

République Algérienne Démocratique et Populaire
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research



Centre universitaire Salhi Ahmed – Naama
Institut des Lettres et des Langues
Département de langue française
Mémoire pour l'obtention du diplôme de Master
Option : Didactique des langues étrangères

Mémoire Elaboré pour l'obtention du diplôme de master
Spécialité: Didactique des langues Etrangères

**Développer la compétence de la lecture chez l'apprenant
de langue étrangère**

Présenté par :

-NASRI Karima

-REBIAI Latifa

Sous la direction de :

Dr. TALBI Chikh

Devant le jury composé de :

Dr. BELGUERNINE Abdelkader

MC(B) Centre universitaire de Naama

président

Dr. TALBI Chikh

MC(B) Centre universitaire de Naama

rapporteur

Dr BRAHAM Abdenour

MC(A)Centre universitaire de Naama

Examineur

Année universitaire 2024-2025



خاص بالالتزام بقوله النذر العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله :

السيد (ة) : ربيعي لطيفة

الصفة (طالب - أستاذ - باحث) طالبة

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم : 202956393

الصادرة بتاريخ : 20 18/05/20

المسجل (ة) بكلية / معهد : الآداب ولغات الأجنبية

قسم : لغات أجنبية

والمكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج - مذكرة ماستر - مذكرة

ماجستير - أطروحة دكتوراه) عنوانها : Développer la compétence

de la lecture chez l'apprenant de langue étrangère

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات

المهنية والنزاهة الأكاديمية في إنجاز البحث المذكور أعلاه .

التاريخ : 2025/06/11

توقيع المعني



خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله :

السيد (ة) : ناصرى كريمة

الصفة (طالب - أستاذ - باحث) طالبة

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم : 200651931

الصادرة بتاريخ : 2016 / 10 / 30

المسجل (ة) بكلية / معهد : الآداب واللغات اجنسة

قسم : اللغة الفرنسية

والمكلف (ة) بانجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج - مذكرة ماستر - ~~مذكرة~~ ماجستير - أطروحة دكتوراه) عنوانها :

Developper la compétence de la lecture chez l'apprenant de LE.

أصرح بشرفي أنني ألتمزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية في إنجاز البحث المذكور أعلاه .

التاريخ : 2025 / 06 / 11

توقيع المعنى

Nasser

REMERCIEMENT

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

*Je remercie tout particulièrement mon encadrant, **TALBI CHIKH**, pour son accompagnement, ses conseils précieux et sa disponibilité tout au long de ce travail.*

Je remercie également l'ensemble de mes enseignants pour leur enseignement et leur soutien.

Je suis reconnaissant(e) à la commission d'évaluation pour le temps qu'elle a consacré à l'examen de ce mémoire.

Un grand merci à ma famille et à mes proches pour leur amour, leur patience et leur encouragement sans faille, qui m'ont permis de mener à bien cette étape.

Enfin, je remercie tous ceux qui ont, de près ou de loin, participé à cette aventure intellectuelle et humaine.

DÉDICACE

Je dédie ce mémoire à toutes les personnes qui m'ont soutenu tout au long de ce parcours.

À ma famille, pour leur amour et leur patience,

À mes amis, pour leur encouragement,

Et à tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce travail.

Votre soutien m'a été précieux, merci du fond du cœur.

REBIAI latifa

DÉDICACES

À mes enseignants et enseignantes,

À tous ceux et celles qui ont contribué à ma formation,

À mon encadrant pour son accompagnement et ses conseils précieux,

À la commission honorable qui a accepté d'évaluer ce travail,

Recevez ici l'expression de ma profonde gratitude et de mon respect sincère.

À ma chère mère et à ma précieuse tante,

*À mon époux bien-aimé **Mokhtar**,*

*À mes frères **Marouan** et **Mostapha**,*

*Mes sœurs **Khadidja** et **Zineb**,*

*À mes enfants **Hicham**, **Maroua**, **Ahmed** et **Abd Alssamed**,*

*Merci pour votre amour, votre patience, votre soutien indéfectible et vos prières
constantes.*

NASRI karima

Table des matières

<u>INTRODUCTION</u>	7
<u>1 FONDEMENTS THEORIQUES DE LA LECTURE EN LANGUE ETRANGERE</u> ..	9
1.1 DEFINITION DE LA LECTURE	9
1.2 PROCESSUS COGNITIFS IMPLIQUES DANS LA LECTURE.....	10
1.2.1 MECANISMES D’INTEGRATION	11
1.2.2 LES MACROPROCESSUS	11
1.2.3 LES ETAPES DU DEVELOPPEMENT COGNITIF.....	12
1.3 DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN LECTURE	13
<u>2 METHODES ET STRATEGIES POUR L’APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN</u> <u>LANGUE ETRANGERE</u>	16
2.1 METHODES D’ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE	16
2.1.1 METHODE SYNTHETIQUE	16
2.1.2 METHODE GLOBALE	17
2.1.3 METHODE MIXTE : COMBINAISON DES APPROCHES SYNTHETIQUE ET GLOBALE.....	18
2.1.4 PENDANT LA LECTURE	21
2.1.5 APRES LA LECTURE (POST-LECTURE).....	21
2.2 MODELES DE LECTURE	22
2.2.1 MODELE INTERACTIF.....	22
2.2.2 MODELE COGNITIF INTEGRE ET COMPENSATOIRE.....	23
2.2.2.1 Élaboration du sens au niveau de la phrase et du texte.....	24
2.2.2.2 Élaboration du sens au niveau de la phrase	24
2.2.2.3 Élaboration du sens au niveau du texte.....	25
<u>3 ENSEIGNEMENT ET EVALUATION DE LA LECTURE EN LANGUE</u> <u>ETRANGERE</u>	26
1.3 ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU CYCLE PRIMAIRE	26
3.1.1 MAITRISE DU SYSTEME GRAPHIQUE DE LA LANGUE CIBLE	26

3.1.2	CONSTRUCTION D'UN COMPORTEMENT DE LECTEUR AUTONOME	27
3.1.3	INTEGRATION DES SUPPORTS MULTIMEDIAS ET DES NOUVELLES TECHNOLOGIES	27
3.2	ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE	28
3.2.1	PLANIFICATION DES SEANCES DE LECTURE	29
3.2.2	ADAPTATION DES SUPPORTS AUX BESOINS DES APPRENANTS	29
3.2.3	ROLE DE L'ENSEIGNANT COMME MEDiateUR	30
3.3	ÉVALUATION.....	31
3.3.1	DEFINITION ET OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION.....	31
3.3.2	CRITERES D'ÉVALUATION (FLUIDITE, COMPREHENSION, PRONONCIATION)	32
3.3.3	OUTILS D'ÉVALUATION (TESTS, GRILLES D'OBSERVATION, PORTFOLIOS)	32
3.3.4	ÉVALUATION FORMATIVE ET SOMMATIVE.....	33
3.3.5	QUAND DOIT-ON EVALUER ?	33
3.3.6	COMMENT DOIT-ON EVALUER ?	34
<u>4</u>	<u>METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE</u>	<u>35</u>
4.1	PRESENTATION DU PUBLIC CIBLE (APPRENANTS DU CYCLE PRIMAIRE).....	35
4.2	METHODOLOGIE DE COLLECTE DES DONNEES.....	35
4.2.1	OUTILS UTILISES	35
4.2.2	PROCEDURES DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNEES.....	36
4.2.3	ANALYSE ET PERSPECTIVES	37
4.2.4	EVALUATION DES LECTURES	37
4.2.5	TYPE DE FAUTE ET LES MOTS CONCERNES	38
4.3	ANALYSE DES RESULTATS.....	42
2	CLASSIFICATION DES ERREURS ET LEUR ANALYSE.....	42
4.3.1.1	Erreurs phonétiques et phonologiques	42
4.3.1.2	Erreurs grammaticales (genre, nombre, syntaxe)	42
4.3.1.3	Erreurs de fluence et lecture hachée	43
4.3.1.4	Erreurs de liaison et de segmentation	43
4.4	LES ERREURS LES PLUS FREQUENTES	45
5.	Questionnaire.....	46
5.1.	Analyse de questionnaire.....	52
6.	Proposition d'activités pour développer la compétence de lecture.....	56
6.1.	Activités pour renforcer la fluidité en lecture	57

6.1.1. Lecture à haute voix.....	57
6.1.2. Exercices de répétition et de mémorisation	57
6.2. Activités pour améliorer la compréhension	57
6.2.1. Questions de compréhension.....	57
6.2.2. Jeux de rôle et discussions.....	57
6.3. Activités ludiques et interactives	57
6.3.1. Utilisation de supports (vidéos , applications)	57
6.3.2. Jeux éducatifs et projets de groupe.....	58
6.4 .Intégration des nouvelles technologies.....	58
 <u>CONCLUSION</u>	<u>59</u>
 <u>REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE</u>	<u>61</u>

Introduction

La lecture, occupe une position centrale dans le cadre de l'apprentissage d'une autre langue. Néanmoins, le processus d'enseignement et d'apprentissage présente des défis significatifs, en particulier dans les environnements multilingues où les apprenants sont confrontés à la nécessité de naviguer à travers divers systèmes linguistiques et culturels. Cette question examine les défis, les obstacles et les méthodes pour renforcer l'habileté en lecture chez les élèves de langue étrangère, spécifiquement au niveau primaire où cette aptitude est fondamentalement développée.

L'apprentissage de la lecture en langue étrangère au niveau du primaire est un enjeu éducatif crucial, puisqu'il représente une base essentielle pour le succès scolaire et l'intégration dans la société. La lecture est une aptitude transversale qui affecte l'apprentissage dans toutes les matières. Dans un environnement multilingue, les apprenants sont amenés à acquérir non seulement les compétences fondamentales de lecture, comme le déchiffrement, la fluidité et la compréhension, mais aussi à s'intégrer à une nouvelle langue et culture. Cela nécessite une approche pédagogique appropriée qui prend en compte les particularités langagières et cognitives des apprenants. L'importance des enjeux est accrue par le fait que les problèmes précoces en lecture peuvent causer des retards dans l'éducation, un abandon linguistique et une diminution de la motivation.

De plus, dans un univers de plus en plus mondialisé, la capacité à lire en langue étrangère s'est imposée comme une compétence indispensable pour accéder à l'information, échanger et découvrir d'autres cultures.

Les apprenants de langues étrangères éprouvent souvent des problèmes lors de l'acquisition de la compétence en lecture. Ces obstacles peuvent relever des domaines linguistiques, cognitif ou socio-affectif. D'un point de vue linguistique, les apprenants rencontrent fréquemment des difficultés pour déchiffrer les sons, les mots et les constructions syntaxiques de la langue qu'ils étudient, notamment lorsque celle-ci présente des différences marquées avec leur langue d'origine. Par exemple, les personnes arabophones peuvent avoir du mal à différencier les voyelles en français, ce qui compromet leur fluidité de lecture. Sous l'angle cognitif, lire dans une langue étrangère nécessite une charge cognitive considérable, puisque les apprenants se voient dans l'obligation de déchiffrer, comprendre et interpréter le texte en même temps. Cette surcharge cognitive peut provoquer une lassitude mentale et une diminution de la motivation. Les apprenants de langues étrangères rencontrent souvent des

freins tels que le manque de confiance en eux, la crainte de se tromper et le déficit de motivation. Ces éléments peuvent restreindre leur participation aux activités de lecture et entraver leur avancement.

Plusieurs interrogations de recherche sont soulevées par ce problème. *Quels sont les défis majeurs que rencontrent les élèves en langues étrangères dans le domaine de la compétence en lecture ? Comment ajuster les approches didactiques pour satisfaire aux exigences des apprenants dans un contexte de plurilinguisme? Quels sont les moyens et les approches les plus performantes pour stimuler l'engagement des apprenants et renforcer leur capacité de lecture ? Quel est l'impact de la compétence en lecture dans une langue étrangère sur le succès académique et l'inclusion sociale des élèves?*

On peut proposer diverses hypothèses pour élucider ces Problématiques.

- L'emploi de textes adaptés au niveau de langue et aux centres d'intérêt des élèves pourrait renforcer leur motivation et leur compréhension écrite.
- Une méthode d'enseignement qui inclut des activités amusantes et interactives stimulerait l'implication des élèves dans les tâches de lecture.
- L'intégration des particularités linguistiques et culturelles des élèves dans l'enseignement de la lecture pourrait minimiser les interférences et favoriser le processus d'apprentissage.

1 Fondements théoriques de la lecture en langue étrangère

1.1 Définition de la lecture

Les travaux récents en didactique du français, en linguistique et en psychologie cognitive s'accordent à affirmer que l'acte de lire constitue une activité multidimensionnelle. Pour pouvoir formuler une définition pertinente, il serait plus judicieux d'explorer pas à pas chaque composante de ce phénomène cognitif.

La lecture peut être vue comme un processus cognitif qui requiert la compétence de décoder une inscription en texte et d'en tirer le sens.

« La lecture est une activité mentale complexe qui va du décodage graphèmes-phonèmes à la compréhension du texte » (Lieury, 2010, p. 32).

La lecture est une activité construite pendant laquelle une personne mobilise son bagage culturel et ses habiletés verbales pour rendre un sens à un écrit. L'exécution de ce processus dépend en premier lieu de la réalisation d'un acte de compréhension, c'est-à-dire d'un fonctionnement lexical, ainsi que d'une association entre les phonèmes et les graphèmes et de l'attribution d'une ou de plusieurs significations selon le contexte. La vue de la lecture dépasse ce que l'on appelle un rendu pas-à-pas d'un texte ; cela nécessite un dialogue vivant entre le texte et le lecteur, dans lequel chaque mot se comprend à travers un geste actif de construction et non seulement d'interprétation.

Transformer les phonèmes en graphèmes : tel est l'objectif de la compétence de déchiffrage, et elle constitue une phase indispensable à la lecture. Toutefois, pour certains chercheurs, son appropriation est nécessaire si l'on souhaite que l'attention soit portée sur la compréhension du message. Dit différemment, lorsque l'automatisation du processus de décryptage est acquise, il devient possible de détourner l'attention vers la compréhension du texte de manière plus poussée.

« le coût ne doit pas excéder cette capacité totale » (Fayol et al. 1992, p. 16)

Ce qui signifie qu'une fois la reconnaissance des mots suffisamment rapide et automatique, le lecteur peut allouer ses ressources cognitives à l'intégration sémantique et à la construction du sens. Pour comprendre le sens, il faut alors franchir certaines limites du texte, telles que le contexte, le genre et les intentions qu'il véhicule.

De plus, il est important de souligner que la lecture est plus qu'une activité solitaire ; elle représente une relation entre le lecteur et le texte, une relation qui est le résultat d'une cognition sophistiquée impliquant de nombreuses étapes. L'approche d'un lecteur envers l'activité de lecture doit prendre en compte les processus impliqués, y compris l'objectif de la lecture, la prédiction de sens, la sélection d'informations pertinentes, ainsi que l'intégration et la synthèse des informations pour parvenir à une compréhension du texte. La compréhension implique la combinaison de différentes approches cognitives, y compris l'accès visuel, auditif, structurel et lexical, qui favorisent la compréhension émotionnelle et intellectuelle du texte.

La lecture ne peut être simplifiée en une « activité de voir » ou « un jeu de devinettes ». Elle nécessite l'intégration de divers cadres cognitif, linguistique et contextuel qui permettent de corréler des symboles graphiques avec des significations culturellement, émotionnellement et intellectuellement pertinentes comme Giasson, 2011 à expliquer. La lecture est un processus multifacette qui englobe l'interaction entre un lecteur et un texte, ainsi que le contexte entourant le texte.

Pour être défini comme un lecteur compétent, il faut démontrer des compétences approfondies qui dépassent la simple reconnaissance des mots. Le lecteur doit également être capable d'analyser les arrangements grammaticaux et syntaxiques, d'identifier les motivations de l'auteur et de relier logiquement les diverses contraintes du texte. Cela implique un processus de compréhension et d'intégration où chaque composant linguistique (morphologie, syntaxe, lexique, etc.) joue un rôle vital.

1.2 Processus cognitifs impliqués dans la lecture

L'intégration d'un texte fait appel à ses différents mécanismes cognitifs, il faut « le déchiffrer » pour comprendre et assimiler l'information qu'il contient. Ce processus dépasse le simple repérage des mots, il nécessite diverses stratégies cognitives qui coopèrent simultanément pour atteindre l'objectif qu'est la compréhension. L'ensemble phonologique, le décodage et l'incorporation de l'information dans les connaissances antérieures à celles du lecteur sont nécessaires pour comprendre le contenu proposé dans les théories cognitives sur la lecture.

Les facteurs environnementaux s'imposent dans le cadre de l'étude des résultats obtenus par les entreprises. Les stratégies de lecture interagissent et s'activent ensemble, ce qui permet d'atteindre la compréhension attendue du texte de façon intégrée. Les processus de lecture se

rangent dans diverses classes et ces différentes catégories sont généralement constituées en fonction de la spécificité de la compréhension du texte.

Microprocessus : D'après Giasson, 1995 Cela implique des processus qui traitent de la reconnaissance des mots et de leur compréhension au niveau de la phrase. Ils permettent au lecteur de reconstruire le sens du texte en se basant sur les éléments de base, tels que les mots et les phrases, tout en préservant la structure syntaxique et sémantique du texte.

Les microprocessus incluent la reconnaissance des mots courants, l'inférence des significations de mots inconnus et la résolution des ambiguïtés lexicales ou phonétiques.

La reconnaissance des mots peut être subdivisée en trois catégories :

- Les mots audibles mais rarement écrits nécessitent que les lecteurs combinent mentalement le fossé entre leurs formes parlées et écrites.
- Les mots utilisés à la fois sous forme orale et écrite sont immédiatement récupérés par le lecteur.
- Les termes inconnus rencontrés à la fois dans la parole et l'écriture doivent être inférés à partir du contexte ou déchiffrés à l'aide de stratégies phonétiques et graphiques.

1.2.1 Mécanismes d'intégration

Stratégies intégratrices des éléments construits ou acquis à partir du texte : ces stratégies soutiennent la construction textuelle afin d'élaborer des propositions relatives à un texte donné. Des éléments de cohésion tels que les pronoms, les répétitions et les connecteurs logiques guident les lecteurs vers une compréhension globale d'un texte comme Bianco, 2018 à souligner.

Ces marqueurs permettent aux lecteurs de former des relations entre les différentes idées qui sont développées dans le texte, ce qui est essentiel pour la compréhension textuelle.

1.2.2 Les macroprocessus

D'après Giasson, 2008 les lecteurs prennent connaissance du texte dans sa forme globale sans pour autant en saisir en détail le contenu. Les macroprocessus sont créés pour qu'un lecteur dispose d'une vue d'ensemble d'un texte, ainsi que pour lui permettre d'identifier les idées clés. Ces stratégies nécessitent de concevoir un schème de la totalité du texte. Un lecteur doit

activement utiliser les microprocessus et les processus d'intégration pour en venir à une interprétation appropriée du texte.

1.2.3 Les étapes du développement cognitif

Giasson, 2008 explique que c'est un avancement de processus mentaux au-delà de la simple compréhension d'un texte. En élaboration, le lecteur améliore son plan de lecture et enrichit son modèle cognitif à l'aide d'informations non explicitement données dans le texte. Ce processus comprend également la capacité d'anticipation, c'est-à-dire la mise en œuvre de stratégies pour prévoir et s'ajuster aux contenus à venir dans le texte.

Bassano & Maillochon, 2002 montre que l'analyse du texte demande aussi l'exécution d'inférences et de liens logiques : pour comprendre un énoncé en langue étrangère, le lecteur active d'abord des schémas grammaticaux et lexicaux déjà acquis, puis intègre l'information nouvelle à ce réseau de connaissances antérieures, ce qui allège la charge cognitive et améliore l'assimilation du contenu.

Son processus est fondamental dans le développement de ces compétences, car il incite les lecteurs à réfléchir sur leur propre processus de compréhension. Un lecteur métacognitif est celui qui est capable de gérer et d'ajuster ses stratégies de lecture, d'avoir conscience de ses difficultés à comprendre un texte et de ses élaborations stratégiques. L'autorégulation constitue ces élaborations, permettant de nécessiter des compétences d'autonomie de lecture comme mentionner sur Réseau Canopé – CSEN.

1.3 Développement des compétences en lecture

L'évolution des méthodes d'identification des mots constitue un élément essentiel de l'acquisition de la lecture. D'après Sprenger-Charolles (1994), ce processus complexe s'organise en plusieurs étapes – de la reconnaissance logographique initiale à l'accès alphabétique puis orthographique – que l'apprenant affine progressivement en fonction de ses compétences linguistiques et cognitives, lui permettant de reconnaître et de comprendre efficacement les mots d'un texte. Ces démarches constituent le socle de l'autonomie et de l'expertise en lecture.

Procédure logographique

La reconnaissance logographique constitue la phase initiale de l'apprentissage de la lecture : à ce stade, l'enfant ne fait pas appel aux correspondances graphème-phonème, mais repose principalement sur la perception visuelle globale des mots, qu'il traite comme des « emblèmes » ou des images familières comme Nyssen et Terwagne, 2017 ont dit.

Selon Sprenger-Charolles, 1994 les mots familiers tels que les prénoms ou les mots usités dans le quotidien de l'enfant sont d'abord reconnus globalement, sans traitement phonologique ni orthographique. Cependant, ce modèle logographique montre ses limites : la familiarité visuelle seule ne suffit pas pour la lecture de mots nouveaux ou moins fréquents, ce qui rend nécessaire une phase alphabétique fondée sur l'acquisition progressive des correspondances graphèmes-phonèmes. Avec cette démarche, l'apprenant passe d'une reconnaissance par forme globale à un déchiffrement phonétique, étape indispensable pour développer autonomie et expertise en lecture.

Procédure alphabétique

D'après Sprenger-Charolles (1994) la phase alphabétique, aussi appelée décodage phonologique, correspond à l'apprentissage explicite des correspondances graphèmes-phonèmes : l'élève apprend à segmenter les mots en unités plus simples (lettres ou groupes de lettres), à convertir chaque graphème en phonème, puis à fusionner ces phonèmes pour recomposer des mots prononçables, processus essentiel pour accéder au sens du texte.

Cette étape consiste à prendre des unités graphiques (lettres ou groupes de lettres) et à produire les sons et les mots correspondants : « Au départ, l'enfant “déchiffre” (voie en jaune) : avec effort, il analyse le mot, en convertit, une par une, les lettres en sons, puis il “écoute” et comprend le mot. L'une des étapes cruciales de ce processus est l'apprentissage explicite des

relations graphème-phonème, qui permet non seulement de décoder des mots inconnus mais aussi de généraliser la procédure de lecture selon Dehaene (2007).

Il arrive par exemple que l'élève commence à comprendre que le digramme "il" et s'imagine que la phrase "ma" est contenue dans les mots comme "maman" et "matin" et commence à s'armer de ce savoir pour l'appliquer à d'autres mots analogues. Ce savoir est d'un grand intérêt dans le but d'être capable de développer des stratégies qui permettront de reconnaître des orthographes de mots ne se basant pas sur des diacritiques.

Procédure orthographique

Comme Cazaly (2014) a expliqué la phase orthographique marque l'accès à l'expertise en lecture et à l'automatisation : le lecteur expert reconnaît directement les mots ou les morphèmes sans recourir à la conversion graphème-phonème, ce qui se traduit par une disparition de l'effet de longueur des mots et l'apparition d'effets de fréquence et de lexicalité.

Cela repose sur un vocabulaire orthographique mental en expansion composé de formes que l'apprenant a intégrées par la lecture et l'écriture répétées, stockées dans un lexique orthographique qui permet une reconnaissance rapide sans recours au déchiffrage phonologique. L'apprenant comme a été mentionné sur Académie de Nice (2019) possède ainsi un répertoire cognitif d'orthographes qui améliore considérablement sa capacité à identifier sans effort les mots familiers et fluents, ce qui augmente sa vitesse de lecture.

L'identification orthographique facilite la reconnaissance des mots et contribue à la compréhension globale du texte, permettant ainsi au lecteur de se concentrer sur les idées et les significations plutôt que sur le déchiffrage des mots individuels.

1.1 Facteurs influençant l'apprentissage de la lecture en langue étrangère

Les enseignements de la lecture en langue étrangère sont influencés par de nombreux facteurs : selon Vakilifard (2015), la compréhension de textes en langue étrangère repose sur un ensemble de variables spécifiques au lecteur (notamment le lexique et les connaissances antérieures) et au contexte (telles que la langue maternelle et la motivation), qui interagissent simultanément pour conditionner l'accès au sens.

explique que sans un lexique riche et varié, les élèves éprouvent beaucoup de difficultés à comprendre ce qui est attendu d'eux, à décoder les textes et à maîtriser la lecture fluente. De fait, le lexique semble également jouer un rôle majeur à l'égard de la réussite ou de l'échec au

niveau de la compréhension textuelle. En revanche, une connaissance restreinte du lexique est susceptible de créer des difficultés de compréhension et ralentir l'allure de la lecture.

Les apprenants disposant de vastes connaissances du monde, de la culture ou du thème abordé dans le texte mobilisent ces schémas cognitifs pour inférer les informations non explicitement énoncées, facilitant ainsi la compréhension de passages implicites et complexes.

Les intérêts des apprenants sont directement associés à leur participation active dans les processus de lecture. Selon Csillik et Fenouillet (2019), la motivation peut être distinguée en deux grandes fonctions : la motivation intrinsèque, liée à l'intérêt personnel et au plaisir que procure la lecture, et la motivation extrinsèque, qui dépend d'éléments contextuels comme les examens ou les attentes institutionnelles. Loin d'être anecdotique, la motivation intrinsèque joue un rôle déterminant dans l'apprentissage autonome, en favorisant la persévérance et l'investissement personnel nécessaires à la maîtrise progressive des compétences de lecture en langue étrangère.

Cuq (2003) indique que les lecteurs dont la langue maternelle est similaire à la langue cible bénéficient d'un transfert positif, c'est-à-dire qu'ils peuvent appliquer directement des règles ou structures déjà acquises, ce qui facilite la reconnaissance et la compréhension des mots en lecture, tandis que des différences structurelles entraînent un transfert négatif — ou interférence — qui ralentit et complique l'acquisition des compétences de décodage et de compréhension en langue étrangère.

2 Méthodes et stratégies pour l'apprentissage de la lecture en langue étrangère

2.1 Méthodes d'enseignement de la lecture

L'apprentissage de la lecture constitue un aspect fondamental dans le développement des compétences linguistiques des enfants d'âge scolaire. Différentes techniques d'enseignement ont été élaborées afin de rationaliser et simplifier la tâche d'apprentissage chez l'enfant. Deux des approches les plus courantes concernant l'enseignement de la lecture sont la méthode globale et la méthode analytico-synthétique. Ces méthodes diffèrent par les enseignements qu'elles proposent, les apports intellectuels et linguistiques qu'elles attendent des élèves.

2.1.1 Méthode synthétique

Les méthodes phonétiques synthétiques, ou alphabétiques, et syllabiques reposent sur une approche pédagogique où l'apprenant commence par reconnaître les lettres de l'alphabet ainsi que leurs phonèmes correspondants ; une fois ces éléments maîtrisés, il assemble progressivement les graphèmes pour former des syllabes, puis des mots, et enfin des phrases et des textes, selon un principe de combinatoire « lettre→syllabe→mot » caractéristique de la démarche synthétique (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres [IFADEM], 2019)

Les méthodes phonétiques synthétiques nécessitent que l'apprenant comprenne d'abord que chaque graphie ou groupe de graphies équivaut à un certain phonème comme la le Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2018), puis que la combinaison de ces phonèmes aboutit à la formation de mots. La méthode synthétique, en insistant sur cette correspondance graphème-phonème puis sur le décodage progressif des mots, s'avère particulièrement adaptée pour enseigner les premières étapes de la lecture.

Au sein de la méthode, l'approche synthétique, il apparaît de façon manifeste que deux sous catégories vont être énoncées pour satisfaire les besoins des apprenants afin d'optimiser l'acquisition des savoirs et rendre ces savoirs accessibles :

1.1.1.1 La méthode synthétique simple

Les méthodes phonétiques synthétiques invitent d'abord l'apprenant à distinguer les voyelles et les consonnes, puis à les combiner pour former des syllabes et, ensuite, des mots. Cette approche repose sur l'hypothèse qu'une fois le code écrit – c'est-à-dire les

correspondances graphème–phonème – maîtrisé, l’individu peut lire de manière autonome. D’après le Conseil scientifique de l’Éducation nationale (2024). L’objectif est de guider l’apprenant à franchir étape par étape le processus de décodage de termes inconnus afin d’améliorer à la fois sa fluidité de lecture et sa compréhension textuelle. Ainsi, la connaissance explicite des phonèmes et des graphèmes constitue le socle indispensable de cette méthode synthétique.

1.1.1.2 La méthode synthétique gestuelle

La gestuelle, une variante de la synthèse, consiste à mimer l’action d’apprendre un phonème. Chaque phonème se transmet par un geste, ce qui permet à l’apprenant de voir et mémoriser les sons et leur articulation par le mouvement. Cette méthode est issue des travaux de Suzanne Borel-Maisonny qui a démontré qu’

« un geste associé au phonème permet de créer un conditionnement à l’identification de la lettre écrite et de l’articulation correspondante qui doit être d’une solidité parfaite » (Borel-Maisonny, 1985, p. 1).

Ce type d’approche remporte l’adhésion de nombreux chercheurs en raison de l’interactivité qu’elle sollicite : visuels, auditifs, kinesthésiques, ce qui est idéal pour le bon apprentissage d’élèves à différents styles d’apprentissage. L’ajout d’une dimension corporelle à l’acquisition des phonèmes permet un meilleur ancrage des associations et, par conséquent, une évolution de la fluidité en lecture.

2.1.2 Méthode globale

Cette méthodologie plonge l’apprenant dans des textes écrits dès le début de l’apprentissage. Le but est qu’un enfant s’efforce d’interagir avec la langue écrite sans exigence préalable d’un déchiffrement méthodique des graphèmes. Ainsi, il ne s’agit pas de « sonoriser »¹ pour les lettres et les sons, mais de se perdre dans des écrits, phrases et situations. Cette approche, dite méthode analytique, part des grandes unités écrites pour remonter à leurs composantes, imposant

« une immersion dans les textes, à la manière de Champollion [...] on y navigue sans trop savoir où l’on va, en privilégiant des activités d’hypothèses sur le sens » (Germain, 2004, p. 36).

¹ prononcer et vocaliser chaque lettre ou chaque son de manière isolée.

Cette méthode implique que l'enfant formule logiquement des hypothèses à partir des textes qu'il lit. Au cours de son immersion dans le texte, l'apprenant utilise des indices contextuels et visuels ainsi qu'un procédé imprévisible (tel que l'intonation ou le rythme) pour engager simultanément l'audition et la compréhension de nouveaux termes. En réalité, l'apprentissage s'effectue de manière guidée par un texte préalablement structuré comme la mentionner Gaonac'h, (2000).

1.1.1.3 L'apprentissage à partir du contexte

Le texte a une logique qu'il faut d'abord saisir dans son ensemble, puis découper en parties : comme le rappelle Körmendi (2003), le lecteur émet des hypothèses et s'introduit « par des étapes successives » dans le texte pour en structurer la compréhension. L'étudiant essaie ensuite d'en identifier les mots et d'en saisir le sens, car l'accès initial à la langue s'appuie sur des éléments visuels et contextuels perceptibles à vue. Cela est fondamental, non seulement pour le développement de la pensée critique et de l'analyse verbale, mais aussi pour préparer un travail plus précis : après cette compréhension globale, l'enfant peut se concentrer sur le vocabulaire, l'orthographe et la grammaire pour parfaire sa maîtrise du texte.

Comme le définit Erika Godde, « la fluence de lecture est la capacité à lire correctement un texte continu, au rythme de la conversation, et avec une prosodie appropriée ». Cette approche souligne que les enfants ne procèdent pas par syllabes ou fragments, mais restituent le texte d'un seul bloc de sens, en regroupant les mots en unités syntaxiques riches de signification. Pour développer cette aisance, les apprenants sont d'abord confrontés à des textes courts, choisis pour leur niveau, plutôt qu'à de longs contes, de manière à automatiser rapidement la reconnaissance des mots et à intégrer les marques prosodiques essentielles à la compréhension. En l'absence de ces bases, l'enfant peut développer des représentations inexactes des concepts fondamentaux de la langue, ce qui entrave tant la fluidité de lecture que la compréhension ultérieure.

2.1.3 Méthode mixte : Combinaison des approches synthétique et globale

Sous-module de didactique de français des ENEP (2016) indique que la méthode mixte est à la fois analytique et synthétique, attentive à l'autonomie des élèves et à leurs besoins spécifiques. Limiter en classe l'usage d'une approche unique montre rapidement ses limites face à la diversité des profils : c'est pourquoi la méthode mixte combine de manière constructive les avantages de la méthode syllabique et de la méthode globale, offrant ainsi une expérience d'apprentissage plus équilibrée.

1.1.1.4 Intégration progressive des éléments

Comme le soulignent Lafontaine et Nyssen (2006), dans les méthodes intégrées, l'enseignement débute généralement par l'acquisition des connaissances les plus fondamentales : les apprenants apprennent d'abord à reconnaître chaque lettre et à l'associer à son phonème, puis ils passent progressivement à la combinaison de ces phonèmes pour former des syllabes, avant de les assembler en mots.

Feyfant et Gaussel (2007) montre que la première étape du décodage, qui repose sur l'acquisition systématique des correspondances graphème-phonème, est fondamentale pour installer une base fiable de lecture. Une fois que les apprenants ont gagné en confiance grâce à cette maîtrise technique, la méthode mixte incorpore des éléments de l'enseignement par la langue entière : elle propose des textes courts et contextualisés, souvent accompagnés d'une mise en récit (« storytelling »), afin d'amener l'élève à formuler des hypothèses de sens et à deviner le sens des mots à partir du contexte.

Feyfant & Gaussel (2007) explique que cette approche permet à l'apprenant d'aller au-delà d'une perspective purement mécanique des composants de la langue et donne une signification immédiate à l'acte de lire. Par exemple, après avoir appris quelques syllabes et mots de base, les apprenants peuvent lire des phrases simples, chercher des indices visuels dans le texte et les utiliser pour améliorer leur compréhension. De cette manière, les élèves sont engagés à la fois dans le développement des compétences de décodage et dans la construction du sens global du texte.

1.1.1.5 Avantages de l'approche mixte

Ordre et méthode jouent dans cette approche un rôle essentiel en structurant la progression des apprentissages et en renforçant les compétences langagières de base. Fayol (2013) nous montre que l'apprentissage de la dimension phonétique et syllabique, mis en œuvre dès la lecture de phrases simples, dynamise la motivation de l'enfant en lui offrant une progression claire où chaque nouvel élément trouve immédiatement sa place dans l'ensemble du système linguistique.

Ces résultats montrent donc l'utilité de la méthode mixte, qui repose autant sur la familiarité et l'assimilation de l'écrit que sur le rapport entre les sons et les lettres. Elle parvient aussi à répondre convenablement aux besoins affectifs et cognitifs des élèves en fournissant des outils pour maîtriser les concepts liés aux systèmes d'écriture moderne comme a été expliquer par Clément (2004).

Cette approche permet à l'apprenant d'aller au-delà d'une perspective purement mécanique des composants de la langue et donne une signification immédiate à l'acte de lire comme la dit Feyfant et Gaussel (2007). Par exemple, après avoir appris quelques syllabes et mots de base, les apprenants peuvent lire des phrases simples, chercher des indices visuels dans le texte et les utiliser pour améliorer leur compréhension. De cette manière, les élèves sont engagés à la fois dans le développement des compétences de décodage et dans la construction du sens global du texte.

Par la même occasion, elle aide à équilibrer le développement cognitif et affectif. Intégrée à l'enseignement de la lecture, la méthode entière vise à réduire l'aspect mécanique d'une activité cognitive et à encourager un apprentissage constructif et profond. Cela est essentiel pour aider à motiver les apprenants, en particulier à l'école primaire.

1.2 Stratégies de la compréhension en lecture

La lecture implique plusieurs niveaux de compréhension, qui mobilisent une pluralité de stratégies cognitives variant selon les phases d'étude du texte et répondant à des questions telles que : identifier le sujet, isoler une donnée ou porter un jugement critique. L'apprenant doit prendre conscience des décisions qu'il prend, contrôle et évaluation de sa compréhension et ajuster ses démarches en fonction de son niveau de compréhension. Ce processus, expliqué par Eme et Rouet (2001) sous le terme de « stratégies métacognitives », regroupe l'ensemble des opérations d'auto-évaluation et de régulation permettant à l'apprenant de surveiller, de contrôler et d'ajuster activement son activité de lecture.

Les stratégies de compréhension en lecture nécessitent obligatoirement des stratégies spécifiques en langue étrangère du fait de l'absence de focalisation sur une unique stratégie, mais plutôt sur la mise en place des conditions idoines pour que l'élève puisse accéder au sens du document. La construction d'un diagnostic estimatif de cette nature et l'élaboration de cette stratégie s'avèrent être un rôle fondamental de tout enseignant

La lecture peut être divisée en trois phases distinctes : la prélecture, la lecture et la postlecture. À chaque phase, l'apprenant met en œuvre diverses stratégies afin de développer et de peaufiner sa compréhension du texte.

2.1.4 Pendant la lecture

Dans cette section, l'élève est encouragé à appliquer différentes stratégies qui facilitent la compréhension du texte tout en veillant à la concentration encourue. Ces stratégies sont les suivantes :

La première approche de l'élève pour la lecture est frayée le chemin à l'élève sur les mots familiers, ce qui fait fluide sa lecture.

Concernant les nouveaux mots qu'il doit appréhender, il peut adopter des stratégies contextuelles telles que l'interprétation des signes visuels ou la lecture globale pour en saisir le sens.

Il est très important que l'élève parvienne à faire des liaisons à différents niveaux de la structure textuelle allant du niveau intra-phrastique au niveau inter-phrastique et, au final, inter-paragraphe.

À ce niveau de travail, l'élève doit fournir un effort d'attention continu pour assurer la cohérence du texte et des éléments du texte qui sont des spécificités du texte afin qu'il ne se perde pas dans les détails. L'apprenant utilise sa connaissance sur sa façon de comprendre et adapte sa lecture en fonction de ces exigences.

2.1.5 Après la lecture (Post-lecture)

Un apprentissage après lecture applique des stratégies pertinentes au texte, en organisant les nouvelles informations comme suit :

- Identification des informations essentielles : L'élève localise les informations vitales et les idées principales du texte.
- Il est capable d'organiser les concepts du texte sous forme de résumés ou de plans, ce qui améliore la compréhension et la rétention.
- L'élève est capable d'interagir avec le texte en réfléchissant aux idées présentées, en offrant son évaluation ou en faisant des comparaisons avec ses connaissances personnelles, ses souvenirs ou d'autres œuvres littéraires.

Cette modification du texte permet à l'apprenant de travailler à améliorer sa compréhension, de renforcer ses connaissances et d'intégrer les informations dans son schéma existant.

2.2 Modèles de lecture

Les modèles de lecture sont des constructions mentales utilisées pour comprendre scientifiquement comment fonctionne le processus de lecture. Ces modèles rassemblent un corpus de connaissances qui aide à créer des lois et à formuler des hypothèses sur les mécanismes qui permettent l'acquisition de la lecture. Ces modèles aident à l'interprétation des données et des observations récemment accumulées, et contribuent également au développement d'approches pédagogiques pour enseigner la lecture, ainsi qu'à l'amélioration générale des compétences en littératie.

2.2.1 Modèle interactif

Le modèle interactif de la lecture réconcilie les approches « bottom-up » et « top-down » en supposant que, lors de la lecture, l'apprenant mobilise simultanément la reconnaissance des unités linguistiques (lettres, sons, mots) et l'interprétation globale du texte comme l'indiquer Cicurel, (1991). Cette mobilisation conjointe permet de construire du sens à la fois à partir des éléments micro-linguistiques et du contexte discursif, favorisant ainsi une compréhension plus dynamique et auto-régulée.

À ce niveau, comprendre un texte va au-delà de déchiffrer les mots ou d'appliquer les règles grammaticales et s'articule autour de l'interaction permanente entre les connaissances que le lecteur se munir avant la lecture, ses stratégies cognitives et les éléments textuels. Ce modèle défend le fait que la lecture est bel et bien un processus dynamique orienté au but, dans le sens où les lecteurs doivent sans cesse jongler entre le bas niveau, qui est le traitement des détails, tel que la reconnaissance des mots, et traiter / comprendre le texte dans sa globalité.

Les défenseurs de ce modèle soulignent que cette interaction est plus forte chez les lecteurs plus habiles qui possèdent des compétences de lecture avancées. En réalité, des fonctions de niveau supérieur, telles que faire des inférences et s'engager dans une réflexion critique sur soi-même, ont tendance à émerger seulement après qu'un certain niveau de développement cognitif a eu lieu – en particulier après que le lecteur a acquis des compétences phonologiques fondamentales comme a été expliqué par Sprenger-Charolles (1991).

Le modèle interactif a également été développé à travers une critique des approches uniquement behavioristes et constructivistes. Ce modèle, cherchant à échapper à une vision plus raffinée de l'enseignement comme une transaction irréversiblement linéaire, fournit un cadre

flexible qui s'applique à différents niveaux de développement cognitif tout en répondant aux besoins d'instruction spécifiques de l'apprenant.

2.2.2 Modèle cognitif intégré et compensatoire

Ce modèle, compensatoire et intégré, tente d'expliquer comment les lecteurs réussissent à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent. Il est souvent associé à des études analysant les échecs scolaires en lecture pour en identifier les raisons, en mettant l'accent sur les malmenages pédagogiques ou familiaux plutôt que sur des causes d'origine biologique, telles qu'une génodyslexie ou une agnosie encéphaléo-lésionnelle.

« Le modèle cognitif intégré et compensatoire (Groupe LIRE) repose sur le constat que l'échec en lecture provient pour la majorité des élèves, de malmenages pédagogiques ou familiaux, plutôt que d'une dyslexie d'origine supposée génétique ou d'une hypothétique dysfonction cérébrale » Chiland (1990, p. 11).

L'une des propositions majeures de ce modèle est que les difficultés en lecture n'émanent pas d'une déficience cognitive comme on pourrait le penser, mais de l'environnement et des pratiques pédagogiques. Une approche pédagogique inadaptée, combinée à un cadre familial non propice à l'apprentissage, sont généralement considérées comme des déterminants prépondérants des luttes que de nombreux élèves éprouvent dans le développement de leurs compétences en lecture.

Le modèle cognitif intégré et compensatoire explique que l'élève doit être activé au niveau de ses connaissances antérieures dès le début de l'apprentissage. Cette approche s'appuie sur l'hypothèse que l'activité de lecture, en particulier celle des textes narratifs, descriptifs ou argumentatifs, doit au moins élever la pensée et l'engagement personnel de l'élève. Les techniques de lectures prônées par ce modèle s'articulent autour des connaissances antérieures de l'apprenant ainsi que de ses objectifs de lecture. Selon cette théorie, un jeune lecteur n'acquiert pas seulement des savoirs en appliquant des règles de savoir-faire phonologique ou syntaxique, mais en même temps, il utilise des renseignements contextuels et des stratégies cognitives qu'il adapte à son but de lecture et au texte qu'il lit.

Un principe essentiel de ce modèle est que le processus d'apprentissage de la lecture est interactif et intégré. Cela signifie que les compétences en lecture se développent par l'interaction entre l'apprentissage de nouvelles informations et les connaissances antérieures. L'aisance en lecture chez l'élève se développe en douceur, mais en fonction des ajustements

qu'il doit faire aux exigences du texte, au contexte de lecture, et à ses objectifs et motivations personnelles.

2.2.2.1 Élaboration du sens au niveau de la phrase et du texte

Ce modèle, compensatoire et intégré, car il tente d'expliquer comment les lecteurs réussissent à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent. Ce modèle est souvent associé à des études qui analysent les échecs scolaires en lecture en essayant de trouver les raisons qui motivent ces difficultés. Ils se préoccupent surtout des maltraitements pédagogiques ou familiaux et non des raisons fictivement biologiques comme une génodyslexie ou une agnosie encéphaléo-lésionnelle. Pendant longtemps, la lecture a été considérée soit comme une simple identification de mots, soit comme un puzzle à reconstituer sans prise en compte de la signification profonde. Toutefois, il existe aujourd'hui un consensus en didactique de la lecture pour considérer que l'objectif n'est pas seulement de décoder, mais de comprendre, car

« la compréhension en lecture consiste à élaborer de manière dynamique et continue une représentation mentale de la situation évoquée » (Bishop, Cèbe & Piquée, 2015, p. 16).

Dans la construction d'un texte, plusieurs processus cognitifs sont simultanément à l'œuvre. D'une part, l'aspect indispensable pour un lecteur qui doit percevoir des mots écrits et les reconnaître de dépendance ergonomique et perceptive. Par ailleurs, il est important de relier ces concepts, au minimum en passant par l'analyse syntaxique, de manière à avoir une compréhension intégrale du texte en reliant toutes les phrases et parties du document. Ces interrelations entre le décodage, l'analyse syntaxique et la création de sens constituent un seul et même processus qui est l'essentiel de la compréhension d'un texte.

2.2.2.2 Élaboration du sens au niveau de la phrase

La construction du sens au niveau des phrases repose sur son analyse syntaxique, qui est une étape supplémentaire dans le processus de construction du sens lors de la lecture. Après que les mots sont reconnus, le lecteur doit comprendre l'agencement dans lequel les mots sont assemblés pour trouver un sens dans la phrase. Comme l'explique Belkadhi (2003, p. 143) :

« Les études sur l'apprentissage de la lecture ont montré qu'au même titre que la reconnaissance des mots, l'analyse syntaxique est nécessaire à la compréhension de l'énoncé ».

Si les relations au sein d'une phrase ne sont pas prises en compte, l'interprétation résultante se résume à une suite de mots sans cohérence, et la signification s'évapore, bloquant ainsi la compréhension.

La barrière la plus difficile à laquelle un lecteur novice est confronté est qu'à l'étape initiale de développement, la plupart de ses ressources attentionnelles disponibles sont dirigées vers la reconnaissance des mots, laissant les considérations de structure des phrases à la périphérie. Cette absence de relations captées conduit à une lecture fragmentée où aucune compréhension cohésive des relations syntaxiques n'est atteinte, rendant la compréhension très difficile, voire, au pire, impossible. Pour libérer des ressources cognitives pour analyser et comprendre les relations entre les mots et leur syntaxe, l'identification des mots doit être automatisée, et cela protégera ces ressources.

2.2.2.3 Élaboration du sens au niveau du texte

En ce qui concerne l'analyse du texte, il est essentiel de reconnaître qu'une compréhension approfondie nécessite une interaction complexe entre les éléments du texte, les phrases et les connaissances préalables du lecteur.

Brehm (2011) a élaboré un modèle de compréhension textuelle reposant sur deux niveaux principaux : d'une part, un niveau superficiel combinant la structure de surface et la représentation propositionnelle, dans lequel le lecteur identifie les mots et analyse leur agencement syntaxique ; d'autre part, un niveau de modèle mental (ou modèle de situation), qui consiste à construire une représentation analogique et cohérente du contenu textuel.

La lecture va bien au-delà de la simple décodification des mots : elle suppose la création d'un « modèle mental » dans lequel les informations explicites du texte se combinent aux connaissances antérieures du lecteur pour générer des inférences et combler ce qui n'est pas dit. Gyselinck, (1996) montre que ce processus d'intégration dynamique permet de déduire des événements, de cerner les relations implicites entre personnages ou concepts, et d'établir une représentation cohérente et continue du monde évoqué par le texte.

Ce processus permet au lecteur de construire une vision complète et cohérente de la situation décrite dans le texte, ce qui favorise une compréhension approfondie et globale de celui-ci.

3 Enseignement et évaluation de la lecture en langue étrangère

1.3 Enseignement de la lecture au cycle primaire

L'enseignement de la lecture au cycle primaire est une étape essentielle dans le processus d'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves. Durant cette période, les enfants se familiarisent non seulement avec les fondements du décodage des mots écrits, mais acquièrent également la capacité de mettre en œuvre des stratégies de compréhension pour devenir des lecteurs autonomes. Selon Rouag et Memaï (2015.p. 3), la lecture est une activité cognitive complexe qui associe à la fois des processus de bas niveau (identification des unités graphiques et phonémiques) et des processus de haut niveau (élaboration du sens), et c'est l'automatisation du décodage qui libère les ressources attentionnelles nécessaires à la compréhension. L'apprentissage de cette activité consiste principalement en l'acquisition du principe alphabétique, c'est-à-dire des mécanismes qui relient les unités graphiques aux unités phoniques, mais le décodage à lui seul ne suffit pas, et sans accès au sens, on ne peut parler de lecture. Enfin, l'enseignement de la lecture englobe plusieurs dimensions clés — compréhension du système graphique de la langue, renforcement de la lecture en autonomie, ainsi qu'intégration de ressources multimédias et de technologies émergentes — qui, ensemble, soutiennent le développement cognitif et linguistique des apprenants.

3.1.1 Maîtrise du système graphique de la langue cible

Une compétence primordiale pour les élèves du primaire est de bien connaître le système graphique de la langue qu'ils apprennent. Il est crucial de comprendre et d'appliquer les règles qui régissent la correspondance entre les sons et les lettres, car c'est un élément essentiel pour progresser en lecture. Selon une étude menée par Memaï & Rouag (2015. p. 7), la capacité à décoder les mots est étroitement liée à la capacité des apprenants à reconnaître les correspondances entre les lettres et les sons. Pour acquérir cette compétence, il est nécessaire de s'entraîner à distinguer les sons, reconnaître les lettres et combiner les différentes lettres pour former des mots. Pour que les apprenants puissent se concentrer sur la compréhension du texte au lieu de se perdre dans le décodage des mots, il est nécessaire de répéter et de pratiquer régulièrement la correspondance entre les lettres et les sons jusqu'à ce que cela devienne automatique.

Pour aider les élèves à mieux déchiffrer des mots de plus en plus complexes, il est essentiel de mettre en place un enseignement explicite du code orthographique. En France, le référentiel pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture souligne l'importance d'une

approche directe et structurée pour apprendre le système graphique. Cela implique l'utilisation d'activités adaptées au niveau et à l'âge des élèves, telles que des exercices de mise en correspondance, des dictées et des séances de lecture à voix haute, afin de renforcer cette compétence.

3.1.2 Construction d'un comportement de lecteur autonome

L'objectif principal de la lecture au cycle primaire est de permettre aux élèves de devenir des lecteurs autonomes. Un lecteur autonome est capable de lire de manière indépendante, de comprendre pleinement un texte et de faire des déductions à partir des informations données. Pour atteindre cet objectif, l'enseignement de la lecture met l'accent sur la compréhension, l'intérêt émotionnel pour les textes et la lecture régulière.

Des études montrent que la motivation et l'engagement des élèves sont essentiels pour développer leur autonomie en lecture. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (2010), les élèves exposés à une grande variété de textes (romans, documentaires, journaux, bandes dessinées) et engagés dans une lecture pour le plaisir développent des compétences de compréhension supérieures. L'utilisation de stratégies pédagogiques explicites telles que la prédiction, le questionnement et la récapitulation après la lecture aide les élèves à construire des compétences de lecture plus critiques et autonomes. Il est donc important de créer un environnement de classe favorable — en proposant quotidiennement différents supports (livres, magazines, BD) et en valorisant la lecture plaisir — afin de stimuler la motivation intrinsèque des élèves et soutenir leur progression vers l'autonomie.

Le développement d'une autonomie en lecture dépend également de la gestion graduelle de la complexité des textes. Il est de la responsabilité de l'enseignant de fournir aux élèves des textes qui correspondent à leur niveau de compétence, tout en les encourageant à s'engager avec des textes plus complexes à mesure qu'ils gagnent en confiance en matière de lecture. L'incorporation de débats de groupe autour des textes contribue à renforcer la compréhension collective et à favoriser une réflexion sur les pratiques de lecture.

3.1.3 Intégration des supports multimédias et des nouvelles technologies

Avec l'avènement de la société numérique, l'incorporation des médias et des nouvelles technologies dans l'enseignement de la lecture au niveau primaire est devenue de plus en plus cruciale. En effet, l'exploitation des ressources digitales telles que les tablettes, les ordinateurs et les applications éducatives offre une perspective nouvelle pour stimuler la lecture chez les

élèves et améliorer leur processus d'apprentissage. L'utilisation de ces outils numériques peut éveiller l'intérêt des apprenants pour la lecture en proposant des formats interactifs et en intégrant des éléments visuels, sonores et interactifs qui les encouragent à s'investir pleinement dans leur apprentissage.

L'utilisation des technologies en classe peut également favoriser la pédagogie différenciée. Elle permet d'adapter les ressources aux besoins spécifiques de chaque élève. Étant donné que des applications telles que des fonctionnalités complémentaires pour la reconnaissance des mots et la compréhension de texte sont disponibles, il est essentiel d'inclure des jeux de mots, des exercices de compréhension et des vidéos éducatives visant à rendre le contenu plus interactif et ludique. Des recherches ont montré que l'utilisation de livres numériques interactifs, comportant des animations et des récits audios, peut améliorer la compréhension des élèves, en particulier des élèves ayant des besoins particuliers. Par exemple, la plateforme **Sondido** propose une bibliothèque numérique de livres enrichis d'outils d'aide à la lecture, tels que la narration audio et la personnalisation du texte, facilitant ainsi l'accès à la lecture pour les élèves en difficulté. En résumé, l'intégration des technologies en classe peut être un atout précieux pour personnaliser l'enseignement et faciliter l'apprentissage de chaque élève en proposant des ressources adaptées à ses besoins individuels.

En outre, l'accès à des ressources en ligne et la participation à des forums de discussion ou à des clubs de lecture virtuels offrent aux apprenants l'opportunité de cultiver des compétences sociales associées à la lecture, telles que le partage d'idées et l'esprit critique. Une étude menée au Gabon par Essono Ebang (2023) a montré que l'implémentation de clubs de lecture a un impact significatif sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue française, en favorisant la motivation des élèves et en développant leur compétence interculturelle.

3.2 Organisation de l'enseignement de la lecture

La manière dont l'enseignement de la lecture est organisé est cruciale pour favoriser la progression des élèves dans cette compétence essentielle. Il incombe à l'enseignant de mettre en place un programme adapté aux besoins individuels de chacun, en intégrant des ressources variées et appropriées. En tant que médiateur, il joue un rôle clé dans cet apprentissage. La méthodologie pédagogique devrait ainsi être structurée, flexible et centrée sur l'apprenant, en prenant en considération ses besoins, ses centres d'intérêt et ses compétences.

3.2.1 Planification des séances de lecture

La planification des activités de lecture joue un rôle essentiel dans l'enseignement de la lecture. De bons plans pédagogiques guident les apprenants dans le développement de leurs compétences en lecture étape par étape, en tenant compte de leur niveau actuel et de leurs besoins. Suivre un ordre logique dans les plans pédagogiques. Ils commencent par la reconnaissance des mots, puis progressent par des étapes comme l'apprentissage de la syntaxe et des stratégies de lecture, et se terminent par la compréhension de textes complexes.

Lors d'une séance de lecture, l'enseignant doit planifier différentes parties : introduction du texte, exercices de lecture guidée et activités de compréhension et de réflexion après lecture. Proposer une variété d'activités permet de maintenir l'intérêt des élèves et de les aider à comprendre le texte. Selon le guide pédagogique de l'Ontario, une planification efficace de la lecture implique la sélection de textes appropriés, la préparation d'activités interactives avant, pendant et après la lecture, ainsi que l'utilisation de stratégies de compréhension telles que la reformulation, les inférences et le résumé montrée sur Ontario Ministry of Education (2010). Par exemple, Des pratiques comme la lecture à voix haute, la mise en mots de ce que l'on a lu et la réponse aux questions sur le texte aident les élèves à devenir de meilleurs lecteurs. Il est essentiel d'inclure dans la planification des périodes dédiées à l'évaluation formative, permettant ainsi à l'enseignant d'adapter ses stratégies pédagogiques en fonction de l'évolution des élèves.

Il est souvent préconisé d'opter pour une approche équilibrée, alliant lecture silencieuse et lecture à voix haute, afin de favoriser à la fois le développement de la fluidité de lecture et la stimulation des échanges oraux liés au texte, ce qui facilite la construction du sens.

3.2.2 Adaptation des supports aux besoins des apprenants

Il est crucial d'adapter les supports pédagogiques en fonction des besoins des apprenants afin de garantir une lecture efficace. Les élèves du primaire présentent une grande diversité de niveaux de compétence en lecture. Par conséquent, l'enseignant doit être capable de modifier ses ressources pédagogiques afin de prendre en compte cette diversité. Les supports pédagogiques peuvent être choisis en fonction de divers critères tels que le niveau de compétence des apprenants, leur âge, leur bagage culturel et leurs centres d'intérêt. La personnalisation des ressources pédagogiques est essentielle pour stimuler la motivation des élèves et leur offrir des outils adaptés à leurs besoins individuels en termes de rythme et de modalités d'apprentissage.

Par exemple les facteurs à prendre en compte dans le choix du matériel pour les élèves en difficulté de lecture, correspond à l'utilisation des supports multimodaux, comme des livres numériques interactifs ou des vidéos, peuvent faciliter l'accès au contenu textuel. Ce support, associé à des illustrations précises, comme dans un texte courant du cours, peut aider les élèves en difficulté de lecture à mieux comprendre les passages difficiles.

Les logiciels de lecture, associés à l'utilisation de supports visuels et audio, favorisent l'association des mots écrits à l'information sous une forme plus concrète. Cela, selon eux, conduit à un meilleur décodage des textes par ces élèves. Les apprenants de niveau avancé peuvent être confrontés à des textes plus complexes, comprenant de nombreuses composantes culturelles ou plusieurs genres littéraires. Lors du choix du matériel pédagogique, il est essentiel de tenir compte des différents styles d'apprentissage des élèves. Par exemple, certains élèves pourraient tirer profit de la participation à des activités de lecture collective, tandis que d'autres pourraient estimer qu'ils réussissent mieux après avoir reçu un devoir à réaliser individuellement. En proposant un éventail de ressources pédagogiques, l'enseignant aide non seulement chaque élève à trouver le chemin qui mène à la lecture comme activité agréable, mais veille également à ce que chaque ressource réponde à leurs besoins spécifiques.

3.2.3 Rôle de l'enseignant comme médiateur

L'enseignement de la lecture, en particulier le travail avec les apprenants rencontrant des difficultés, est rendu plus efficace par la proximité et l'interaction avec l'enseignant. Ce dernier joue un rôle de médiateur essentiel dans l'interaction entre le texte, l'apprenant et lui-même. Selon Hérold et Ginesté (2017), la médiation didactique englobe l'ensemble des mécanismes et des processus mis en œuvre par l'enseignant pour aider l'élève à comprendre le savoir enseigné, en ajustant ses interventions en fonction des besoins spécifiques de l'apprenant.

Les médiateurs orientent les apprenants vers la compréhension du texte, les incitent à se poser les bonnes questions, à reformuler les concepts-clés de la lecture et à analyser le contenu avec un jugement critique. Cette approche favorise une lecture active et réflexive, essentielle pour le développement de l'autonomie des élèves.

Un médiateur compétent intervient pendant les séances de lecture guidée pour assister les élèves dans la résolution des problèmes qu'ils peuvent rencontrer lors de la lecture. Par exemple, cela peut conduire l'élève à repérer les termes complexes, à saisir des structures de phrases élaborées, ou à établir des connexions entre les nouvelles informations et les connaissances préalables. En qualité de guide, l'enseignant a également pour mission d'inciter les apprenants

à explorer leurs propres stratégies de compréhension, telles que l'identification de mots-clés ou le recours au contexte pour déduire le sens de termes inconnus. Il est également essentiel que l'enseignant prête attention à l'aspect émotionnel de la lecture. Selon une étude menée par Descoedres et Méard (2020), la dimension émotionnelle du développement professionnel des enseignants débutants dans la formation en alternance est primordiale, car elle influence leur efficacité pédagogique et leur relation avec les élèves. Un enseignant médiateur devrait favoriser un environnement de lecture où les élèves se sentent bien, sereins et en confiance. Ceci peut être réalisé grâce à un environnement de classe où l'on se sent libre d'exprimer ses idées. Le médiateur doit être en mesure d'ajuster ses interventions en fonction des besoins et des rythmes des élèves, tout en reconnaissant et en encourageant leurs efforts et leurs avancées.

3.3 Évaluation

Cette section examinera les divers aspects théoriques et pratiques de l'évaluation, en mettant l'accent sur les activités de lecture en salle de classe. L'évaluation constitue un processus essentiel qui, allant au-delà de la simple mesure, permet d'apprécier de manière plus globale les avancées des élèves. Avant d'examiner l'évaluation des activités de lecture, il est primordial de dissiper certaines interrogations fondamentales.

3.3.1 Définition et objectifs de l'évaluation

L'évaluation est un processus visant à estimer les performances ou les produits d'une personne en leur attribuant une note ou un jugement de qualité. Cela va au-delà de la simple mesure, qui se limite souvent à une quantification stricte. En effet, l'évaluation inclut non seulement la quantification des performances, mais aussi une évaluation qualitative des comportements et des productions, accompagnée de jugements sur leur pertinence ou leur qualité. Selon Cottureau (2016), la mesure consiste à attribuer une valeur numérique à un phénomène en suivant des critères logiques et précis, tandis que l'évaluation implique une appréciation plus globale, prenant en compte des éléments qualitatifs et contextuels.

L'évaluation est un processus dont la finalité est d'apprécier, d'estimer, de juger la valeur ou la qualité de quelque chose. En éducation, ce quelque chose, ce qui est jugé, c'est le degré d'atteinte par les élèves des objectifs fixés. C'est donc l'appréciation du résultat qui importe. Mais si le mot résultat est souvent synonyme de note, le Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche pédagogique (D.E.R.P.) nous donne une définition de l'évaluation qui va bien au-delà de cette simple appréciation. En effet, il y est dit que l'évaluation, c'est d'abord un recueil

d'informations, des descriptions qui seront analysées, et surtout au moment de l'analyse, il y a prise de décisions concernant le développement de l'élève.

3.3.2 Critères d'évaluation (fluidité, compréhension, prononciation)

L'évaluation des activités de lecture s'effectue selon des critères spécifiques et quantifiables. Au sein de ces éléments, il convient de souligner l'importance centrale de la fluidité de la lecture. Il s'agit de la capacité de l'élève à lire un texte de façon fluide, sans hésitation excessive, tout en maintenant le rythme naturel de la langue. Cet élément est fondamental pour évaluer la fluidité, mais aussi la compréhension immédiate du texte lu.

La compréhension évalue la compétence de l'apprenant à saisir le sens global du texte et les détails spécifiques qu'il contient. Elle peut être évaluée avec des questions ou des tâches qui visent à voir si l'élève a compris la ou les idées principales, les relations entre les différentes informations et les intentions de l'auteur.

Comme l'indique le Ministère de l'Éducation nationale, la prononciation est également d'une importance capitale, en particulier pour ce qui est de la récitation à haute voix, dans le cadre de l'évaluation des compétences en lecture à haute voix. Elle se subdivise en plusieurs aspects qui sont tous aussi importants les uns que les autres. Il s'agit de la justesse de la prononciation des mots, de l'intonation appropriée et, enfin, de l'expressivité. L'esquisse de ces trois aspects nous amènera à considérer encore une fois la qualité indispensable des compétences en lecture à voix haute.

3.3.3 Outils d'évaluation (tests, grilles d'observation, portfolios)

Les dispositifs d'évaluation sont des outils qui ont été mis au point pour rassembler des données concernant les résultats obtenus par des élèves. On peut utiliser à cette fin divers instruments, selon la nature des objectifs fixés pour l'évaluation.

Les tests standardisés sont souvent utilisés pour évaluer des milliers d'élèves dans le but d'estimer de façon uniforme leurs compétences. Ils prennent différentes formes, comme des questionnaires à choix multiples, des questions ouvertes, voire des épreuves pratiques, soumises à une contrainte de temps.

L'évaluation des élèves peut être à la fois profonde et qualitative grâce aux grilles. En ce qui concerne l'évaluation formative, elles prennent toute leur importance. Car elles permettent de porter un jugement non seulement sur la compétence en voie d'acquisition, mais aussi sur la façon dont cette compétence est en train d'évoluer et d'un domaine à l'autre.

Les portefeuilles sont des ensembles de travaux effectués par l'étudiant tout au long de l'année académique. Ils fournissent une synthèse des avancées de l'étudiant et peuvent contenir des observations riches de l'enseignant, ainsi que des auto-évaluations de l'apprenti.

3.3.4 Évaluation formative et sommative

Les procédures d'évaluation sont développées pour répondre aux objectifs spécifiques de chaque type d'évaluation. Les outils d'évaluation englobent diverses méthodes telles que des tests, des questionnaires, des observations, des tâches à accomplir, et d'autres instruments adaptés au but particulier de l'évaluation, qu'il s'agisse d'une évaluation diagnostique, formative ou sommative. Il est crucial que ces outils soient conformes aux objectifs pédagogiques préalablement établis. L'utilisation appropriée de ces outils permet une évaluation plus précise et une prise de décision éclairée concernant les ajustements nécessaires dans le domaine de l'enseignement. Selon le Ministère de l'Éducation nationale (2024), l'évaluation en langues vivantes doit intégrer des outils de positionnement adaptés aux niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et s'inscrire dans une démarche continue de suivi des progrès des élèves, afin de mieux adapter les enseignements aux besoins spécifiques de chaque apprenant.

3.3.5 Quand doit-on évaluer ?

L'évaluation peut se faire à différents moments, selon l'image que l'on veut rendre du processus éducatif. On identifie essentiellement trois fonctions principales associées à ce tableau de bord :

La fonction diagnostique consiste à évaluer les prérequis des élèves et à déterminer leur capacité à aborder de nouveaux contenus avant le début d'une séquence d'apprentissage. Elle permet également de mettre en évidence les faiblesses et les forces des élèves. La fonction formative s'exerce tout au long de la séquence d'apprentissage, en permettant de surveiller les avancées des élèves et d'adapter l'enseignement en fonction des besoins détectés. Elle revêt une importance primordiale dans le processus d'assimilation progressive des concepts tout au long de l'apprentissage. Selon le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2018), l'évaluation formative intervient dans le processus d'apprentissage avec pour but de sécuriser l'apprenant. Elle permet un regard singulier sur les étapes d'apprentissage de chacun et offre la possibilité d'adapter les suivis pédagogiques.

La fonction sommative se situe à la conclusion d'une phase d'enseignement afin d'évaluer les connaissances et compétences acquises par l'apprenant, habituellement à travers la réalisation d'un examen ou d'une épreuve finale.

3.3.6 Comment doit-on évaluer ?

Les procédures d'évaluation visent à satisfaire aux objectifs spécifiques de chaque type d'évaluation. Les outils d'évaluation sont variés. Ils comprennent des tests, des questionnaires, des grilles d'observation, des tâches à résoudre, et d'autres instruments dont l'objectif est aussi précis qu'un instrument de médecine légale. L'évaluation peut en effet rimer avec détromperiez, mais elle peut aussi être synonyme de perspicacité, d'intuition. Réaliser un diagnostic, c'est résoudre un problème. Il n'existe pas d'instruments sans problèmes associés. Concevoir un instrument en accord avec les finalités de l'enseignement, c'est d'abord savoir quels problèmes doivent être résolus et avec quel type de solution

L'évaluation, dans son entièreté, constitue un processus sophistiqué, requérant un choix judicieux et une planification méticuleuse. Elle ne s'y limite pas et ne se résume pas à une simple notation, mais elle est conçue et utilisée comme un vrai fil conducteur qui amène l'élève vers la réussite en lui rappelant que rien n'est jamais acquis, qu'il doit également se battre pour réussir, tout comme un surfeur qui doit se battre contre la force des vagues. L'évaluation : un outil pour l'avenir.

4 Méthodologie de la recherche

4.1 Présentation du public cible (apprenants du cycle primaire)

Dans le cadre de notre recherche sur le développement de la compétence en lecture chez les apprenants d'une langue étrangère, nous avons mené une étude au sein de l'école primaire Ibn Khaldoun de Bousemghoun El Bayadh qui se trouve à proximité de Mosquée Omar Ibn Elkhattab, ainsi que du parc de Place 1er Novembre.

Notre échantillon est composé de 25 élèves de 5ème année primaire, soit 16 garçons et 9 filles, représentant un groupe hétérogène en termes de niveaux de maîtrise de la langue française. Cette variabilité dans la compétence linguistique motive notre intérêt pour l'évaluation de leur capacité à comprendre et à produire de la lecture.

Nous avons axé notre recherche sur l'évaluation de la lecture, en mettant l'accent sur la maîtrise des mécanismes associatifs à la lecture, le respect des schémas intonatifs, des pauses et des groupes de souffle. La compétence à bien lire à voix haute reflète non seulement la fluidité et l'automatisme de la lecture mais aussi le niveau de compréhension que l'apprenant a du texte. Une lecture expressive, marquée par une intonation appropriée et une segmentation correcte des phrases, est souvent indicatrice d'une compréhension profonde du contenu.

L'objectif principal de cette étude est de mesurer le degré de compréhension des apprenants lors de la lecture de textes. Nous visons ainsi à identifier les stratégies les plus adaptées pour améliorer la compétence en lecture de ces apprenants.

4.2 Méthodologie de collecte des données

4.2.1 Outils utilisés

- **Choix du texte** : Nous avons choisi le texte "**Un animal sauvage**", issu du manuel de 5ème année primaire, comme support pour l'évaluation. Ce texte nous permet d'observer la capacité des apprenants à décoder, à comprendre et à interpréter le contenu en fonction de leur niveau de compétence linguistique.
- **Procédure d'évaluation** : Chaque apprenant a été invité à lire le texte à voix haute, en respectant les critères suivants :

- **Articulation et prononciation** : Précision phonologique, reconnaissance des phonèmes complexes et justesse de la diction.
- **Fluidité et rythme de lecture** : Capacité à lire sans hésitation excessive, avec un enchaînement fluide des mots et des phrases.
- **Respect des pauses et de l'intonation** : Bonne segmentation syntaxique et prosodique, respect des pauses respiratoires et mise en relief des éléments importants du texte.
- **Compréhension globale et détail du texte** : Capacité à reformuler les idées principales, à répondre à des questions de compréhension et à identifier le message implicite du texte.

4.2.2 Procédures de collecte et d'analyse des données

L'évaluation de la lecture expressive a été conduite en prenant en considération plusieurs critères essentiels permettant d'appréhender la qualité et l'efficacité de la lecture des apprenants. Ces critères ont été choisis en fonction de leur pertinence dans le développement des compétences linguistiques et communicatives.

1. **Lecture expressive** La lecture expressive repose sur la capacité de l'apprenant à adapter son intonation, son ton et son rythme en fonction du contenu du texte. Une lecture expressive efficace implique une bonne maîtrise des variations prosodiques, permettant de refléter les émotions et les intentions du texte. Afin d'évaluer cette compétence, les apprenants ont été amenés à lire des extraits de genres variés (narratif, descriptif, argumentatif) et leur performance a été analysée en fonction de leur capacité à restituer le sens et l'atmosphère du passage.
2. **Fluidité** La fluidité en lecture est un indicateur clé de la maîtrise linguistique. Elle se définit par l'aptitude à lire sans hésitation, sans pauses inutiles et sans un débit trop rapide ou trop lent. Une lecture fluide contribue à une meilleure compréhension du texte et à une plus grande aisance communicative. Pour mesurer cette compétence, les erreurs de lecture, les pauses inappropriées et la continuité du discours ont été observées et analysées.
3. **Compréhension orale** La compréhension orale est étroitement liée à la lecture, car elle implique la capacité à reformuler le contenu d'un texte lu et à répondre à des questions de compréhension. Cette dimension de l'évaluation vise à déterminer si l'apprenant saisit le sens global et les détails du texte, ainsi que sa capacité à en extraire des informations implicites. L'analyse de cette compétence

a été réalisée à travers des exercices de reformulation, de synthèse et de réponses à des questions ouvertes et fermées.

4. **Précision phonologique** La précision phonologique concerne le respect des règles de prononciation et l'articulation correcte des mots. Elle est essentielle pour assurer une bonne intelligibilité de la lecture. L'évaluation de cette dimension a reposé sur l'analyse de la prononciation des phonèmes, la correction des erreurs phonétiques et la justesse des accents et intonations. Des outils tels que l'enregistrement vocal et l'écoute comparative avec des modèles natifs ont été employés pour affiner l'analyse.

4.2.3 Analyse et perspectives

L'analyse des résultats obtenus lors de cette évaluation permet d'identifier les difficultés spécifiques rencontrées par les apprenants et d'adapter en conséquence les méthodes d'enseignement de la lecture. Les observations recueillies serviront de base à la mise en place de stratégies pédagogiques ciblées, notamment :

- **L'entraînement à la lecture par répétition et modélisation** : L'exposition régulière à des modèles de lecture fluide et expressive aide les apprenants à améliorer leur intonation et leur rythme. Des exercices de lecture à haute voix sous la supervision de l'enseignant ou avec l'aide de supports audios peuvent être envisagés.
- **Le travail en binômes** : La lecture en binôme encourage l'entraide et la correction mutuelle, favorisant ainsi une prise de conscience des erreurs et une amélioration progressive des performances.

L'évaluation de la lecture ne se limite pas à une simple mesure de performance, mais constitue un levier d'amélioration continue des compétences linguistiques des apprenants. L'adoption d'une approche pédagogique adaptée aux difficultés relevées permettra de renforcer leur confiance en eux et d'améliorer leur maîtrise de la lecture expressive.

4.2.4 Evaluation des lectures

Nous avons mené notre enquête sur la lecture de textes tirés du manuel scolaire de la 5e année primaire. Dans ce tableau, nous préciserons les mots et les difficultés rencontrées lors de cette analyse. Cette approche nous permettra de mieux comprendre les obstacles à la lecture et d'ajuster nos méthodes pédagogiques en conséquence.

4.2.5 type de faute et les mots concernés.

Élève	Type de faute	Mots concernés
Élève 1	Prononciation incorrecte	gazelle → "gazeille"
	Mauvaise articulation	délicat → "delicate"
	Omission de lettres	rapide → "rapi"
	Lecture hachée	"Une... bande... noire... sépare..."
Élève 2	Confusion de sons	herbes → "cherbs"
	Omission d'un mot	"Le poil est marron sur le dos" → "Le poil marron sur le dos"
	Mauvaise intonation	Absence de pause à la fin des phrases
Élève 3	Remplacement de mots	"plantes" → "arbres"
	Mauvaise segmentation	"Les sabots, sont, pointus" (pause mal placée)
	Mauvaise accentuation	"Pointus" mal mis en valeur
Élève 4	Lecture rapide et saut de mots	"Sa petite tête porte des cornes noires" → "Sa tête cornes noires"
	Bégaiement	"d-d-d-délicat"
	Mauvaise liaison	"Elle est rapid"
	Confusion masculin/féminin	"Un bande noire"
	Remplacement de mots	"cornes noires" → "cornes brunes"(change automatiquement avec le mot connu
	Mauvaise segmentation	"Sa petite tête... porte des cornes noires" (pause mal placée)

Élève 6	Mauvaise articulation	"queue" → "kieu"
	Lecture monotone	Pas d'intonation dans la lecture
	Confusion de sons	"sabot" → "sapo"
Élève 7	Mauvaise segmentation	"Le poil est... marron sur le dos" (pause inappropriée)
	Omission du verbe	"Le ventre blanc" (au lieu de "Le ventre est blanc")
	Confusion entre sons proches	"délicat" → "déliquat"
Élève 8	Omission de mots	"Elle se nourrit de plantes, d'herbes, de feuilles" → "Elle se nourrit de plantes, herbes, feuilles"
	Mauvaise intonation	Hausse de ton en plein milieu d'une phrase
	Confusion de lettres	"pattes" → "battes"
Élève 9	Omission d'une lettre	"marron" → "marone"
	Inversion de mots	"Le ventre est blanc" → "Le blanc est ventre" (après lecture silencieuse)
	Mauvaise liaison	"Elle a /t/une queue noire"
Élève 10	Mauvaise articulation	"cornes" → "cones"
	Ajout de mots	"Une bande noire sépare bien le ventre et le dos"
	Mauvaise segmentation	"Les sabots... sont pointus" les sapo...bontu
Élève 11	Remplacement de mots	"gazelle" → "girafe"
	Omission du "r"	"cornes" → "cones"

	Mauvaise segmentation	"Le poil... est marron sur le dos"
Élève 12	Ajout d'un son parasite	"sabot" → "sabé"
	Mauvaise articulation	"queue" → "qui"
	Prononciation incorrecte	"plantes" → "plintes"
	Lecture monotone	Manque de variation d'intonation
	Omission d'un mot	"Elle se nourrit de plantes, d'herbes, de feuilles" → "Elle se nourrit de plantes, feuilles"
Élève 13	Mauvaise segmentation	"Une bande noire... sépare le ventre et le dos"
	Mauvaise intonation	Lecture en monotonie
	Mauvaise liaison	"Elle est rapide"
Élève 14	Bégalement	"d-d-d-délicat"
	Mauvaise préposition	"Le ventre est blanc sur le dos" <i>c'est l'oral pas l'écrit</i>
	Ajout de lettres	"sabot" → "sabots" <i>c'est l'oral pas l'écrit</i>
	Mauvaise segmentation	"Les sabots... sont pointus"
Élève 15	Confusion entre "ch" et "s"	"pointus" → "poinchus"
Élève 16	Lecture hachée	"Sa petite... tête porte des cornes noires"
	Omission d'un mot	"Sa petite tête des cornes noires"
	Lexicales, Bégalements, Fluence	Délicat → "d-d-d-délicat" (bégalement) ; elle est → "eille est" (déformation) ; elle a → "elle à"
		pattes → "batte" (confusion de sons)

Élève 17	Bégalements, Prononciation, Liaison	Elle est → "Elle z'est" (liaison incorrecte) ; pointus → "poinchus" (ajout d'un son parasite) ; bandit → "bindi" (omission du dernier son)
Élève 18	Lexicales, Bégalements, Prononciation	Bandit → "b-b-b-bandit" (bégalement) ; les sabots → "lé sabo" (omission du "s" et mauvaise articulation)
Élève 19	Lexicales, Fluence	Sur place → "surlace" (fusion des mots) ; pointus → "poitus" (omission d'un son) ; queue → "kieu" (mauvaise prononciation) ; une bande → "un bande" (confusion masculin/féminin)
Élève 20	Bégalements, Fluence	Bandit → "b-b-bandit" (bégalement) ; queue → "keu" (omission de la dernière voyelle) ; ventre → "vent" (omission de la dernière syllabe) ; pointus → "poinchus" (ajout d'un son) ; porte → "pote" (mauvaise prononciation) ; cornes → "cones" (omission du "r") ;
Élève 21	Lexicales, Bégalements, Prononciation	Nourrit → "n-n-nourrit" (bégalement) ; plante → "plente" (confusion de sons) ; une → "un" (confusion masculin/féminin) ; un → "une" (même erreur)
Élève 22	Lexicales, Bégalements, Prononciation	O → "ho" (ajout d'un son) ; E → "é" (mauvaise prononciation) ; elle a → "eilla" (fusion des sons)

Élève 23	Lexicales, Bégaiements, Fluence	il se nourrit → "il s'nourrit" (liaison incorrecte)
Élève 24	Fluence, Prononciation	Nourrit → "nouri" (omission de la dernière lettre)
Élève 25	Liaison incorrecte, Bégaiements, Fluence	Elle est rapide → "Elle z'est rapide" (liaison incorrecte) ; Les herbes → "Les zherbes" (liaison exagérée) ; Pointus → "poinchus" (ajout d'un son parasite)

4.3 Analyse des résultats

2 Classification des erreurs et leur analyse

Les erreurs relevées peuvent être classées en plusieurs catégories :

4.3.1.1 Erreurs phonétiques et phonologiques

Ces erreurs concernent la prononciation des sons et leur articulation.

- **Exemples:**

- "pattes" → "battes" (confusion des lettres)
- *queue* → "kieu" (mauvaise articulation)
- Sur place → "surlace" (ajout d'un son parasite)
- *cornes* → "cones" (omission du "r")

Ces erreurs sont fréquentes chez les enfants en cours d'apprentissage de la lecture. Elles révèlent une méconnaissance des correspondances grapho-phonétiques ou des influences dialectales.

4.3.1.2 Erreurs grammaticales (genre, nombre, syntaxe)

Ces erreurs concernent la structure grammaticale et la concordance des éléments.

- **Exemples :**

Les sabots sont pointus → "Les sabits sont pointu" (absence d'accord)

- *Une bande noire* → "Un binde noire" (confusion)
- *Sépare le ventre et le dos* → "Sépare le ventre du dos" (mauvaise préposition)

Ces fautes indiquent **une faible maîtrise des règles grammaticales** et nécessitent un travail sur **les accords et la structure syntaxique** en classe.

4.3.1.3 Erreurs de fluence et lecture hachée

Ces erreurs concernent la fluidité de la lecture et l'organisation des pauses.

- **Exemples:**

- "Une... bande... noire... sépare..." (lecture hachée)
- "Le poil est... marron sur le dos" (pauses inappropriées)
- *Elle est rapide* → "Elle /z/est rapide" (liaison incorrecte)

Ces erreurs révèlent **un manque de maîtrise du rythme et de la ponctuation**. Elles peuvent être corrigées par **des lectures à haute voix avec modèles**, des **écoutes de textes enregistrés** et des exercices de **lecture expressive**.

4.3.1.4 Erreurs de liaison et de segmentation

Ces erreurs concernent les enchaînements entre mots et la structure prosodique.

- **Exemples :**

- *Elle a une queue noire* → "Elle a /t/une queue noire" (liaison incorrecte)
- *Les herbes* → "Les zherbes" (liaison exagérée)
- *Les sabots sont pointus* → "Les sabots... sont pointus" (mauvaise segmentation)

Ces erreurs résultent d'une mauvaise perception des enchaînements phonétiques en français. Elles nécessitent des activités d'écoute et de répétition orale.

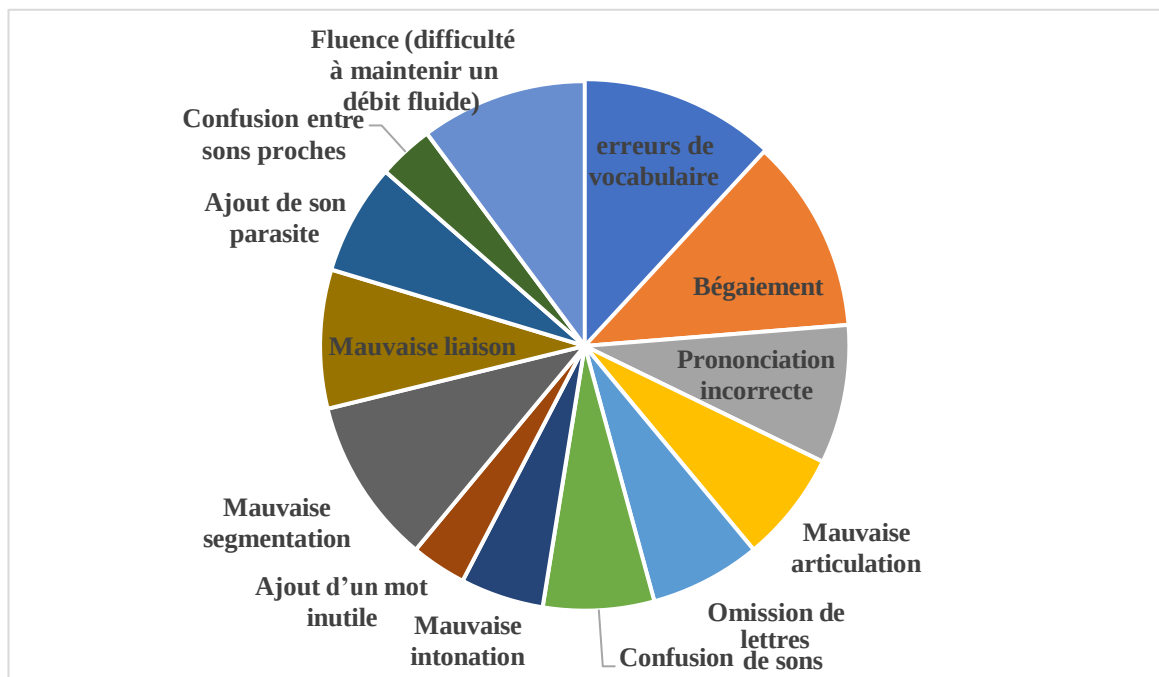
en pourcentage :

<i>Type de faute</i>	<i>Nombre d'élèves</i>	<i>Pourcentage (%)</i>
Prononciation incorrecte	5	20,0 %
Mauvaise articulation	4	16,0 %
Omission de lettres	4	16,0 %
Lecture hachée	2	8,0 %

Confusion de sons	4	16,0 %
Omission d'un mot	4	16,0 %
Mauvaise intonation	3	12,0 %
Ajout d'un mot inutile	2	8,0 %
Remplacement de mots	5	20,0 %
Mauvaise segmentation	6	24,0 %
Confusion singulier/pluriel	1	4,0 %
Mauvaise accentuation	1	4,0 %
Lecture rapide et saut de mots	1	4,0 %
Bégaiement	7	28,0 %
Mauvaise liaison	5	20,0 %
Confusion masculin/féminin	3	12,0 %
Ajout de son parasite	4	16,0 %
Mauvaise préposition	3	12,0 %
Ajout de lettres	3	12,0 %
Omission du verbe	1	4,0 %
Confusion entre sons proches	2	8,0 %
Omission d'une lettre	1	4,0 %
Inversion de mots	1	4,0 %
Lecture monotone	3	12,0 %
Confusion de lettres	1	4,0 %

Lecture trop rapide	1	4,0 %
Lexicales (erreurs de vocabulaire)	7	28,0 %
Fluence (difficulté à maintenir un débit fluide)	6	24,0 %
Liaison incorrecte	4	16,0 %

4.4 Les erreurs les plus fréquentes



Les erreurs les plus fréquentes concernent la **fluence**, le **bégaiement** et les **erreurs lexicales**, ce qui suggère un besoin de renforcer la fluidité et la reconnaissance des mots.

Beaucoup d'élèves rencontrent des difficultés à bien prononcer certains mots, indiquant un manque de consolidation des correspondances graphèmes-phonèmes.

Certaines erreurs grammaticales montrent un besoin d'approfondissement des règles du français écrit.

Un travail sur l'intonation et le rythme de lecture aiderait à rendre la lecture plus naturelle et compréhensible.

5.Questionnaire :

L'enseignement de la lecture en [Français Langue Étrangère \(FLE\)](#) en 5^e année primaire joue un rôle fondamental dans le développement des compétences linguistiques des élèves. Toutefois, cette pratique pédagogique est souvent confrontée à diverses difficultés, tant du côté des apprenants que des enseignants. Afin de mieux comprendre ces enjeux, ce Questionnaire a été élaboré dans le but d'identifier les méthodes d'enseignement utilisées, les obstacles rencontrés par les élèves dans l'apprentissage de la lecture et les stratégies mises en place par les enseignants pour y remédier. L'analyse des réponses recueillies permettra de dresser un état des lieux des pratiques actuelles et d'explorer des pistes d'amélioration pour optimiser l'enseignement de la lecture en FLE à ce niveau scolaire.

**Questionnaire destiné aux enseignants du français en 5^{ème} année primaire pour évaluer
les difficultés de la lecture chez leurs élèves**

En vue de la réalisation d'un mémoire de Master ayant pour intitulé « **Développer la compétence de la lecture chez l'apprenant de langue étrangère** », nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

1- Est-ce que la lecture vous apparaît primordial dans le programme du FLE de la 5^{ème} année

primaire ? Oui ☐ Non ☐

Pourquoi?.....

.....

2- Pour le niveau de 5^{ème} AP, quel est le volume horaire consacré à l'enseignement/apprentissage de la lecture en français par semaine ?

.....

3- Quelles méthodes de lecture utilisez –vous en classe ?

Globale ☐ mixte ☐ synthétique ☐

4- Lors de l'activité de lecture vos élèves sont –ils :

Motivés ☐ immotivés ☐

5- La lecture de vos élèves est –elle :

Lente ☐ courante ☐ fragmentaire ☐

6- Vos élèves sont – ils capables de deviner le sens sans lire le texte :

Oui ☐ non ☐

Si la réponse « oui » expliquez comment ?

.....

.....

7- Vos élèves éprouvent –ils de l'intérêt lors de la séance de lecture :

Non ☐ un peu ☐ beaucoup ☐

8- Le milieu socioculturel encourage-t-il des élèves à la lecture ?

Oui ☐ non ☐

9- Les textes de la lecture sont –ils :

Faciles ☐ difficiles ☐

Pourquoi ?

.....

10- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez chez les élèves dans la séance de lecture ?

.....

.....

11- Selon vous, pourquoi les élèves rencontrent-ils ces difficultés en lecture ?

.....

.....

12- Dans quel niveau vous trouvez ces difficultés ?

Grammatical ☐ Phonétique ☐ Compréhension du sens du mot ☐

13- Selon vous quelles sont les solutions que vous proposez pour aider les élèves à dépasser les handicaps de la lecture ?

.....

.....

.....

14- Quelle est la meilleure méthode d'enseignement/apprentissage de la lecture ? Et pourquoi ?

.....

.....

15- Est-ce que vous demandez à vos élèves des activités de lecture à préparer à la maison ?

Oui ☐ non ☐

16- Jugez-vous que les textes du manuel scolaire proposés pour des activités de lecture sont bien adaptés au niveau des élèves ?

Oui ☐ non ☐

Pourquoi

.....

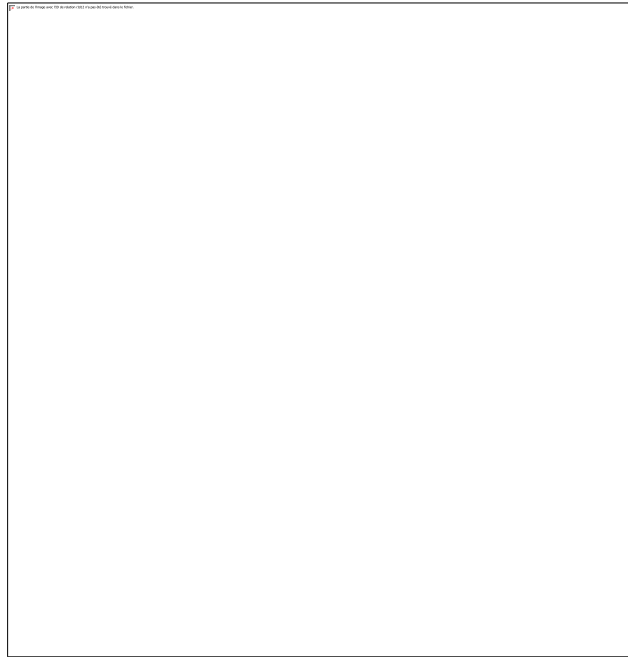
.....

.....

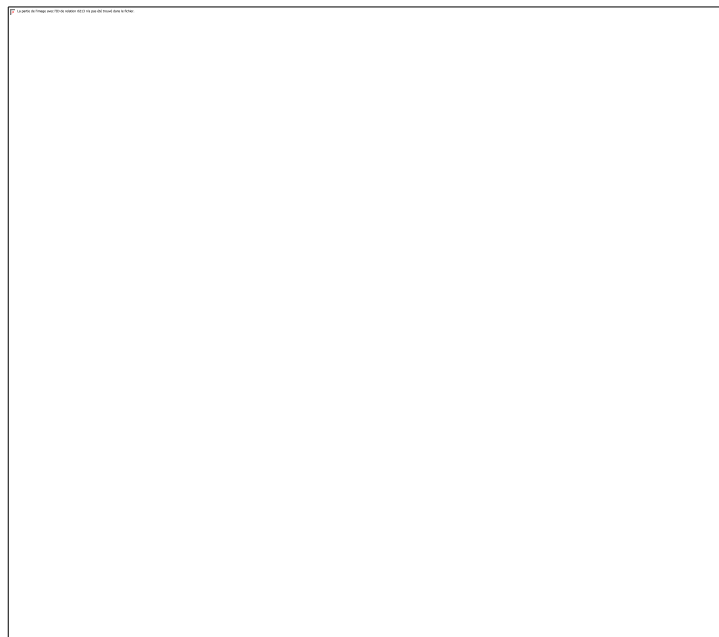
Question	Réponses	Nombre de réponses	Interprétation
<i>1. La lecture est-elle primordiale en FLE ?</i>	Oui	15/15	Tous les enseignants jugent la lecture essentielle.
<i>2. Volume horaire consacré à la lecture par semaine</i>	2 heures : 6 enseignants 1 heures : 7 enseignants 1,5 heures : 2 enseignants	15/15	La majorité consacre entre 1 et 2 heures par semaine.
<i>3. Méthodes de lecture utilisées</i>	Globale: 3 Mixte: 10 Synthétique : 2	15/15	La méthode mixte est la plus utilisée.
<i>4. Motivation des élèves lors de la lecture</i>	Motivés: 5 Inmotivés : 10	15/15	La majorité des élèves manquent de motivation.
<i>5. Vitesse de lecture des élèves</i>	Lente: 8 Courante: 5 Fragmentaire : 2	15/15	La lecture lente est un problème fréquent.
<i>6. Capacité à deviner le sens sans lire le texte</i>	Oui: 7 Non: 8	15/15	Environ la moitié des élèves utilisent des stratégies contextuelles.
<i>7. Intérêt des élèves pour la lecture</i>	Beaucoup: 3 Un peu: 8 Non: 4	15/15	L'intérêt est modéré, avec une tendance à la baisse.
<i>8. Influence du milieu socioculturel</i>	Oui: 5 Non: 10	15/15	Le milieu socioculturel n'encourage pas suffisamment la lecture.
<i>9. Difficulté des textes</i>	Faciles : 4 Difficiles : 11	15/15	Les textes sont souvent jugés trop complexes.
<i>10. Difficultés rencontrées chez les élèves</i>	Compréhension : 9 Vocabulaire : 10 Fluidité : 6	15/15	Les lacunes en vocabulaire et compréhension sont les principales difficultés.
<i>11. Causes des difficultés en lecture</i>	Manque de pratique : 8	15/15	Les enseignants pointent un manque d'exposition et des

	Textes inadaptés : 7 Faible niveau de français : 10		supports inappropriés.
<i>12. Niveau des difficultés</i>	Grammatical : 5 Phonétique : 4 Compréhension du sens : 6	15/15	Les problèmes de compréhension sont les plus fréquents.
<i>13. Solutions proposées</i>	Lecture à la maison : 10 Textes attractifs : 12 Travail sur vocabulaire et fluidité : 8	15/15	Les enseignants suggèrent des approches pratiques pour améliorer la lecture.
<i>14. Meilleure méthode d'enseignement</i>	Mixte: 10 Globale: 3 Synthétique: 2	15/15	La méthode mixte est privilégiée pour son équilibre.
<i>15. Activités de lecture à la maison</i>	Oui: 9 Non: 6	15/15	La majorité assigne des lectures à la maison.
<i>16. Adaptation des textes du manuel scolaire</i>	Oui: 5 Non: 10	15/15	Les textes sont souvent jugés inadaptés au niveau des élèves.

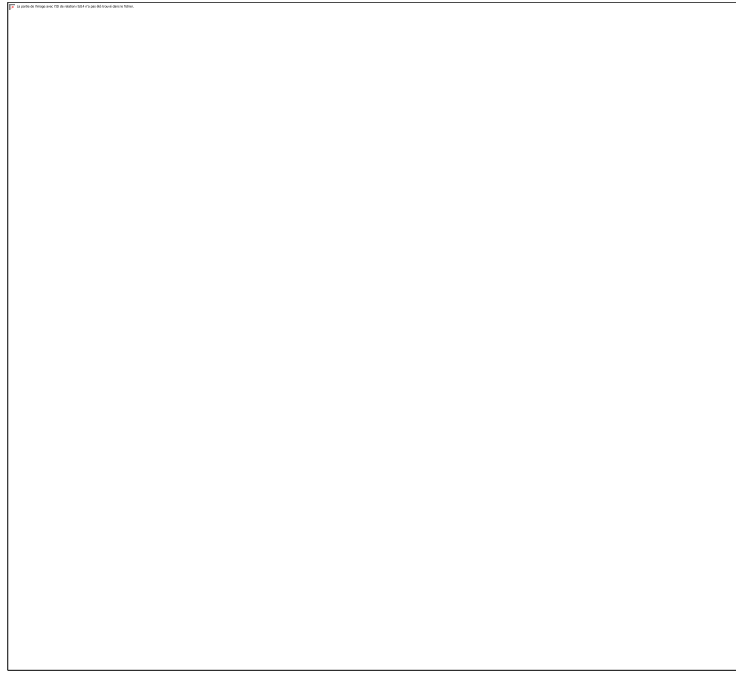
5.1. Analyse de questionnaire



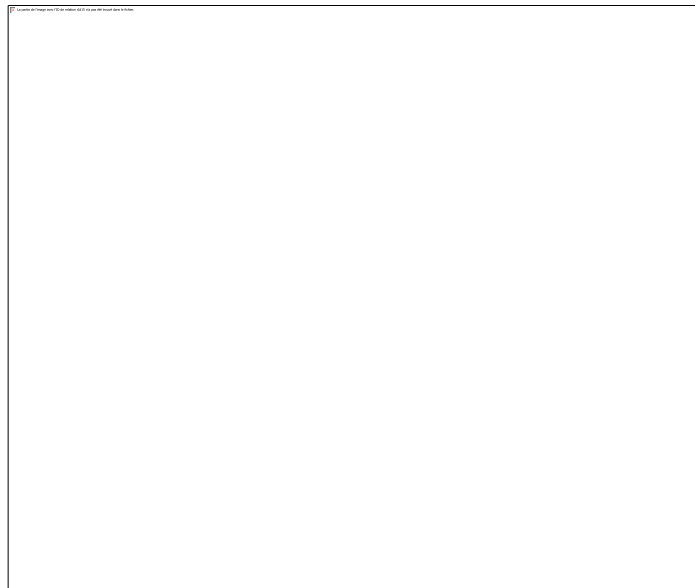
Les enseignants soulignent que la lecture est essentielle pour développer les compétences linguistiques et la compréhension écrite. Cela reflète une reconnaissance collective de son rôle dans l'apprentissage du FLE.

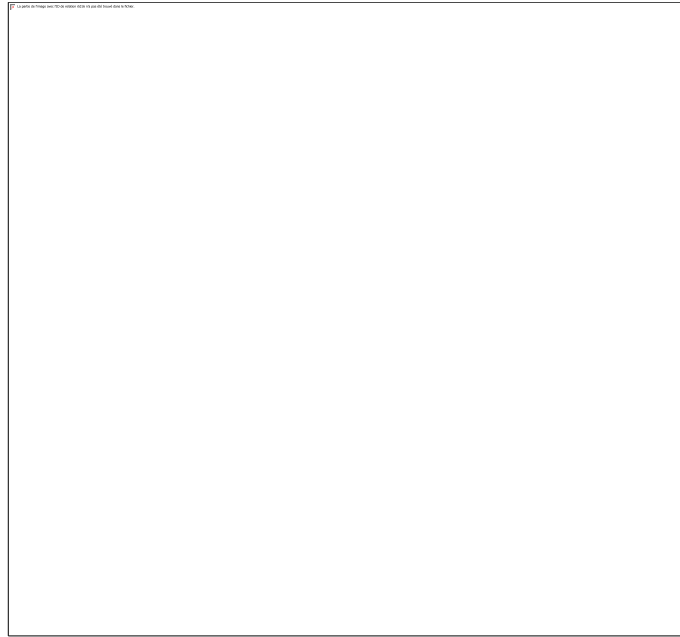


Le temps consacré à la lecture (1-2 heures par semaine) semble insuffisant pour certains enseignants, ce qui pourrait expliquer les lacunes observées chez les élèves.

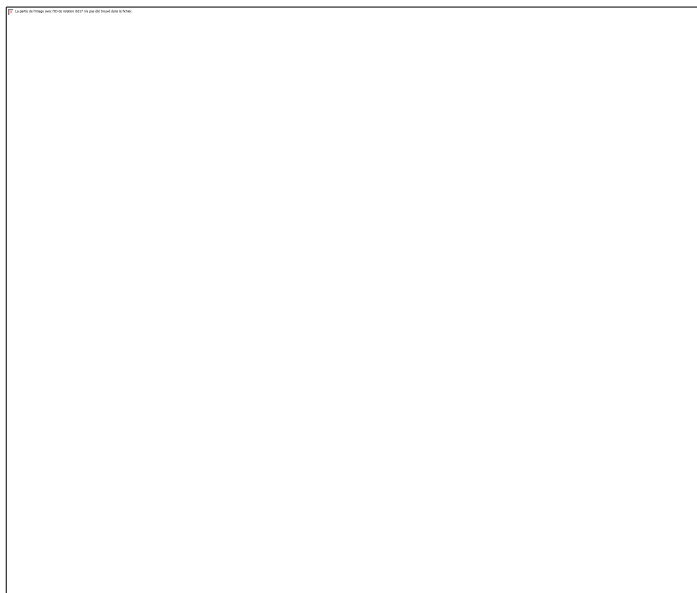


La préférence pour la méthode mixte montre que les enseignants cherchent à équilibrer compréhension globale et décodage, ce qui est adapté aux besoins variés des élèves.

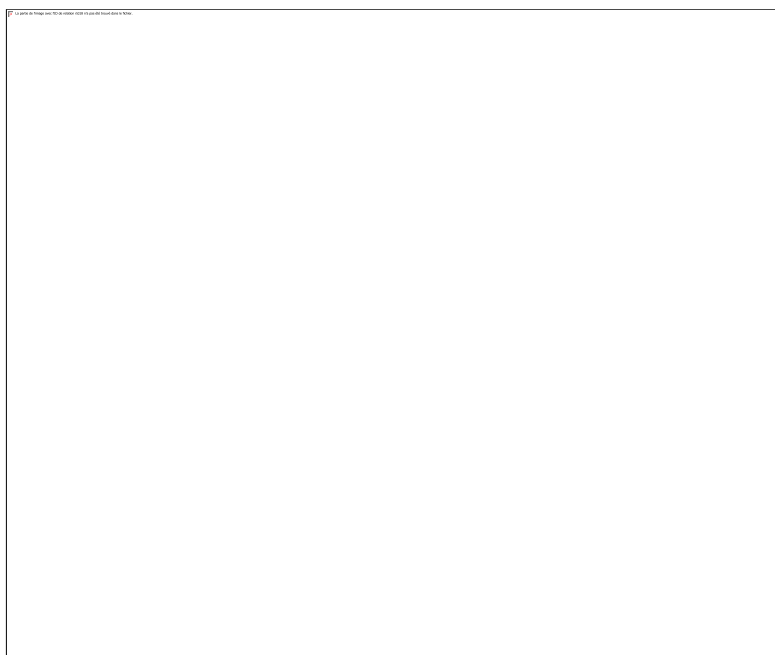




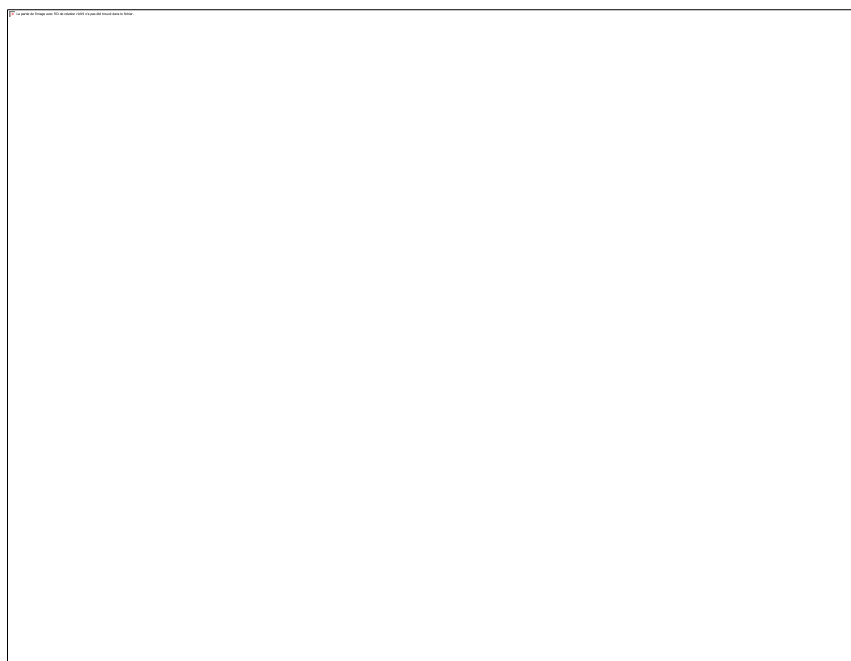
Le manque de motivation et d'intérêt est un problème majeur, souvent lié à des textes peu engageants ou trop difficiles. Cela souligne la nécessité de choisir des supports adaptés et captivants.



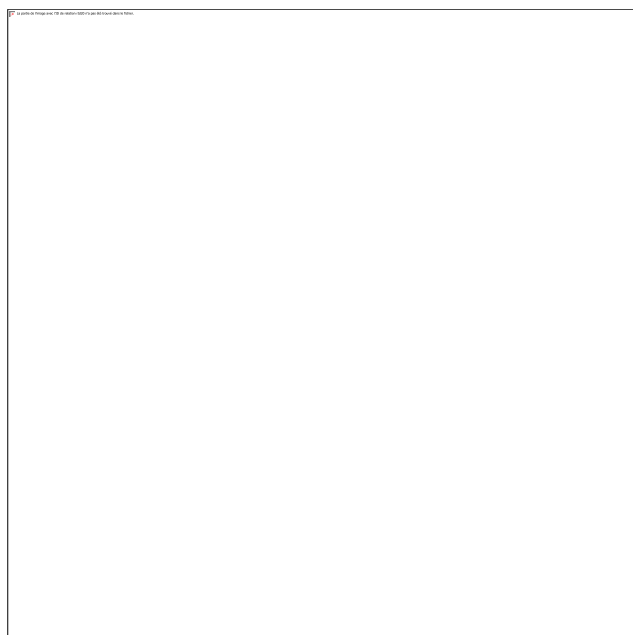
Les lacunes en vocabulaire et en compréhension sont les principales difficultés. Cela indique un besoin de renforcer ces aspects à travers des activités ciblées et des textes plus accessibles.



Les textes jugés trop difficiles ou déconnectés des intérêts des élèves montrent la nécessité de réviser les manuels scolaires pour mieux répondre aux besoins des apprenants.



Les enseignants proposent des solutions pratiques, comme encourager la lecture à la maison, utiliser des textes attractifs et travailler sur le vocabulaire. Ces suggestions reflètent une approche pragmatique pour surmonter les difficultés.



La lecture lente et fragmentaire observée chez la majorité des élèves révèle des lacunes en fluidité et en compréhension, nécessitant des stratégies pédagogiques ciblées pour renforcer la confiance et les compétences de base en lecture.

6.Proposition d’activités pour développer la compétence de lecture

L’apprentissage de la lecture au niveau primaire repose sur une approche progressive et diversifiée. Il est essentiel d’adopter des méthodes variées pour renforcer la fluidité, améliorer la compréhension et rendre l’apprentissage plus interactif et motivant. Ce chapitre propose des activités adaptées à ces objectifs.

6.1.Activités pour renforcer la fluidité en lecture

6.1.1.Lecture à haute voix

Lire à voix haute est un moyen efficace pour augmenter la capacité et la facilité des élèves en lecture. On peut déployer diverses stratégies :

- Interprétation du modèle par le professeur : le professeur lit un texte en se concentrant sur l'intonation et le tempo.
- Lecture en écho : l'élève fait le suivi de l'enseignant, en copiant son intonation.
- Lecture en chœur : plusieurs élèves lisent simultanément un même extrait pour augmenter la confiance.
- Interprétation théâtralisée : les élèves déchiffrent des dialogues avec expressivité afin de mieux saisir la prosodie.

6.1.2.Exercices de répétition et de mémorisation

Ces activités aident les élèves à renforcer leur aisance de lecture en rendant automatiques certains mécanismes de lecture :

- Étude de phrases courantes : répétition de phrases brèves et cadencées pour augmenter la rapidité de lecture.
- La lecture de textes rythmés (comme les poèmes et les comptines) : favorise la mémorisation et l'identification des structures linguistiques.
- Dictées rapides : favorise l'identification des mots et leur reproduction aisée.

6.2.Activités pour améliorer la compréhension

6.2.1.Questions de compréhension

L'étudiant doit être en mesure de tirer des renseignements d'un texte et d'y effectuer une analyse critique. On peut poser diverses sortes de questions:

- Questions textuelles : réponses qui peuvent être directement extraites du texte.
- Interrogations déductives : requièrent une déduction basée sur les indices présents dans le texte.
- Questions d'appréciation : requièrent une opinion argumentée concernant le contenu du texte.

6.2.2.Jeux de rôle et discussions

L'échange autour du texte favorise une compréhension plus profonde :

- Interprétation de récits : les élèves prennent le rôle des personnages du récit.
- Discussions et dialogues : concernant les sujets traités dans les documents lus.
- Narre et reformule : l'étudiant narre le récit avec ses propres termes.

6.3.Activités ludiques et interactives

6.3.1.Utilisation de supports multimédias (vidéos, applications)

L'utilisation des ressources numériques ouvre de nouvelles avenues pour l'apprentissage :

- Parcours de livres numériques interactifs : comprenant des illustrations et un audio.
- Applications de lecture : offrant des activités d'exercice et de compréhension.
- Vidéos pédagogiques : démontrant des textes déclamés pour une compréhension optimale.

6.3.2.Jeux éducatifs et projets de groupe

L'apprentissage collaboratif suscite l'intérêt et encourage la participation des élèves :

- Chasses aux mots et énigmes : pour élargir le lexique.
- Jeux de lecture en équipe : où les élèves ont pour tâche de reconstruire un récit.
- Élaboration de livres collaboratifs : chaque étudiant participe à la rédaction et à l'illustration d'une histoire.

6.4.Integration des Nouvelles technologies

Les instruments numériques proposent une méthode dynamique pour l'apprentissage de la lecture :

- Usage de tablettes et ordinateurs : pour des activités interactives personnalisées en fonction du niveau de chaque élève.
- Instruments de reconnaissance vocale : qui facilitent la correction de la prononciation et l'amélioration de la fluidité.
- Enregistrement et écoute des lectures : afin de permettre aux élèves de s'autoévaluer et de progresser.

L'incorporation de ces diverses activités dans l'enseignement du français au niveau primaire favorise l'acquisition de compétences robustes en lecture, tout en rendant le processus d'apprentissage plus captivant et efficient.

7. Conclusion

Les différentes méthodes d'enseignement de la lecture, synthétiques, globales ou mixtes, montrent chacune leurs forces et leurs limites. Le recours exclusif à une méthode unique ne paraît pas suffisant pour répondre aux besoins variés des apprenants. La méthode mixte, combinant les avantages de l'approche phonétique synthétique et de l'immersion textuelle globale, s'impose donc comme une voie pédagogique équilibrée, favorisant à la fois l'automatisation du décodage et le développement d'une compréhension textuelle riche. Par ailleurs, les stratégies métacognitives, qui encouragent la prise de conscience et la régulation des processus de lecture, se révèlent essentielles pour développer une lecture autonome et réfléchie.

L'étude empirique menée auprès des élèves de 5ème année primaire a mis en lumière les défis réels rencontrés par ces apprenants, notamment les erreurs phonétiques, les difficultés de fluidité, les problèmes d'intonation et de segmentation du texte. Ces difficultés traduisent souvent une maîtrise encore incomplète des correspondances graphèmes-phonèmes, ainsi qu'un déficit en stratégies d'expression orale en langue étrangère. Elles soulignent l'importance d'un accompagnement pédagogique individualisé et d'activités régulières de lecture expressive, permettant aux élèves de gagner en confiance et en aisance.

Par ailleurs, la médiation de l'enseignant joue un rôle fondamental dans la progression des élèves. En tant que guide, il doit savoir adapter les supports pédagogiques, intégrer les nouvelles technologies pour diversifier les approches, et encourager un climat de classe favorable où la lecture devient un plaisir et non une contrainte. L'intégration de supports multimédias interactifs, ainsi que la mise en place d'activités collaboratives comme la lecture

en binôme ou les clubs de lecture, sont des leviers précieux pour stimuler la motivation intrinsèque et favoriser l'engagement des élèves.

Enfin, l'évaluation, conçue comme un processus continu et formateur, est indispensable pour suivre les progrès, détecter les difficultés et ajuster les stratégies pédagogiques. Une évaluation bien menée, qui combine à la fois des critères de fluidité, de précision phonologique et de compréhension, permet d'accompagner les élèves vers une maîtrise progressive et durable de la lecture en langue étrangère.

L'apprentissage de la lecture en langue étrangère au cycle primaire est un défi pédagogique qui exige une approche intégrée, alliant rigueur méthodologique, flexibilité pédagogique et attention aux besoins affectifs et cognitifs des apprenants. Ce mémoire a permis d'illustrer combien la lecture, en tant qu'activité mentale active et sociale, nécessite un engagement conjoint de l'élève et de l'enseignant pour aboutir à une compétence véritablement fonctionnelle et autonome. Le travail de l'enseignant, enrichi par la recherche et l'innovation pédagogique, reste ainsi au cœur de la réussite des apprentissages, dans un contexte où la maîtrise de la lecture constitue un passage indispensable à la réussite scolaire et à l'intégration dans un monde plurilingue.

REFERENCE BEBLIOGRAPHIQUE

Académie de Nice. (2019). *S'initier à l'orthographe lexicale et maîtriser l'orthographe lexicale et grammaticale* [Document pédagogique]. Académie de Nice. (pp. 27–28)

Bassano, D., & Maillochon, I. (2002). *Le rôle de la grammaire dans l'enseignement de la lecture en langue étrangère : I/ Les fondements théoriques*. *Revue française de linguistique appliquée*, 2(2), 25–49. (p. 26)

Bianco, M. (2018). *Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension en lecture ? Notes d'experts du Cnesco* (p. 112). Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco).

Bishop, M.-F., Cèbe, S., & Piquée, C. (2015). *L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré et choix didactiques* (pp. 15–38).

Borel-Maisonny, S. (1985). *Langage oral et écrit*. Delachaux & Niestlé. p. 1.

Brehm, S. (2011). *Du sens aux sens : les représentations mentales dans l'acte de lecture*. *Protée*, 39(2), 108–112.

Carrell, P. (1990). Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : rôle des schémas de contenu et des schémas formels. Dans D. Gaonac'h (Éd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive* (pp. 125–142). Hachette. (pp. 130–132)

Cazaly, M. (2014). *Identification du mot écrit et de son apprentissage* [Chapitres 1 & 2]. Académie de Nouvelle-Calédonie – CAPASH. (p. 66)

Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère* (Collection F Autoformation, p. 7). Paris : Hachette.

Clément, N. (2004). *Le modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture – un modèle novateur*. Contribution à la Biennale de l'éducation et de la formation. Institut National de Recherche Pédagogique. (p. 76)

Conseil scientifique de l'Éducation nationale. (2024). *Note du Conseil scientifique de l'éducation nationale n° 11 : L'efficacité des méthodes d'enseignement de la lecture* (pp. 5–6). Ministère de l'Éducation nationale.

Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (2018). *Les différentes formes d'évaluations*. Réseau Canopé.

Cottureau, A. (2016). Ne pas confondre la mesure et l'évaluation : aspects de l'ethnocomptabilité. *Revue des politiques sociales et familiales*, 123, 11–26.

Csillik, A., & Fenouillet, F. (2019). Chapitre 13. Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination. Dans *Psychologies pour la formation* (pp. 223–240). Dunod. (p. 224)

Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde* (p. 253). Hatier.

Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture : projet graphique et neurocognitif*. Paris : Odile Jacob. (p. 19)

Descoeudres, M., & Méard, J. (2020). La dimension émotionnelle du développement professionnel de l'enseignant débutant dans la formation en alternance : revue de questions. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 41, 175–190.

Eme, E., & Rouet, J.-F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 53(4), 309–323. (p. 310)

Essono Ebang, M. (2023). Les clubs de lecture : quel impact dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française au Gabon ? *Didactique du FLES : Recherches et Pratiques*, 2(2), 189–202.

Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit* (Que sais-je ?). Presses Universitaires de France. (p. 26)

Fayol, M., Gombert, J.-E., Lecoq, P., Sprenger-Charolles, L., & Zagar, D. (Éds.). (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Presses Universitaires de France. (p. 16)

Feyfant, A., & Gaussel, M. (2007). *Méthodes de lecture et difficultés d'apprentissage* (Dossier d'actualité de la VST, n° 31, pp. 11–12). Institut National de Recherche Pédagogique.

Gaonac'h, D. (2000). *La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive*. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 13, 5–14. (pp. 6–7)

Germain, B. (2004). *Les méthodes de lecture en cours préparatoire : difficultés d'application*. _ Bulletin des bibliothèques de France_, (n° 1), 34–38. (p. 36)

Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2e éd., pp. 45–47). Montréal : Gaëtan Morin.

Giasson, J. (2003). *La compréhension en lecture* (2e éd., Chapitre 8, pp. 137–173).

Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. De Boeck. (p. 25)

Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés* (p. 6). Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.

Godde, E. (2024). *Évaluation de la fluence en lecture : au-delà du nombre de mots correctement lus par minute*. *Reperes*, 69, 103–125. (pp. 103–105)

Gyselinck, V. (1996). Illustrations et modèles mentaux dans la compréhension de textes. *L'Année Psychologique*, 96(3), 495–516.

Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM). (2019). *Enseigner la lecture et la production écrite* (Livret 3, pp. 118–119). Comores : IFADEM.

Körmeny, M. (2003). *Stratégies d'anticipation et apprentissage de la lecture en FLE*. In *Scolia : Sciences Cognitives, Linguistiques et Intelligence Artificielle* (n° 17, pp. 119–128).

Lafontaine, A., & Nyssen, M.-C. (2006). *L'apprentissage de la lecture en 1re et 2e années primaires : Analyses des programmes officiels et des pratiques enseignantes*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Service général du pilotage du système éducatif. (p. 23)

Lieury, A. (2010). *La psychologie pour l'enseignant*. Paris : Dunod. (p. 32)

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2018). *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle* (pp. 1–2). Éduscol.

Ministère de l'Éducation nationale. (2018). *La lecture à haute voix au cycle 2 : Pistes pour l'évaluation*. Éduscol.

Nyssen, M.-C., & Terwagne, S. (2017). Chapitre 2 : Les stratégies du lecteur débutant. Dans *L'apprentissage de la lecture en Europe* (pp. 29–38). Presses universitaires du Midi. (p. 31)

Ontario Ministry of Education. (2010). *Stratégie de lecture au primaire, rapport de la table ronde des enseignants*. (p. 12)

Organisation de coopération et de développement économiques. (2010). *Apprentissage de la lecture : Résultats de l'enquête PISA 2009* (p. 85). OCDE.

Page utilisée : p. 7

Réseau Canopé – Conseil scientifique de l'éducation nationale. (2024, mai). *Glossaire de la métacognition*. p. 9.

Rouag, A., & Memaï, A. (2015). *Apprentissage de la lecture en français au cycle primaire. Analyse du manuel scolaire à la lumière de la psychologie cognitive*. (p. 3)

Sondido. (2021). *Sondido, la bibliothèque numérique de l'école Inclusive*.

Sous-module de didactique de français des ENEP. (2016). *L'enseignement/apprentissage de la lecture aux premières années du primaire* [Livret 2]. Agence universitaire de la Francophonie. (pp. 37–38)

Sprenger-Charolles, L. (1991). *Premiers apprentissages de la lecture : Bilan de 20 ans de recherches francophones* (n° 84, pp. 65–84).

Sprenger-Charolles, L. (1994). *L'acquisition de la lecture : Lecture, identification des mots et compréhension*. Cahiers de Fontenay, 75, 39–53. (pp. 39–53)

Sprenger-Charolles, L. (1994). *L'acquisition de la lecture : lecture, identification des mots et compréhension*. Cahiers de Fontenay, 75, 39–53. (pp. 41–42)

Sprenger-Charolles, L. (1994). *L'acquisition de la lecture : lecture, identification des mots et compréhension*. Cahiers de Fontenay, 75, 39–53. (p. 41)

Vakilifard, A. (2015). *Compréhension de texte en langue étrangère : Élaboration d'un modèle de facteurs en jeu*. Recherches en Langue et Littérature Françaises, 9(16), 180–201. (pp. 182–183)

يتناول هذا البحث أهمية تطوير مهارة القراءة في اللغة الأجنبية لدى المتعلمين، خاصة في السياقات متعددة اللغات مثل الجزائر. يركز البحث على التحديات التي يواجهها الطلاب في اكتساب هذه المهارة، بما في ذلك الصعوبات اللغوية، المعرفية، والاجتماعية-العاطفية. يبرز أهمية فهم النصوص ليس فقط على مستوى الكلمات ولكن على مستوى بناء المعنى التفاعلي بين القارئ والنص. كما يناقش أهمية استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة مثل الطرق الشاملة والتحليلية-التركيبية لتطوير مهارات الفهم القرائي. وفي السياق ذاته، يتم التأكيد على دور التكنولوجيا الحديثة في تسهيل التعليم وتحفيز الدافعية لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: مهارة القراءة، التحديات اللغوية، الفهم التفاعلي، استراتيجيات التدريس، التكنولوجيا الحديثة

Résumé

Ce mémoire explore l'importance du développement de la compétence en lecture en langue étrangère chez les apprenants, notamment dans des contextes multilingues comme l'Algérie. L'étude se concentre sur les défis rencontrés par les élèves dans l'acquisition de cette compétence, y compris les difficultés linguistiques, cognitives et socio-affectives. Il met en avant la nécessité de comprendre les textes non seulement au niveau des mots, mais dans un processus interactif de construction du sens entre le lecteur et le texte. Le mémoire discute également de l'importance de stratégies pédagogiques variées, telles que les méthodes globales et analytiques-synthétiques, pour améliorer les compétences en compréhension de lecture. Enfin, il souligne le rôle des technologies modernes dans la facilitation de l'apprentissage et la motivation des élèves.

Mots-clés : Compétence en lecture, Défis linguistiques, Compréhension interactive, Stratégies pédagogiques, Technologies modernes

Abstract

This research explores the importance of developing foreign language reading skills in learners, particularly in multilingual contexts such as Algeria. The study focuses on the challenges faced by students in acquiring this skill, including linguistic, cognitive, and socio-affective difficulties. It emphasizes the need for understanding texts not just at the word level, but in an interactive meaning-making process between the reader and the text. The paper also discusses the significance of diverse teaching strategies, such as global and analytical-synthetic methods, to enhance reading comprehension skills. In this context, the role of modern technology in facilitating learning and motivating students is also highlighted.

Keywords : Reading skills, Linguistic challenges, Interactive comprehension, Teaching strategies, Modern technology