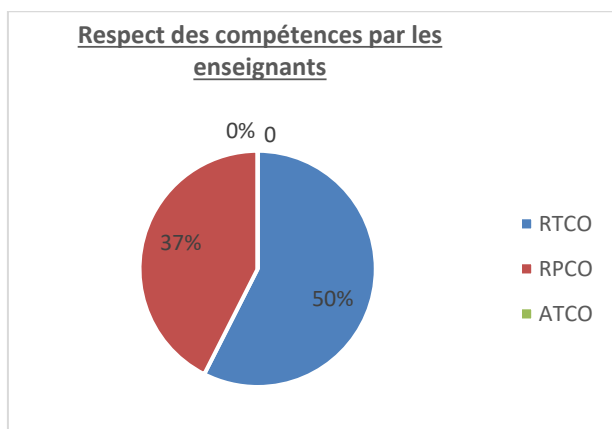
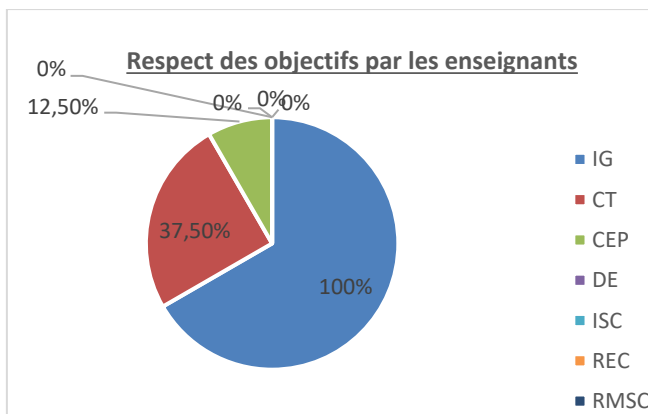
5.1.1 Les objectifs : Ces résultats sont recensés à travers l'analyse des fiches des huit enseignants de l'échantillon.

- L'identification des graphèmes est un objectif respecté par tous les enseignants soit un taux de 100%. Trois enseignants ciblent en outre la compréhension du texte (CT). Soit 37,5%
- un seul enseignant vise la compréhension à travers la reconnaissance des éléments périphériques (CEP). Soit 12,5%
- Des objectifs complètement négligés :
 - Différencier les écrits par leur présentation (DE) (typologie).
 - Identifier la situation de communication (ISC) : qui ? à qui ? où ? quand ?
 - Retrouver dans un texte des éléments connus (REC) : mots familiers, signes de ponctuation, majuscules.
 - Reconnaître des signes, des mots, des chiffres (RMSC)

5.1.2 Les compétences :

- Trois enseignants respectent totalement celles des directives officielles (RTCO) soit : 37,5%

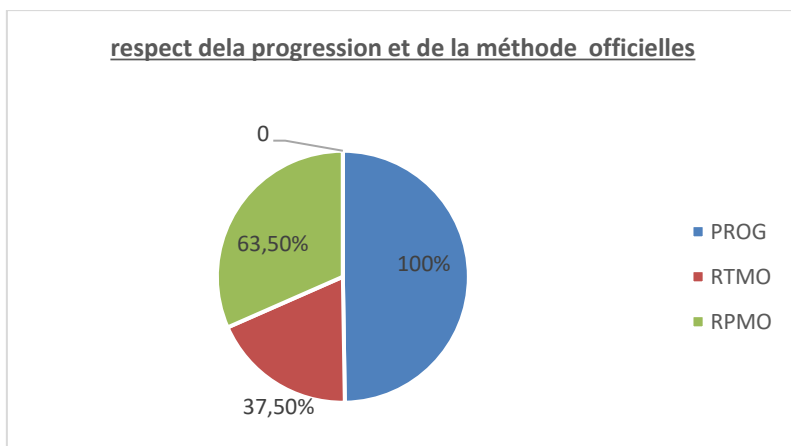
- Quatre enseignants les respectent partiellement (RPCE). Soit 50%
- Une absence totale des compétences officielles (ATCO) est signalée chez un seul enseignant. soit 12,5%



5.1.3 La progression et la méthode :

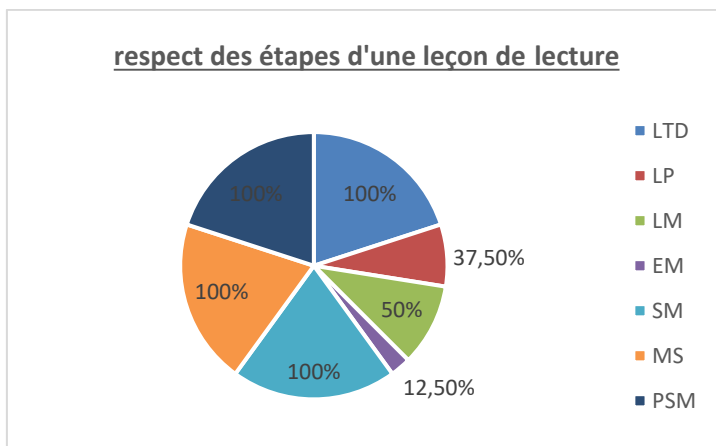
- Les huit enseignants de l'échantillon respectent la progression (PROG). Soit un pourcentage de 100%.

- La méthode officielle est respectée dans sa totalité par trois enseignants (RTMO). Soit un taux de 37.5%.
- Cinq enseignants respectent la méthode officielle partiellement (RPMO). Soit un pourcentage de 63.5%



5.1.4 Les étapes de la leçon :

- Les résultats montrent que la première étape de la leçon : lecture du texte de départ dans sa totalité (LTD) est respectée par trois enseignants. Soit 37.5 %
- La lecture d'une phrase est appliquée par quatre enseignants. Soit 50%
- La lecture d'un mot est appliquée par un enseignant. Soit 12.5%
- Les autres étapes dont : l'extraction d'un mot (EM), la segmentation des mots en syllabes (SM), le montage syllabique (MS) ainsi que la présentation d'une série de mots à la fin (PSM) sont respectées par tous les enseignants avec un taux de 100%.



5.2- Retentissement des choix des enseignants sur l'acquisition de la lecture :

Il s'agit d'estimer la répercussion des choix méthodologiques des enseignants sur l'appropriation de l'acte de lire selon les critères que nous récapitulons dans le tableau suivant :

Ecoles	Participation des apprenants	Déchiffrage		Prononciation des graphèmes	Compréhension du texte
		Du texte	Des mots		
Emir Abdelkader	+	+/-	+	+	+/-
Frères lachtar	+	+/-	+	+	+/-
Youm el ilm	+	+/-	+	+	+/-
Amina Bint wabb	+	+/-	0	+	0

Hocine	+			+	+/-
Osmane		+/-	+/-		
Belahreche	+	0		+	0
Bouchrit			+/-		
Emir		0		+	0
Abdelkader	+		+		
(Ain abid)					
Ali Bouatia		+	0	+	+/-
	+				

0= absence de l'activité en question dans la pratique de l'enseignement.

6- Discussion des résultats :

6.1- Les conditions de préparation et de présentation d'une leçon de lecture.

Les résultats présentés montrent clairement que les enseignants ciblent à l'unanimité l'identification des graphèmes dans l'enseignement du décodage. Ils pensent que pour un jeune apprenant de la langue française, la lettre constitue une priorité d'apprentissage vu qu'elle entre directement dans la constitution du mot.

Même si la compréhension n'apparaît comme objectif que sur trois fiches d'enseignants, ces derniers témoignent qu'elle reste tout de même incontournable dans la pratique de classe étant la finalité de l'enseignement de l'activité de lecture.

La compréhension à travers les éléments périphériques du texte (objectif négligé sur les fiches) est considérée comme une étape de la compréhension donc elle n'a pas lieu d'apparaître sur les fiches comme un objectif en soi. Son absence sur certaines fiches s'explique tout de même par le fait que l'enseignant n'applique pas la méthode officielle dans sa totalité et ne part donc pas du texte pour présenter une leçon de lecture. Les autres

objectifs qui ne figurent pas sur les fiches de préparation sont considérés comme étant « secondaires » et constituent pour ces enseignants un « niveau poussé » de la compréhension entravé par plusieurs « contraintes » dont le volume horaire, le nombre d'élèves par classe, le rythme d'apprentissage en plus des « contraintes méthodologiques » de la démarche semi- globale.

Concernant les compétences, les trois enseignants qui respectent celles des directives officielles les trouvent « judicieuses », quant à ceux qui favorisent la compréhension comme compétence, ils considèrent l'identification des graphèmes comme un objectif (mentionnée dans les documents officiels comme une compétence).

Un seul enseignant demande aux apprenants de préparer chacun un passage qu' « il juge facile » car selon ses témoignages, l'apprenant ne peut lire que les mots dont les graphèmes étaient étudiés.

La progression est respectée par les huit enseignants de l'échantillon. Ils expliquent que l'ordre des lettres et des sons est « logique ». Il va du plus simple au plus complexe : on commence par les lettres simples à régularité phonétique : m/t/l/r... (2017 :15...37) et des combinaisons simples (syllabes de deux lettres) vers des lettres à double prononciation et des combinaisons plus complexes (syllabes de trois lettres et plus) (Ibid : 43...103). L'introduction de sons plus complexes est programmée vers la fin. Le programme officiel propose également des oppositions « intéressantes » pour une bonne discrimination : m/n, t/d, p/b, f/v....

Appliquée partiellement par les enseignants, les principaux changements apportés à la méthode mixte sont au niveau du point de départ qui est le texte. Cette étape est, selon la majorité des enseignants de l'échantillon, difficile à réaliser par les apprenants. Ces derniers ne connaissant pas toutes les lettres font recours à la mémorisation. Ceux qui s'en sortent sont surtout les apprenants

qui bénéficient d'une aide parentale. Elle est donc remplacée soit par une phrase, soit par un mot.

Les étapes de la présentation d'une leçon de lecture d'après la pratique enseignante observée se résument ainsi :

- Lecture d'un petit texte de départ, sinon d'une phrase ou un mot.
- Extraction de mots qui contiennent la /les lettres à étudier. (travailler à partir du même mot)
- Segmentation en syllabes.
- Extraction de la /des lettres à étudier.
- Présentation et lecture d'une série de mots.

Par rapport au milieu social, les enseignants qui partent du texte travaillent dans des milieux plus ou moins favorisés. (Le centre-ville et la banlieue de la ville de Constantine). Les apprenants sont généralement aidés par leurs parents ce qui fait que cette étape se passe dans des conditions « acceptables ». Dans les milieux défavorisés et les classes à fort effectif, les enseignants préfèrent partir d'un petit support (mot ou phrase) afin de s'adapter avec les conditions en question et « pouvoir fournir l'aide qu'il faut à l'apprenant ».

Les enseignants qui ont appliqué la méthode mixte dans sa totalité sont ont une expérience professionnelle qui varie entre 5 et 16ans tandis que les enseignants qui ont apporté des modifications enseignent depuis 33ans.

6.2- Retentissement des choix des enseignants sur l'apprentissage de la lecture.

Dans cette partie, nous essayons de discuter le retentissement des choix méthodologiques des enseignants sur le niveau d'acquisition de l'acte de lire sur les apprenants.

6.2.1- Participation des apprenants en classe :

Dans toutes les classes visitées, les apprenants s'investissent dans le cours en levant le doigt et en répondant. Cependant, leur motivation est parfois entravée par le nombre d'élèves par classe ou la complexité de certains contenus. (Mots qui contiennent des lettres non étudiées ou phrases longues). Les étapes qui motivent le plus les apprenants sont la répétition des graphèmes et du montage syllabique.

Pour la lecture du texte de départ c'est celle de la série de mots proposée dans le livre de lecture, la participation des apprenants est conditionnée surtout par la préparation à la maison.

6.2.2- Le déchiffrage des textes :

Dans les cinq classes où le texte constitue la première étape d'une leçon de lecture, les apprenants déchiffrant partiellement ce support. Les fautes commises restent au niveau de l'identification des graphèmes et au niveau phonatoire. Les lettres à double prononciation comme **c** et **g** restent sujets de confusion en ce sens que l'apprenant ne fait pas la différence entre la prononciation du **c** associé aux voyelles **i, e, é** et le **c** associé aux voyelles **a, o, u**. Il en est de même pour la lettre **g** qui répond aux mêmes règles de la phonétique. Le même problème se pose au niveau articulo-phonatoire pour les voyelles **e, u** et

la semi-voyelle **ou**.

Un bon niveau de lecture est entravé chez certains apprenants par un découpage syllabique faux, la chaîne phonatoire n'étant pas respectée. Le mot « **plage** » par exemple est prononcé [**palage**], « **manger** » est lu [**manège**]. Ajoutons à cela, la méconnaissance des règles grammaticales qui est à l'origine de plusieurs fautes : la terminaison « **ent** » est prononcée [**ã**] au lieu de [**e**], le « **aient** » est prononcé [**ejõ**].

6.2.3- Le déchiffrage des mots et des lettres :

Étant une petite unité, le mot semble plus maîtrisable en lecture dans les classes qui appliquent la méthode mixte. Cependant, des facteurs tels que le nombre d'élèves par classe ou le problème d'assiduité entravent une maîtrise du déchiffrement. Dans le cas de notre étude, ce problème est signalé chez les apprenants des quartiers qui ont été déplacés vers de nouvelles cités dans le cadre d'un relogement. Les enseignants expliquent que la situation d'« instabilité » donne un retentissement négatif sur tous les apprentissages y compris la lecture. Dans une seule école ou la méthode mixte est remplacée par celle syllabique, la lecture des mots prend la forme d'une évaluation de la maîtrise des lettres et de la combinaison.

Contrairement aux facteurs précités, les résultats de l'étude montrent une bonne maîtrise de la lettre et ce, dans tous les établissements visités en dépit de toutes les conditions à commencer par la méthode adoptée, le milieu social, l'effectif et même l'assiduité.

6.2.4- La compréhension du texte :

Il est clair que cette étape concerne les classes dans lesquelles on applique la méthode mixte. Elle est abordée d'abord à travers l'exploitation des éléments para textuels où l'implication des apprenants est totale. Ces derniers reconnaissent facilement le titre, le nom de l'auteur et la source. Seulement, le déficit en langue étrangère, gêne leur implication dans l'exploitation de l'image du moment qu'ils ne possèdent pas assez de bagage lexical à ce stade de leur apprentissage.

La compréhension à travers des questions, se déroule dans des conditions difficiles. Dans la plupart des cas, les apprenants ne connaissent pas les mots interrogatifs (la phrase interrogative est abordée en quatrième année) ce qui les empêche de comprendre la question elle-même. Pour dépasser les difficultés de cette étape, les enseignants font généralement recours aux dessins, aux mimiques afin d'expliquer le sens général du texte.

Dans d'autres cas, le recours à la langue maternelle s'avère « indispensable » selon leurs témoignages.

Conclusion :

À travers cette modeste étude, nous avons tenté de rendre compte de l'expérience algérienne en matière d'enseignement de la lecture au sens du déchiffrement dans une classe de troisième année primaire. Nous avons pu constater à travers les étapes de cette investigation, que la méthode mixte officiellement recommandée est délaissée ou du moins modifiée et « adaptée » car telle qu'elle est appliquée, ne semble pas encourager la lecture spontanée et se limite à l'identification des graphèmes et des mots (reconnaissance et non décodage).

Au niveau de la préparation également, les enseignants ne semblent pas se tenir aux instructions officielles. En plus de l'écart remarqué sur le plan de la terminologie concernant les termes « objectifs » et « compétences », certains d'entre eux sont complètement négligés et ne figurent même pas sur les fiches de préparation.

Tel qu'il est abordé, l'apprentissage de la lecture dépend en partie « des conditions de vie » de l'apprenant, en ce sens que ceux qui ne bénéficient pas d'une aide familiale ne peuvent pas préparer le texte de départ, étape importante selon la démarche semi globale. Le découpage syllabique censé servir de support pour le montage de nouveaux mots à lire spontanément, est présenté comme une étape de la leçon qui se suffit à elle-même. Malgré l'implication totale des apprenants dans quelques étapes de la leçon, leur niveau de décodage reste insuffisant et ne fait pas d'eux de bons lecteurs déchiffreurs à la fin de la troisième année. Il en est de même pour la compréhension qui dépend en partie de l'usage de la langue maternelle. De ce fait, les initiatives prises par les enseignants tendent d'après les résultats, à changer les conditions d'apprentissage et comptent d'après la nature des changements apportés, sur une démarche qui encouragerait la

lecture fluide et autonome. Ceci convergerait vers l'application d'une nouvelle méthode qui prendrait de par ses fondements et sa démarche pédagogiques tous ces facteurs en compte.

Bibliographie :

Bellenger, Lionel(1989) *.les méthodes de lecture* : presses universitaires de France. Ed que sais-je ?

Bouchard, Marie Joëlle (1991). *apprendre à lire comme on apprend à parler* .Ed Hachette éducation

Boulanger, Françoise (1992) *.lire à trois ans*, Paris : Ed Nathan

Breil, Isabelle (2003) «la méthode Borel Maissonny » <www.coquelicot.asso.fr/borel/index.php>

Cornaire, Claudette, Germain, Claude (1991).*le point sur la lecture* .Ed CEC.INC.

Ecalles, Jean, Magnan Annie (2010) : *l'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Ed Dunod Paris.

Keyser, Danielle, (2007) « méthode naturelle de lecture/écriture » <[https://www.cri-aquitaine.pro.org/outils/reperes/ \(...1\)77-mnle.trois-grandes-etaps](https://www.cri-aquitaine.pro.org/outils/reperes/ (...1)77-mnle.trois-grandes-etaps)>

Lobrot, Michel, (1973).*lire* .Ed ESF.

- Mialaret, Gaston (1968) *l'apprentissage de la lecture : étude psychopédagogique*. Préface de J.Bandet, presses universitaires d France.

Regnier Jean-Claude (2009) « la méthode naturelle et le tâtonnement expérimental » <[https://halshs archives ouvertes.fr/halshs-00402479](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00402479)>

Thorel,Danielle (2006) « écrire pour lire » in *le nouvel éducateur* n°178-179<<https://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/178-179/178-179>>