

Université Sidi Mohamed ben Abdellah  
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines  
Dhar El Mehraz-Fès



**CEDoc : Esthétiques et sciences de l'homme**

**Formation Doctorale : Langages et formes symboliques**

**Laboratoire de recherche en Langues, Littérature,**

**Communication et Didactique ( 2 LCD )**

**Spécialité : Langue et littérature françaises**

### **Sujet de thèse**

**Représentations et pratiques de la lecture**

**au collège marocain**

**-cas de l'enseignement du FLE-**

**Thèse pour l'obtention du doctorat**

**Nom de l'étudiante :**

**Bouchra ALAOUI SOSSAI**

**CNE : 0199766316**

**Sous la direction du:**

**Professeur Amina HIHI GUELLOULI**

**Année Universitaire : 2018/2019**

## Dédicace

Je dédie mon présent travail à mes chers parents que nul ne peut remplacer dans mon cœur, qui m'ont soutenue tout au long de mon parcours, qui ont cru en moi et qui m'ont redonnée courage et sourire lorsque l'angoisse et le désarroi s'emparaient de mon être.

A mon frère et mes sœurs

A mon mari et mes deux fils : Taha et Yahya

A mes amis et collègues

Et à toute personne qui reste convaincue que l'effort sincère et honnête est la seule voie vers la réussite et la réalisation de Soi. Qu'ils trouvent tous ici, le témoignage de mon amour, ma gratitude et ma tendresse.

## Remerciements

Mes sincères remerciements sont destinés à ma directrice de recherche Professeur Amina HIHI GUELLOULI, à qui, j'exprime ma gratitude. Je lui suis grée pour son précieux soutien et pour l'intérêt renouvelé à l'égard de mes recherches.

J'adresse également mes sincères remerciements et ma reconnaissance à tous les enseignants qui m'ont soutenue et qui ont toujours cru en moi. Une reconnaissance particulière pour le professeur Chakib TAZI, responsable de la structure de recherche, qui a toujours œuvré afin de nous assurer une formation riche et diversifiée.

J'exprime ma profonde gratitude à tous les membres du jury qui ont bien accepté de lire ce modeste travail pour l'évaluer.

Je remercie l'ensemble de ma famille et par la même occasion, je voudrais exprimer ma reconnaissance envers les amis et collègues qui m'ont apportée leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma recherche.

Enfin, je tiens à remercier chaleureusement l'ensemble des personnes qui ont eu la gentillesse de participer à mes enquêtes. Leur curiosité et leur disponibilité demeurent à la base de ce travail de recherche et, sans eux, rien n'aurait été possible.

# Sommaire

## **Introduction**

### **Première partie : Enseignement-apprentissage de la lecture : Contextualisation et cadre théorique et conceptuel**

**Chapitre I** : le système éducatif marocain: Histoire et évolution

**Chapitre II** : L'enseignement du français dans le système éducatif

**Chapitre III** : Des méthodologies d'enseignement des langues aux méthodes d'enseignement de la lecture

**Chapitre IV** : L'apprentissage de la lecture entre représentations et cognition

### **Deuxième partie : Etude de terrain : Représentations et pratiques de la lecture dans l'enseignement- apprentissage du français au collège**

**Chapitre I** : Méthodologie de recueil des données

**Chapitre II** : Analyse et traitement des données

**Chapitre III** : Synthèse, vérification des hypothèses et interprétation

**Chapitre IV** : Perspectives didactiques

## **Conclusion**

# Introduction

Personne ne peut ignorer ni l'importance de la lecture dans notre vie, ni le rôle de l'école dans son apprentissage. Cependant, la place qu'occupent les livres dans la société marocaine demeure malheureusement très négligeable alors que l'école, qui doit être en principe le temple de la lecture est de plus en plus montrée du doigt chaque fois que nous souhaitons expliquer l'origine de ce problème. Faut-il rappeler, à ce propos, que pour aimer la lecture, il faut d'abord une initiation à cette pratique. Il convient aussi d'encourager les enfants, dès leur bas-âge, à lire et à apprécier le livre en donnant à la lecture toute l'importance qu'elle mérite dans notre vie quotidienne. Il s'agit en effet d'inciter les enfants à lire en les sensibilisant au fait que la lecture est un moment d'aventure et de plaisir qui se construit avec l'habitude. Une habitude qui devient de fil en aiguille de plus en plus attractive dans la mesure où elle participe à l'enrichissement de l'esprit et à l'amélioration du niveau culturel et intellectuel du lecteur.

Vue sous cette perspective, la lecture ne doit pas être considérée comme une contrainte scolaire, mais plutôt comme un épanouissement personnel et un moyen qui aide l'individu à forger sa personnalité étant donné qu'elle nous apprend à mieux nous exprimer et à élargir notre imagination. De plus, la lecture nous apporte une nouvelle inspiration, une interprétation du monde, et sans aucun doute, une culture plus large et plus approfondie. En effet, quand un enfant rentre dans l'écrit, il s'agit pour lui d'une des conquêtes majeures de sa vie scolaire. Toutefois, en cas de difficultés, le déficit dans la pratique de l'écriture et de la lecture peut constituer un handicap majeur.

La lecture est un processus complexe et son apprentissage est au centre de notre travail. Cela nous renvoie à notre expérience professionnelle puisque nous sommes nous-même enseignante depuis plusieurs années. Par conséquent, nous nous sentons impliquée dans le débat actuel sur l'apprentissage de la lecture et son identification comme un

problème central de l'école. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de travailler sur la didactique de la lecture, particulièrement au niveau de la troisième année du collège, là où débute l'initiation à la lecture des œuvres puisque dans le cycle secondaire qualifiant, les élèves auront des œuvres intégrales à lire et à analyser. C'est l'occasion alors d'une modification qualitative des exigences en matière de lecture, notamment par la multiplication des activités. Pour toutes ces raisons, nous avons jugé nécessaire de fonder notre recherche sur la problématique suivante :

Dans quelle mesure l'enseignement collégial du français assure-t-il la consolidation et la stabilisation des pré-requis et l'acquisition de nouvelles ressources nécessaires au développement de la compétence de la lecture appropriée à ce niveau ?

Il s'agit donc d'un travail centré sur l'enseignement-apprentissage de la lecture au collège marocain. L'enseignement-apprentissage de la lecture étant donc au centre de notre questionnement, nous l'inscrivons dans son contexte sociolinguistique, mais également dans son contexte éducatif et didactique. L'angle sociolinguistique s'impose parce qu'il est important d'aborder la relation étroite qui existe entre le langage et la société afin de montrer l'importance des facteurs sociaux dans les pratiques langagières des locuteurs et dans les représentations qu'ils peuvent avoir à la fois de leurs propres langues, mais aussi de celles des autres.

Dans notre cas, il s'agit bien de la pratique de la langue française par des élèves marocains qui n'ont pas forcément l'habitude de parler cette langue chez eux. Dans notre pays, les gens ne lisent pas beaucoup, chose que nous constatons dans nos foyers, chez nos proches et nos amis, dans les cafés et les endroits publics. Nous croisons rarement des personnes qui tiennent un livre entre les mains, même dans les bibliothèques. Rares sont les jeunes qui fréquentent ces endroits pour faire une lecture plaisir ou pour s'approprier un nouveau livre afin de le découvrir et d'en tirer profit. La

plupart des gens qui fréquentent les librairies ou les bibliothèques publiques le font pour travailler ou chercher des livres qui sont en relation étroite avec leurs études et leur domaine de recherche.

Les causes de ce problème sont multiples, nous pouvons citer en premier lieu les défaillances structurelles du système éducatif dans son ensemble, ainsi que le taux élevé de l'analphabétisme au Maroc. En deuxième lieu, nous avons des familles qui ne jouent pas leur rôle en ce qui concerne la transmission de la passion de lecture aux enfants, sans oublier bien sûr la faiblesse du pouvoir d'achat qui dissuade la majorité des étudiants et même des fonctionnaires qui aiment la lecture à s'acheter des livres autant qu'ils le désirent. Il faut dire toutefois qu'internet a pu résoudre partiellement ce problème en mettant à la disposition des chercheurs la documentation dont ils ont besoin. Mais, cela ne peut en aucun cas remplacer la valeur d'un livre.

Dans ce contexte, nous avons globalement une jeunesse qui s'éloigne à une vitesse vertigineuse de l'activité de la lecture en se détournant vers des occupations plus passives comme la télévision et l'internet.

Dans notre travail, il sera également question du contexte éducatif puisque nous allons traiter la problématique de la lecture dans le milieu scolaire selon les objectifs tracés par les pouvoirs publics et les décideurs institutionnels du domaine. Ainsi, conformément aux orientations de la Charte Nationale de l'Education et de la Formation, les propriétés de l'enseignement de la langue française sont définies suivant cette progression :

- Les cycles primaires sont consacrés à l'initiation à la langue (compétence communicative de base, prise de conscience progressive du fonctionnement de certains mécanismes de la langue, etc.)

- Le collège vise à la consolidation et l’approfondissement des acquis ainsi que l’appréhension consciente du fonctionnement de la langue (grammaire, formes simples du discours, communication, etc.)
- Le lycée est le lieu du perfectionnement et de la maîtrise du français (compétence communicative, français fonctionnel, formes et techniques littéraires, etc.)

Dans cette perspective, nous ferons appel à la didactique qui nous mènera à l’étude, à l’observation, à l’analyse et à l’interprétation des usages (ressources, pratiques, représentations) relatifs à l’enseignement-apprentissage de la lecture pouvant déboucher sur des propositions d’intervention. D’après René Richterich « *La didactique s’efforce de mieux comprendre comment les actions de l’enseignant (aspects pédagogiques) sont orientées vers les actions d’apprentissage des élèves afin de proposer des manières de favoriser la transition de l’un à l’autre*<sup>1</sup> ». La didactique, dans ce cas, renvoie à un type d’enseignement centré sur les contenus. Nous utilisons ce terme, d’après Barré de Miniac<sup>2</sup>, au sens large d’une relation avec la pratique sur le terrain. Notre recherche s’inscrit alors dans ce champ d’étude parce qu’elle est en relation directe avec le terrain, les classes et les actions des enseignants ainsi que les représentations qu’ils se font sur la lecture.

Dans le cadre de notre recherche en didactique, nous avons choisi de travailler plus précisément sur le sujet de l’apprentissage de la lecture au cycle collégial marocain et surtout la troisième année de ce cycle, parce que tant qu’enseignante, nous estimons qu’il s’agit d’une phase de transition très critique pour l’apprenant qui passe d’un travail sur la compréhension

---

<sup>1</sup> RICHTERICH René, HOLEK Henri et LITTLE David, *Stratégies dans l’apprentissage et l’usage des langues, vers un Cadre Européen commun de référence pour l’enseignement et l’apprentissage des langues vivantes : études préparatoires ; Editions du Conseil de l’Europe, 1996*

<sup>2</sup> MINIAC Barré-De, C. (1995). *La didactique de l’écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. Revue Française de Pédagogie, 1995*

de textes français à un autre travail d'analyse et d'interprétation des œuvres intégrales dans le secondaire qualifiant.

D'ailleurs, les problèmes et les difficultés en lecture chez nos apprenants est un sujet souvent débattu dans nos établissements, entre collègues, dans les différentes réunions mais aussi par les médias de façon plus vulgarisée en mettant l'accent sur les inquiétudes des familles et des parents d'élèves.

Pour mieux cerner ce vaste sujet, nous nous proposons de l'approcher sous l'angle des représentations et des pratiques de la lecture au collège marocain (3<sup>ème</sup> année du collège). Le choix de ce niveau découle du fait que le secondaire collégial constitue, du point de vue de l'habileté de lecture et de sa pratique, un passage délicat potentiellement à risques pour le succès scolaire de l'élève et dont la difficulté est souvent sous-estimée.

Nous nous sommes inspirées de plusieurs travaux d'éminents chercheurs dans le champ de la lecture. Commenant par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, qui, dans leur ouvrage *Apprendre à lire à l'école*<sup>3</sup>, ont défini tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant. Leur travail a deux ambitions, la première est d'expliquer aux parents comment l'école procède pour enseigner la lecture aux enfants au cours préparatoire. La deuxième est d'aider les enseignants à dialoguer avec les familles en rendant plus compréhensibles leurs pratiques pédagogiques. Les auteurs de ce livre s'attachent à décrire la diversité des pratiques mises en œuvre dans les classes en abordant toutes les composantes de l'enseignement de la langue écrite.

Dans le même sens, Roland Goigoux a consacré tout un article aux *Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture*<sup>4</sup>. Dans cet article, il

---

<sup>3</sup> GOIGOUX Roland et CEBE Sylvie, *Apprendre à lire à l'école*, Paris :Retz, 2006

<sup>4</sup> GOIGOUX Roland, « *Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture* », in revue l'apprentissage de la lecture, IUFM d'Auvergne et Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France, n°1/ 2004

pose le problème de la planification de l'enseignement de la lecture. Il parle de la préparation et de la réalisation de tâches qu'il s'agit de choisir et d'agencer dans le temps et dont il faut réguler le déroulement en classe.

Ce même auteur a également soutenu une thèse de doctorat consacrée à l'enseignement-apprentissage de la lecture. Dans ce travail de recherche, il démontre que l'absence d'enseignement du système de règles de correspondance grapho-phonologique apparaît comme un des facteurs pouvant accroître les difficultés initiales des apprentis lecteurs. Il poursuit depuis des travaux de recherche sur le champ de la didactique de la lecture.

Dans *Discours sur la lecture*<sup>5</sup>, Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard ont insisté sur l'intérêt nouveau pour le livre et ses lecteurs. Cet ouvrage constitue le début d'un long débat sur le rôle formateur de la lecture, qui met en jeu les fondements de la culture. C'est aussi le début de riches discussions sur l'apprentissage de la lecture et sur les différentes façons de lire.

En ce qui concerne les enjeux scolaires de la lecture, Anne-Marie Chartier a publié un autre ouvrage intitulé *L'école et la lecture obligatoire*<sup>6</sup>, dans lequel elle donne une vision globale de l'enseignement de la lecture depuis l'ancien régime jusqu'à nos jours. Il s'agit d'un livre bilan sur l'histoire de la lecture à l'école qui montre que les attentes de la société en matière de lecture ont considérablement évolué en deux siècles.

Gérard Vigner dans *Lire : du texte au sens*<sup>7</sup>, montre comment la lecture s'inscrit dans le fonctionnement général de la communication et en constitue une modalité. Les travaux de Vigner et de Moirand<sup>8</sup> ont le mérite

---

<sup>5</sup> CHARTIER Anne-Marie et HERBARD Jean, *Discours sur la lecture*, Paris : BPI-centre Georges Pompidou ; Fayard ; 2000

<sup>6</sup> CHARTIER Anne-Marie, *L'école et la lecture obligatoire : Histoires et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture* ; Paris : Retz, 2007

<sup>7</sup> VIGNER Gérard, *Lire : du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, CLE INTERNATIONAL, 1979

<sup>8</sup> MOIRAND Sophie, *Situations d'écrit*, Paris : CLE International, 1979

de faire le point sur le traitement de l'écrit en didactique et de préciser les fondements de la lecture ainsi que ceux de son enseignement dans une approche communicative, largement nourrie, à son tour, par l'épanouissement d'une linguistique de l'énonciation. Il s'agit désormais de développer ou de faire découvrir une compétence de communication en langue étrangère qui dépasse la seule compétence linguistique, où le sujet ne se distingue plus de ses activités langagières.

Concernant les représentations sociales, nous avons eu recours aux travaux de Jean Abric et de beaucoup d'autres chercheurs en psychologie sociale.

En effet, Jean Abric dans son livre *Méthodes d'études des représentations*<sup>9</sup> présente les différentes méthodes et les outils de recueil et de mesure des représentations sociales. Ouvert aux courants théoriques issus de l'approche de Serge Moscovici, il se veut à la fois pédagogique et illustratif des travaux en cours dans ce domaine.

Dans notre recherche nous avons fait appel également à la psychologie cognitive. Stanislas Dehaene est un psychologue cognitiviste et neuroscientifique français qui a fait beaucoup de recherches concernant les bases cérébrales de la lecture qu'il explore au moyen d'expériences de psychologie cognitive et par l'imagerie cérébrale. Dans son ouvrage intitulé *Les neurones de la lecture*<sup>10</sup>, il précise que pendant l'acquisition de la lecture, nos circuits neuronaux, conçus pour la reconnaissance des objets, doivent se recycler pour déchiffrer l'écriture. Il s'agit donc d'une reconversion lente, partielle, difficile, qui explique les échecs des enfants et suggère de nouvelles pistes pédagogiques. Il définit également la dyslexie

---

<sup>9</sup> ABRIC Jean-Claude, *Méthodes d'études des représentations sociales*, ERES, 2003

<sup>10</sup> DEHAENE Stanislas, *Les neurones de la lecture*, préface de Jean-Pierre Changeux, ed. Odile Jacob, 2007

et donne des propositions pour aider l'enfant à lutter contre la dyslexie ou le déficit d'attention.

Dans ce sens, notre travail vise à fournir une réflexion basée sur des recherches de spécialistes en didactique des langues, en psychologie sociale mais également en psychologie cognitive. Suite à nos différentes lectures, nous avons jugé nécessaire de fournir des informations qui permettront aux enseignants de se situer eux-mêmes et de se faire une opinion personnelle. Il s'agit en somme de donner aux enseignants une vision plus claire, à la lumière à la fois d'une information objective sur les représentations des élèves et des enseignants sur l'enseignement de la lecture en classe de français et aussi sur les pratiques des enseignants en classe.

Nous visons, à travers notre recherche, à apporter une contribution au problème fondamental de l'apprentissage de la lecture qui apparaît comme l'une des priorités de l'enseignement. Notre but consiste à fournir aux enseignants des données fiables concernant l'enseignement-apprentissage de la lecture au collège.

Afin de cerner notre problématique, nous allons adopter les méthodes appropriées pour recenser les difficultés rencontrées lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture, étant donné que la crédibilité de nos résultats dépend fondamentalement du choix des méthodes de recherche et des techniques les mieux adaptées pour la démonstration, la recherche, l'analyse et la vérification des hypothèses de travail.

Jean Louis Labet Del Bayle, a défini la méthode comme suit : « *l'ensemble des opérations intellectuelles permettant d'analyser, de comprendre et d'expliquer la réalité étudiée.* »<sup>11</sup>

Autrement dit, la méthode est une démarche rationnelle de l'esprit pour parvenir à un but. Vu la nature de notre sujet, nous avons jugé utile de

---

<sup>11</sup> LAUBET (D.B) Jean Louis, *Initiation aux méthodes de la recherche en sociales.* L'Harmattan, 2000, P. 120

recourir aux méthodes analytique et descriptive afin de mieux vérifier nos hypothèses.

- **Méthode analytique** : cette méthode est définie comme étant une analyse systématique de toutes les informations ainsi que les données récoltées.<sup>12</sup> Cette méthode nous a permis d'analyser les réponses des enseignants et des élèves recueillies grâce aux questionnaires que nous avons distribués.
- **Méthode descriptive** : il s'agit d'une méthode qui consiste à analyser un phénomène et à présenter convenablement tous les éléments qui le compose<sup>13</sup>. Le but de cette méthode est de fournir une image détaillée et très précise, raison pour laquelle nous avons eu recours à une observation de classe, c'est-à-dire que nous avons assisté à une séance de lecture auprès d'une classe de la troisième année du collège. Nous nous sommes par la même occasion entretenue avec l'enseignante ainsi qu'avec quelques élèves à la fin de la séance; ce qui nous a donné une idée plus claire sur les questions à mettre dans nos questionnaires.

Le cheminement méthodologique que nous allons suivre tout au long de notre recherche vise donc à répondre aux questions suivantes :

- 1- Quelles sont les représentations des élèves sur la lecture ?
- 2- Quelles sont les difficultés éprouvées par les élèves en lecture?
- 3- Est-ce que la pratique de la lecture en classe de français, au collège, arrive à développer la compétence requise ?
- 4- Comment remédier aux insuffisances identifiées ?

Le but que nous nous proposons d'atteindre, en entreprenant cette recherche est de comprendre d'abord les difficultés relatives au contexte de

---

<sup>12</sup> Idem, P. 132

<sup>13</sup> Idem, P.154

l'enseignement-apprentissage de la lecture dans l'enseignement secondaire collégial au Maroc. Il s'agit ensuite de proposer quelques solutions pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage de la lecture.

Pour ce faire, nous envisageons d'identifier d'une part les représentations des élèves marocains de l'enseignement secondaire collégial sur la culture française en général et le texte littéraire francophone en particulier et d'analyser d'autre part les pratiques pédagogiques en cours.

Les apports que nous attendons de notre étude seront évalués à partir de leur utilité dans le domaine de l'enseignement apprentissage du français au collège.

Notre travail vise donc à :

- Participer à l'élaboration d'un corps de savoirs et de savoir-faire dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la lecture en contexte de Français Langue étrangère.
- Soumettre à la réflexion des enseignants, des chercheurs et des inspecteurs pédagogiques certaines propositions relatives à l'enseignement de la lecture.
- Développer une démarche réflexive vis-à-vis de la problématique de la lecture dans le milieu scolaire en général et dans celui de l'enseignement collégial en particulier.

Suite à l'élaboration de notre problématique, à nos différentes lectures sur le sujet, à l'ensemble des questions que nous nous sommes posées et à l'observation d'une séance de lecture effectuée dans une classe de la troisième année du collège, nous avons pu affiner nos hypothèses et nous concentrer sur les plus pertinentes concernant l'enseignement de la lecture au collège.

Voici donc les hypothèses de recherche que nous avançons:

- ❖ Le profil des enseignants et la formation initiale dont ils ont bénéficiée à l'École Normale Supérieure ainsi que les formations continues ont un impact sur leurs représentations sur l'enseignement-apprentissage de la lecture et sur leur pratique de classe.
- ❖ Les représentations des enseignants sur l'enseignement-apprentissage de la lecture reflètent la réalité rencontrée en classe avec les élèves.
- ❖ La durée consacrée à l'enseignement de la lecture n'est pas suffisante.
- ❖ La classe est le seul endroit où se fait l'apprentissage du français en général et de la lecture plus particulièrement.
- ❖ Les apprenants ne parlent pas en français en dehors de l'école.
- ❖ Les élèves n'ont pas l'habitude de pratiquer la lecture plaisir à la maison ou dans des bibliothèques.
- ❖ Les élèves du collège n'ont pas les acquis nécessaires de ce niveau scolaire.

Notre plan de recherche comportera deux parties. La première partie qui est dédiée à la contextualisation et au cadre théorique et conceptuel de la recherche sera déclinée en quatre chapitres.

Dans le premier chapitre, il sera question de donner un aperçu sur l'histoire et l'évolution du système éducatif marocain depuis la période coloniale jusqu'à l'adoption des nouvelles réformes.

Au niveau du deuxième chapitre, nous nous focaliserons plus particulièrement sur la place qu'occupe l'enseignement du français dans le système éducatif.

Le troisième chapitre sera dédié à la définition des différentes méthodologies d'enseignements, ainsi que les différentes méthodes

d'enseignement de la lecture. Dans le même chapitre, nous allons également décrire le déroulement d'une séance de lecture, c'est-à-dire la description des moyens adoptés par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage de la lecture et atteindre son objectif pédagogique.

Nous consacrerons le quatrième chapitre de notre travail à définir les représentations et leur impact sur l'apprentissage de la lecture. Afin de comprendre comment se déroule cet apprentissage chez l'élève, nous avons jugé utile d'affiner notre recherche en puisant dans le champ des sciences cognitives. Aborder l'apprentissage d'un point de vue scientifique permettra de connaître les différents mécanismes mis en œuvre pour identifier les mots écrits et reconnaître leur sens.

La deuxième partie constituera le volet pratique de notre recherche. Elle se fonde sur tout ce qui précède et se déploiera à son tour en quatre chapitres.

Dans le premier chapitre nous essayerons de rendre claire la méthodologie suivie pour le recueil des données. Le deuxième chapitre sera destiné à l'analyse et au traitement des données recueillies à l'aide des questionnaires. L'enquête que nous envisageons de mener se basera sur deux questionnaires, le premier sera administré aux enseignants et contiendra deux volets, un pour les représentations des enseignants sur l'enseignement de la lecture en troisième année du collège et un deuxième volet qui nous donnera une idée sur les pratiques des enseignants en classe. Le deuxième questionnaire sera administré aux élèves.

A partir des résultats de l'analyse, nous aurons assez de données qui nous permettront de définir dans un troisième chapitre les différentes difficultés rencontrées lors de l'enseignement de la lecture en troisième année du cycle collégial, suite à cela et par la même occasion nous essayerons de proposer quelques solutions dans le dernier chapitre.

**Première partie :**

**Enseignement-apprentissage de la  
lecture : contextualisation et cadre  
théorique et conceptuel**

**Chapitre I :**  
**Le système éducatif marocain :**  
**Histoire et évolution**

L'Education-Formation est un enjeu majeur pour le développement des pays. Au Maroc, depuis ces trois dernières décennies, tous les cycles de l'enseignement ont enregistré plusieurs avancées sur le plan pédagogique. Dans le cadre de cette démarche rénovatrice, l'enseignement du français connaît un véritable renouveau, nous nous proposons dans le cadre de ce chapitre d'approcher l'histoire de l'enseignement du français depuis la période coloniale jusqu'à l'adoption des nouvelles réformes. Ensuite, il sera question de présenter le cycle secondaire collégial avec les différents objectifs assignés par le Ministère de l'Education Nationale pour ce cycle, l'objectif majeur étant d'améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage en général et de rendre plus efficace l'apprentissage de la lecture en particulier.

## **1. Histoire de l'enseignement au Maroc :**

Au Maroc, l'apprentissage du français ne se fait pratiquement que dans l'école dans la majorité des cas. Mais, pendant la période de la colonisation française, les marocains fréquentaient beaucoup les français et cette fréquentation leur avait permis d'apprendre cette langue parce qu'ils la pratiquaient fréquemment.

Le français s'enseigne au Maroc sous sa forme moderne suite au traité signé à Fès le 30 mars 1912. Ce traité précise que « *le gouvernement de la république française et sa majesté le Sultan sont d'accord pour instituer au Maroc un nouveau régime comportant les réformes administratives, judiciaires, scolaires, économiques, financières et militaires que le gouvernement français jugera utile d'introduire dans le territoire marocain* <sup>14</sup> ». A vrai dire, l'application de ce traité se faisait selon les intérêts des français.

---

<sup>14</sup>BRIGNON Jean, AMINE Abdelaziz, BOUTALEB Brahim. *Histoire du Maroc*, Paris ; Hatier, Casablanca, Librairie Nationale ; 1967.

Pendant la colonisation française, il y avait deux types d'enseignement, l'enseignement public et l'enseignement privé. Concernant l'enseignement public, afin d'assurer l'éducation de leurs enfants, les français créèrent davantage d'écoles primaires, de collèges et de lycées publics. Cependant, il n'y avait pas d'universités, les bacheliers étaient obligés d'aller poursuivre leurs études en France s'ils le souhaitaient.

Dans ces écoles, les français garantissaient à leurs enfants un enseignement semblable à celui prodigué en France, pour leur assurer l'égalité des chances. Quant aux marocains, ils n'avaient pas accès à ces écoles et après tant de débats à ce sujet on leur avait permis d'y accéder mais avec certaines conditions comme le précise Knibiehler : *Au début du protectorat, les enfants marocains n'avaient pas le droit de fréquenter ces écoles, à l'exception des juifs, mais, plus tard, des dérogations ont été accordées selon les milieux et les lieux ; en 1924, l'école de Taza-Haut acceptait quelques élèves marocains alors que l'école Bugeaud à Casablanca et l'école du Guéliz de Marrakech n'avaient aucun élève musulman à la même date*<sup>15</sup>.

Pour ce qui est de l'enseignement privé, ce secteur fonctionnait en parallèle à l'enseignement public ; il accueillait des élèves français de bonnes conditions sociales en plus de quelques musulmans.

En plus de l'enseignement public et de l'enseignement privé, un troisième système existait avant la colonisation, à savoir l'enseignement traditionnel qui se pratiquait au sein des écoles coraniques et qui était destiné aux marocains, surtout ceux qui appartenait à la couche sociale la plus défavorisée et même moyenne.

---

<sup>15</sup> KNIBIEHLER Yvonne., *Des français au Maroc : la présence et la mémoire, 1912-1956* (avec Geneviève Emmerly et Françoise Leguay), Denoël, 1992.

*Les effectifs de cet enseignement dépassaient largement ceux de l'enseignement franco-musulman. En 1949, à Casablanca, par exemple, on comptait successivement 9 462 élèves et 6 685<sup>16</sup>.*

*Les m'sids avaient leur pendant chez les israélites dans les Hadarim où les méthodes d'enseignement étaient comparables (Adam, 1968 : 454).*

Après l'indépendance, l'enseignement a changé petit à petit puisque l'objectif qui a été défini était celui de renforcer l'authenticité et l'identité nationale dans le secteur éducatif.

Les quatre grands objectifs qui ont été fixés à l'aube de l'indépendance consistaient à :

- *Généraliser l'enseignement*
- *Unifier les diverses structures éducatives*
- *Arabiser l'enseignement*
- *Marocaniser le corps enseignant<sup>17</sup>*

Afin d'atteindre ces objectifs, les textes législatifs ont énoncé un certain nombre de principes à respecter :

- ❖ Le droit de tous les marocains à l'enseignement et à la formation comme le stipulent les différentes constitutions qui reconnaissent à tous les marocains le droit à l'éducation et au travail ;
- ❖ L'obligation scolaire : elle a été instituée en 1963 et concernait les enfants à tranche d'âge entre 7 et 13 ans. La réforme de 1985 a prolongé cette obligation en instituant l'enseignement fondamental d'une durée de 9 ans au profit des enfants en âge de scolarité ;

---

<sup>16</sup>ADAM André. « *Casablanca* » in Essai sur la transformation de la société marocaine au contact de l'Occident ; éditions du centre national de la recherche scientifique 15, quai Anatole-France — Paris-VII<sup>e</sup> 1968 ; p : 459

<sup>17</sup> Travaux de la commission royale pour la réforme de l'enseignement réunie le 25/08/1951

- ❖ La gratuité de l'enseignement est appliquée aux élèves et aux étudiants de l'enseignement public. Force est de souligner que les efforts consentis à cet égard ont pu aboutir à un progrès considérable.

En matière de généralisation de l'enseignement, les efforts déployés étaient très importants : durant la décennie 2000-2010, le taux spécifique de scolarisation des enfants âgés de 6-11 ans est passé de 84,6% (80,6% pour les filles), en 2000, à 97,5% (96,3% pour les filles), en 2010. Concernant l'enseignement secondaire, bien que l'effectif total des élèves n'ait pas connu de progression spectaculaire (1,3%) entre 2007 et 2010, celui du milieu rural par contre, a enregistré un accroissement global de l'ordre de 19%.

## **2. Le système éducatif marocain actuel**

### **2-1- Les nouvelles réformes**

Le Maroc a placé le développement du système éducatif parmi les premières priorités de l'état. Ainsi, ce dernier a mis en place plusieurs réformes afin de relever les défis de l'évolution de la société marocaine et de répondre à ses aspirations.

Pour ce faire, la Commission Spéciale d'Education et de Formation (COSEF) a été constituée afin d'élaborer un projet de réforme de l'Ecole marocaine. En 1999, les travaux de la commission ont abouti à l'adoption d'un document de référence : La Charte Nationale de l'Education et de la Formation. La période 2000-2009 fut alors déclarée comme la décennie nationale de l'éducation et de la formation. En effet, dans le discours royal prononcé à l'occasion de l'ouverture de la session parlementaire de l'automne 2007, des Hautes Instructions ont été données pour que soit élaboré un Plan d'Urgence visant l'accélération de la mise en œuvre de la réforme sur les quatre années suivantes.

Le plan d'urgence couvre la période 2009-2012 et se fixe comme objectif de placer l'apprenant au cœur du système d'Education et de Formation en mettant les autres piliers du système à son service, à travers :

- Des apprentissages recentrés sur les connaissances et les compétences de base permettant de favoriser l'épanouissement de l'élève.
- Des enseignants travaillant dans des conditions optimales et maîtrisant les méthodes et les outils pédagogiques nécessaires.
- Des établissements de qualité offrant à l'élève un environnement de travail propice à l'apprentissage.

Tout ceci montre que la réforme de l'éducation et de la formation met l'apprenant au centre de l'action pédagogique ; d'où la nécessité d'une refonte du dispositif pédagogique, didactique et méthodologique dans le but de faire de l'élève l'acteur principal de son apprentissage. L'entrée privilégiée pour atteindre cet objectif est la mise en place d'une pédagogie des compétences.

## **2-2- Valeurs et compétences :**

Pour répondre aux exigences de l'évolution du système éducatif, la Charte Nationale d'Éducation et de Formation a défini des principes fondamentaux. L'un de ces principes est que le système éducatif doit s'acquitter de sa mission envers les individus en leur offrant l'occasion d'acquérir les valeurs, les connaissances et les habiletés qui les préparent à s'intégrer dans la vie active , ainsi que « *l'occasion de poursuivre leurs apprentissages chaque fois qu'ils répondent aux conditions et détiennent les compétences requises* »<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup>Royaume du Maroc Commission Spéciale Education Formation ; *Charte Nationale d'Education et de Formation*, octobre 1999

L'élaboration des curricula a obéi essentiellement à deux principes éducatifs (communs à toutes les disciplines) qui sont l'éducation aux valeurs et l'enseignement-apprentissage par les compétences.

### **a- Les compétences**

À la différence de l'objectif opérationnel, parcellaire, limité et surtout moins ambitieux, l'acquisition d'une compétence met en œuvre, dans une sorte de synergie, différents apprentissages. P. Perrenoud définit la compétence comme « *une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances mais ne s'y réduit pas* »<sup>19</sup>. Ainsi, la compétence se décline en savoirs (connaissances), en savoir-faire (pratiques) et en savoir-être (comportements relationnels) ainsi qu'en des aptitudes physiques. Elle est acquise, mise en œuvre pour remplir les tâches qui sont attendues.

Selon le *Livre Blanc*<sup>20</sup>, différentes compétences sont à développer :

- *Des compétences permettant le développement du soi et de la personnalité de l'apprenant en tant qu'acteur positif et intervenant dans l'évolution de la société ;*
- *Des compétences pouvant être exploitées dans le changement social afin que le système éducatif puisse répondre aux besoins du développement social ;*
- *Des compétences pouvant être exploitées dans le domaine économique et social afin de répondre aux besoins d'intégration dans les secteurs productifs et de développement économique et social.*

---

<sup>19</sup>PERRENOUD Philippe, « *Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?* »; in Pédagogie collégiale (Québec), Vol. 9, n° 1, octobre 1995, pp. 20-24.

<sup>20</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2002). Livre blanc. Maroc

En plus des compétences spécifiques en relation avec chaque discipline, cinq types de compétences transversales sont à développer par les programmes scolaires primaire et secondaire :

- ✓ Compétences méthodologiques ;
- ✓ Compétences stratégiques ;
- ✓ Compétences culturelles ;
- ✓ Compétences communicationnelles ;
- ✓ Compétences technologiques.

Pour développer ces compétences, la démarche consiste à travailler par problèmes et par projets qui incitent les élèves à mobiliser leurs acquis et à les compléter.

## **b- Les valeurs**

La Charte Nationale de l'Education et de la Formation précise quatre entrées pour l'apprentissage de valeurs: La religion musulmane tolérante, la civilisation de la nation marocaine, la déclaration des droits de l'Homme de 1948, et enfin la citoyenneté. Elle stipule que le système éducatif du Royaume du Maroc « *se fonde sur les principes et les valeurs de la foi islamique* » et « *visé à former un citoyen vertueux, modèle de rectitude, de modération et de tolérance, ouvert à la science et à la connaissance et doté de l'esprit d'initiative, de créativité et d'entreprise* »<sup>21</sup> ;

Le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique recommande d'accorder toute l'importance requise à l'éducation aux valeurs lors du processus d'élaboration des programmes et curricula, du niveau préscolaire aux cycles supérieurs. Pour atteindre cet objectif, le Conseil propose :

---

<sup>21</sup>Royaume du Maroc Commission Spéciale Education Formation ; *Charte Nationale d'Education et de Formation*, octobre 1999

« • *L'intégration de l'approche valeurs et droits de l'Homme dans les programmes, curricula et supports pédagogiques et le renforcement de l'éducation à l'égalité des genres, à la lutte contre la discrimination, les stéréotypes et les représentations négatives des femmes et des personnes en situation de l'handicap dans les programmes et manuels scolaires, tel qu'énoncé par la Vision stratégique* <sup>22</sup>;

- *La définition des domaines de l'éducation aux valeurs en s'inspirant notamment du corpus des valeurs prioritaires stipulées par la Constitution;*

- *L'intégration de composantes culturelles dans les curricula et l'incitation des apprenants à la créativité et à l'innovation pédagogiques ;*

- *L'intégration des modules de renforcement des compétences de communication, d'ouverture et de développement personnel des étudiants dans les cursus universitaires. »*<sup>23</sup>

Le lieu propice pour l'échange des valeurs c'est la classe de langue. Or, le rôle de cette dernière ne doit pas être réduit à la transmission du savoir seulement, mais elle doit être également le lieu où se distingue la personnalité de chacun et le respect de l'autre. « *Former, ce n'est pas simplement transmettre des contenus, mais aussi par sa praxis de formateur, mettre à jour des valeurs, des comportements mentaux, des modes de pensées* ». (Hubert, 2007 :8.). Ce sont les pratiques de classe qui transmettent les valeurs qui agissent sur le devenir des apprenants et sur le devenir de la société.

---

<sup>22</sup>Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique : *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. Vision stratégique de la réforme 2015-2030*, Rabat, 2015.

<sup>23</sup> Conseil Supérieur de l'Enseignement, *Rôle de l'école dans le développement du comportement civique*, Rabat.2007

## 2-3- Nouvelles structurations du système éducatif.

Schématiquement, la structuration du système éducatif marocain, telle qu'elle a été préconisée par la Charte Nationale d'Education et de Formation indique que le système est constitué de trois degrés :

- **Le premier degré** qui correspond à l'enseignement primaire composé de l'école préscolaire et de l'école primaire.

A l'école primaire, qui comprend six niveaux, le français est enseigné à partir du CE1 en raison de huit heures par semaine sur un volume hebdomadaire de 30heures.

- **Le second degré** s'identifie à l'enseignement secondaire qui comprend l'enseignement secondaire collégial et l'enseignement secondaire qualifiant.

La généralisation de l'enseignement obligatoire sera suffisamment avancée, ces deux degrés seront regroupés sur les plans pédagogique et administratif respectivement en :

- ✓ Enseignement primaire d'une durée de huit ans composé de deux cycles : le cycle de base qui regroupera le préscolaire et le premier cycle du primaire et le cycle intermédiaire qui sera constitué du deuxième cycle du primaire.
- ✓ Enseignement secondaire d'une durée de six ans, composé du cycle secondaire collégial et du cycle secondaire qualifiant.

Pour le secondaire collégial, qui comprend trois niveaux, le français est enseigné en raison de six heures par semaine sur un volume hebdomadaire de 35heures pour la première année du collège et de 33heures pour la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> année du collège.

L'enseignement secondaire qualifiant comprend :

- ❖ Un cycle de tronc commun d'une durée d'une année

- ❖ Un cycle du baccalauréat d'une durée de deux années et comprenant deux filières principales : la filière générale et la filière technologique et professionnelle.

Pour le cycle secondaire qualifiant, le volume horaire consacré à l'enseignement du français varie entre 4 et 5 heures par semaine, selon les filières (4 heures pour les scientifiques, 5 heures pour les littéraires et seulement 2 heures pour la filière économique puisque le français est la langue d'enseignement des autres matières).

- **Le troisième degré** qui correspond à l'enseignement supérieur comportant l'enseignement universitaire et l'enseignement dans les instituts spécialisés et les grandes écoles.

**Chapitre II :**  
**L'enseignement du français dans le**  
**systeme éducatif**

L'enseignement du français à l'école revêt une importance majeure et occupe une place particulière dans les réformes que l'enseignement a connues depuis l'avènement de l'indépendance du Maroc. D'après les textes officiels, cet enseignement a pour objectif l'ouverture sur une civilisation autre et l'accès à des sources d'information en langue étrangère. Autrement dit, il s'agit d'amener les élèves à communiquer en français avec le maximum d'aisance possible dans toutes les situations.

L'enseignement du français en classe se fait par le biais de différentes activités. Ce qui nous intéresse le plus dans notre recherche, c'est l'activité de lecture qui représente un moment clé du cours de français langue étrangère, car la compétence de compréhension écrite est l'une de quatre compétences principales à acquérir.

En classe de langue étrangère, il est possible de donner place aux activités de lecture dès le niveau débutant. Cet enseignement se fait à l'aide de supports textuels qui constituent la base du cours de compréhension écrite. Nous essayerons alors de regrouper les objectifs assignés pour chaque cycle concernant cette activité.

#### a- l'enseignement préscolaire

Il s'agit d'un enseignement qui représente la composante essentielle du nouveau programme de l'éducation nationale. La Charte Nationale de l'Education et de la Formation considère l'éducation préscolaire comme le premier palier de l'éducation fondamentale. L'enseignement préscolaire favorise le développement des capacités cognitives de l'enfant et le prépare à l'école primaire.

Cet enseignement est assuré soit par des écoles traditionnelles, le « Msid » ou école coranique, soit intégré dans des écoles publiques ou bien il revêt la forme d'un préscolaire moderne qui est essentiellement privé.

Concernant le préscolaire privé, l'accent est mis sur l'enseignement du français et les objectifs à atteindre quant à l'enseignement de la lecture plus particulièrement sont divers. Il s'agit tout d'abord de faire une initiation au concept du livre et du code écrit, notamment par la constitution d'une bibliothèque de classe. Puisqu'il s'agit de petits apprentis qui ne savent pas encore lire, ce sont les maitresses qui lisent pour eux des contes. A ce niveau là, il ne s'agit pas d'apprendre à lire mais de se familiariser avec le code écrit, surtout que chaque écrit est accompagné d'une ou plusieurs images.

Ensuite, il faut donner aux enfants des bases langagières solides qui seront essentielles pour un futur apprentissage de la lecture. Ces bases langagières seront développées par l'acquisition de nouveaux mots qui enrichiront le vocabulaire des enfants.

#### b- L'enseignement primaire

C'est un cycle d'enseignement qui accueille les enfants entre 6 et 12 ans, les élèves apprennent à ce niveau des principes de base. L'enseignement du français dans les écoles publiques commence à partir du CE1 qui correspond à la deuxième année du primaire (15 heures par semaine d'arabe et 15 heures de français). Le Livre Blanc souligne que L'objectif essentiel des cycles primaires est de permettre à l'apprenant d'acquérir les compétences de base nécessaires à une maîtrise progressive et à une utilisation fonctionnelle de la langue française selon le cursus suivi et l'orientation choisie.

L'enseignement de la lecture dans le cycle primaire doit permettre d'atteindre un certain nombre d'objectifs. Tout d'abord l'élève est censé maitriser des graphèmes de la langue. De plus, il faut que l'élève soit en mesure d'établir la correspondance graphie/phonie régulière et irrégulière dans les mots. En outre, l'enseignant doit amener l'apprenant à maitriser les

mécanismes de base de la lecture orale, à savoir apprendre à faire une lecture individuelle (à haute voix) correcte, courante et expressive.

D'autant plus que l'apprenant doit également être capable à ce niveau là, de bâtir des hypothèses de lecture à partir d'éléments visibles du texte : titre, amorces de paragraphes, ponctuation et marques typographiques.

### c- L'enseignement collégial

Le collège constitue un cycle intermédiaire entre le primaire et le secondaire qualifiant. Il représente une étape charnière de consolidation et d'approfondissement des acquis ainsi que l'appréhension consciente du fonctionnement de la langue (grammaire, formes simples du discours, communication, etc.).

Les *Orientations Pédagogiques*<sup>24</sup> indiquent que l'enseignement du français au collège a pour objectif de contribuer à la formation du collégien marocain, de développer la compétence de communication orale et écrite des élèves selon les compétences générales retenues pour ce cycle et de préparer ces élèves à la poursuite de leurs études dans le cycle secondaire qualifiant ou dans les cycles de formation professionnelle et éventuellement à une meilleure insertion dans la vie active.

En ce qui concerne la lecture en classe de français au niveau collégial, l'une des finalités essentielles est de développer les capacités de compréhension d'un discours spécifique, par exemple le fait divers, mais aussi l'aspect culturel qui permettra d'aborder ce fait divers sous un angle précis.

Ainsi, l'élève du niveau secondaire collégial doit atteindre un certain nombre d'objectifs. Tout d'abord, il doit développer le goût de la lecture, et

---

<sup>24</sup> Ministère de l'éducation nationale, *Les Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français au collège*, Août 2009

ce à travers la lecture des textes de toute sorte. Ensuite, il doit être initié à la lecture des textes littéraires qui lui permettront de s'ouvrir sur des cultures et sur des modes de penser particuliers. Finalement, l'élève doit également s'approprier certains outils d'analyse, de documentation, mais aussi d'interprétation. Autrement dit, il doit être en mesure de se comporter de manière autonome devant la diversité des formes de l'écrit.

#### d- le cycle secondaire qualifiant

En ce qui concerne l'enseignement du français au cycle secondaire qualifiant, il faut rappeler que la classe de langue a pour mission de consolider et de renforcer la compétence linguistique acquise par les élèves au cours de leur scolarité antérieure, de façon à améliorer leur capacité à communiquer oralement et par écrit. Sur ce second point, elle se propose de faire acquérir, par les élèves, les connaissances requises pour une véritable autonomie devant l'écrit. Cette autonomie passe par une maîtrise de la compétence de la lecture qui s'assigne comme objectifs de reconnaître les différents genres d'écrits, d'anticiper le contenu d'un document à partir d'indices significatifs internes et externes, d'étudier l'œuvre pour comprendre les principes sous-jacents qui régissent sa composition et de s'intéresser à sa genèse pour saisir la problématique de la création littéraire. Il s'agit aussi d'entrevoir le rapport de l'auteur avec son œuvre et l'ancrage de celle-ci dans son environnement historique et culturel.

Il sera question également d'analyser le contenu y compris le non-dit, pour découvrir la conception du monde dont elle est le reflet, d'interroger les personnages et de sonder leur psychologie pour comprendre leurs motivations.

Cette présentation nous donne une idée sur les différents objectifs assignés pour tous les niveaux concernant l'enseignement-apprentissage de la lecture. Nous pouvons déduire alors que cette compétence est

indispensable dans tout projet éducatif parce qu'elle participe au développement de facultés utiles dans la vie quotidienne ou professionnelle des apprenants.

## **1- Présentation du cycle secondaire collégial**

Le cycle secondaire collégial, d'une durée de trois ans, est destiné aux jeunes titulaires du certificat d'études primaires. Ce cycle a des objectifs que le Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique a défini d'abord par l'appui au développement de l'intelligence formelle des jeunes. L'enseignement-apprentissage dans ce cycle doit représenter également une initiation aux concepts et lois de base des sciences naturelles, des sciences physiques et de l'environnement.

De plus, l'élève doit faire la découverte active de l'organisation sociale et administrative, aux niveaux local, régional et national. Cela permettra de faire la connaissance des droits fondamentaux de la personne humaine et des droits et devoirs des citoyens marocains.

Par ailleurs, ce cycle garantira aux élèves l'apprentissage de compétences techniques, professionnelles, artistiques et sportives de base, liées aux activités socio-économiques adaptées à l'environnement local et régional de l'école.

Concernant l'enseignement-apprentissage du français, à l'issue du collège (le livre blanc ; 2000), l'élève doit être capable de comprendre et d'analyser différentes formes simples du discours, telles que les formes simples du récit (dont le récit de vie), le texte descriptif, le discours des médias, le texte théâtral, la poésie, les formes épistolaires et le roman. L'élève doit être également capable d'appréhender et de produire, oralement et par écrit, des messages et des énoncés de plus en plus complexes en respectant les normes lexicales et morpho-syntaxiques de

référence ainsi que les codes sémantiques et communicatifs fonctionnels, dont les actes de parole.

L'apport en notions indique les moyens grammaticaux, sémantiques et fonctionnels dont la maîtrise ne saurait être dissociée de l'ensemble des stratégies, moyens et activités visant l'acquisition des compétences.

## **2- Les supports didactiques actuels**

Notre étude porte sur l'enseignement de la lecture au collège. La lecture concerne plusieurs types de supports, mais dans le cadre de la présente étude nous nous limitons au support textuel écrit en français.

Nous avons choisi la classe de 3<sup>ème</sup> parce qu'elle constitue la passerelle entre le premier et le second cycle du secondaire. Elle est également la classe au terme de laquelle l'apprenant peut soit s'engager dans la vie professionnelle, soit poursuivre ses études au second cycle, dans l'enseignement général ou technique et professionnel.

### **2.1 Les manuels scolaires**

De 2002 à 2007, il y a eu une refonte de tous les manuels scolaires, dans toutes les disciplines, du primaire au baccalauréat. 375 manuels scolaires et 196 guides d'enseignants sont produits, 36 éditeurs et 1994 auteurs y ont participé.

C'est bien le cas du niveau qui nous intéresse, la 3<sup>ème</sup> année du collège. Il y a en effet deux livres qui sont proposés, à savoir *parcours*, *séquence d'apprentissage de français* et *passerelle français*.

Après avoir étudié, dans la première et la deuxième année du cycle collégial, les formes du récit, le narratif, le descriptif, les médias et le théâtre, la troisième année du même cycle sera consacrée à des thèmes et des genres aussi enrichissants que la correspondance et le récit de vie.

Les deux manuels comportent des supports : documents authentiques, extraits d'œuvres intégrales, nouvelles, poèmes, images et grilles de lecture. Ces manuels sont composés de deux parties :

- ✓ Une première partie constituée de deux séquences dont l'une est réservée à la correspondance et l'autre au récit de vie.
- ✓ Une deuxième partie constituée elle aussi de deux séquences, l'une d'entre elle est consacrée à l'étude d'une œuvre qui représente une initiation à l'étude des œuvres intégrales qui sera l'objet d'études en secondaire qualifiant.

Du point de vue quantitatif et qualitatif, le manuel de français intègre des textes de littérature de jeunesse. Il se distingue par l'effort qu'il fournit pour se rapprocher de l'univers du jeune lecteur.

Les textes sont classés en trois types : la correspondance (écrit épistolaire), le récit de vie et une adaptation de *l'île au trésor* (la moitié du manuel). Les genres des textes choisis sont plus motivants pour l'élève car ils valorisent l'expression individuelle et favorisent les thèmes qui incitent à l'aventure et à l'imagination.

Nous connaissons le succès mondial auprès des jeunes de *l'île au trésor*. Mais le contenu du manuel n'intègre que très peu la réalité du pays et les écrivains qui peuvent la transmettre. Pourtant, le Maroc est un pays où il existe de très nombreux écrivains d'expression française.

Les extraits sont pris d'œuvres d'auteurs français des XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècles comme Alfred De Musset, Alphonse de Lamartine, Victor Hugo, Jules Vallès, Prosper Mérimée, François René de Chateaubriand, Alphonse Daudet, Antoine de Saint-Exupéry, Marcel Pagnol, Jean-Paul Sartre, Georges Perec, Michel Leiris, Albert Camus, Jean-Marie Gustave Le Clézio et Nathalie Sarraute. De plus, il y a une chanson de Georges Brassens (pauvre Martin). Madame de sévigné, Jean-Jacques Rousseau et Choderlos de Laclos sont choisis dans la première partie (consacrée à

l'écrit épistolaire). Il y a également la présence d'écrivains occidentaux non français comme Lewis Carrol, Giorgio Vassari, Irvin Stone et Robert Louis Stevenson (pour la lecture suivie).

Mêmes les auteurs marocains sont retenus. En guise d'exemple, il y a la présence d'Ibn Batouta qui est célèbre pour ses récits de voyage, d'Abdelkébir Khatibi et de Moahamed Choukri. Il y a aussi la présence de quelques textes sur la publicité et des articles de presse.

Soulignons encore une fois que le domaine national est, dans ces manuels, très limité, même si le choix de quelques textes marocains est pertinent. Dans l'ensemble, Nous avons l'impression que les textes s'adressent à des jeunes français.

## **2.2Le guide pédagogique**

Le guide pédagogique comprend pour l'essentiel les orientations générales, la présentation du programme, le commentaire des objectifs généraux et spécifiques, les stratégies d'enseignement, les activités d'apprentissage et d'évaluation ainsi que divers conseils pratiques relatifs à la mise en œuvre du programme d'étude.

Tout comme le livre pour l'élève qui comprend deux types, le guide du professeur à son tour existe sous deux formes : *parcours* et *passerelle français*.

En ce qui concerne *passerelle français* de la troisième année du cycle secondaire collégial, il a été conçu en conformité avec les textes officiels relatifs au programme de la troisième année du collège. Le guide propose des approches méthodologiques dans le but d'assister le professeur dans la préparation et la mise en œuvre de ses séquences didactiques.

Le guide pédagogique contient d'abord une présentation du cycle secondaire collégial et des caractéristiques essentielles de l'enseignement du français en troisième année, ainsi qu'une présentation du manuel de

l'élève (fondements théoriques et structure). Ensuite, il s'agit d'une présentation des activités d'apprentissage, des objectifs qui leur sont assignés, des approches méthodologiques proposées et des principaux types d'évaluation adoptés.

En somme, le guide propose des pistes d'exploitation pour favoriser une meilleure gestion de l'appareil pédagogique mis en place dans les deux périodes.

Dans le guide pédagogique, il y a des précisions sur les quatre impératifs qui ont présidé au choix des programmes et à la définition des macrocompétences visées par le cycle secondaire collégial :

- 1) Le profil de sortie du cycle primaire.
- 2) Les besoins du cycle collégial lui-même tels que la charte et le document-cadre en ont déterminé la place et les fonctions.
- 3) Les attentes du cycle qualifiant auquel le collège préparera en optimisant les chances de réussite du futur lycéen.
- 4) Les attentes de la formation professionnelle qui accueillera une partie des collégiens à la fin du cycle.

L'organisation des apprentissages et la répartition des contenus obéissent aux dispositions prévues par la Charte Nationale qui inclut, parmi ses objectifs de « *la refonte des programmes et des méthodes* », la prise en compte de « *l'impératif de flexibilité et d'adaptabilité des progressions pédagogiques* » (Lever 7, p. 46)

L'enseignement du français en troisième année du collège se fait en six périodes. La période est gérée selon un ordre progressif de difficulté. A chaque période semestrielle correspond une compétence globale considérée comme dominante. Elle détermine la proposition des notions grammaticales et sémantiques à maîtriser au cours de la même période, sachant que les acquis d'une période devront être réinvestis dans la suivante. Chaque période assure l'acquisition d'un certain nombre de

capacités dans les différents domaines d'apprentissage : lire ; Ecrire ; Ecouter/ s'exprimer ; Langue et grammaire ; Langue et communication.

D'après la répartition annuelle des différentes périodes, il y a différents acquis qu'un élève doit avoir au niveau de la troisième année du collège concernant la lecture. Ils sont répartis en six périodes.

La première période concerne les formes simples du récit. L'élève au terme de cette période doit reconnaître le récit dans différents types d'écrits et de documents, notamment la presse écrite, le conte, la nouvelle, la bande dessinée et l'affiche.

L'élève doit également être en mesure d'identifier un passage narratif, en dégager la structure et être initié aux techniques de la narration, par exemple situer une action dans le temps ou établir une chronologie différente selon le personnage et selon les règles de l'intrigue, etc.

La deuxième période correspond à l'identification des différents types d'écrits. L'accent est mis plus particulièrement sur le texte narratif et le texte descriptif.

Le type d'activités proposées serait par exemple de distinguer un passage narratif d'un passage descriptif dans une nouvelle, de dégager les caractéristiques essentielles d'une description ou de comprendre les rapports entre la narration et la description. La fable aussi pourra servir pour étudier le récit (la composition de la fable, la moralité, les personnages, etc.).

La troisième période s'intitule : lire les médias. L'objectif majeur à atteindre durant cette période est de doter l'apprenant de moyens qui lui permettront de reconnaître et d'expliquer différentes formes d'écrits dans un journal : l'éditorial, l'article, le fait divers, le reportage, le courrier des lecteurs, etc. D'autant plus qu'il doit être capable de reconnaître et de classer les différents médias (supports, fonctions, etc.) et d'identifier et d'analyser les caractéristiques générales d'un texte journalistique.

La quatrième période s'articule autour du texte théâtral. A ce niveau, l'élève doit être capable de reconnaître les personnages, les lieux et l'espace théâtral (décor, mise en scènes). Il doit être aussi à même de distinguer les genres (comique, tragique), les formes du discours théâtral (dialogue/monologue ; la réplique, la tirade) et de reconnaître les indications scéniques et les subdivisions d'une pièce (scène, tableau, acte....)

Dans la cinquième période, il est question de la correspondance et du récit de vie. Concernant le premier volet, il s'agit de distinguer la correspondance littéraire de la correspondance personnelle et de celle administrative et conventionnelle. De même, le récit de vie peut se présenter sous différentes formes, et l'élève doit en faire la distinction (par exemple, la biographie, l'autobiographie, le journal intime et les mémoires).

La sixième période quant à elle, elle s'intéresse à l'étude d'une œuvre à travers l'analyse du paratexte, des extraits et des lectures hors classe. L'élève doit être en mesure de suivre l'itinéraire d'une idée et son développement en fonction de l'intrigue.

De ce qui précède, nous avons pu avoir une vue d'ensemble sur le programme de français qui représente une organisation progressive dont l'objectif majeur est d'atteindre la compréhension immédiate des mots et des phrases (saisie du thème et du propos global d'un texte) et d'entrer dans la compréhension logique (saisie des relations qui structurent un texte).

**Chapitre III :**

**Des méthodologies d'enseignement  
des langues aux méthodes  
d'enseignement de la lecture**

L'enseignement-apprentissage est un processus qui nécessite un travail de réflexion avant de passer à la préparation écrite des cours à dispenser par l'enseignant. Il existe diverses méthodes et pratiques qui visent à transmettre les savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ces méthodes et pratiques peuvent être traduites par une série d'actions éducatives qui visent à provoquer des effets précis d'apprentissage des élèves car en définitive, c'est à l'enseignant de faire les choix et de prendre les décisions concernant la façon de mener son enseignement afin de permettre aux élèves de réussir leur apprentissage.

En ce qui concerne le contenu de ce chapitre qui porte sur l'enseignement de la lecture, il s'agira de définir quelques concepts clés, à savoir l'enseignement, l'apprentissage, la lecture et le FLE. Nous esquisserons ensuite un bref historique des méthodologies d'enseignement et des méthodes sans pour autant faire privilégier telle méthodologie ou telle méthode. Finalement, nous décrirons le déroulement d'une séance de lecture, c'est-à-dire le moyen qui peut être adopté par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et atteindre son objectif pédagogique.

## **1- Définition des concepts**

Dans l'intitulé du sujet, les concepts d'enseignement, d'apprentissage, de lecture et de français langue étrangère méritent d'être expliqués. En effet, chaque concept a plusieurs acceptions, mais nous avons préféré mettre en avant celles qui conviennent au contexte de l'étude.

### **a- L'enseignement**

Il s'agit de l'action de transmettre des connaissances ou des savoirs à un élève. C'est la pratique des enseignants visant à transmettre des

compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être) aux élèves. Selon Marguerite Altet<sup>25</sup> :

*« L'enseignement couvre deux champs de pratiques :*

*1. celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève, domaine de la Didactique*

*2. celui du traitement et de la transformation de l'Information en Savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe, par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant, c'est le domaine de la Pédagogie. »*

Autrement dit, l'enseignement suppose que nous mettions l'accent sur les théories et les méthodes spécifiques à une discipline scolaire (la didactique) et en même temps sur l'action de transmettre un savoir à un élève, c'est-à-dire l'action pratique constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignés dans la classe ( la pédagogie).

Dans la relation didactique, l'enseignement constitue un pôle symétrique à celui de l'apprentissage.

### **b- L'apprentissage**

L'apprentissage est un processus d'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir par le moyen de l'enseignement ou de l'expérience. Il met au centre de l'intérêt l'individu qui apprend.

Il existe plusieurs types d'apprentissage :

- L'apprentissage réceptif : qui représente la transmission directe des savoirs, l'apprenant dans ce cas comprend le contenu et le reproduit.
- L'apprentissage par découverte : il diffère de l'apprentissage réceptif dans la mesure où l'apprenant ne reçoit pas le message passivement,

---

<sup>25</sup>MARGUERITE Altet, *Les Pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Presses universitaires de France, 1997 (ISBN 978-2-130-48016-7), p. 11

mais il est plutôt actif et plus autonome dans la construction des savoirs. L'enseignant oriente et guide l'apprenant à rechercher des informations par lui-même, il utilise les connaissances préexistantes pour arriver à ses propres conclusions.

- L'enseignement répétitif : il se base sur le processus de mémorisation. Ce type d'enseignement consiste à répéter le message plusieurs fois afin de le mémoriser mais sans le mettre en rapport avec les connaissances préalables.
- L'enseignement significatif : ce type d'enseignement consiste à établir des relations entre les nouvelles informations et celles qui existent déjà dans la structure cognitive de l'apprenant, ce qui entraîne la formulation d'une nouvelle structure ou bien un enrichissement de la structure préexistante.

### **c- La lecture**

Il n'existe pas de définition unique ou universelle de l'acte de lire et du savoir-lire, y compris chez le lecteur débutant. Les dictionnaires reflètent bien la polysémie du mot « lire ». Le Dictionnaire de l'Académie Française définit la lecture comme :

- 1. une action de déchiffrer un texte, d'en identifier les caractères et les mots pour en comprendre le sens.*
- 2. une action de lire, de prendre connaissance d'un écrit pour s'instruire, se divertir, s'informer, etc.*
- 3. une opération par laquelle un appareil, un dispositif analyse des sons, des images, des signaux enregistrés, en vue de leur reproduction ou de leur traitement.*<sup>26</sup>

De son côté, le *Nouveau Petit Robert* indique qu'il s'agit de:

- 1. une action matérielle de lire, de déchiffrer ce qui est écrit*

---

<sup>26</sup> Dictionnaire de l'académie française, neuvième édition, tome2 ; imprimerie nationale/  
Fayard éditions

2. *prendre connaissance du contenu d'un écrit*

3. *une interprétation d'un texte selon un ou plusieurs parmi les codes qu'il implique*

4. *une action de lire à haute voix à d'autres personnes.*<sup>27</sup>

Dans ce sens, la lecture est une identification de caractères, c'est-à-dire d'un déchiffrement qui conduit à une connaissance du contenu d'un écrit afin de l'interpréter. Il s'agit donc d'un processus qui vise à donner un sens à des signes graphiques perçus par l'œil, chose que confirment les sciences cognitives.

D'après les études faites en psychologie cognitive de la lecture<sup>28</sup>, l'action de la lecture met en marche une suite continue d'opérations :

- ❖ Action de repérage des symboles, c'est-à-dire la détection des différentes lettres ainsi que le fait de les combiner puisque l'œil n'arrive pas à lire les mots de manière continue.
- ❖ La production de sons qui est un mécanisme qui permet de passer de la détection visuelle à la prononciation des symboles écrits
- ❖ La perception des sons (l'information arrive au cerveau et culmine le processus de compréhension).

#### **d- FLE ou français langue étrangère**

Le français est une langue étrangère pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers. S'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas de leurs élèves par rapport à cette langue. En effet, la classification du français comme langue étrangère dépend du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent avec elle.

---

<sup>27</sup> Le nouveau petit Robert de la langue française 2010, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française

<sup>28</sup>FERRAND Ludovic, *Psychologie cognitive de la lecture*, Bruxelles, Éditions de Boeck Université, 2007, 537 p.

A côté du français langue étrangère, existent d'autres catégories qui nécessitent d'être définies :

- Flm ou français langue maternelle : il s'agit du français parlé par des locuteurs natifs. Le français dans ce cas est la langue de première socialisation de l'enfant. Ce dernier acquiert l'usage de la langue par contact et interaction avec les personnes qui l'entourent.
- Fls ou français langue seconde : nous parlons de français langue seconde surtout dans le système scolaire. Le fls est pratiqué par les étrangers dont la langue maternelle n'est pas le français pour leur permettre non seulement de communiquer avec autrui, mais aussi de suivre des cours.

En effet, nous ne pouvons pas parler de ces différentes catégories sans préciser le statut de la langue française au Maroc. La constitution déclare que l'arabe et l'amazighe, au Maroc, sont les seules langues officielles<sup>29</sup>. Cependant, la langue française occupe une place de choix puisqu'elle est considérée comme la première langue étrangère du pays. C'est la langue de l'ouverture sur le monde moderne. Les discours royaux d'Ifrane de 1970 et de 1978, ceux des ministres de l'éducation nationale en faveur de la connaissance des langues étrangères et de la maîtrise du bilinguisme sont autant de témoignages du statut privilégié conféré au français au Maroc<sup>30</sup>, comme le confirme Benzakour : « *même la Charte Nationale d'Education et de Formation, promulguée en 1999, et qui consacre deux articles à la maîtrise des langues étrangères, ne dit pas*

---

<sup>29</sup> Commission spéciale d'Education et de Formation, Charte Nationale d'Education et de Formation, octobre 1999

<sup>30</sup> Boukous ahmed, *Société, langues et cultures au Maroc. Enjeux symboliques, publications de la faculté des lettres et sciences humaines de Rabat, Rabat, 1995.*

*explicitement mais sous-entend seulement que le français est la première langue étrangère.»*<sup>31</sup>.

Le français jouit d'un statut particulier dans le paysage linguistique marocain. D'après les textes officiels, c'est une langue étrangère. Dans le quotidien, le français est la seule langue étrangère au Maroc qui puisse prétendre d'être à la fois lue, écrite, parlée, et demeure visible dans différents domaines : la presse, le cinéma, les programmes de télévision, dialecte marocain mêlé de mots français et les établissements supérieurs où il est largement privilégié en tant qu'instrument d'enseignement et de recherche ; c'est la raison pour laquelle l'Education Nationale lui attribue l'appellation suivante : *langue étrangère privilégiée* <sup>32</sup>.

## **2- Méthodologies pour enseigner-apprendre les langues**

Lors de l'enseignement des langues étrangères, nous avons besoin de méthodologies bien choisies et de manuels qui conviennent aux niveaux des élèves. Avant d'aborder l'histoire des méthodologies, il s'avère nécessaire de définir le concept même de méthodologie.

La méthodologie d'après Larousse est un «*Ensemble des méthodes et des techniques d'un domaine particulier*».

Dans ce sens, la méthodologie correspond aux manières d'enseigner et d'apprendre, elle est destinée à accompagner l'apprentissage et elle a pour objet l'analyse des pratiques de classe et des matériels d'enseignement : « *...Mettant en œuvre des éléments variables, à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voient naître ou qui conditionnent leur naissance. Dans ce faisceau interactionnel qui détermine toute méthodologie, les objectifs de*

---

<sup>31</sup> Benzakour Fouzia, *Langue française et langues locales en terre marocaine : Rapports de force et reconstructions identitaires, géopolitique de la langue française, revue Hérodote, n° 126, éditions la Découverte, Paris, 2007.*

<sup>32</sup> Commission spéciale d'Education et de formation, Charte Nationale d'Education et de Formation, octobre 1999

*l'apprentissage, les contenus linguistiques et culturels qui dépendent des théories de référence et les situations d'enseignement peuvent varier profondément d'une époque à une autre.»*<sup>33</sup>

Pour l'enseignement-apprentissage du français, il existe de nombreuses méthodologies que nous présenterons ci-après.

### **a- La méthodologie traditionnelle**

Elle s'étale sur plus de trois siècles, prend des formes variées et englobe d'autres méthodologies. Cette méthodologie reproduit l'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin. C'est la plus vieille des méthodologies d'enseignement des langues étrangères, elle est appelée aussi la méthodologie grammaire-traduction. Elle se base sur la lecture et la traduction des textes en langue étrangère, l'importance est donnée à la grammaire et la progression repose sur les parties du discours : l'article, le nom, l'adjectif, le verbe, le complément du verbe, les adverbes, etc. Chaque leçon est organisée autour d'un point grammatical.

Le professeur et les élèves recourent souvent à la traduction qui représente le moyen d'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire (apprentissage par cœur).

Le professeur occupe une place importante, il détient le savoir et l'interaction ne marche qu'à sens unique. C'est à lui que revient la tâche de concevoir et d'organiser l'activité depuis le choix des textes à étudier, la préparation des questions de compréhension, l'explication et la distribution des tâches ainsi que la vérification de leur réalisation.

Quant à l'enseignement, il est centré sur l'écrit (l'oral est relayé au second plan) qui s'effectue selon la gradation mot-phrase-texte. Selon Germain Claude : « *la langue est conçue comme un ensemble de règles et*

---

<sup>33</sup>CUQ Jean- Pierre, GRUCA Isabelle, *Dictionnaire de Didactique du Français. Langue Etrangère et Seconde*. Paris: Clé International. 2005

*d'exceptions observables dans des phrases ou des textes, susceptibles d'être rapprochées des règles de la langue de départ. La forme et le sens occupent la place prépondérante dans l'enseignement.*<sup>34</sup> »

## **b- La méthode directe**

Elle est née vers la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, elle s'est élaborée en réaction à la méthodologie traditionnelle qui accordait une place importante à la traduction et qui préconisait l'acquisition d'un bagage culturel important.

Cette méthodologie favorise l'enseignement direct de la langue, c'est-à-dire que l'enseignant doit utiliser dès la première leçon la langue étrangère (L2) en s'interdisant d'avoir recours à la langue maternelle (L1) (interdiction du recours à la traduction en langue maternelle).

L'enseignement se fait directement en L2 en s'appuyant sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe et puis progressivement au moyen de la L2 elle-même. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère sans passer par l'intermédiaire de l'équivalent du vocabulaire étudié en L1.

L'enseignement de la grammaire ne se fait pas explicitement mais d'une manière inductive. L'apprentissage repose sur le jeu de questions-réponses, autrement dit sur les interactions et les échanges constants entre le professeur et les élèves. Il se base sur la réutilisation de ce qui a été appris pour apprendre du nouveau. A l'inverse du principe de la méthodologie traditionnelle qui met l'apprentissage de l'écrit au premier plan, la méthodologie directe met plutôt l'accent sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation à partir d'une démarche analytique

---

<sup>34</sup>GERMAIN Claude, 1993- Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. CLE International

(phonème-syllabe-mot-groupe de mots-rythme-intonation), l'écrit alors est considéré comme un auxiliaire de l'oral (dictée, questions, etc.)

### **c- Méthodologie audio-orale**

C'est une méthodologie qui s'est inspirée d'une expérience menée dans l'armée pour former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de bataille de la seconde guerre mondiale. Elle repose sur le béhaviorisme et le structuralisme linguistique. *Cet apprentissage consiste en l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes<sup>35</sup>, et le renforcement se fait à l'aide d'un réflexe conditionné (stimulus-réponse).*

Les leçons sont centrées sur des dialogues enregistrés sur des magnétophones, dialogues qu'il faut mémoriser. Ayant appris ces répliques et ayant compris leur structure interne, l'étudiant est invité à les manipuler en exerçant des substitutions et des transformations guidées. Le type d'activités proposées est les exercices structuraux qui sont destinés à automatiser les structures de base acquises lors des dialogues.

La méthodologie audio-orale, comme la méthodologie directe, place l'écrit au second plan et l'oral demeure prioritaire. Dans cette perspective, *« les activités d'écriture sont de petit nombre, ils se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution ou bien se limitent « à une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral. »<sup>36</sup>.*

---

<sup>35</sup>CORNAIRE Claudette. & RAYMOND Patricia-Mary, *la production écrite, Didactique des langues étrangères*, Clé International, 1999.

<sup>36</sup>CORNAIRE Claudette & RAYMOND Patricia-Mary., *op. cit. p: 4-5*

Cette méthodologie a joué un rôle important puisqu'elle a été la première à placer les moyens audio-visuels au centre du renouvellement méthodologique.

#### **d- La méthodologie structuro-globale audiovisuelle**

C'est une méthodologie qui recourt à l'utilisation de l'image et du son. Puren définit les méthodes audiovisuelles comme *des méthodologies s'appuyant sur un seul critère d'ordre technique : s'organiser autour d'un support audio-visuel*<sup>37</sup>. Le support sonore est constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes (dessins, diapositives ou films fixes) ou des figurines en papier qui peuvent être collées sur le tableau de feutre. Le modèle enregistré doit être présenté à l'apprenant et celui-ci doit l'imiter. L'enseignement grammatical est implicite, inductif et l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral.

Le rôle de l'enseignant est de faire accéder au sens à l'aide des supports, des mimes et des paraphrases, il donne des modèles linguistiques à l'aide des énoncés que les apprenants doivent imiter, il corrige les erreurs phonétiques des énoncés produits et conçoit des exercices structuraux en situation, il n'a pas à improviser (professeur presse-bouton). Tandis que l'apprenant joue un rôle interactif de compréhension, de répétition et d'exploitation. Les interactions sont principalement orientées de l'enseignant vers l'apprenant.

Cependant, cette méthodologie ne permet pas à l'apprenant de manifester une créativité linguistique, d'autant plus qu'elle met en œuvre une pédagogie de l'imposition laissant peu de place à l'initiative de l'apprenant et à sa créativité. Raison pour laquelle elle sera progressivement abandonnée au profit de l'approche communicative.

---

<sup>37</sup> PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* ; Paris ; Nathan-CLE International ; 1988, p :248

## e- L'approche communicative

L'apprentissage selon cette approche est basé sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Il s'attarde davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte. Selon Cuq, l'approche communicative veut: *enseigner la langue et privilégier le sens*<sup>38</sup>.

L'objectif majeur de cette approche est d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Il ne s'agit pas de s'attarder sur les structures grammaticales à apprendre par cœur, mais sur le sens de la communication. Le plus important donc n'est pas d'acquérir la compétence linguistique de la langue étrangère, mais aussi sa compétence communicative, c'est-à-dire les normes contextuelles et situationnelles qui régissent les emplois de cette langue.

Cette approche rejette la psychologie béhavioriste et la remplace par la psychologie cognitiviste qui met l'apprenant au cœur de son apprentissage, ce dernier étant considéré comme un processus actif et créateur. La pédagogie instaurée est moins répétitive que celle instituée par la méthodologie structuro-globale audiovisuelle.

L'apprentissage se réalise par le biais de documents authentiques oraux ou écrits et des types d'échanges qui existent dans la réalité ; une grande place est réservée à la grammaire explicite et à la conceptualisation.

Actuellement, nous ne pouvons pas dire qu'il y a une méthodologie unique, il y a plutôt un ensemble de méthodologies qui entraîne la diversification des matériels et des approches proposés. « *L'éclectisme comme méthodologie d'enseignement des langues étrangères exige que l'enseignant possède de vastes connaissances de la langue qu'il enseigne,*

---

<sup>38</sup>CUQ Jean- Pierre, GRUCA Isabelle, op cit, p : 247, 248

*des différentes manières d'enseigner, et qu'il puisse établir en détail les besoins de ses élèves. »<sup>39</sup>*

Après cette esquisse historique des différentes méthodologies, il nous paraît utile maintenant de mettre le point sur les méthodes d'enseignement de la lecture, tout en commençant par une définition de la méthode.

Concernant l'enseignement de la lecture, il existe trois méthodes d'apprentissage. Toutes ont le même objectif, apprendre à lire, mais elles ont recours à des moyens différents.

### **3- L'apprentissage de la lecture**

L'apprentissage de la lecture et sa maîtrise représente un indicateur de réussite, alors que la compréhension de l'écrit est l'un des plus grands soucis des enseignants actuellement, vu que cela représente la base de l'apprentissage durant tout le parcours scolaire, du primaire jusqu'au secondaire.

Actuellement, l'apprentissage de la lecture depuis le déchiffrage jusqu'à la compréhension pose de véritables problèmes qui se résument dans le fait que cette activité s'est focalisée surtout sur les significations linguistiques que sur le sens, sur ce qui s'attache à la perception verbale au détriment de l'appréhension du sens, par la pratique de la lecture mot à mot, selon un décodage linéaire du texte, par l'insistance mise sur la lecture à haute voix, exercice qui n'a que de lointains rapports avec la compréhension des textes. C'est ce phénomène de centration quasi exclusive sur la forme que signale Jean Herbrard dans une interview accordée au nouvel observateur :

---

<sup>39</sup> SEARA Ana Rodríguez, *l'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la éthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours* ; [http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art\\_8.htm](http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm)

*« Ceux qui lisent bien à haute voix sont souvent de mauvais lecteurs. Et pourtant, pendant les premières années, l'école ne s'intéresse qu'à cela : obtenir un bruit qui correspond aux signes tracés sur le papier ».* (19/9/1977).

Les pédagogues cherchent à s'inspirer des nouvelles approches et des apports récents des sciences humaines. Pourtant, les pratiques actuelles concernant l'enseignement-apprentissage de la lecture montrent une déficience surtout au niveau des pratiques des maitres qui ne savent à quelle méthode se vouer.

Donc, les questions que nous nous posons à ce niveau et auxquelles nous essayerons de répondre à travers la recherche que nous sommes en train d'effectuer sont les suivantes :

- a- Quelles sont les méthodes utilisées pour l'enseignement-apprentissage des langues ?
- b- Quelles sont les démarches mises en œuvre par les enseignants pour mener leur enseignement surtout concernant la lecture en classe de français ?
- c- Quel est le profil des acteurs de cet apprentissage ?

#### **4- Les méthodes d'apprentissage de la lecture**

La méthode est le moyen pédagogique adopté par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et atteindre son objectif pédagogique. *« Par méthode, nous entendons l'ensemble des soubassements théoriques qui construisent un modèle méthodologique opérationnel de la lecture. Chaque méthode repose ainsi sur un ensemble de caractéristiques identifiables qui la distingue des autres méthodes. Elle peut ensuite être diversement*

*déclinée en démarches qui exploitent de manière spécifique et précise tout ou partie de ces caractéristiques, grâce à des activités appropriées »<sup>40</sup>*

Une méthode répond à une question pratique : comment faire, quoi entreprendre, afin d'atteindre un but donné ? Toute méthode peut être utilisée à condition que son efficacité soit démontrée et qu'elle réponde aux besoins des élèves.

Concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture il y a plusieurs méthodes, les plus connues sont les deux méthodes dites opposées : la première va de la lettre au texte, elle est appelée méthode syllabique (alphabétique ou même synthétique) et la deuxième est une méthode qui va du texte à la lettre et elle est appelée méthode globale (ou analytique).

Ces deux méthodes opposées ont fait naître un troisième type de méthode qui se nourrit des deux et qui s'appelle à son tour méthode mixte.

### **a- La méthode syllabique**

Appelée aussi méthode synthétique ou méthode alphabétique, elle consiste à faire la genèse des sons de la langue parlée par assemblage des syllabes.

Elle est en réalité "alphabétique" puisque la base est la lettre ou le graphème (non la syllabe). Elle consiste à partir des éléments les plus simples : les lettres et les sons. Une fois que ceux-ci sont maîtrisés, l'enfant apprend à les composer en syllabes puis en mots. La méthode syllabique à entrée alphabétique part de la reconnaissance des lettres, ou graphème. C'est le fameux « B - A, BA » (où les lettres B et A donnent la syllabe BA).

Cette méthode limite l'apprentissage de la lecture à celui des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, c'est-à-dire à

---

<sup>40</sup> ONL (observatoire national de la lecture), (2003), *Le manuel de lecture au CP* ; Savoir Livre/CNDP, Diffusion Hatier, 2003

l'acquisition du code alphabétique. Il est question de graphèmes et non de lettres car un phonème peut être transcrit par plusieurs lettres : le phonème [o] par exemple est transcrit aussi bien par « o » que par « au » ou par « eau » (un graphème désigne la transcription d'un phonème).

### **b- La méthode globale**

Concernant cette méthode, la lecture se fait par la reconnaissance d'un mot en entier, et non par le code de l'écrit (c'est-à-dire sans apprentissage du code des correspondances entre sons et signes écrits). La méthode globale est très peu utilisée dans sa forme pure.

Le principe de cette méthode est que l'enfant apprend à lire en visualisant le mot dans son ensemble, c'est-à-dire globalement. Les méthodes globales partent du principe que l'élève perçoit mieux des ensembles organisés et signifiants (mots ou phrases) que des éléments sans signification (lettres ou syllabes).

Elles sont aujourd'hui proscrites car elles négligent trop l'enseignement du code et privilégient la voie directe, c'est-à-dire l'accès direct au sens.

Cette méthode relègue au second plan l'apprentissage du code et ne permet pas à l'enfant de comprendre comment il fonctionne. Elle nécessite un effort de mémorisation trop intense et certains enfants saturent.

### **c- La méthode mixte**

Elle considère que l'apprentissage de la lecture met en jeu deux activités distinctes : l'identification des mots et la compréhension de leur signification dans le contexte verbal et non verbal du texte. Cette méthode associe l'apprentissage de la combinatoire et le travail sur la compréhension dans les activités de lecture.

Il existe des méthodes mixtes à départ global qui permettent aux enfants d'apprendre un certain nombre de mots avant d'engager l'étude des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes.

Cependant, la progression de la découverte des graphies est souvent soumise à d'autres contraintes que celles de la langue : elles doivent appartenir au texte étudié ce jour là, elles ne sont pas la priorité de l'apprentissage, et il s'agit de graphies et non de sons de la langue. D'autre part, les mots appris par les enfants sont soit des mots outils, soit, plus fréquemment, des mots du texte, pour la commodité du travail sur la phrase. Ils sont donc appris de manière très artificielle et peuvent laisser croire à l'enfant que lire c'est reconnaître l'image des mots, voire provoquer chez lui une confusion entre les moyens d'apprendre à lire par cœur ou en décomposant. De plus, est-il bien utile de poursuivre tout au long de l'année l'apprentissage par cœur de mots (verbes ou noms communs, etc.) qui ne sont pas forcément parmi les plus fréquents de la langue ?

La lecture donc est le fruit d'un processus flexible, interactif, ascendant, descendant ou les deux à la fois. Chaque enseignant doit choisir la méthode la mieux adaptée aux capacités et aux besoins de ses élèves. Chose dont il doit tenir compte lors de la conception des démarches pédagogiques à suivre pour la préparation de ses leçons.

## **5- Démarche pédagogique pour organiser l'activité de lecture**

Dans cette partie, nous nous proposons de décrire les étapes d'une leçon de lecture parce que la planification de l'enseignant pose les bases permettant à tous les élèves d'accéder aux compétences, savoirs et savoir-faire, ainsi que de participer à l'apprentissage. Le professeur doit donc concevoir son cours de façon à ce que les élèves écoutent, comprennent et retiennent le plus d'informations possible.

Dans cette préparation, il s'agit de concevoir des fiches pédagogiques. Cette dernière concerne une séance d'une heure, deux ou trois heures de cours. Cette séance a une finalité explicite déclinée en objectifs qui peuvent être atteints par la mise en œuvre de compétences.

Chaque séance est envisagée dans une progression, l'ensemble des séances est articulé dans un ensemble plus vaste qui est la séquence.

Pour planifier sa leçon, l'enseignant doit dans un premier temps énoncer des objectifs qui doivent être clairs et réalisables avant de décliner, dans un deuxième temps, sa leçon en étapes progressives afin de faciliter l'apprentissage. Pour chaque étape il doit concevoir des activités convenables aux besoins de ses élèves.

Ce qui nous intéresse plus particulièrement, c'est la démarche pédagogique de la préparation d'une leçon de lecture. Cette composante suppose la maîtrise de deux habiletés : le décodage et la compréhension. La première peut se renforcer par le recours à des lectures individuelles à tour de rôle pour toute la classe. Ensuite, il ne faut pas oublier que le décodage et la compréhension sont deux habiletés qui se complètent, *« lire c'est plus qu'être capable de décoder des mots, c'est avant tout comprendre le sens d'un texte dans les livres, les magazines, les sites web les manuels et sur les affiches des panneaux de signalisation. C'est aussi faire preuve d'esprit critique face au texte lu...découvrir l'intention de l'auteur et sa vision du monde. »*<sup>41</sup>

Lorsque l'apprentissage de la lecture se limite à l'entraînement à la lecture vocale, l'élève pourra lire couramment un texte sans rien y comprendre. Or, lire ce n'est pas transposer un texte écrit en langue parlée. Il est important donc de rappeler que nous n'apprenons pas à lire pour lire, mais pour comprendre. Cette lecture du sens sera possible dès que l'élève

---

<sup>41</sup>Pour aider votre enfant en lecture et en écriture- conseil. [www.cscprovidence.ca/images/guide\\_parents\\_littératie\\_F.pdf](http://www.cscprovidence.ca/images/guide_parents_littératie_F.pdf)

aura acquis les possibilités d'anticiper ce qui va suivre dans le fil du texte. Les possibilités d'anticipation sémantique permettront à l'élève de se forger des stratégies de lecture qui lui faciliteront la prise de l'information, en particulier face à des textes plus ou moins spécialisés.

Ainsi, la lecture suppose l'identification de suites de mots et la construction mentale de ce que nous lisons, c'est-à-dire la compréhension. Cette dernière s'effectue à l'aide d'explication et des questions qui permettent de créer des interactions entre le professeur et les élèves ou bien entre les élèves eux-mêmes, et dans ce cas le professeur peut jouer le rôle d'orientateur.

Afin d'explicitier comment procèdent les enseignants pour aider leurs élèves à acquérir ces habiletés, nous allons tenter de décrire et d'expliquer l'activité d'enseignement dans ses liens avec l'activité d'apprentissage de la lecture en classe de français.

En puisant dans les différentes démarches pédagogiques adoptées par les professeurs, nous avons pu constater que les situations d'enseignement-apprentissage de la lecture mises en place par les enseignants en vue de l'enseignement de la lecture sont multiples et complexes. Leur multiplicité renvoie à la diversité des activités de lecture et leur complexité se nourrit de l'interaction des nombreuses dimensions constitutives de ces situations.

Les outils que l'enseignant doit préparer pour organiser ses cours sont le cahier journal et les fiches de préparation.

#### **a- Le cahier journal**

C'est l'un des outils de préparation qui doit être élaboré avant la séance de cours, il doit aussi être confirmé et commenté à la fin de la séance. Il permet de se situer précisément dans la programmation des apprentissages et des activités. Il prend la forme d'un projet cohérent et progressif et doit contenir : l'objectif d'apprentissage, les modalités

d'organisation de la classe, le déroulement, le contenu de la séance en plus de la référence à une fiche de préparation annexe.

### **b- la fiche de préparation**

Pour organiser une séance de lecture, l'enseignant doit viser un objectif d'apprentissage pour la séance. Cet objectif doit être cohérent avec celui des autres séances et avec l'objectif d'apprentissage de la séquence.

L'objectif représente l'intention de l'enseignant, c'est-à-dire ce qu'il veut que les élèves acquièrent de nouveau au cours de la leçon. Il doit recouvrir différents éléments : la compréhension, le savoir, le savoir-faire, etc. L'objectif doit être mesurable à travers les résultats d'apprentissage.

Après avoir fixé l'objectif de la séance, l'enseignant doit prévoir le matériel dont il aura besoin, par exemple des photocopies des textes à lire, s'ils ne figurent pas sur le manuel scolaire, rétroprojecteur, tableau, clé USB, cd Rom, etc. Il doit y avoir une cohérence entre le matériel choisi, l'objectif pédagogique, le contenu de la leçon, les activités d'apprentissage et l'évaluation.

L'enseignant doit également envisager les modalités de travail pour chaque étape de la leçon : travail individuel, travail collectif ou bien un travail en groupe.

Une fois que l'objectif, les compétences, le matériel et les modalités du travail sont fixés, l'enseignant doit faire une estimation de la durée nécessaire pour l'organisation des différentes phases de la séance.

Il existe plusieurs façons d'organiser le déroulement d'une séance de cours. Nous allons présenter une des démarches qui permet de mettre en place une situation d'apprentissage de la lecture. Cette séance est divisée en plusieurs parties distinctes que nous pouvons ralentir ou accélérer selon la situation.

Les étapes qui peuvent structurer l'acte pédagogique sont les suivantes :

### I. Mise en situation

Dans cette phase il s'agit d'un rappel des connaissances pour réactiver, reformuler, repréciser et comprendre à quel nœud du travail se situe l'activité qui va être proposée. C'est la mobilisation des connaissances existantes pour amener le sujet. L'enseignant présente ensuite l'objectif d'apprentissage et les résultats attendus.

### II. Phase d'observation et de découverte

L'enseignant distribue le texte à lire ou bien écrit son titre et la page sur laquelle il figure s'il va se servir d'un texte du manuel des élèves. Il le fait sans commenter pour permettre les réactions. C'est une étape d'observation au cours de laquelle l'apprenant doit émettre des hypothèses à partir du texte, du paratexte, sur son genre et sa visée.

L'étape qui suit est celle de l'exploration détaillée du texte qui permettra une construction progressive du sens. Il convient de commencer cette étape par une lecture magistrale à haute voix ou bien une lecture silencieuse, et le choix de l'une ou de l'autre ne se fait pas au hasard. Chacune de ces lectures vise des objectifs précis. Le choix donc se fait en fonction de la nature du texte (genre, type), sa dimension (court, long), les objectifs liés aux besoins des élèves, leurs capacités et leurs réactions.

Il est recommandé de recourir à la lecture magistrale si le texte est court ou bien s'il présente des spécificités prosodiques à montrer aux élèves. La lecture silencieuse peut être appliquée quand le texte est long, pour habituer l'élève à l'autonomie ou bien si nous comptons travailler le repérage d'indices textuels qui peuvent servir à la compréhension du texte.

Ensuite, l'enseignant désignera quelques élèves pour des lectures individuelles. Après cette étape viendra celle de l'exploration du texte qui favorisera le balayage visuel puis l'entourage des mots sur toute la page.

### III. Construction du sens

Après avoir découvert le texte, les élèves doivent chercher à résoudre le problème posé (situation problème proposée par l'enseignant). Cela présuppose qu'il y a un obstacle à surmonter. Ce travail peut se faire individuellement, collectivement ou bien en groupe. Mais au début, il est obligatoire que chaque élève essaye tout seul de résoudre le problème soulevé pour qu'il puisse s'engager réellement. Ensuite, il sera question de faire verbaliser et confronter les hypothèses de sens en collectif et proposer des questions qui pourraient favoriser l'interaction en classe. Au cours de cette étape, l'enseignant encourage les élèves et oriente leur investigation et les assiste dans les éléments de confrontation. Le rôle des élèves est de présenter leurs résultats et de confronter leurs réponses en grand groupe ; ils expliquent comment ils ont fait, pourquoi et justifient leurs points de vue.

Pendant le déroulement de cette étape, l'enseignant revient sur les bonnes hypothèses afin de donner un résumé ou une synthèse que les élèves peuvent noter sur leurs cahiers (trace écrite).

Cette synthèse sert à faire le point sur les nouveaux savoirs et préparer les activités qui vont suivre. Dans le cas de la lecture, cette étape permet à l'élève de retenir l'essentiel du texte et d'en saisir l'intérêt. La synthèse de lecture peut résulter de synthèses partielles comme elle peut résulter de notes prises par les élèves.

#### IV. Evaluation

Dans cette phase il s'agit de renforcer les résultats conformes à l'objectif ; d'autant plus qu'elle permet à l'élève de reconnaître et de corriger ses erreurs et de s'informer sur le degré d'atteinte des objectifs.

Le type d'évaluation pratiquée dans ce cas est formatif, l'activité proposée à ce niveau peut être sous forme de questions qui pourraient aider l'élève à exprimer par exemple sa subjectivité, de montrer son adhésion totale ou partielle aux idées véhiculées par le texte ou bien pour exprimer son opposition.

Cette phase pourrait être suivie d'un approfondissement dans lequel l'enseignant propose des activités de recherche et de documentation à effectuer hors classe.

Il est crucial pour la société que les élèves bénéficient d'un enseignement de la lecture et de l'écriture prodigué à l'aide d'interventions efficaces. Sans oublier que le rôle que jouent les enseignants à cet égard est de la plus haute importance.

#### **6- Rôle de l'enseignant dans l'enseignement de la lecture**

Les élèves qui n'arrivent pas à maîtriser la lecture rencontrent de sérieux problèmes, ils n'arrivent pas à se maintenir au même niveau de leur pairs. Ils sont toujours en retard par rapport à eux et ce retard influence négativement les autres apprentissages. Par conséquent, ce déficit pourrait mener à un échec scolaire global. Ces élèves en difficulté ont alors un sentiment d'infériorité, de honte et ils éprouvent une perte de l'estime de soi pouvant aller jusqu'à l'abandon des études. Pire encore, quand ils arrivent à l'âge de l'adolescence, ils risquent de quitter l'école avant d'acquérir les compétences qui leur permettent de réussir leur vie personnelle et professionnelle.

Les premiers à constater que la maîtrise de la lecture est un facteur essentiel pour réussir dans et en dehors de l'école sont les enseignants. L'engagement personnel et professionnel de ces derniers est ancré dans la conviction qu'il faut aider tous les élèves à acquérir des compétences solides en lecture dès le début du primaire. C'est donc au maître que revient socialement parlant le soin d'apprendre à lire et à écrire aux enfants.

Pour ce faire, il bénéficie d'une formation spécialisée pour mener à bien sa mission, mais parfois les enseignants se contentent de ce qu'ils savent et ne cherchent pas à élargir et enrichir leurs connaissances afin d'affiner leurs pratiques enseignantes. Autrement dit, à part la formation initiale qu'ils reçoivent au début de leur carrière, ils ne cherchent pas à s'auto-former. Ajoutons à cela que les formations continues assurées par les inspecteurs de la matière sont très rares. J. Fijalkow a ajouté dans le même sens :

*« Telle est la situation de base, celle à laquelle la plupart des maîtres se limitent. Leur enseignement est généralement en fonction de la formation qu'ils ont reçue et des moyens mis à leur disposition. Si des enfants échouent ou éprouvent des difficultés, le maître considère que ce n'est pas son problème puisqu'il s'acquitte de la mission qui lui a été confiée avec les moyens que l'on a mis à sa disposition. Il considère donc, en toute bonne foi, que si problème il y a, ce n'est pas à lui de le traiter mais à ceux qui sont au dessus de lui, aux responsables administratifs ou politiques. La situation ainsi décrite représente, semble-t-il, le cas le plus banal. Suivant cette position, les maîtres sont les acteurs d'un système dans lequel la recherche n'a pas de place »<sup>42</sup>.*

Néanmoins, les enseignants doivent chercher et tirer profit des recherches récentes dans le domaine de l'enseignement puisqu'ils jouent le

---

<sup>42</sup> J.FIJALKOW, *Sur la lecture, perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture* ; ESF 2000 p : 44

rôle de metteur en scène de la situation d'enseignement, comme nous l'avons déjà dit.

Nous pouvons donner ici l'exemple du problème des classes hétérogènes qui posent la difficulté de la gestion des différences entre les enfants, surtout qu'il s'agit d'enfants avec des profils d'apprentissages disparates. Ce qui nécessite de la part des enseignants un recours aux récentes innovations dans ce domaine en plus de l'imagination puisqu'ils doivent varier et différencier les approches pédagogiques, les rythmes, l'organisation de la classe et bien évidemment, ils doivent être en mesure d'accompagner les élèves les plus fragiles tout en gardant de fortes exigences pour tous.

En effet, dans une classe hétérogène et face à la diversité, l'enseignant se trouve obligé de varier sa pédagogie pour tenir compte des besoins spécifiques de chaque élève même pour l'organisation de la classe qui doit se faire autrement afin de pouvoir évaluer les progrès de chacun. L'enseignant dans ce cas doit faire l'effort de différencier les méthodes, les supports tout en gardant le même objectif d'apprentissage pour toute la classe.

Mais, si nous ne prenons pas en compte ces différences, si nous ne remédions pas à ce problème de manière adéquate, la pratique adressée au groupe classe dans ce cas ne sera d'aucun profit pour les élèves qui éprouvent encore des difficultés lors de leur apprentissage et les différences entre les groupes d'élèves vont persister et même augmenter. D'une part, cette persistance pourrait s'expliquer par une moindre interactivité des enseignants avec les élèves faibles : ceux-ci, moins sollicités que les autres, n'auraient que peu d'occasions pour améliorer leurs compétences. D'autre part, si les élèves faibles bénéficient systématiquement d'interactions plus fréquentes, elles ne semblent pas suffisantes pour diminuer la distance à la performance attendue. Quoi qu'il en soit, plusieurs recherches dévoilent la

difficulté pour l'enseignant de tenir compte des nécessités d'apprentissage et de développement des élèves faibles, en rejoignant sur ce point les analyses effectuées aussi par Goigoux (2001)<sup>43</sup>.

Par ailleurs, même si l'adoption de pratiques d'enseignement fondées sur une pédagogie différenciée représente une alternative obligatoire, il est pareillement important d'en souligner les limites. Deux problèmes se posent en particulier :

- ✓ Tout d'abord, un enseignant ne peut pas concevoir à chaque moment de la journée des tâches en fonction des besoins spécifiques de chaque élève : des obstacles matériels et cognitifs l'empêchent.
- ✓ Deuxièmement, la différenciation systématique de l'enseignement finit souvent par empêcher les élèves moins avancés de se confronter à la complexité didactique de la tâche et de travailler certains objets de savoir.

Ceci représente un seul exemple de problèmes que peut affronter un enseignant chaque jour dans sa classe alors qu'il existe beaucoup d'autres ; ce qui multiplie alors les tâches qu'il doit effectuer.

*« Dans la classe, je suis comme le personnage de certains dessins animés ... Partout à la fois, je cours de l'un à l'autre, j'ai l'impression de me démultiplier par dix au moins... Alors, je me rétrécis, je me ratatine, je me sens vidée... Et pourtant il faudra bien que demain je motive, je rassure ces chers petits qui arriveront avec leurs problèmes sociaux, scolaires, psychologiques, affectifs (...). Et puis, un matin, mon réveil a sonné et je n'ai pas pu me lever. Il m'était tout à fait impossible d'envisager l'idée de retourner dans la classe... C'est comme si mon corps refusait brusquement*

---

43 GOIGOUX Roland, *De l'importance du contexte littéral pour l'identification des mots écrits au début de l'apprentissage de la lecture*. In G. Chauveau (Ed.), *Comprendre l'apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp. 45-63). Paris : Retz ; 2001

*d'obéir à mon cerveau... Mes muscles étaient devenus si lourds que lever le bras me semblait impossible<sup>44</sup>. »*

Les évolutions de la société et les contraintes que rencontrent les professeurs quotidiennement dans leurs classes les ont obligés à changer leur pratique.

Actuellement, les enseignants se trouvent dans leurs classes face à des élèves qui ne cherchent qu'à les embêter avec des comportements provocants ( parler à haute voix en classe pour dire des banalités afin de faire rire toute la classe, jouer en cachette avec son téléphone portable, etc.)

Les enseignants alors se voient contraints de perdre beaucoup de temps à traiter des problèmes de discipline au lieu de profiter de ce temps pour faire leur cours. Le temps imparti à une séance de cours se gaspille dans sa majorité à essayer de créer les conditions de classe, obtenir le calme et la concentration; ce qui ne pourraient être garantis jusqu'à la fin de la séance.

En effet, le rôle que joue le professeur dans sa classe n'est pas du tout facile, il est très compliqué puisqu'il doit jouer plusieurs rôles en même temps.

Nous pouvons conclure alors que le rôle que joue le professeur en classe est très marquant pour l'enseignement de toutes les disciplines et plus particulièrement l'enseignement de la lecture, mais est ce que l'enseignant est la seule personne à imprégner l'apprentissage de la lecture ou bien il y a d'autres personnes qui sont elles aussi concernées?

## **7- Rôle des parents dans l'apprentissage de la lecture**

Personne ne peut nier le rôle que jouent les parents dans l'apprentissage de la lecture, nous pouvons même dire que leur rôle est essentiel selon le rapport qu'ils établissent eux même avec l'écrit.

---

<sup>44</sup>BERGUGNAT Laurence Janot et RASCLE Nicole, *Le Stress des enseignants*, Armand Colin, 2008.

Les parents contribuent positivement dans l'apprentissage de leurs enfants de l'acte de lire : « *Les parents jouent un rôle d'une importance inestimable dans l'établissement des bases pour l'apprentissage de la lecture... les parents ont une obligation de supporter leur enfant continuellement dans son développement en tant que lecteur* »<sup>45</sup>.

L'apprentissage de la lecture est un domaine où le rôle des parents commence très tôt dans la vie de l'enfant surtout qu'il s'agit de la période qui vient avant l'école. A l'aide de la stimulation que reçoivent les enfants de la part de leur milieu familial, les petits commencent à tisser des liens avec le monde de l'écriture.

Après l'entrée de leurs petits à l'école, les parents ne sont plus les seuls à apprendre à leurs enfants, ils donnent la relève aux enseignants et prennent un nouveau rôle qui est celui de collaborer avec l'enseignant. Dans ce cas les parents renforcent et enrichissent les acquis de leurs enfants.

A ce propos, il faut souligner que la famille influence la relation de l'enfant avec le texte écrit. Cela se fait tout d'abord à travers les interactions interpersonnelles qui consistent en des expériences que partagent les parents avec l'enfant et aux attitudes de ces derniers envers la lecture et à leurs aspirations en ce qui concerne le développement du langage écrit chez leurs enfants.

Le développement intellectuel dépend alors, en grande partie, des activités et des stimulations que l'enfant reçoit du milieu dans lequel il vit. Il y a donc une relation médiationnelle entre le parent et l'enfant lors de l'apprentissage. Il s'agit en effet d'une relation pédagogique tripolaire entre la lecture, l'enfant et les parents. Ces derniers mettent en œuvre,

---

<sup>45</sup>HIEBERT Elfrieda H. et WILKINSON Ian A.G., *A nation of readers: The report of the Commission on Reading*; The National Institute of Education; 1985

implicitement ou explicitement, un style de relation qui sera efficace ou non pour l'appropriation par la suite de l'acte de lire.

Les adultes entourant l'enfant doivent donc nourrir un enthousiasme par rapport aux livres ou autres supports écrits ainsi qu'à l'acte de lire lui-même. Montrer un enthousiasme, c'est inscrire déjà l'objet de connaissance dans un projet de sens bien précis.

Faire naître le désir d'apprendre à lire et le stimuler demande du temps, de la patience, le plaisir de raconter, la volonté de tisser des liens positifs avec le livre. Ce n'est pas parce que le parent lit que son enfant lira. Il ne transmet pas une connaissance ou un savoir-faire seulement par son propre comportement face aux livres, mais par la médiatisation de ce savoir-faire afin que l'enfant se l'approprie pour le propre compte de sa liberté culturelle.

Pour aimer la lecture, il est nécessaire d'avoir une initiation préalable au sens de l'écrit. L'enfant a besoin de médiateurs qui lui feront franchir toutes les phases difficiles de l'apprentissage, pour le laisser ensuite à sa propre liberté de lire. Il faut offrir à l'enfant du temps pour lui lire des histoires. Ce temps ne peut être rangé dans les pertes de temps inutiles pour l'appropriation du savoir lire.

« *Les contes ont aussi la faculté de pouvoir réactiver chez l'enfant son inconscient, de stimuler la mémoire de ses oublis, de susciter un autre regard sur le monde et sur lui-même et, enfin, d'être porteur d'énergie créatrice*<sup>46</sup> ». Les contes stimulent l'imagination de l'enfant tout en l'aidant à créer des schémas mentaux de compréhension du texte narré. L'enfant augmente petit à petit ses capacités lexicales, syntaxiques, morphosyntaxiques et opère des inférences de plus en plus complexes entre les différents éléments du texte. Cela l'amènera parfois à demander des explications complémentaires sur tel terme ou telle expression. Là, la

---

<sup>46</sup>SALMOE Jacques, *Contes à guérir, contes à grandir*, Albin Michel, 1993

parole explicative le rassurera sur sa propre ignorance et, à partir des données nouvelles, il connectera son nouvel acquis sur ce qu'il sait déjà.

**Chapitre IV :**

**L'apprentissage de la lecture entre  
représentations et cognition**

L'apprentissage de la lecture fait l'objet de plusieurs représentations dès le bas-âge. C'est pourquoi il est indispensable de comprendre les représentations que se font les élèves et les enseignants sur cet objet afin de mieux comprendre leurs points de vue et les difficultés que les apprenants éprouvent à ce niveau. Mais, avant de passer au recensement des représentations que se font ces acteurs sur l'acte de la lecture, nous proposons d'abord de définir le concept de représentation pour enrichir notre compréhension des rapports sociaux qui existent dans le milieu scolaire, notamment parce que ces *représentations guident les actions, les décisions et les comportements des différents acteurs en interaction*<sup>47</sup>.

Pour mieux comprendre comment se déroule l'apprentissage de la lecture chez l'élève, nous proposons aussi d'affiner notre recherche en puisant dans le domaine de la psycholinguistique. La lecture constitue l'une des compétences essentielles qui permettent d'acquérir les mécanismes liés au fonctionnement de la langue. Dans ce sens, les sciences cognitives se proposent d'étudier les différents mécanismes mis en œuvre pour reconnaître et identifier les mots écrits ainsi que leur sens.

## **1- Lecture et représentations**

### **1.1 Définition et fonction des représentations sociales**

Les représentations sociales sont nées du concept sociologique de représentations collectives énoncé par Durkheim.

*« Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées*

---

<sup>47</sup>ROUQUETTE Michel Louis. (2000), « *Représentations et pratiques sociales : une analyse théorique* », in Garnier C. et Rouquette M.L., (ed) représentations sociales et éducation. Editions nouvelles, AMS, Montréal

*vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques sur le plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres. »<sup>48</sup>*

Dans ce sens les représentations sociales répondent à la question suivante : comment les personnes pensent-elles et pourquoi pensent-elles à cela ?

Le concept de représentation sociale nous permet de mieux comprendre les personnes en analysant la façon dont elles perçoivent les autres et le monde. Selon Moscovici<sup>49</sup>, *une représentation sociale comporte trois dimensions: l'attitude, l'information et le champ de représentation.*

- L'attitude : Elle exprime un positionnement, une orientation générale, positive ou négative par rapport à l'objet de la représentation.
- L'information : L'information renvoie à la somme et à l'organisation des connaissances sur l'objet de la représentation. Les informations peuvent être plus ou moins nombreuses, variées, précises ou stéréotypées.
- Le champ de représentation : Le contenu d'une représentation est constitué d'éléments à la fois cognitifs et affectifs: C'est un ensemble d'informations organisées et structurées relatives à un objet.

---

<sup>48</sup>JODELET Denise. 1984. « *Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie* ». In : MOSCOVICI.(S) ; Psychologie sociale. Paris, PUF, p. 357-378.

<sup>49</sup>MOSCOVICI Serge, « Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire » dans D. JODELET, op. cit., p. 79

Aussi Abric propose-t-il en 1976 la théorie du noyau central<sup>50</sup>. Selon ce modèle, une représentation sociale s'organise autour d'un noyau central, composant fondamental qui détermine la signification et l'organisation de la représentation. Ce noyau est collectivement partagé, il se caractérise par une cohérence et une stabilité qui lui permet de résister aux changements.

D'autres éléments sont dits «périphériques» parce qu'ils sont plus instables et moins prégnants dans la représentation; ces éléments s'organisent autour du noyau central :

- Nous avons d'un côté, Le système central qui est le fruit des déterminismes historiques, symboliques et sociaux et qui structure les pensées relatives à l'objet.
- Et de l'autre côté, Le système périphérique, en prise avec les contingences quotidiennes, qui permet, dans une certaine mesure, l'adaptation de la représentation à des contextes sociaux variés.

Flament<sup>51</sup> utilise la métaphore du "pare-chocs" pour expliquer que le système périphérique absorbe les conflits entre la représentation et la réalité. Il y a adaptation du système périphérique en vertu d'un principe d'économie et en cohérence avec le noyau central.

D'après Abric<sup>52</sup>, les représentations sociales comportent quatre fonctions principales :

- Une fonction de savoir : Elles vont permettre, de par leurs contenus, à la fois de comprendre et d'expliquer la réalité. Ces savoirs « naïfs » vont permettre la communication et les échanges sociaux.

---

<sup>50</sup>ABRIC Jean-Claude,(1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse de doctorat d'état de l'université d'Aix en Provence.

<sup>51</sup>FLAMENT Claude, « Structure et dynamique des représentations sociales », in *Les représentations sociales*, sous la direction de Denise JODELET, Paris, PUF, 1991 ; p :212

<sup>52</sup>ABRIC Jean Claude, *Méthodes d'études des représentations sociales*, ERES, 2003

- Une fonction identitaire : Les représentations sociales servent à définir l'identité sociale de chaque individu et préserve ainsi la spécificité des groupes sociaux. Cette fonction va intervenir dans les processus de socialisation ou de comparaison sociale.
- Une fonction d'orientation : Les représentations sociales vont permettre au sujet d'anticiper, de produire des attentes mais également de se fixer ce qui est possible de se faire dans un contexte social particulier.
- Une fonction justificatrice : Elles peuvent aussi intervenir à *posteriori* et ainsi servir à justifier nos choix et attitudes. Par là, elles jouent un rôle essentiel dans le maintien ou le renforcement des positions sociales.

## 1.2 Les représentations sociales de la lecture

Les représentations ne forment pas une rupture avec la réalité, mais représentent un lien entre la réalité et l'individu qui la perçoit. Elles induisent des attitudes qui pourront être considérées comme les révélateurs des représentations. L'attitude est la face apparente des représentations ; Jean Maisonneuve indique des éléments qui la caractérisent : « *l'attitude consiste en une prise de position (plus ou moins cristallisée) d'un agent (individu ou collectif) envers un objet (personne, groupe, situation valeur...) elle s'exprime plus ou moins ouvertement à travers divers symptômes ou indicateurs (paroles, ton, geste, actes, choix ou leur absence). Elle permet de comprendre une action en saisissant le schème structurel qui relie ses différentes phases... Ces propriétés rapprochent ces phénomènes mentaux des comportements dont ils sont l'anticipation plus ou moins conscientes* »<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup>MAISONNEUVE Jean, *Introduction à la psychologie*. PUF, 3ème Edition, 1973, page 107

Il existe différentes façons de se représenter le processus de la lecture. De nombreux ouvrages traitent différents aspects de ce concept aux multiples facettes. Toutefois, nous remarquons une évolution de la prise en compte de l'importance de la lecture par les médias, les hommes politiques, les enseignants et enfin les parents. Il est possible de constater, depuis quelques années, une prise de conscience accrue de l'apprentissage de la lecture, comme si l'univers représentationnel de celui-ci changeait d'aspect.

Les représentations de la lecture sont formées à partir d'interrogations sur la nature même de l'acte de lire et de représentations de la valeur symbolique accordée au livre et à la lecture et des fonctions qui leur sont prêtées.

S'intéresser aux lectures et aux représentations que se font les élèves aide à mieux cerner le profil de lecture de la classe. Cela permet de comprendre les difficultés qu'éprouvent certains élèves face à l'acte de lire.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la lecture sert à promouvoir de nouveaux apprentissages. Mais que signifie l'acte de lire ? Quelles sont les différentes représentations que nous pouvons avoir concernant l'apprentissage de la lecture ? Ou plutôt quelle conception ont les enseignants et les élèves de cette lecture ?

Comme le précise Moliner<sup>54</sup>, « *il est légitime de se poser la question de représentations sociales chaque fois que l'on souhaite comprendre les significations que les individus attribuent à certains aspects de leur environnement et, surtout, quand on observe que des individus placés dans une même situation accordent des significations diverses et manifestent des prises de positions ou des conduites différentes à propos d'un même fait.* »

---

<sup>54</sup> MOLINER Pascal, GUIMELLI Christian, *Les représentations sociales. Fondements historiques et développements récents, Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, 2015, mis en ligne le 13 mars 2015, consulté le 17 juillet 2016

Les représentations des élèves permettront à l'enseignant de comprendre d'où découlent les difficultés qu'ils éprouvent. Par exemple, la lecture pour les élèves peut être considérée comme un acte de culture et d'élévation sociale, comme elle peut être perçue comme une activité qui permet de se dépayser, de s'évader et de se détendre, surtout pour ceux qui ont de la passion pour la lecture. Dans ce cas, nous parlons de la lecture plaisir qui pourra occuper le temps libre. Le rôle de l'enseignant, dans ce cas, est de contribuer à dépasser l'opposition entre lecture scolaire et lecture privée.

L'enseignant disposera également, à l'aide des représentations des élèves, d'un certain nombre d'indices qui le guideront dans le choix de supports appropriés pour ses élèves.

En effet, les représentations peuvent être considérées comme une aide puisque l'enseignant peut les utiliser comme un point de départ pour concevoir son enseignement. Cependant, il ne faut pas oublier que même les enseignants à leur tour ont diverses représentations de la lecture. Ces représentations influencent en partie ou en totalité leur pratique enseignante :

*« Pour les choix pédagogiques et les attitudes des enseignants, ils sont influencés par les représentations qu'ils construisent sur eux-mêmes, sur l'apprentissage, sur le langage et sur les apprenants. <sup>55</sup>».* Les représentations que se fait l'enseignant ont un impact sur ses choix pédagogiques et sur les attitudes.

D'autre part, les enseignants ont tendance à adapter leurs comportements en fonction des attentes qu'ils entretiennent avec leurs élèves.

---

<sup>55</sup>STARKEY-PERRAY Rebecca, *développement personnel et professionnel des enseignants de langue et acquisition de l'anglais par les apprenants du secondaire : impacts, interactions, relations* ; Doctorat en Didactique de l'anglais de l'Université de Nantes, UFR des langues. Thèse soutenue le 23 Novembre 2012.

Pour eux, dans certains cas, la lecture est synonyme de lecture expressive à haute voix et de compréhension en même temps.

Parmi les idées les plus répandues aussi est que l'apprentissage de la lecture dépend du milieu socioculturel de l'élève. La présence et le nombre de livres existant à la maison et l'attitude des parents par rapport à l'acte de lire ont un impact sur la motivation de l'enfant pour la lecture. Les élèves qui sont initiés et familiarisés avec la lecture depuis un bas âge sont favorisés par rapport aux autres.

L'étude des représentations des enseignants est alors une démarche de plus en plus courante dans les réflexions pédagogiques de la didactique de la lecture. Ces représentations servent à cerner les motivations avec lesquelles ceux-ci exercent et définissent leur tâche.

En somme, il faut profiter des résultats d'études déjà réalisées dans ce domaine, et encore plus chercher dans les champs disciplinaires qui traitent des sujets en relation étroite avec l'enseignement et l'apprentissage comme celui des sciences cognitive ; chose que nous essayerons de développer davantage dans la partie qui suit.

## **2- Apprentissage de la lecture et cognition**

### **2-1- La conduite de lecture**

Définir le texte comme un instrument de communication entre les hommes signifie qu'il y a un contenu de sens à faire passer, un message à transmettre. La transmission du message se fait à l'aide de signaux qui assument une double fonction :

- transmettre le sens et signaler l'intention de communiquer.
- Recevoir un message, et c'est à quoi correspond la lecture d'un texte, et dans ce cas la question à poser c'est :

Comment le lecteur va-t-il les traiter ? Autrement dit, quelle est la conduite perceptive mise en œuvre en présence du champ à explorer qu'est le texte ?

Toutes ces questions nous amèneront à considérer deux types de problèmes :

- Les problèmes relatifs à la perception visuelle proprement dite.
- Les problèmes se rapportant à la réception et au traitement du signal par le lecteur.

## **2-2- La perception visuelle : les mouvements de l'œil**

L'étude scientifique de la perception visuelle des textes est un peu récente et c'est en 1879 seulement que parurent en France avec Javal et Lamarre les premiers travaux portant sur le processus de perception visuelle<sup>56</sup>.

Grâce à la diffusion des techniques de lecture rapide, ainsi qu'aux nombreuses recherches menées en psychologie expérimentale, les problèmes de perception visuelle associés à l'étude des mouvements de l'œil nous sont désormais plus familiers.

Parmi les idées les plus répandues est que l'acte de lecture s'effectue de façon linéaire selon un mouvement uniformément continu de gauche à droite, qui permet, au fur et à mesure, de percevoir des lettres, de les associer en syllabes, de regrouper ces dernières en mots qui, dans leur succession, constitueront la phrase ainsi reconnue.

Le système d'apprentissage de la lecture qui fut longtemps en vigueur dans les écoles primaires B.A.=BA n'est certainement pas étranger à cela et a pour une large part conditionné la pédagogie de la lecture, jusque dans les plus grandes classes, puisque l'on n'hésitait pas à parler d'explication dans la continuité du texte.

---

<sup>56</sup> Exposé complet de la question dans l'ouvrage de François RICHAUDEAU : la lisibilité Paris, éd. Retz-C.E.L.P., 1969

La réalité de la lecture est en fait très différente. L'exploration perceptive du texte procède de la succession de différents mouvements oculaires<sup>57</sup> que nous pouvons très brièvement résumer ainsi :

- Des mouvements de progression ; séparés par des fixations ou pauses, durant lesquels le regard se déplace et localise des futurs points de fixation.
- Des mouvements de fixation durant lesquels l'œil s'immobilise et qui constituent les moments de perception.
- Des mouvements de régression, qui se manifestent soit chez le lecteur malhabile, soit lors de la lecture de textes difficiles. L'œil dans ce cas revient en arrière, dans un mouvement de droite à gauche, pour revoir un ou plusieurs éléments insuffisamment appréhendés.

Donc, la lecture n'est pas un balayage continu du texte par l'œil, mais une succession de mouvements saccadés, séparés par des fixations, et la vitesse de lecture ne se définit pas par une moindre durée des temps de pause, ils sont à peu près identiques chez tous les lecteurs. En revanche, le lecteur rapide sera celui qui, lors des mouvements de fixation, couvre un nombre plus élevé de mots.

### **2.3 La perception des signaux**

Le texte est un message codé qui peut être considéré comme une suite de signaux. Lire un texte c'est donc le recevoir afin de le décoder, le comprendre et pour pouvoir reproduire les idées qu'il traite avec notre propre manière. La recherche alors de signaux significatifs se fait selon trois étapes essentielles :

- *Détection du signal*
- *Identification*

---

<sup>57</sup> KEVINO'Regan, ARIANE Lévy-Schoen. *Les mouvements des yeux au cours de la lecture*. In: *l'année psychologique*. 1978 vol. 78, n°2. pp. 459-491

- *Interprétation*<sup>58</sup>

1. Détecter un signal : est le fait de savoir qu'il existe déjà. Une fois le récepteur est au courant qu'un message lui était envoyé de la part de l'émetteur et qu'il se trouve en relation étroite avec le message, il essaie de se débrouiller face à une multitude de signaux pour faire la différence entre eux puisque chacun est porteur d'une signification.
2. Identifier le signal : c'est le fait de pouvoir différencier entre les différents signaux et préciser la nature de chacun d'eux. En revanche, pour identifier les signaux, il faut les répertorier dans la tête de manière à pouvoir les reconnaître sans aucune confusion.
3. Interpréter le signal : c'est lui donner un sens.

Les phases que nous venons de citer représentent le travail mental qui se fait afin de percevoir une lettre, un mot, une phrase, un paragraphe, une page ou même un texte.

## **2.4 Les limites de la vision**

### **a- Le cerveau ne voit pas tout**

Les informations et les images qui viennent de l'extérieur sont d'abord perçues par l'œil, mais ce dernier ne peut pas voir tout. Les yeux ne reçoivent pas tout au moment où les images parviennent. Quand les yeux changent de position et se déplacent de droite à gauche ou l'inverse, l'image devient floue et il lui faut un peu de temps pour redevenir claire et nette. Par conséquent, ce qui est vu par les yeux n'a qu'un lointain rapport avec l'information reçue du monde extérieur.

*« Tout commence dans la rétine, où viennent se projeter les photons renvoyés par la page. Ce capteur est loin d'être aussi parfait qu'on l'a*

---

<sup>58</sup> DE MONTMOLLIN Maurice, *Ergonomie des postes et la perception des signaux*, Paris, P.U.F., 1967, coll, Sup.

*prétendu. En effet, il n'est pas homogène. Seule la région centrale de la rétine, appelée la fovéa, est riche en cellules photo-réceptives de très haute résolution, les cônes. Cette région, qui occupe environ quinze degrés du champ visuel, est la seule zone de la rétine réellement utile à la lecture. Elle seule capte les lettres avec suffisamment de détails pour les reconnaître.»<sup>59</sup>*

Quand les yeux sont ouverts, ils sont exposés à des ondes d'énergie lumineuse qui ne font la différence que par leur fréquence. Ces ondes lumineuses ne portent pas de signes distinctifs concernant la forme, la couleur ou le mouvement qu'on voit mais plutôt c'est notre cerveau qui les crée au moment de la perception.

Une fois l'image est perçue, elle se disperse. La rétine qui est responsable de la réception des ondes lumineuses transforme cette énergie lumineuse en impulsion nerveuse par le biais d'un mécanisme très complexe qui englobe la décoloration et même la régénération des pigments de cellules rétiniennes. Les changements et transformations dont nous venons de parler engendrent une diminution d'énergie qui se perd au niveau de ces mécanismes à savoir le fait de transporter l'énergie nerveuse le long du nerf optique, et ce depuis la rétine qui reçoit l'image jusqu'aux zones de la vision qui se trouvent dans le cerveau et qui se situe à peu près à 15 centimètres de l'arrière de la tête.

Nous pouvons déduire alors que le cerveau humain met en œuvre plusieurs opérations afin de transformer des marques sur un tableau en un contenu intelligible. Pour lire, le cerveau utilise des processus très complexes. Lorsque nous voyons un mot et à sa rentrée de la rétine le mot est éclaté en mille fragments, chaque portion d'image est identifiée grâce à un récepteur distinct et c'est le processus qui suit qui permet de rassembler les différents fragments afin de décoder le mot dont il est question comme

---

<sup>59</sup> RAYNER Keith. et BERTERA JamesH.,(1979), *Reading without a fovea*. Science, 206(4417), p:468-469

le confirme le psychologue cognitiviste et neuroscientifique français Stanislas Dehaene :

*« Depuis une trentaine d'années, la psychologie cognitive analyse la mécanique humaine de la lecture. Son objectif est de comprendre quelles recettes ou quels « algorithmes », au sens informatique du terme, un bon lecteur applique au problème de la reconnaissance des mots. Elle s'intéresse donc seulement aux étapes de transformation de l'information pas aux mécanismes cérébraux qui les sous-tendent ».*

La psychologie cognitive démontre donc que la lecture commence par la réception des mots par l'œil. Ces mots s'affichent comme étant des ondes lumineuses qu'il s'agit d'identifier et de décoder sous forme de signes linguistiques compréhensibles.

Pour lire, le cerveau a recours à des mécanismes très délicats qui englobent la réception des mots par la rétine et la structure de notre capteur visuel qui nous oblige à parcourir les phrases de façon saccadée en déplaçant le regard tous les deux ou trois dixièmes de secondes et par conséquent la lecture n'est qu'une succession d'aperçus du texte.

*« Ces contraintes sont inamovibles : voilà une première preuve que notre organisation biologique contraint nos apprentissages culturels. Il est certes possible de s'entraîner à optimiser nos saccades visuelles, mais la plupart des bons lecteurs, qui lisent aux alentours de 400 à 500 mots par minute, sont déjà proches de l'optimalité ; avec le capteur rétinien dont nous disposons, il n'est sans doute pas possible de faire beaucoup mieux. On peut démontrer que ce sont bien les saccades oculaires qui limitent notre vitesse de lecture »<sup>60</sup>.*

---

• <sup>60</sup> RUBIN Gary et TURANO Kathleen A., (1992), *Reading without saccadic eye movements*, in Vision Research, 1992

Nous pouvons déduire alors que le traitement de l'information se fait naturellement étape par étape et notre cerveau prend son temps pour analyser l'information depuis sa détection jusqu'à son interprétation.

### **b- La vision est épisodique**

L'exploration visuelle de notre monde est principalement fondée sur d'incessants brefs et rapides mouvements des yeux appelés saccades (en moyenne 3 saccades par seconde).

Ces mouvements des yeux ne sont pas nécessairement volontaires et ils permettent les changements de visée, ils se tournent en fait automatiquement là où ils peuvent recueillir le plus d'informations.

*« Les saccades peuvent être déclenchées de manière exogène, après l'arrivée d'un stimulus, et sont alors des saccades réflexes. Elles peuvent par ailleurs être déclenchées de manière endogène, c'est-à-dire par la volonté de l'individu, et on parle alors de saccades volontaires. Il existe aussi des saccades vers un stimulus non encore présent (saccades prédictives) ou vers un stimulus absent (saccades mémorisées). Enfin, on peut retrouver des saccades dirigées à l'opposé du stimulus (anti-saccades) des saccades réalisées dans l'obscurité totale (saccades spontanées) et des saccades réalisées pendant le sommeil paradoxal. Elles peuvent être également dirigées vers un son ou encore la localisation mémorisée d'une cible dans l'espace »<sup>61</sup>.*

Nous pouvons alors conclure qu'il existe plusieurs types de saccades qui dépendent de l'angle de vue que prennent les yeux. Or, c'est le cerveau qui contrôle les mouvements de l'œil et si l'on examine les ordres qu'il donne, nous pouvons comprendre dans ce cas là l'information qu'il cherche.

---

<sup>61</sup>LEIGH John et Zee David S., *the neurology of eye movements*, Oxford University Press. 1er janvier 2015

Certains experts en psychologie cognitive (Abrams 1992, Cooper et Hockberg 1994) estiment que nous effectuons 150 000 à 200 000 saccades par jour lors de la lecture, pour laquelle les saccades constituent un élément essentiel.

### **c- La lecture et le cerveau**

Pour lire un énoncé, le cerveau humain met en œuvre plusieurs processus à la fois, il reçoit visuellement le texte dans un premier temps, l'analyse afin de pouvoir décoder ses lettres puis vient l'étape où il doit le transformer en sons qu'il doit prononcer, comme l'explique S. Dehaene :

*« Comment l'apprentissage de la lecture modifie-t-il le cerveau de l'enfant ? apprendre à lire consiste à mettre en connexion deux systèmes cérébraux présents chez le très jeune enfant : le système visuel de reconnaissance des formes et les aires du langage. Cet apprentissage passe par trois grandes phases : l'étape picturale, brève période où l'enfant « photographie » quelques mots, l'étape phonologique, où il apprend à décoder les lettres en sons et l'étape orthographique, où s'automatise la reconnaissance des mots. L'imagerie cérébrale montre que plusieurs circuits cérébraux se modifient, notamment ceux du cortex occipito-temporel gauche. En quelques années l'activité cérébrale évoquée par les mots grandit, devient sélective et se focalise vers les réseaux de l'adulte »<sup>62</sup>.*

Le cerveau de l'enfant dans ce cas doit identifier les différentes lettres dans les différentes langues. Deux ou trois années d'enseignement de la lecture sont assez suffisantes pour apprendre à déchiffrer les mots.

La mémorisation de la forme des lettres se fait progressivement dans le cerveau et une lecture rapide signifie que l'œil capte le plus important ou plutôt les mots clés dans une phrase. Ceci dit, qu'il faut ajouter qu'il

---

<sup>62</sup>DEHAENE Stanislas , *les neurones de la lecture*, préface de Jean-Pierre Changeux, ed. Odile Jacob. 2007, p : 258

n'existe pas de rythme de lecture parfait, tout dépend de la difficulté du texte et des compétences du lecteur.

Le rythme de lecture varie selon la tâche à effectuer, selon que le lecteur cherche à identifier chaque mot, dans le cas de la lecture à haute voix ou tout simplement qu'il lit juste pour comprendre.

#### **d- La lecture doit être sélective**

Le cerveau n'a pas le temps de traiter toute l'information contenue dans une page, il peut facilement être submergé d'informations visuelles. De même, la mémoire est incapable de traiter toute l'information disponible dans la page. Le secret de la lecture efficace, n'est pas de lire sans discernement, mais de prélever des échantillons dans le texte. Le cerveau doit utiliser au maximum les connaissances qu'il a déjà et analyser le minimum d'information visuelle dont il a besoin, pour vérifier ou modifier les prédictions qu'il peut déjà faire sur le texte.

Tout cela peut sembler compliqué, mais c'est ce que sait faire automatiquement tout lecteur expérimenté. Or, pour être capable de sélectionner les échantillons à prélever et à analyser, il faut avoir une expérience de lecteur. Il en va de même pour bien d'autres aspects de la lecture. Une fois de plus, c'est au cerveau que revient l'initiative de faire fonctionner les yeux de telle ou telle manière.

C'est lui qui prévient les yeux qu'il a prélevé toute l'information dont il a besoin, lors d'une fixation, et c'est lui qui indique très précisément aux yeux l'endroit où ils doivent ensuite se porter.

Après avoir abordé le processus de la lecture, il s'agit pour nous de répondre à la question suivante : est-ce qu'on peut dire que le déchiffrement équivaut à la compréhension, ou bien ces deux mécanismes sont distincts l'un de l'autre et que l'on peut acquérir la compétence de la lecture sans pour autant avoir compris le message transmis par le texte ?

### **3. La lecture : du déchiffrage à la compréhension**

Savoir lire est déterminant pour la scolarité d'un élève car cet apprentissage est transversal à toutes les disciplines. Cela est tout aussi important pour le développement de l'enfant dans sa vie sociale. Il convient de distinguer différentes procédures en lecture : celles, dites de bas niveau, qui permettent l'identification des mots et celles, de haut niveau, qui conduisent à la compréhension de l'écrit, ce qui est l'objectif final de la lecture.

Dans l'apprentissage de la lecture, le décodage du mot, pour arriver à son identification, est la première étape. Le cerveau du jeune enfant est, avant d'apprendre à lire, déjà organisé pour traiter le langage oral mais de façon inconsciente.

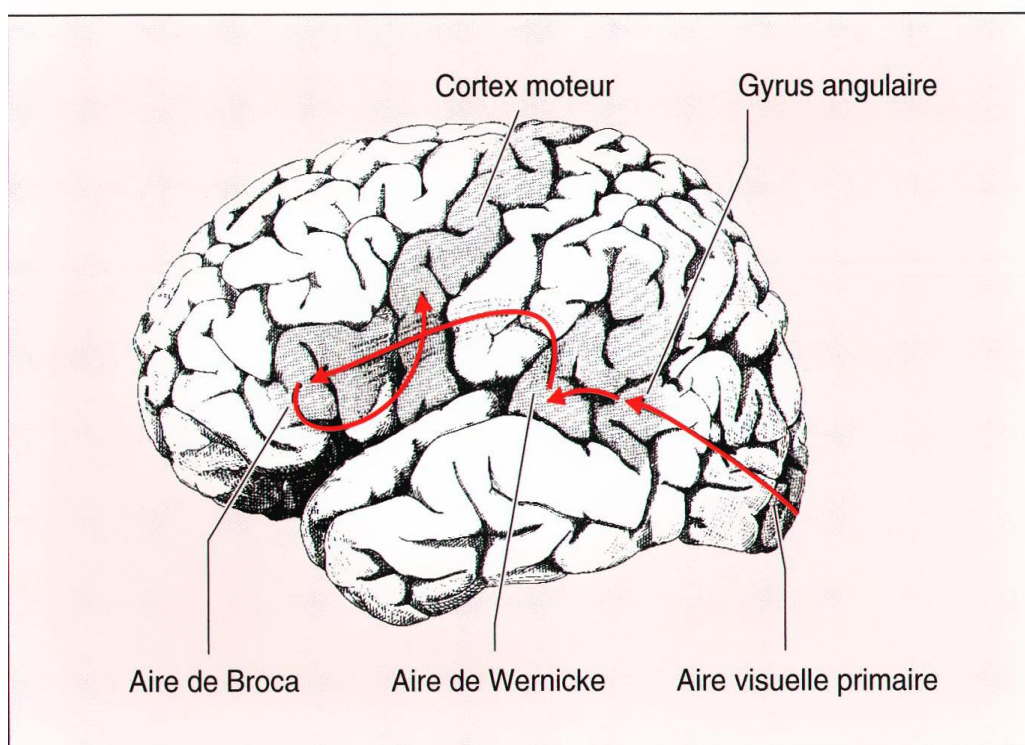
Pour apprendre à lire, l'enfant doit d'abord prendre conscience des structures orales (mots, syllabes, phonèmes) pour les mettre en rapport avec le code visuel des lettres. Il doit comprendre qu'un mot oral est constitué d'une suite de sons, les phonèmes, qu'il doit savoir identifier et manipuler ; et qu'à l'écrit, un son correspond à une lettre ou à un groupe de lettres.

Voici un modèle en neurologie cognitive qui montre les mécanismes cérébraux de la lecture<sup>63</sup> :

---

<sup>63</sup> HABIB Michel & ROBICHON Fabrice; *Les mécanismes cérébraux de la lecture : un modèle en neurologie cognitive* ; médecine/sciences 1996 ; 12 : 707-14

## Le modèle classique de la lecture.



L'information écrite arrive en premier lieu au niveau des aires visuelles primaires d'où elle converge vers les aires associatives visuelles de l'hémisphère gauche. De là, elle parviendrait au gyrus angulaire gauche, plaque tournante entre les informations visuelles et les aires du langage. L'étape suivante se ferait dans l'aire de Wernicke, où s'établiraient les liens entre mot et concept sémantique. Le mot ayant subi un recodage phonologique et acquis un sens, serait transféré à l'aire de Broca qui programme les actes moteurs nécessaires à sa prononciation.<sup>64</sup>

Après le déchiffrage, vient la phase qui n'est pas moins importante, à savoir celle de la compréhension. Pour Gaonac'h et Fayol, dans *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia* (2003)<sup>65</sup>, la compréhension

<sup>64</sup> GESCHWIND Norman. *Disconnexion syndromes in animals and man*. *Brain* 1965 ; 88 : 17-294.

<sup>65</sup> GAONAC'H Daniel et FAYOL Michel ; *Aider les élèves à comprendre : Du texte au multimédia* ; Hachette ; 2003

est une dimension transversale de la cognition. C'est une activité qui consiste à intégrer les informations venant de diverses sources:

- extérieures : sensorielles, sociales ;
- intérieures : connaissances antérieures, attitudes, réactions émotionnelles.

La finalité de la compréhension est de se faire des représentations du monde et pouvoir ainsi s'y adapter constamment le mieux possible.

La compréhension pose un véritable problème que Danièle Dubois<sup>66</sup> définit ainsi :

*« En première approximation, nous définirons la compréhension comme l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en terme de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est à dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension sont ainsi étroitement liés à la représentation théorique des formes et du contenu de la mémoire à long terme ».*

La compréhension demande des données d'informations préalables, antérieurement acquises et intégrées par le récepteur sous forme de représentations, ce qui pourrait constituer la mémoire à long terme. Certainement, il n'y a pas de compréhension sans connaissance de la langue dans laquelle s'exprime le message, et la seule connaissance des significations linguistiques ne suffit pas pour comprendre un texte :

*« L'appréhension du sens (...) c'est le lien qui s'établit entre les engrammes de la connaissance linguistique (grâce auxquels les significations linguistiques sont reconnues sous les paroles entendues) et les engrammes non verbaux de la connaissance tout court. S'il n'existait pas de connaissances non verbales, si aucun lien ne pouvait s'établir ente*

---

<sup>66</sup> DUBOIS Danièle et DENIS Michel., « La représentation cognitive : quelques modèles récents », in l'année psychologique, vol. 76, n°2, 1976

*celles-ci et les significations linguistiques, le maniement de la langue équivaudrait à celui de chiffres non combinables entre eux, à celui d'une mathématique réduite à la désignation de quantité<sup>67</sup>».*

### **3.1. Les difficultés d'apprentissage**

L'apprentissage de la lecture ne se fait pas sans la confrontation à des difficultés et ces dernières diffèrent d'un élève à un autre, ce qui influence leur apprentissage et a des effets négatifs sur leurs parcours scolaires.

Ces difficultés proviennent de facteurs internes, propres à l'élève et d'autres qui concernent son environnement :

- Des facteurs internes : ces facteurs concernent surtout sa manière d'analyser l'information et comment il arrive à la mémoriser.
- Des facteurs environnementaux : ce sont des facteurs qui se rapportent au milieu d'où vient l'enfant, c'est-à-dire son entourage et surtout les caractéristiques de son milieu familial et scolaire.

Les domaines qui représentent le plus grand nombre de difficultés pour les élèves sont : la lecture, l'écriture et les mathématiques. Si nous nous focalisons sur la lecture, nous allons constater qu'il s'agit d'une compétence transversale et sa non maîtrise fera naître d'autres difficultés dans les autres disciplines.

Les troubles concernant les disciplines que nous avons déjà évoquées sont :

- la dyslexie : qui représente une difficulté d'apprentissage de la lecture, en dehors de toute déficience intellectuelle et sensorielle et de tout trouble psychiatrique.

---

<sup>67</sup> SELESKOVITCH Danica, *Langage, Langues et mémoire, étude de la prise de notes en interprétation consécutive*, (préface de Jean Monnet), Paris, Minard Lettres Modernes, Paris, 1975

- La dysphasie : un trouble affectant l'expression ou la compréhension du langage parlé, c'est-à-dire un trouble du langage oral.
- La dyspraxie : un trouble spécifique du développement moteur et de l'écriture.
- La dyscalculie : qui représente une faiblesse dans l'apprentissage des opérations de calcul, une difficulté d'appréhension des chiffres ou de la compréhension des mathématiques.

Ces troubles durent dans le temps et ne peuvent pas disparaître du jour au lendemain c'est pourquoi ils nécessitent de la patience et un travail de longue haleine qui permettra de compenser les fonctions déficientes.

Les troubles d'apprentissage peuvent affecter des enfants qui ne souffrent pas de troubles sensoriels, ces enfants peuvent être sains et saufs avec une intelligence normale et un comportement ordinaire. Ces enfants ont du mal à apprendre à lire, à écrire, à s'exprimer, à calculer ou autres. Leur prise en charge diffère selon le cas et selon les zones cérébrales impliquées. Cependant, un enfant peut présenter non pas un seul trouble, mais deux ou plusieurs à la fois, mais ce qui nous concerne le plus dans notre recherche c'est d'avoir une idée plus approfondie sur le trouble qui concerne la lecture : la dyslexie.

### **3.2.La dyslexie : éléments de définition**

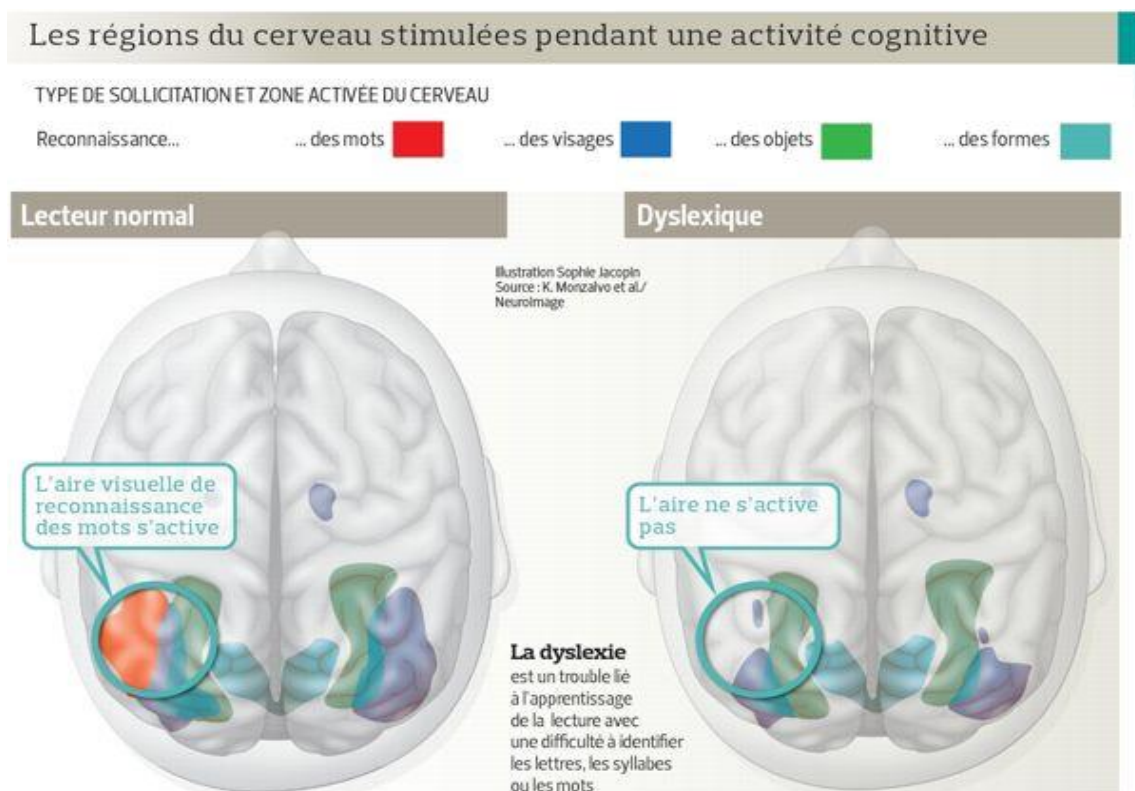
La dyslexie est un « *Déficit durable et significatif du langage écrit qui ne peut s'expliquer par une cause évidente* »<sup>68</sup>. La dyslexie dans ce cas peut être définie comme étant un dysfonctionnement qui se traduit notamment par une difficulté à lire et à saisir correctement le langage :« *La définition de la dyslexie prend en compte sa singularité même. Il s'agit d'une difficulté disproportionnée d'apprentissage de la lecture, qui ne peut s'expliquer ni par un retard mental, ni par un déficit sensoriel, ni par un*

---

<sup>68</sup> WAINSTEN Jean. Pierre, *Le Larousse médical*, col santé et loisirs, Larousse, 2009

*environnement social ou familial défavorisé. Une conséquence importante de cette définition est que tous les mauvais lecteurs ne sont pas des dyslexiques. Une surdité mal dépistée, un retard mental, de mauvaises conditions d'éducation ou tout simplement la complexité des règles de l'orthographe peuvent expliquer que de nombreux enfants éprouvent des difficultés à apprendre à lire. Ce n'est qu'une fois que toutes ces causes sont éliminées que l'on parlera de dyslexie au sens strict »<sup>69</sup>.*

Ce dysfonctionnement n'est pas dû à l'élève lui-même, à sa volonté d'apprendre à lire ou à sa motivation, mais plutôt à un problème au niveau des aires cérébrales qui concernent la lecture. L'I.R.M. fonctionnelle a montré qu'il y a une différence entre le cerveau d'un enfant dyslexique et un autre qui ne souffre pas de difficultés au niveau de l'apprentissage de la lecture.



Nathalie Szapiro-Manoukian , *L'imagerie du cerveau dévoile les secrets de la dyslexie ; le figaro* ; le 15/04/2013

<sup>69</sup> DEHAENE Stanislas, op, cit p :312

Il existe plusieurs types de dyslexie:

- La dyslexie « phonologique »: l'enfant éprouve des difficultés à associer une graphie à un son. Il lit de façon globale car il est capable de mémoriser de nombreux mots (il pourra lire « oignon » s'il l'a déjà rencontré et mémorisé, mais lira difficilement des mots composés de syllabes simples mais peu fréquents dans la langue). La lecture de mots nouveaux est source d'erreurs, le déchiffrage est lent.
- La dyslexie « de surface »: l'enfant déchiffre bien les mots, dans la mesure où ils sont composés de syllabes régulières (m et a = ma). Il n'a pas de difficulté pour associer une graphie à un son. En revanche, il ne mémorise pas ou peu l'orthographe des mots entiers (phare, chorale, maintien par exemple). Sa lecture est lente, car il procède toujours en décomposant les mots par segments. L'accès au sens est perturbé, car l'enfant ne saisit pas les nuances induites par l'orthographe.
- Les dyslexies « mixtes »: les deux types de dyslexie sont combinés. Il existe des difficultés de traitement des sons et un trouble de la mémorisation des mots entiers.
- La dyslexie « visuo-attentionnelle » : l'enfant possède une bonne mémoire de l'orthographe des mots et est capable de transcrire les sons en lettres. Le type d'erreurs rencontrées dans ce trouble dyslexique correspond à des inversions dans les groupes de lettres, des omissions, des ajouts, des reformulations approximatives, des sauts de lignes.

Il peut confondre des lettres et des mots avec d'autres leur ressemblant étroitement. Il s'agit d'un trouble affectant l'attention nécessaire à l'activité de lecture

Chacun de ces types de dyslexie peut être plus ou moins sévère.

### **3.3. Les conséquences de la dyslexie**

Comme nous l'avons déjà cité dans les paragraphes précédents, la dyslexie est un trouble qui entraîne des difficultés au niveau de l'apprentissage de la lecture mais qui peut aussi gêner les autres apprentissages scolaires et qui peut avoir comme résultat un handicap qui s'étale sur tout le parcours scolaire de l'enfant.

En effet, ce déficit pourra mener à des résultats non souhaitables sur la vie scolaire de l'enfant :

- Un enfant qui est tout le temps fatigué puisqu'il doit compenser ses lacunes.
- L'élève dyslexique peut éprouver un sentiment de marginalisation et d'humiliation puisqu'il est toujours inférieur par rapport à ses pairs, il n'arrive pas à être comme eux, ce qui le pousse dans certains cas à se révolter et à être de plus en plus anxieux.
- Manque de motivation pour l'apprentissage de la lecture.
- Un retard dans le rythme d'apprentissage et une lenteur au niveau de l'exécution des tâches assignés à l'élève.

Ces troubles mettent les élèves dans une indifférence totale ce qui les pousse à vouloir surmonter leurs incapacités en investissant tous leurs efforts.

## **Conclusion**

Le survol théorique que nous avons effectué aura permis de connaître l'histoire de la pratique de la lecture au Maroc. Nous avons pu, à travers la lecture de différents ouvrages et articles spécialisés, nous rendre compte que la conception de la lecture ne doit pas se limiter au simple fait du déchiffrement, mais elle signifie plutôt la compréhension de l'écrit. L'évolution des recherches en linguistique et en psychologie cognitive permettent, de nos jours, de bien comprendre l'action de lire qui se réalise dans un processus complexe de traitement d'informations. Ce chapitre nous aura permis de donner un aperçu sur l'enseignement de la lecture au Maroc.

Nous avons ainsi orienté notre recherche vers le domaine sociologique pour donner une idée claire sur la notion de représentation qui est parmi les notions clés auxquelles nous allons consacrer une partie de notre recherche puisque nous comptons nous pencher sur les représentations des élèves et des enseignants sur la lecture. D'un autre côté, nous avons puisé dans le domaine de la psychologie cognitive pour comprendre les différents mécanismes d'apprentissage qui aident à traiter l'information. Ainsi, nous avons pu explorer les mécanismes de la lecture d'un point de vue scientifique avant de découvrir ensuite comment se déroule l'enseignement-apprentissage de la lecture au sein de l'école pour arriver enfin à montrer la place qu'occupe la lecture dans l'enseignement collégial du français. Pour ce faire, nous avons passé en revue les instructions officielles à ce sujet, les manuels proposés ainsi que ce que proposent les guides des professeurs. Les résultats de ces recherches traduisent, nous semble-t-il, une certaine réalité vécue au sein de nos établissements scolaires. Ils traduisent aussi un état des lieux d'une langue importante à l'école qui demeure en péril. Cela justifie notre intervention via une étude de terrain visant à examiner le problème de l'apprentissage de la lecture. Le chapitre suivant va exposer d'une manière détaillée le dispositif méthodologique que nous avons adopté.

**Deuxième partie :**

**Etude de terrain :**

**Représentations et pratiques de la  
lecture dans l'enseignement-  
apprentissage du français au  
collège**

**Chapitre I :**  
**Méthodologie de recueil des**  
**données**

Au sein de cette deuxième partie, nous décrivons la méthodologie que nous avons adoptée pour réaliser cette recherche.

D'abord, nous exposerons la démarche et le protocole de recherche menés. Ensuite, nous aborderons les outils choisis pour effectuer le recueil de données qui nous ont permis de constituer le corpus d'analyse.

A travers notre travail, nous cherchons à savoir comment les élèves du collège lisent réellement en classe de français. Nous voulons savoir aussi, pourquoi il a été souvent constaté qu'en lecture en FLE, beaucoup d'entre eux n'arrivent pas à lire correctement ou n'arrivent pas à comprendre le message véhiculé par le texte ou bien encore pourquoi ils ont recours à la traduction, silencieuse ou oralisée.

En vue d'obtenir des éléments de réponse, nous avons décidé de mener des enquêtes auprès des élèves et des enseignants sur le terrain. L'instrument choisi pour l'investigation était des questionnaires écrits.

Nos motivations pour cet outil étaient de plusieurs ordres :

D'abord, nous pensions que la forme du questionnaire écrit conviendrait mieux à la mentalité de nos publics. En effet, les élèves et les enseignants auprès desquels nous voulions enquêter n'avaient jamais été interviewés en public sur leur apprentissage ou sur leur enseignement.

Aussi, il leur était difficile de donner des réponses précises à l'oral. Les questionnaires écrits leur seraient donc plus sécurisants. Ainsi, ils auraient plus de temps pour réfléchir sérieusement aux questions posées, ils auraient aussi une grande latitude pour exprimer leurs opinions et actes. Nous comptons ainsi pouvoir éviter des réponses trop brèves ou celles qui reprendraient simplement la question posée.

Par ailleurs, les questionnaires écrits satisferaient mieux aux conditions matérielles du terrain, surtout aux contraintes de temps parce

qu'il nous a été très difficile de rejoindre les enseignants et les élèves en dehors du cadre de l'école, hors des heures de classe.

Cependant, pour assurer la fiabilité des données recueillies, certaines mesures ont été prises dans la construction des questionnaires. Pour faciliter la tâche des enquêtés, nous avons adopté des questions concrètes et dans un ordre tel qu'il serait possible d'éviter les digressions ou les confusions de la part de nos informateurs. Généralement, une question se compose de plusieurs petites questions, le tout tournant autour d'un sous-thème. Les premières sous-questions sont souvent des questions fermées ou des QCM, et les enquêtés n'ont qu'à cocher dans la/les case(s) qui leur convien(nen)t. Toutefois, celles-ci sont suivies d'autres questions qui demandent aux répondants soit d'explicitier leur choix, soit de donner leurs opinions personnelles sur le phénomène abordé. Ainsi, les enquêtés pouvaient préciser leurs choix, puis dire tout ce qu'ils voudraient sur un thème.

De plus, certaines questions sont prévues pour être croisées avec d'autres, ce qui permettrait de vérifier la cohérence des réponses et de comprendre la tendance réelle de la personne et du groupe. Pour plus de détails, nous allons examiner le questionnaire proposé aux enseignants, puis celui des élèves.

## **1. Démarche et protocole**

### **1-1- Le type de recherche**

La recherche que nous avons réalisée est de nature descriptive, puisque les deux objectifs de notre recherche sont de décrire les représentations des élèves et de décrire les pratiques des enseignants en classe. La recherche de type descriptif s'attache à l'identification des caractéristiques d'un phénomène. En ce sens, elle s'oppose à la recherche de type expérimental puisqu'elle ne recourt pas à l'expérimentation scientifique<sup>70</sup>.

### **1-2- Objectifs**

Comme énoncé ci-dessus, cette étude des pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture au cours de la troisième année du collège a pour objectif de dresser un état des lieux bien documenté des pratiques pédagogiques actuelles en matière d'apprentissage de la lecture lors de l'année qui représente une passerelle entre l'enseignement secondaire collégial et l'enseignement secondaire qualifiant.

Rappelons cependant que l'objectif n'est pas de prendre position pour l'une ou l'autre approche de la lecture, mais de fournir une photographie la plus fidèle possible des pratiques mises en place dans les classes de troisième année du collège.

Nous avons opté pour une étude quantitative par questionnaires. Cette dernière s'appuie sur des méthodes statistiques (qui sont conçues comme des outils d'analyse des grandes séries de données). Dans ce sens, l'analyse quantitative produit des informations chiffrées (pourcentages, probabilités, effectifs, ratios, classifications, indicateurs de liaison...). Ces chiffres ne constituent toutefois pas une fin en soi. Dans le cadre de la recherche que nous menons, nous allons les utiliser pour étayer notre

---

<sup>70</sup>GAUDREAU Louise, *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : les éditions Guérin, 2011

raisonnement et pour identifier des faits. Les chiffres ne sont que des intermédiaires ou des étapes dans le cheminement qui va de l'enquête à la présentation des résultats de l'enquête.

### 1-3- Les participants

Cette recherche s'intéresse aux élèves marocains en troisième année du cycle secondaire collégial et plus précisément en matière de français. Nous nous intéresserons spécialement aux élèves de cette année parce que la troisième année du collège est considérée comme une phase préparatoire pour la lecture des œuvres intégrales au cycle secondaire qualifiant.

Nous avons sollicité la participation des élèves et enseignants de l'Académie de Fès-Meknes. Dans cette région, nous avons réduit notre recherche sur deux directions :

- 1) Fès-Medina (zone urbaine)
- 2) Moulay Yaakoub (zone rurale)

Notre choix pour ces deux directions avait pour but d'avoir un échantillon qui soit représentatif des différents types d'élèves et de pouvoir décrire les différences qui peuvent figurer entre les élèves d'une zone urbaine et ceux d'une zone rurale.

Ci-dessous un tableau récapitulatif des différentes écoles qui ont participé à notre enquête :

Nom du collège	Adresse	Délégation	Nombre d'enseignants Participants à l'enquête	Nbre de classes+nbre d'élèves participants à l'enquête
Al Kods	Rue ibn al athir	Fès-Médina	5	3 classes / 78
Al Atlas	rue ibn al mouaataz al atlas	Fès-Médina	5	2 classes /42

Ain Haroune	hay ain haroune ben debbab fès	Fès-Médina	5	2 classes / 51
Abdelkader el Fassi	Jnan el alami sisi boujida	Fès-Médina	5	2classes / 63
Abdellah Bnou Yassine,	ben souda fès	Fès-Médina	5	4 classes / 114
Ain Bida,	ain bida centre	Fès-Médina	3	1 classe / 26
Al Maghreb al Arabi	, jnane el ward	Fès-Médina	5	2 classes / 30
Al Wifaq,	hay lalla soukaina zouagha	Fès-Médina	6	4 classes / 137
Abdelmalek Essaadi ;	sahb el ouard	Fès-Médina	4	1 classe / 32
Mohamed Ben Abdelkrim el Khattabi;	oued fès	Fès-Médina	4	2 classes / 50
Mohamed El Fassi	Akbet el firane	Fès-Médina	3	1 classe / 14
College allal Loudiyi,	centre de la commune rurale de sebt loudaya	Moulay Yaakoub	3	1 classe / 10
Collège 11 Janvier,	municipalité mly yaakoub	Moulay Yaakoub	4	1 classe / 22

Collège Allah, Ain	douyate meknes yaakoub	route mly	Moulay Yaakoub	4	2 classes / 36
Collège Anoual	centre commune kansara	de la ain	Moulay Yaakoub	4	1 classe / 24
Collège Allal Ben Abdellah,	khmisse commune ouadayne	hamria, al	Moulay Yaakoub	3	1 classe / 6
Collège Hoummane el Fetouaki,	centre commune laajajra	de la rurale	Moulay Yaakoub	3	2 classes / 18
Lycée Collège Houssine Bnou ali	centre ain chkef	al	Moulay Yaakoub	4	2 classes / 28
Collège Hassane Awwal	Commune mae	ras el	Moulay Yaakoub	4	1 classe / 19
Collège Mohamed Zerktouni	Centre commune chkef	de de la ain	Moulay Yaakoub	4	2 classes / 45

## 2- Le déroulement de la collecte de données

Nous nous sommes présentées, après nous être entendue avec les enseignants, dans chacune des 37 classes à deux reprises.

La première visite visait à présenter la recherche aux élèves, leur expliquer le déroulement de la collecte de données à venir, répondre à leurs questions.

La seconde visite visait la passation du questionnaire par les élèves qui ont accepté de répondre à notre questionnaire. Les autres élèves se voyaient assigner une tâche par leur enseignant pour la durée de la collecte de données.

Pour nous assurer que tous les élèves prennent connaissance du questionnaire en question, nous l'avons lu à voix haute dans chacune des classes en question avant que ne débute la participation des élèves.

### **1-5- Outils de mesure**

L'outil utilisé dans le cadre de cette étude descriptive est le questionnaire. Dans le cadre de cette étude deux questionnaires ont été conçus : le premier pour les enseignants du cycle secondaire collégial, le deuxième pour les élèves de la troisième année du même cycle.

Concernant le questionnaire destiné aux enseignants, il est structuré en quatre grandes parties :

- ❖ Une première partie apportant des informations sur le profil des enseignants (sexe, type d'école, expérience professionnelle).
- ❖ Une deuxième partie interrogeant le côté de la formation et de l'auto-formation des professeurs.
- ❖ Une troisième partie concernant les représentations qu'ils ont sur la lecture.
- ❖ Une quatrième et dernière partie qui porte sur les aspects méthodologiques, c'est-à-dire les démarches que les enseignants utilisent avec leurs élèves. cette partie alors est réservée à leur pratique de classe (manuel et guide utilisés, activités proposées lors des séances de lecture, démarche d'enseignement appliquée en

classe, difficultés rencontrées par les élèves lors de la lecture d'un texte, etc.).

Pour le deuxième questionnaire, il est destiné aux élèves de la troisième année du cycle secondaire collégial. Il est composé de treize questions directes et simples avec des choix multiples pour que les élèves puissent y répondre sans aucune difficulté.

A travers les questions posées aux élèves, nous voulions savoir les représentations qu'ils ont d'abord sur la langue française, et s'ils ont suivi d'autres formations en français en dehors de l'école. Ensuite, nous avons interrogé les élèves sur leurs représentations sur la compréhension d'un texte français. Enfin, nous n'avons pas oublié de mettre un choix multiple de réponses pour savoir les difficultés qu'un élève peut rencontrer lors de sa lecture-compréhension d'un texte français. Cette question est accompagnée d'une autre question ouverte pour qu'il puisse expliquer davantage ses difficultés.

Par le biais de ce questionnaire, nous voulions aussi que les élèves nous donnent des informations sur le temps qu'ils consacrent à la lecture de textes en français, en dehors de la classe bien sûr, et quel type d'écrits ils aiment lire le plus.

La dernière question était ouverte pour que l'élève puisse s'exprimer librement et dire s'il a d'autres remarques à faire concernant son propre apprentissage de la lecture en français.

En somme, l'analyse quantitative dans le cadre de cette recherche permettra de savoir :

- ✓ Quelles sont les pratiques effectives des enseignants ?
- ✓ Que disent faire les enseignants en matière d'apprentissage-enseignement de la lecture ?
- ✓ Que reflètent les exercices donnés aux enfants en matière d'apprentissage-enseignement de la lecture ?

Les données résultant de l'enquête représentent une source d'informations qui permettra non seulement de mettre en lien les représentations des enseignants (ce que l'enseignant pense), leurs intentions d'enseignement (ce que l'enseignant déclare) et leurs actions (ce que l'enseignant met en place) en matière d'apprentissage-enseignement de la lecture, mais également de nuancer, affiner ou parfois expliquer les constats tirés de l'enquête.

### **1-6- Le questionnaire comme méthode de recueil du discours écrit**

Nous avons adopté le questionnaire comme méthode de recueil des représentations, que ce soit des élèves ou des enseignants sur l'enseignement-apprentissage de la langue française, ainsi que les pratiques de la lecture en classe de fle.

Ce choix revient au fait que le questionnaire écrit permet à l'enseignant de se trouver seul devant les questions et d'avoir le temps suffisant pour répondre et pour mémoriser certaines questions.

L'avantage de cette démarche réside dans le fait que l'enseignant se trouve libre de choisir le moment de répondre sans avoir l'obligation d'être rapide dans ses réponses.

Nos questionnaires comportent des questions ouvertes et d'autres fermées :

- ✓ Les questions ouvertes : ce type de questions permet de recueillir des réponses pertinentes dans le sens où l'enseignant aura plus de liberté d'expression, il n'est pas contraint par le choix d'une réponse parmi d'autres déjà proposées.
- ✓ Les questions fermées : ce type de questions facilite l'expression de la réponse par le répondant (par rapport à une question ouverte). Cela permet de rendre le questionnaire plus court et limite l'effort à faire. Les questions fermées peuvent aussi inciter à réfléchir : la liste des modalités de réponse peut faire apparaître la diversité des opinions, ce qui incite à peser le pour et le contre avant de répondre.

## 1-7- Echantillon et échantillonnage

Les personnes qui vont participer à l'enquête que nous voulons mener représentent notre échantillon. Mais avant de présenter les méthodes d'échantillonnage et la méthode de détermination de l'échantillon, il est essentiel de définir trois notions de base :

- Le mot population d'abord qui désigne un ensemble fini d'objets (les individus ou unités statistiques) sur lesquels une étude se porte et dont les éléments répondent à une ou plusieurs caractéristiques communes. Donc, une population comprend tous les sujets ou objets d'un groupe défini au départ par le chercheur et qui ne se rapporte pas nécessairement à la totalité des sujets ou objets.
- Un échantillon qui est un groupe relativement petit et choisi scientifiquement de manière à représenter le plus fidèlement possible une population. C'est un sous-ensemble de la population.
- L'échantillonnage qui représente à son tour, le processus par lequel nous déterminons l'échantillon. Il renvoie aux choix des échantillons dans une enquête. Il existe différents types d'échantillonnages ; mais dans notre recherche, nous avons choisi de travailler avec l'échantillonnage de volontaires, l'échantillon dans ce cas est constitué de personnes volontaires suite à une sollicitation ou une invitation de la part du chercheur.

Pour sélectionner les individus qui constituent les sujets de la recherche, nous voulions cibler des enseignants de français ayant entre 5 et 20 ans d'expérience en enseignement du français au niveau collégial. Ce critère devait nous permettre d'éviter les données marginales, puisque nous anticipions que les enseignants ayant peu d'expérience pourraient avoir des représentations qui se distinguent de façon importante de celles de leurs collègues plus expérimentés, de même que ceux qui ont une expérience supérieure à 20 années, dont les représentations pourraient différer

sensiblement de celles des enseignants qui ont une carrière plus jeune. Par contre, au fil des semaines pendant lesquelles la collecte des données s'est déroulée, nous avons pris conscience que pour respecter ce critère, nous devions exclure de l'échantillon plusieurs répondants, ce qui en réduisait considérablement le nombre. Nous avons donc décidé de ne plus appliquer ce critère, de manière à maximiser la taille de l'échantillon. D'autre part, néanmoins, nous avons tenté de varier la provenance des enseignants afin de produire une description du plus grand éventail possible de représentations.

Ainsi, nous avons sollicité la participation des enseignants de collèges publics appartenant à une zone urbaine d'une part et des collèges publics appartenant à une zone rurale d'autre part.

Au final, nous avons donc procédé à un échantillonnage non probabiliste.

Pour sélectionner les professeurs au sein des collèges échantillonnés, il a été décidé de fonctionner sur base volontaire. A notre avis, cela influencera positivement le taux de participation et le sérieux avec lequel les enseignants qui acceptent de participer à notre enquête allaient compléter le questionnaire.

### **1-8- Traitement des données**

Pour le traitement et analyse de données, nous avons utilisé le logiciel de traitement d'enquête sphinx, ce dernier est reconnu dans le domaine des logiciels de dépouillement d'enquête.

Ce logiciel nous a permis de gérer notre enquête et nos données quantitatives et aussi nos données qualitatives :

- ✓ Élaboration de nos questionnaires et mise en forme selon le média choisi : papier, web, scanner
- ✓ Collecte des réponses

- ✓ Saisie des données
- ✓ Importation de fichiers de bases de données
- ✓ Exploration des données
- ✓ Analyse des questions ouvertes

Après avoir posé les bases de la méthodologie retenue, nous aborderons dans l'étape suivante le cœur de cette étude, nous analyserons donc les données recueillies afin de dresser des conclusions vérifiant ou non les hypothèses de notre travail.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons au vécu de l'action mis en mots par les questionnaires

Dans un deuxième temps, nous mesurerons l'activité de lecture en tant que révélateur de l'agir professoral. Finalement, nous synthétiserons les résultats de cette analyse et nous émettrons certaines pistes d'interprétation.

## **2- Portée et limites de la recherche**

Considérant l'ensemble des dispositions méthodologiques de notre recherche, nous pouvons identifier les principales retombées et limites de notre démarche scientifique.

### **2-1- La portée de la recherche**

Notre recherche aura comme portée principale l'exploration d'un objet de recherche qui est, à notre connaissance, encore peu étudié par le domaine scientifique : les représentations et pratiques des enseignants de français du niveau collégial. Bien que les recherches sur les représentations et sur les pratiques des enseignants soient en augmentation dans les dernières années, les enseignants du niveau collégial n'ont pas été spécifiquement étudiés sous cet angle. En conséquence, nous espérons que cette recherche permettra aux enseignants une meilleure compréhension de ce qui guide les pratiques de la lecture de leurs élèves en classe.

## **2-2- Les limites de la recherche**

Les résultats que nous allons dégager de l'analyse des données récoltées par notre recherche ne sont pas généralisables. Cela est dû notamment à la technique d'échantillonnage de volontaires que nous avons utilisée et aux nombre de répondants relativement peu élevé. Ainsi, la description à laquelle nous parviendrons concernant les représentations et les pratiques des enseignants n'est pas généralisable à toute la population des enseignants du français du niveau collégial au Maroc. Elle est néanmoins réaliste et représentative de l'échantillon spécifique d'enseignants qui ont participé à la recherche.

Parmi les autres biais possibles, mentionnons que notre recherche comporte des limites liées au questionnaire d'enquête utilisé : des questions ont pu être ambiguës ou manquer de clarté.

L'utilisation du questionnaire entraîne également une absence d'interaction entre les répondants et le chercheur, les entretiens auraient permis de relancer des questions, de préciser la pensée du répondant, ce que ne permet pas le questionnaire.

L'emploi du questionnaire s'avère d'ailleurs quelque peu délicat, malgré ses avantages logistiques puisqu' il n'est pas assuré que les questions interrogent de façon exhaustive toutes les représentations des enseignants liées au fond culturel commun et des pratiques des enseignants en classe.

En outre, notre questionnaire ne permet pas d'identifier la source des représentations des enseignants quant aux sujets abordés, ce qui constitue une limite signifiante dans notre interprétation des résultats obtenus. D'ailleurs l'interprétation des résultats a donné naissance à beaucoup de nouvelles interrogations et à un certain nombre de nuances quant au phénomène étudié, ce qui laisse entrevoir la nécessité de mener d'autres recherches afin de poursuivre le développement des connaissances au sujet

des représentations des enseignants quant aux objets concernés par notre recherche. Les limitations de la recherche que nous avons menée sont mises en évidence par tous ces questionnements nouveaux, que nous essayerons d'aborder dans la discussion des résultats.

Une autre source de biais s'impose, nous parlons ici des professeurs qui peuvent être influencés par leur désir de plaire au chercheur, ou encore de donner une image d'eux-mêmes qui leur paraît la plus positive possible, en donnant de bonnes réponses.

Par ailleurs, le nombre restreint de répondants que nous avons obtenus est une limite concrète de notre recherche. Outre la taille restreinte de notre échantillon, soulignons que l'hétérogénéité de ses composantes a pu introduire un biais supplémentaire dans notre enquête. En effet, nous avons relevé une présence importante d'enseignants ayant plus de 10ans d'expérience dans le domaine d'enseignement, qui constitue plus de la moitié de l'échantillon. Il pourrait être intéressant, par ailleurs, de s'interroger sur les motifs qui expliquent l'empressement des enseignants ayant plus de 10ans de pratique en classe de français à participer à une telle enquête et, à l'inverse, la réticence des jeunes enseignants à se prêter à l'exercice.

Une autre limite concerne l'interprétation des données. Le chercheur pourrait bien voir dans les réponses des participants, ce qu'il souhaitait y voir, en fonction de ses anticipations.

### **3- Méthode d'analyse des données**

Toutes les questions sont dépouillées une à une, dans une analyse linéaire qui constituera ce deuxième chapitre. Tout en analysant les réponses, nous essayerons de regrouper les données selon les grands thèmes.

Ce travail nous permettra de reconnaître les représentations chez les répondants et d'avoir aussi une vision concrète des différentes manières

dont la lecture est conduite et enseignée dans nos collèges. D'autre part, il facilitera la comparaison de ce qui est dit avec les discours des spécialistes et avec l'étude théorique que nous avons menée dans la première partie.

Pour conclure, dans cette deuxième partie, nous essayerons de reconstituer, à partir des données, quelques portraits de groupe des élèves-lecteurs.

Ces profils seront utiles pour une meilleure perception des points forts et des problèmes de lecture dans nos écoles et favoriseront ainsi la recherche des solutions didactiques pour des réajustements ou corrections indispensables visant l'amélioration de la compétence de lecture en FLE de nos élèves.

#### **4- Recueil et analyse des données**

Le dépouillement des réponses des élèves et de celles des enseignants fera l'objet de ce chapitre, et comportera pour certaines questions deux volets : quantitatif et qualitatif.

Le volet quantitatif : Il s'agit du traitement des réponses à des questions fermées (Oui/Non) ou à des QCM. Pour ces cas, les résultats seront présentés sous forme de chiffres et figureront dans les tableaux dressés à cet effet.

Le volet qualitatif : Ce sont des réponses aux questions ouvertes. Dans ces cas, les classements se feront selon des ressemblances du point de vue contenu. Quand une réponse comporte plusieurs contenus différents, chaque contenu, réduit à la forme de courts résumés, sera disposé dans une entrée différente.

Pour le moment, les réponses seront reproduites dans l'ordre des questions, accompagnées des observations ou remarques visant à faciliter leur compréhension. Elles seront rapprochées et discutées dans la partie qui viendra après.

# **Chapitre II :**

## **Analyse et traitement des données**

# 1- Le questionnaire pour les enseignants

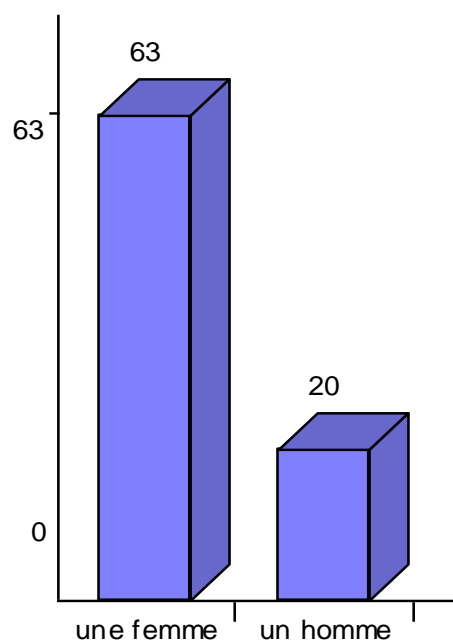
## 1-1- Profil des enseignants

### Question n°1 : Etes-vous une femme ou un homme ?

83 enseignants ont répondu à notre questionnaire, et les résultats de la première question concernant le sexe étaient comme suit :

êtes-vous ?	Nb. cit.	Fréq.
une femme	63	75,9%
un homme	20	24,1%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>

êtes-vous?



Les résultats de l'enquête montrent une prédominance du sexe féminin qui a bien voulu répondre à notre enquête avec un pourcentage de 75,9% contre 24,1% d'hommes.

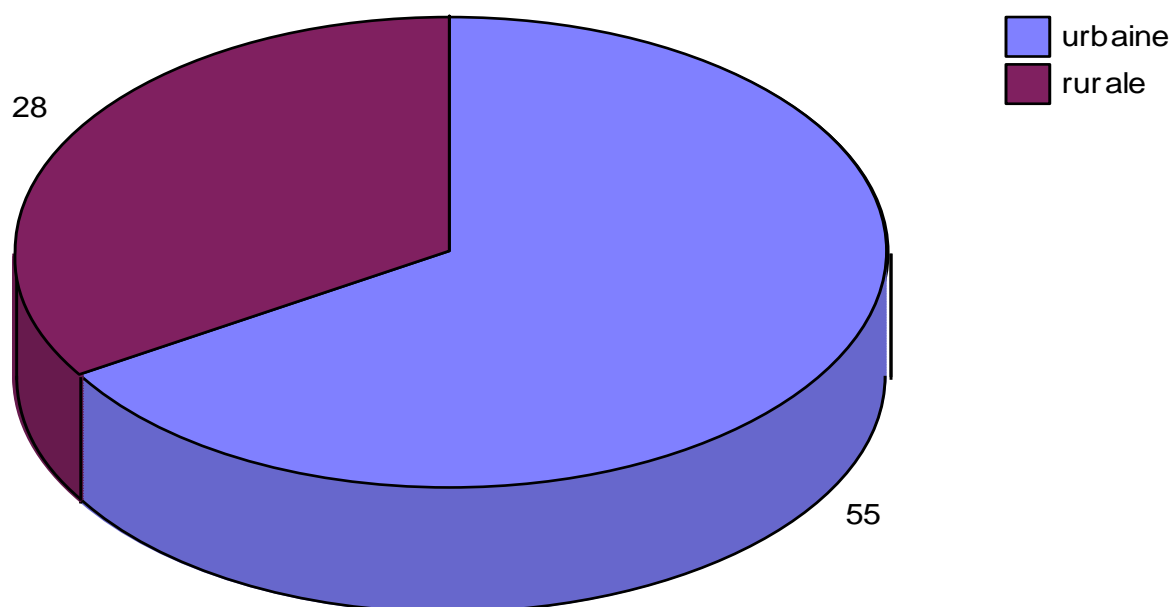
## Question n°2 : Enseignez-vous dans une zone urbaine ou rurale ?

Les réponses à cette question étaient comme suit :

lieu de travail	Nb. cit.	Fréq.
urbaine	55	66,3%
rurale	28	33,7%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>

Les enseignants du secteur urbain constituent 66,3% alors que les enseignants travaillant en milieu rural ne représentent que 33,7% de notre échantillon.

lieu de travail



### Question n°3 : combien avez-vous d'élèves en classe ?

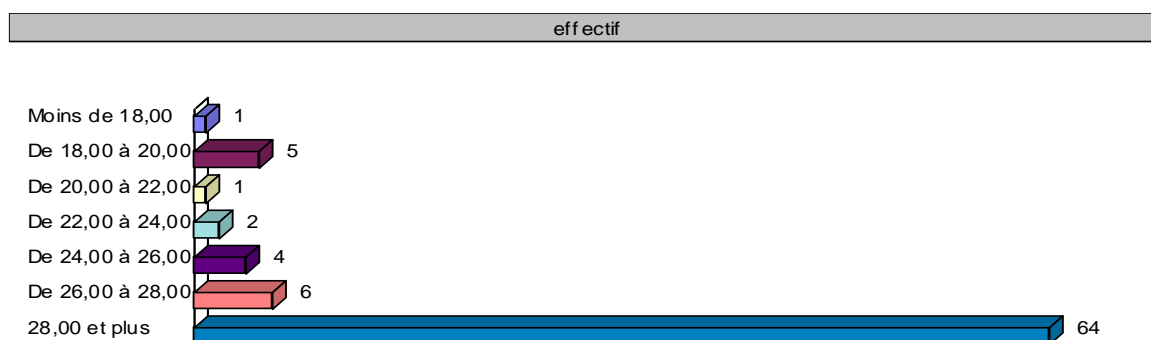
Cette question concerne l'effectif et les résultats sont classés dans le tableau suivant :

effectif	Nb. cit.	Fréq.
Moins de 18,00	1	1,2%
De 18,00 à 20,00	5	6,0%
De 20,00 à 22,00	1	1,2%
De 22,00 à 24,00	2	2,4%
De 24,00 à 26,00	4	4,8%
De 26,00 à 28,00	6	7,2%
28,00 et plus	64	77,1%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>

**Minimum = 17, Maximum = 54**

**Somme = 3177**

**Moyenne = 38,28 Ecart-type = 10,48**



La taille des classes (c'est-à-dire le nombre d'élèves par classe) est un sujet de vif débat dans de nombreux pays. Si les classes à effectif réduit sont généralement perçues comme favorisant un enseignement de meilleure qualité, les observations relatives à l'influence de la taille des classes sur les résultats des élèves restent mitigées. Pour l'enquête que nous avons menée, nous avons constaté une hausse d'effectif dans les classes situées dans la zone urbaine et que cet effectif diminue lorsque nous nous dirigeons vers la zone rurale. L'effectif des classes ayant plus de 28 élèves représente la taille de classe dominante.

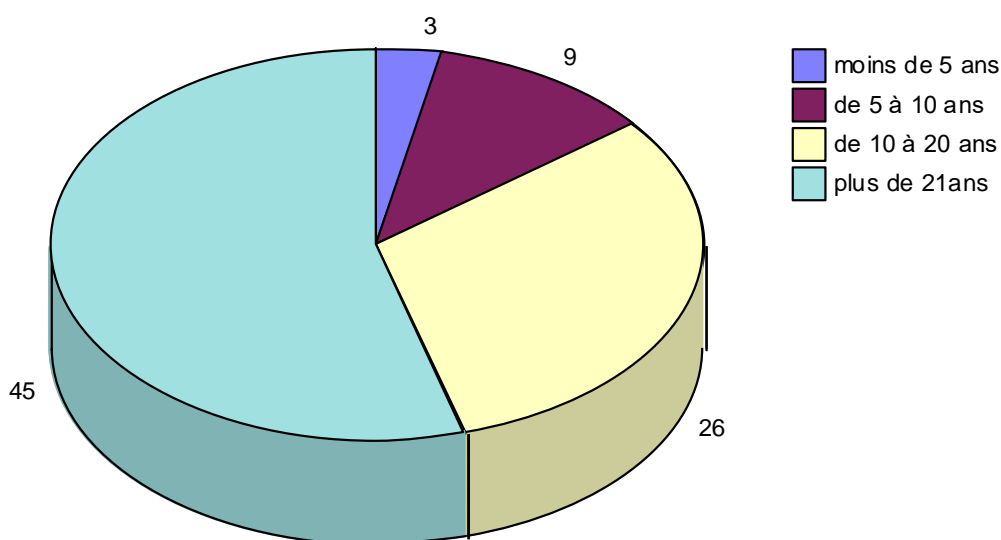
**Question n°4 : En comptant cette année, combien d'années d'expérience en enseignement possédez-vous au total?**

Concernant l'expérience professionnelle des répondants :

<b>expérience profes sionne lle</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
moins de 5 ans	3	3,6%
de 5 à 10 ans	9	10,8%
de 10 à 20 ans	26	31,3%
plus de 21ans	45	54,2%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>

**Moyenne = 3,36 Ecart-type = 0,82**

expérience professionnelle



Les répondants ayant moins de 5ans d'expérience professionnelle représentent 3,36% de la totalité des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire, les répondants ayant entre 5 et 10ans d'expérience représentent 10,8% de la totalité des répondants. Ceux qui ont entre 10 et 15ans d'expérience représentent 31,3% des répondants, alors que la majorité des répondants ont au moins 21 ans d'expérience avec un pourcentage de 54,2%.

Les nouveaux enseignants sont pratiquement affectés en milieu rural ; c'est la raison pour laquelle la plupart des enseignants ayant plus de dix ans d'expérience travaillent dans un milieu urbain.

Il est aussi à signaler que plus de la moitié de notre échantillon est constituée d'enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience, ce qui montre une certaine réticence de la part des enseignants les plus jeunes à répondre à notre questionnaire.

### **Constat**

Les résultats recueillis à partir des réponses concernant le profil des enseignants permettent de dire que la majorité des enseignants sont de sexe féminin, nous constatons alors que l'école est devenue une affaire de femmes, l'enseignement est choisi par les femmes en raison de la souplesse de l'emploi du temps et des nombreuses vacances qui leur permettent de bien s'occuper de leurs enfants.

Le milieu de travail montre aussi qu'il y a des différences remarquables puisque la plupart des enseignants travaillent dans une zone urbaine. Cela est dû à l'effectif qui se rétrécit plus nous nous dirigeons vers les zones rurales. Le nombre d'élèves réduit dans les zones rurales est le résultat du décrochage scolaire qui est très répandu dans ces zones, il y a encore d'autres raisons qui poussent les élèves à quitter l'école : Il y a d'abord la pauvreté des ménages marocains qui les rend incapables de subvenir aux besoins scolaires de leurs enfants. Ensuite, il y a la qualité logistique et pédagogique de l'enseignement, particulièrement dans le rural.

La première catégorie des causes, appelée causes extrascolaires, influe considérablement sur le choix que fait un ménage de ne pas inscrire son enfant à l'école et sur celui de l'en soustraire une ou deux années seulement après son inscription. D'autant plus que, dans le monde rural et dans les milieux pauvres des zones urbaines, un enfant est, pour ses parents, lui-même source exploitable de revenus. Il s'agit d'enfants qui

travaillent dans les secteurs de l'agriculture, de l'artisanat, dans les ateliers de mécanique et dans la rue.

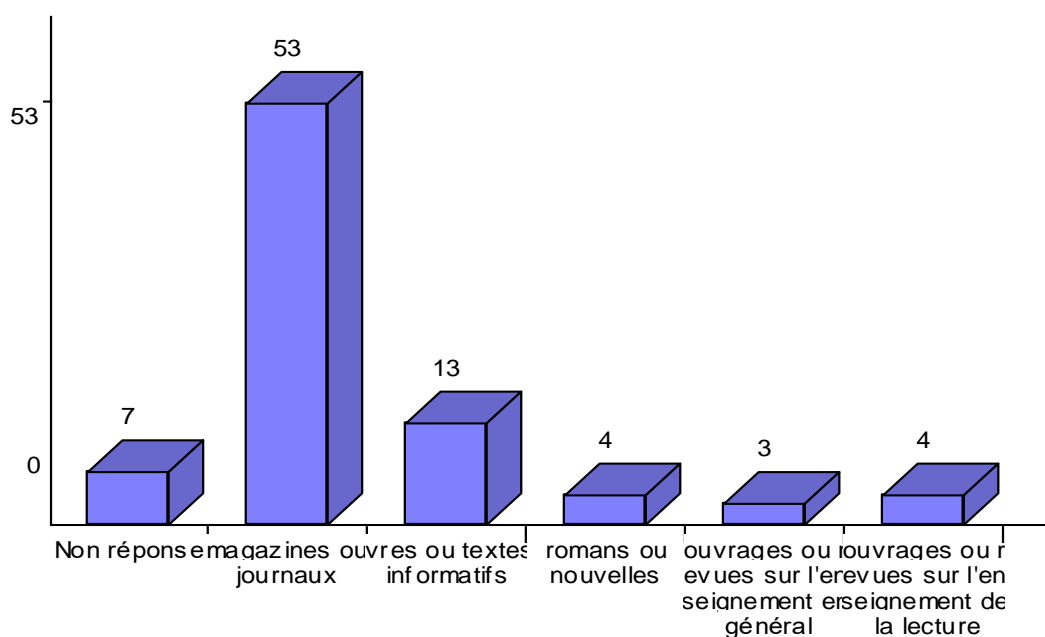
En ce qui concerne l'expérience professionnelle des enseignants interrogés, nous avons préféré ne donner notre questionnaire qu'aux enseignants qui ont entre 5 et 20 ans d'expérience mais ce choix a réduit de façon remarquable le nombre des répondants à notre questionnaire ; c'est ce qui nous a poussée à renoncer à ce choix. Par conséquent, nous avons obtenu un échantillon dont plus de la moitié est représentée par des enseignants ayant plus de 21 ans d'expérience.

## **1-2- Formation et auto-formation**

### **Question n°5 : Quels types d'écrits avez-vous tendance à lire régulièrement ?**

Les types d'écrits que les enseignants ont l'habitude de lire sont classés par ordre de préférence dans le tableau suivant et représentés en dessous par un histogramme :

<b>auto-formation</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Non réponse	7	8,4%
magazines ou journaux	53	63,9%
livres ou textes informatifs	13	15,7%
romans ou nouvelles	4	4,8%
ouvrages ou revues sur l'enseignement en général	3	3,6%
ouvrages ou revues sur l'enseignement de la lectur	4	4,8%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	



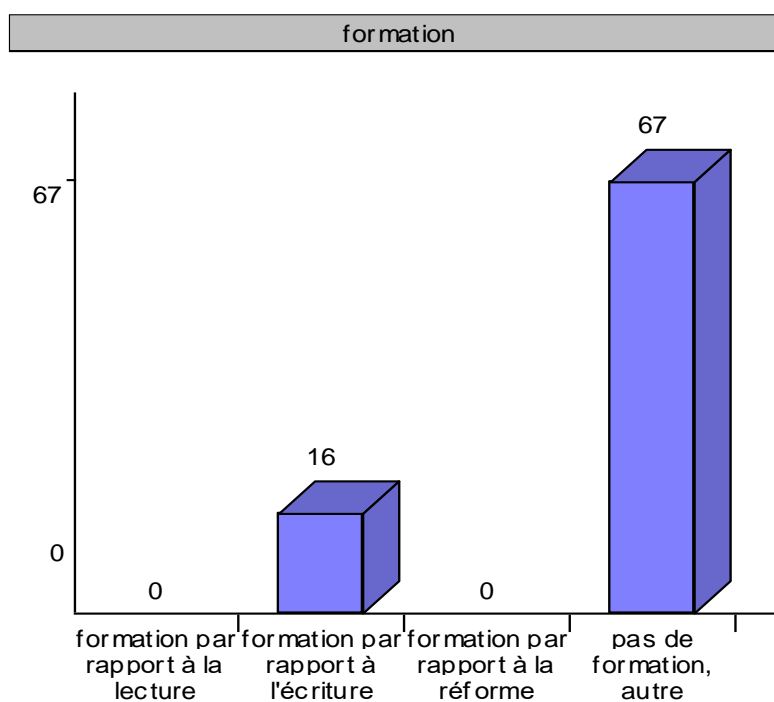
Parmi les 83 enseignants qui ont participé à notre enquête, il y a 7 enseignants qui n'ont pas mentionné quel type d'écrit ils ont tendance à lire. Sinon, la majorité des enseignants affirment qu'ils lisent régulièrement des magazines et des journaux avec un taux qui atteint 63,9% de la totalité des répondants.

15,7% lisent des livres et des textes informatifs. Pour les romans et les nouvelles, ils sont représentés par un pourcentage de 4,8% de la totalité des répondants, 3,6% pour les ouvrages et les revues sur l'enseignement en général et finalement 4,8% des répondants lisent plutôt des revues ou des ouvrages sur l'enseignement de la lecture.

**Question n°6 : Quels sont les thèmes de formation que vous avez suivie lors des deux années précédant ce questionnaire ?**

Cette question nous informe sur les formations que les enseignants ont suivies

formation	Nb. cit.	Fréq.
formation par rapport à la lecture	0	0,0%
formation par rapport à l'écriture	16	19,3%
formation par rapport à la réforme	0	0,0%
pas de formation, autre	67	80,7%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>



Parmi les 83 enseignants qui ont répondu à notre questionnaire, 67 ont affirmé ne pas bénéficier d'une formation durant les deux années qui ont précédé cette enquête. Seulement 16 enseignants ont profité d'une formation par rapport à la l'écriture (cette formation a duré 3 heures).

### Constat

D'après les résultats de l'enquête au sujet de la formation continue des enseignants nous constatons que, à part la formation initiale des enseignants, il n'y a pas un suivi des enseignants pour leur donner des directives du travail ou bien pour les informer à propos des nouvelles innovations dans l'enseignement en général, et en lecture plus spécifiquement. Dans cette étude, nous nous intéressons à l'enseignement

de la lecture vu que c'est une discipline qui pose un grand problème pour les élèves. Pendant les deux années qui ont précédé ce questionnaire, seuls les enseignants du milieu rural ont bénéficié d'une formation sur le sujet de la production écrite et cette formation a été assurée par un inspecteur de français du niveau collégial. D'un autre côté, plus de 80% des enseignants n'ont bénéficié d'aucune formation et il y en a parmi eux qui n'ont jamais vu l'inspecteur de la matière.

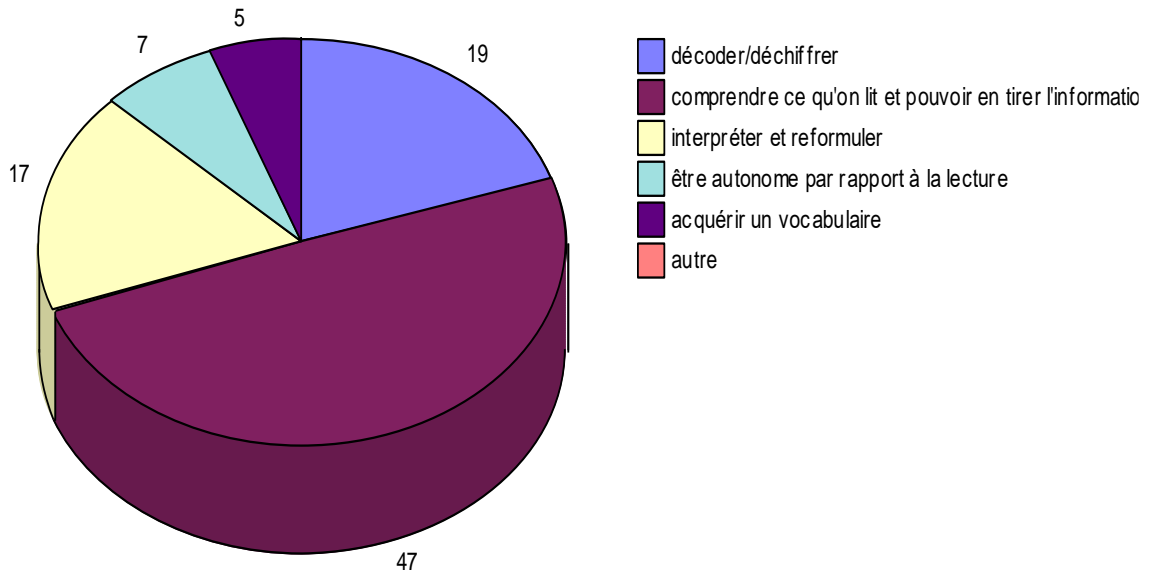
Nous constatons alors une quasi absence de formation continue pour les enseignants. Or, si c'est le cas pour les formations académiques, qu'en est-il alors pour l'auto-formation des enseignants puisque, comme nous le savons, l'enseignant doit savoir transposer, apprendre et apprendre à apprendre, s'engager. Il est donc face à un double défi: maintenir et renforcer son professionnalisme. D'après l'enquête menée, les enseignants ont tendance plutôt à lire des magazines ou des journaux et ne cherchent pas à lire des écrits ayant une relation avec l'enseignement.

### 1-3- Représentations sur la lecture

#### Question n°7 : Que signifie pour vous savoir lire ?

Les représentations des enseignants sur la lecture sont nombreuses et nous avons choisi de délimiter les réponses dans les propositions qui sont classées dans le tableau suivant avec le taux de réponses pour chacune d'entre elles :

savoir lire	Nb. cit.	Fréq.
décoder/déchiffrer	19	22,9%
comprendre ce qu'on lit et pouvoir en tirer l'information	47	56,6%
interpréter et reformuler	17	20,5%
être autonome par rapport à la lecture	7	8,4%
acquérir un vocabulaire	5	6,0%
autre	0	0,0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	



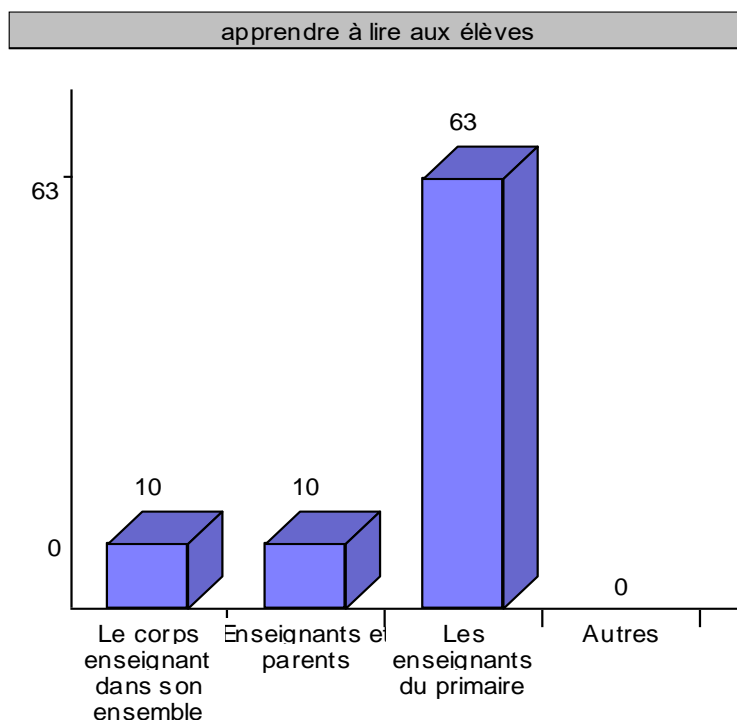
« Savoir lire » est une expression qui possède plusieurs représentations chez les enseignants. D'après l'enquête que nous avons menée, nous avons choisi de délimiter les réponses parce que de la part des enseignants, les représentations sont diverses et exprimées de différentes manières. Mais, elles peuvent être regroupées dans les significations que nous avons proposées.

22,9% des répondants croient que « savoir lire » signifie « décoder/déchiffrer », un pourcentage qui n'est pas du tout négligeable. D'autre part, les enseignants qui se représentent la lecture comme un mécanisme qui permet de « comprendre ce qu'on lit et pouvoir en tirer l'information » atteignent 56,6% de la population cible. 20,5 % disent que savoir lire pour eux c'est pouvoir interpréter un texte et le reformuler correctement.

Rares sont ceux qui ont affirmé que « savoir lire » signifie « être autonome par rapport à la lecture » ou même « acquérir un vocabulaire, avec un taux qui n'atteint même pas 13% de l'ensemble des enseignants interrogés.

### Question n°8 : A qui incombe la tâche d'apprendre à lire aux élèves ?

apprendre à lire aux élèves	Nb. cit.	Fréq.
Le corps enseignant dans son ensemble	10	12,0%
Enseignants et parents	10	12,0%
Les enseignants du primaire	63	75,9%
Autres	0	0,0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>

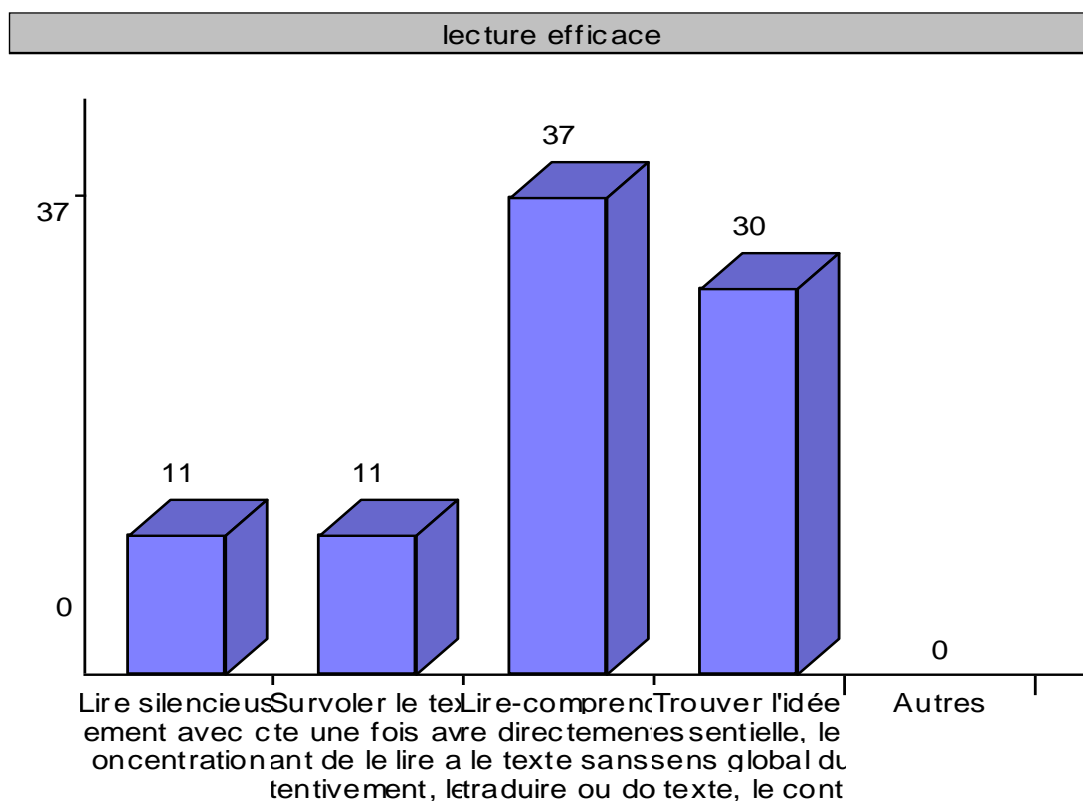


Pour la question « à qui incombe la tâche d'apprendre à lire aux élèves ? », il s'agit là d'un vrai problème qui se pose ; que ce soient les professeurs ou les parents chacun veut donner la responsabilité de l'enseignement des élèves sur l'autre. De la part des enseignants enquêtés, 12% disent que l'apprentissage de la lecture est une tâche réservée au corps enseignant dans son ensemble, 12% affirment qu'il s'agit là d'une tâche partagée entre enseignants et parents.

La majorité des enseignants, c'est-à-dire 75,9%, affirment qu'apprendre à lire aux élèves est une tâche relevant des enseignants du primaire.

**Question n°9 : Comment vous représentez-vous une lecture efficace en français?**

lecture efficace	Nb. cit.	Fréq.
Lire silencieusement avec concentration	11	13,3%
Survoler le texte une fois avant de le lire attentivement, le lire et relire plusieurs fois	11	13,3%
Lire-comprendre directement le texte sans traduire ou donner l'équivalent en langue maternelle	37	44,6%
Trouver l'idée essentielle, le sens global du texte, le contenu principal et les points essentiels	30	36,1%
Autres	0	0,0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	



Une lecture efficace, pour 44,6% des répondants à notre questionnaire, signifie lire et comprendre un texte directement sans avoir recours à donner son équivalent dans la langue maternelle de l'apprenant. Beaucoup d'enseignants reprochent à leurs élèves cette interactivité qui se passe au niveau du cerveau de l'élève entre langue maternelle et le français comme langue étrangère. Le problème qui se pose à ce niveau c'est que l'élève n'arrive pas à se détacher de la langue maternelle, il l'utilise comme

moyen pour comprendre cette nouvelle langue, et ne peut se passer de cet intermédiaire dans tout son processus d'apprentissage.

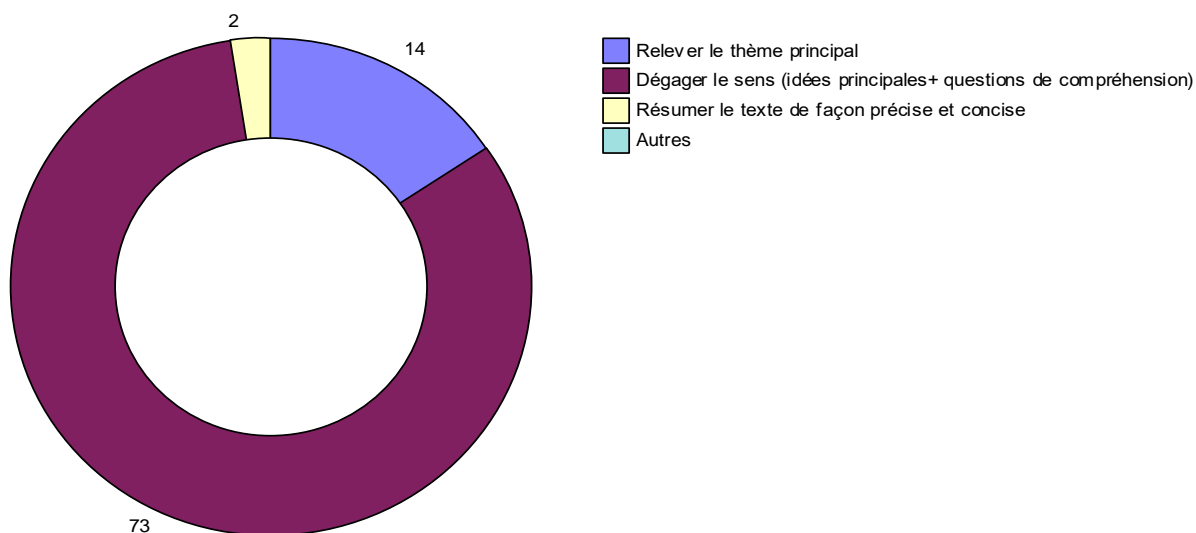
D'autres enseignants voient que la lecture efficace c'est de trouver l'idée essentielle d'un texte, son sens global, le contenu principal et les points essentiels, avec un taux de 36,1%.

Pour 22% des enseignants, la lecture efficace est d'une part une lecture silencieuse avec concentration (11%), et d'autre part, il s'agit de survoler le texte une fois avant de le lire attentivement, le lire et le relire plusieurs fois (11%).

### **Question n°10 : Que signifie pour vous « comprendre un texte français» ?**

Nous avons demandé aux enseignants de nous faire part de leurs représentations concernant le sens de « comprendre un texte français ». Comme réponses, nous avons donné trois propositions qui regroupent les représentations les plus répandues chez les enseignants :

<b>comprendre un texte français</b>	Nb. cit.	Fréq.
Relever le thème principal	14	16,9%
Dégager le sens (idées principales+ questions de compréhension)	73	88,0%
Résumer le texte de façon précise et concise	2	2,4%
Autres	0	0,0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	



La compréhension d'un texte français pour 88% des enseignants c'est dégager le sens, trouver les idées essentielles et pouvoir répondre aux différentes questions de compréhension, pour les 20% des répondants qui restent leurs représentations sur la compréhension d'un texte se répartissent comme suit :

Pour 16,9% c'est relever le thème principal, et pour 2,4% c'est résumer le texte de façon précise et concise.

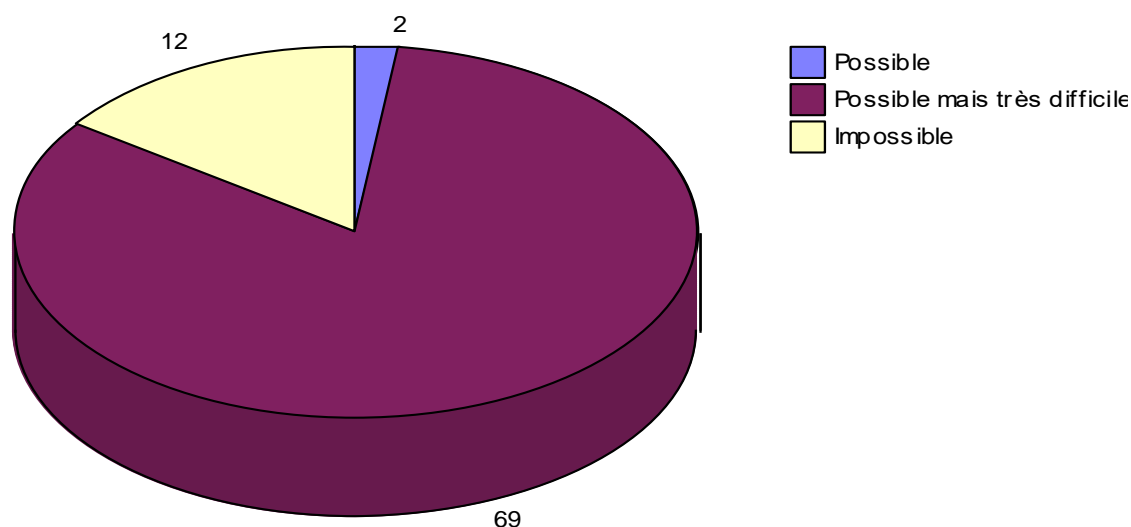
La majorité des enseignants considère donc la compréhension de l'écrit comme étant un processus qui permet de dégager le sens du texte, tout en répondant à toutes les questions de compréhension proposées, cela implique qu'ils ne considèrent pas le fait de pouvoir résumer un texte ou de relever son thème principal comme un critère qui permet d'évaluer la compréhension d'un texte de la part des élèves.

**Question n°11: Pensez-vous qu'il est possible à nos élèves du secondaire collégial de lire et comprendre « directement » un texte français simple sans passer par une 'traduction' en langue maternelle ?**

La réponse à cette question était par le fait de cocher « possible », « possible, mais très difficile », « impossible » :

<b>lecture et traduction</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Possible	2	2,4%
Possible mais très difficile	69	83,1%
Impossible	12	14,5%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>

lecture et traduction



La majorité des enseignants (81,3%) affirment qu'il est possible mais très difficile aux élèves de comprendre directement un texte sans passer par la traduction dans la langue maternelle, alors que 14,5 disent qu'il est impossible de le faire. Une minorité qui est presque négligeable avec un taux de 2,4% affirme qu'il est possible de comprendre directement un texte français sans le traduire dans la langue maternelle.

## **Constat**

Les représentations des enseignants concernant la lecture sont diverses. Si nous commençons par la signification du mot « lecture » pour des élèves de la troisième année du collège, la majorité des enseignants accorde la lecture à la compréhension, c'est-à-dire savoir lire signifie « comprendre ce qu'on lit ».une petite minorité affirme cependant qu'il s'agit plutôt d'un décodage et d'un déchiffrement. Alors, pour ces enseignants, chez un collégien, la lecture dépasse le stade du déchiffrement qui est de la responsabilité des professeurs du primaire ; un collégien doit savoir décoder et déchiffrer un texte avant d'arriver au collège. Une fois au cycle secondaire collégial, c'est une autre étape qui va commencer, il faut être en mesure de dégager le sens d'un texte, relever les idées principales et pouvoir répondre correctement à toute question de compréhension : analyser, interpréter, résumer...

La troisième année du collège est donc pour les enseignants une étape qui permet à l'élève d'affiner et de développer les connaissances déjà acquises dans le primaire pour arriver à faire une lecture efficace qui représente pour les enseignants une lecture compréhension sans traduction, c'est-à-dire sans recourir à chaque fois à la langue maternelle pour pouvoir comprendre un texte.

#### 1-4- Pratiques de classe

##### Question n°12 : Quelles sont vos remarques concernant la méthodologie de la lecture proposée dans les guides des professeurs ?

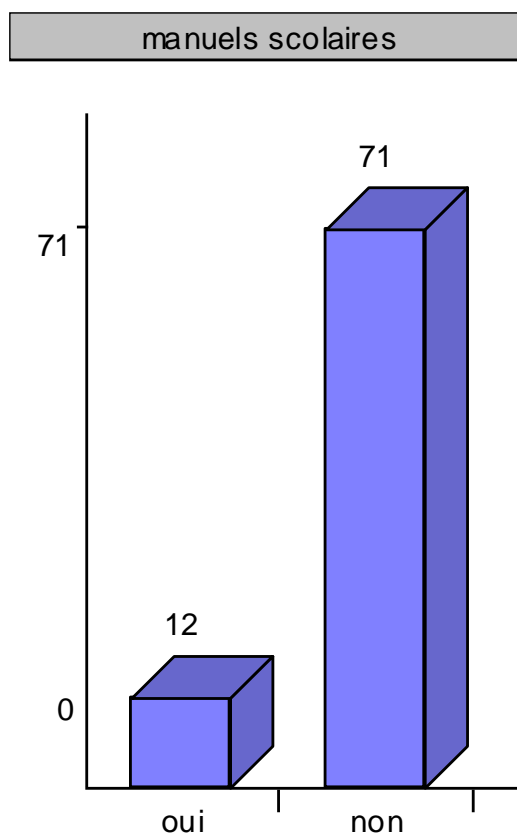
Les réponses des professeurs à ce sujet étaient très diverses. Nous avons choisi d'en présenter quelques-unes :

- ❖ *le guide propose des informations, des conseils et des recommandations pour nous aider à nous situer dans l'institution.*
- ❖ *le guide nous aide pour organiser, gérer et préparer notre classe.*
- ❖ *Le guide répond à quelques questions que nous nous posons, mais cela demeure un outil qu'on doit essayer d'enrichir et de compléter avec d'autres documents.*
- ❖ *le guide prévoit des éléments d'observation pour faciliter juste les premiers gestes professionnels lors de la prise en charge des élèves, mais après ça devient presque inutile.*
- ❖ *A mon avis, il nous faut plutôt un guide qui propose des activités diversifiées qu'on pourra bien donner à nos apprenants.*
- ❖ *Le guide reste un référentiel théorique, et notre pratique quotidienne c'est toute autre chose.*

Il est à noter aussi que l'enseignant se sert du guide quand il débute sa carrière pour préparer toutes les séances. En revanche, au fur et à mesure qu'il acquiert de l'expérience avec la méthode, cela lui devient de moins en moins utile.

**Question n°13 : Est-ce que vous pensez que les manuels proposés conviennent réellement aux besoins des enseignants et des élèves marocains pour enseigner/apprendre à lire en français ?**

<b>manuels scolaires</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
oui	12	14,5%
non	71	85,5%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>



Concernant la question, « est-ce que vous pensez que les manuels proposés conviennent réellement aux besoins des enseignants et des élèves marocains pour enseigner/apprendre à lire en français ? », la majorité des répondants ont confirmé que les manuels scolaires proposés ne répondent pas aux besoins des élèves ni aux attentes des professeurs.

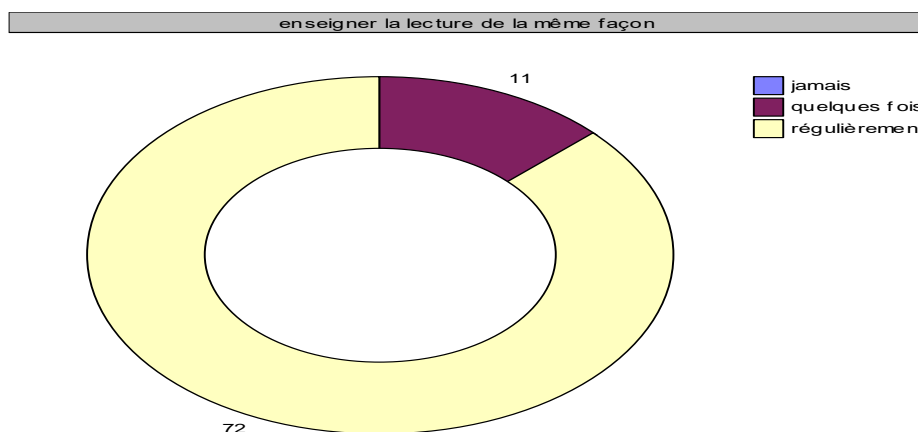
Construits pour l'exploitation en classe, ces manuels peuvent-ils constituer des ouvrages de référence suffisants pour les élèves? Certes, ces manuels comportent un certain nombre de connaissances, des illustrations

et des exercices mais cela demeure au point de vue des professeurs insuffisant, voire même inadéquat par rapport aux besoins réels des apprenants. Les enseignants affirment que ces manuels ne permettent pas de gérer l'hétérogénéité de la classe tout en ajoutant qu'il s'agit plutôt de livres destinés à des élèves de « bon niveau ».

**Question n°14 : au cours des activités relatives à la lecture à quelle fréquence regroupez-vous les élèves de la façon suivante :**

A- j'enseigne la lecture de la même façon à toute la classe

<b>enseigner la lecture de la même façon</b>	Nb. cit.	Fréq.
jamais	0	0,0%
quelques fois	11	13,3%
régulièrement	72	86,7%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>



Même si leurs classes sont hétérogènes, 86,7% des enseignants affirment qu'ils enseignent la lecture de la même façon à toute la classe, ils ajoutent des commentaires en dessous de la question pour expliquer que c'est faute de temps qu'ils recourent à des pratiques pareilles. D'après eux, cela est dû aussi au nombre élevé des élèves surtout dans la zone urbaine.

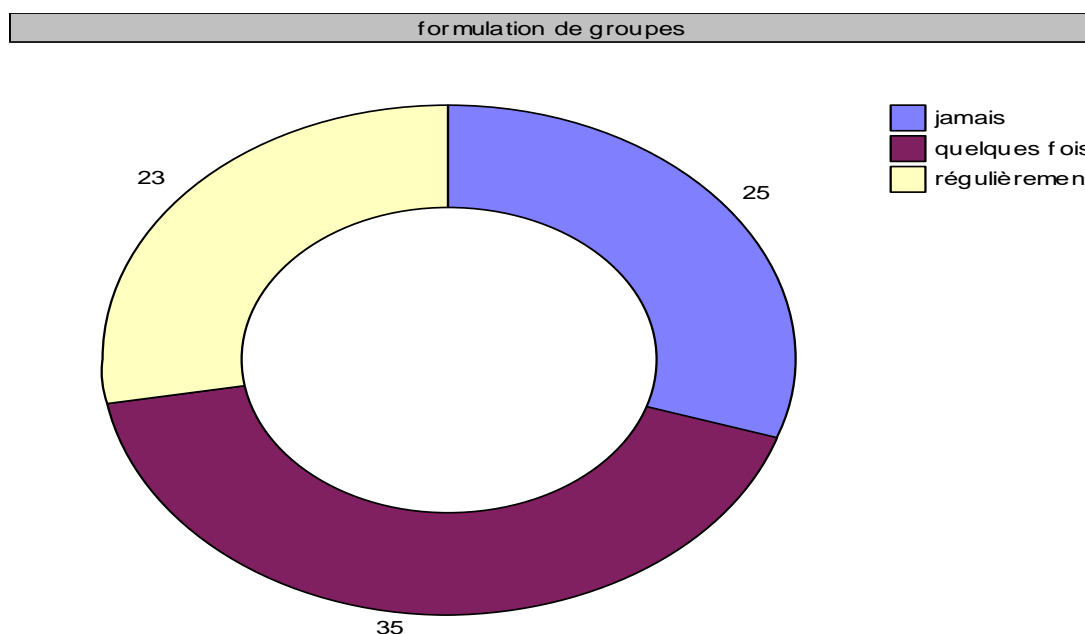
13,3% des enseignants disent qu'ils essaient d'adapter leur enseignement selon les besoins spécifiques de chaque élève, mais cela reste un taux qui est très réduit. En plus, les enseignants qui ont affirmé avoir

travaillé avec chaque élève selon ses besoins opèrent généralement dans des classes avec un effectif très réduit.

Aucun enseignant n'a affirmé avoir recours tout le temps à une pédagogie différenciée pour l'enseignement de la lecture.

B- je crée des groupes d'élèves de même niveau de compétence

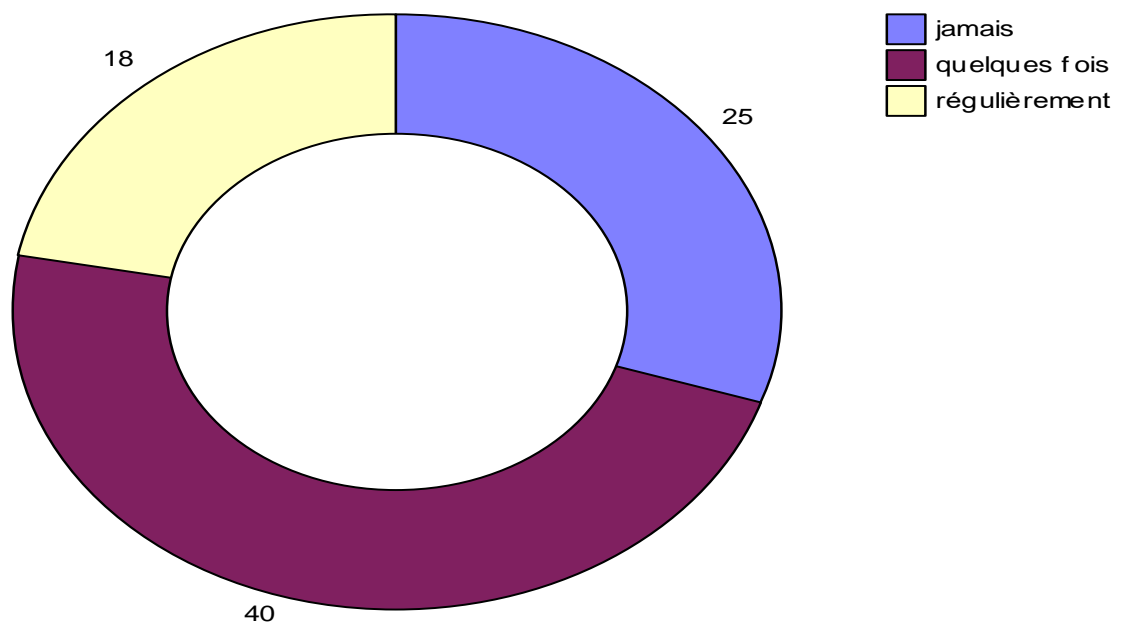
<b>formulation de groupes</b>	Nb. cit.	Fréq.
jamais	25	30,1%
quelques fois	35	42,2%
régulièrement	23	27,7%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>



C- je crée des groupes d'élèves de niveaux différents de compétences

Groupe d'élèves de niveaux différents	Nb. cit.	Fréq.
jamais	25	30,1%
quelques fois	40	48,2%
régulièrement	18	21,7%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>

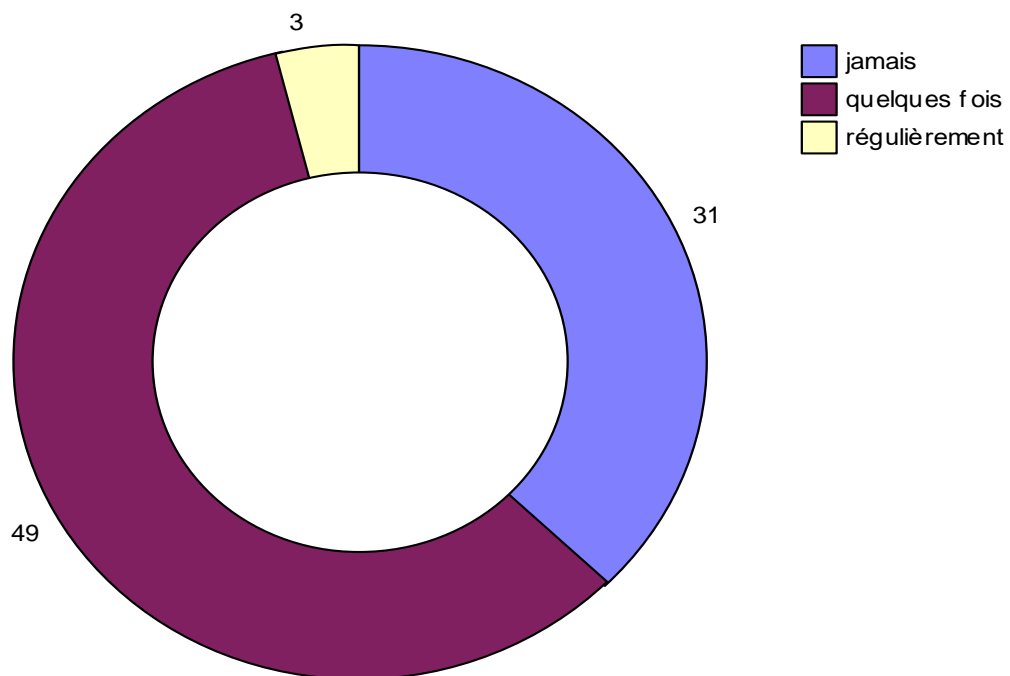
roupes d'élèves de niveaux différents



D- je crée des groupes d'élèves selon d'autres critères

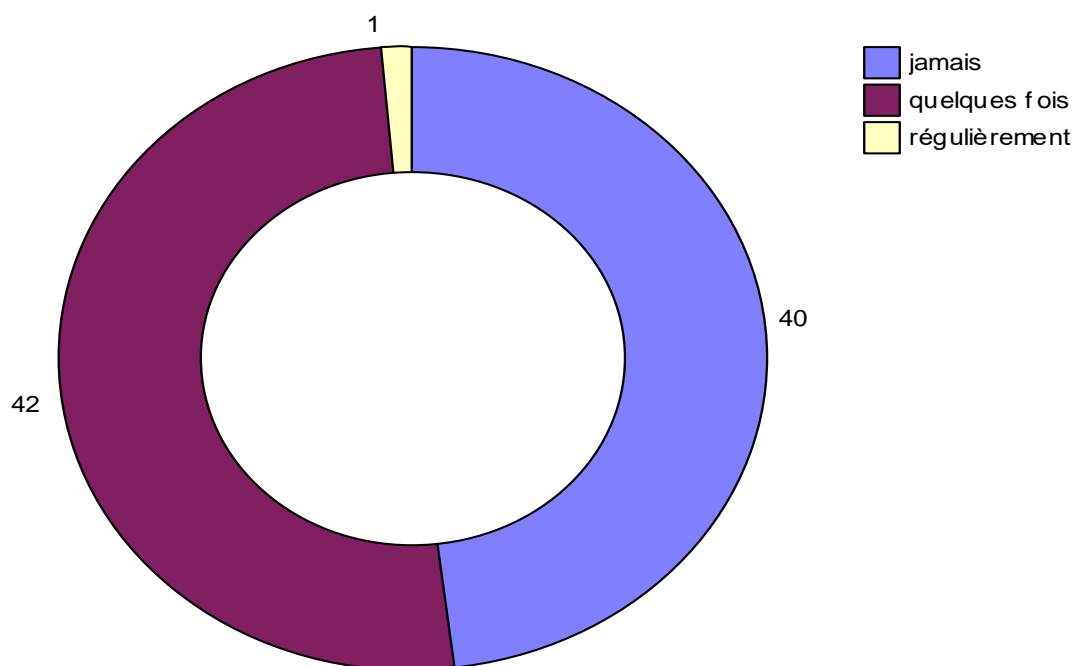
autres critères	Nb. cit.	Fréq.
jamais	31	37,3%
quelques fois	49	59,0%
régulièrement	3	3,6%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>

autres critères



E- je recours à l'enseignement personnalisé

enseignement personnalisé	Nb. cit.	Fréq.
jamais	40	48,2%
quelques fois	42	50,6%
régulièrement	1	1,2%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>



La notion de groupe rappelle que la relation pédagogique n'est pas un face à face entre deux partenaires, mais plusieurs, que le groupe d'élèves n'est pas une entité, que les élèves sont des individus différents. La co-présence dans un même espace génère inévitablement d'autres relations et communications que celles entre le professeur et chaque élève, selon des réseaux dont le professeur n'est pas toujours le centre, et qui ont des effets sur l'apprentissage.

D'après notre questionnaire, nous avons préféré préciser davantage la façon dont les enseignants procèdent pour regrouper les élèves, mais les résultats étaient autres que ce que nous nous attendions :

- créer des groupes d'élèves de même niveau de compétence : 42,2% des enseignants ont confirmé qu'ils ne recourent à cette répartition que quelques fois, 30,1% jamais. Seulement 27,7% des enseignants interrogés formulent régulièrement des groupes d'élèves ayant le même niveau de compétence.

- créer des groupes d'élèves de niveaux de compétences différents : 30,1% déclarent ne jamais le faire, 48,2% le font quelques fois et 21,7% recourent à cette répartition régulièrement.
- créer des groupes d'élèves selon d'autres critères : 37,7% ne le font jamais, 59% répartissent leurs élèves quelques fois selon d'autres critères. Quelques-uns ont mentionné que les autres critères peuvent être une répartition aléatoire par exemple ou bien faire des groupes de garçons et des groupes de filles ou même des groupes selon la disposition de la classe, c'est-à-dire chaque rangée représente un groupe, 3,6% recourent régulièrement à cette répartition.
- recourir à un enseignement personnalisé : 48,2% ne font jamais un tel type d'enseignement, 50,6% le font quelques fois seulement, et seulement 1,2% des enseignants enquêtés recourent régulièrement à un enseignement individualisé dans leurs classes.

Les résultats de l'enquête montrent que le groupe suscite des angoisses, la crainte de se perdre, d'être englouti, dévoré. C'est la raison pour laquelle les enseignants dans la plupart du temps évitent de faire travailler leurs élèves dans des groupes. Seulement une minorité recourt à ce type d'organisation au sein de leurs classes.

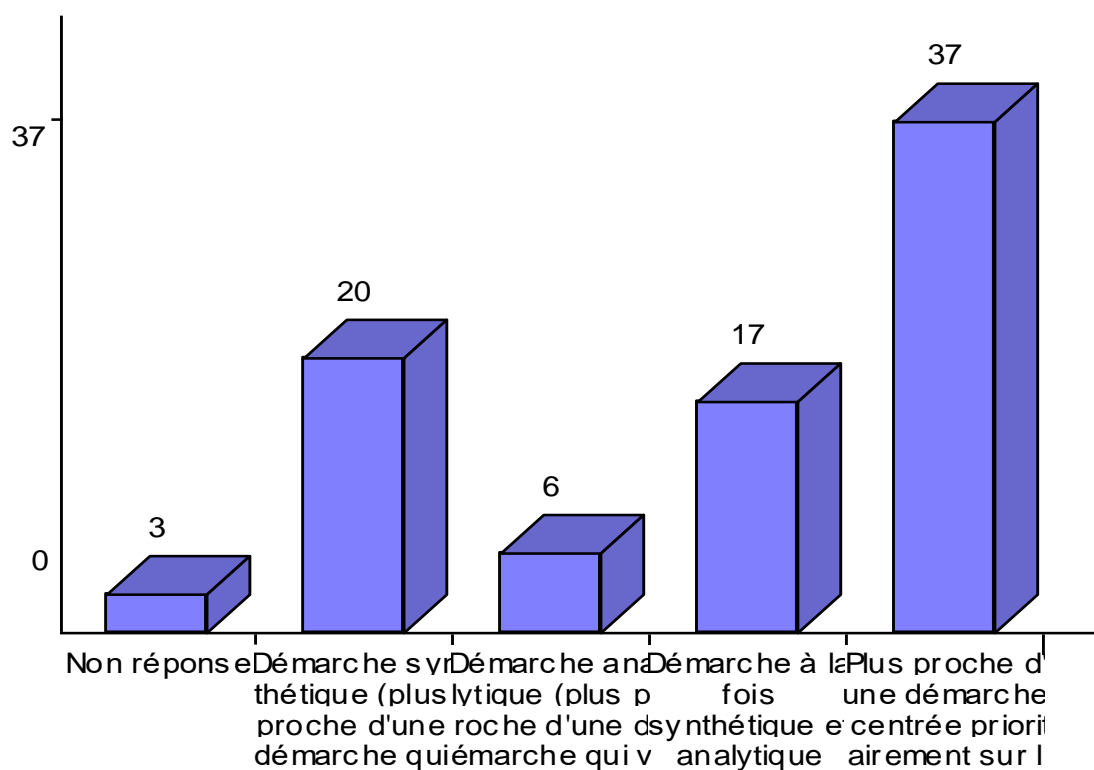
De même, pour l'enseignement personnalisé, il est presque impossible de trouver des enseignants qui recourent régulièrement à ce type d'enseignement vu d'abord le nombre élevé des élèves en classe et aussi faute de temps.

## Question n°15 : Comment qualifiez-vous la démarche d'enseignement

que vous suivez ?

dé marche d'ensei gnement suivie	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	3,6%
Démarche synthétique (plus proche d'une démarche qui va des lettres aux mots puis à la phra	20	24,1%
Démarche analytique (plus proche d'une démarche qui va de la phrase aux mots puis à la lettr	6	7,2%
Démarche à la fois synthétique et analytique (mixte)	17	20,5%
Plus proche d'une démarche centrée prioritairement sur le sens	37	44,6%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>

dé marche d'ens ei gnement suivie



Il a été demandé aux enseignants de qualifier la démarche d'enseignement qu'ils adoptent. A la lecture du tableau ci-dessus avec la représentation des résultats obtenus, il apparaît que la majorité des répondants déclare que leur approche est mixte avec cependant une priorité accordée au sens du texte, cette catégorie représente 44,6% de notre échantillon.

20,5% des enseignants déclarent qu'ils enseignent la lecture en suivant une démarche à la fois synthétique et analytique, appelée plus communément « méthode mixte ». 24,1 % d'enseignants qualifient leur démarche de synthétique - qui va des lettres aux mots, puis à la phrase -, 7,2 % seulement d'analytique - qui va de la phrase aux mots, puis à la lettre-.

Notons qu'un peu plus de 3 % d'entre eux n'ont pas répondu parce qu'ils n'ont pas pu se contraindre à définir leur démarche dans une seule catégorie.

Beaucoup de commentaires apportés en fin de questionnaire soulignent l'importance de varier les méthodologies et de piocher un peu partout afin de trouver ce qui convient à chaque enfant :

*« Pour apprendre la lecture on ne peut pas dire que cette méthode est plus efficace que l'autre. L'enseignant doit adopter les méthodes suivant le public d'élèves et les difficultés qu'il rencontre et surtout varier celles-ci. »*

*« Choisir une méthode de lecture mixte permet à chaque enfant de s'y retrouver. »*

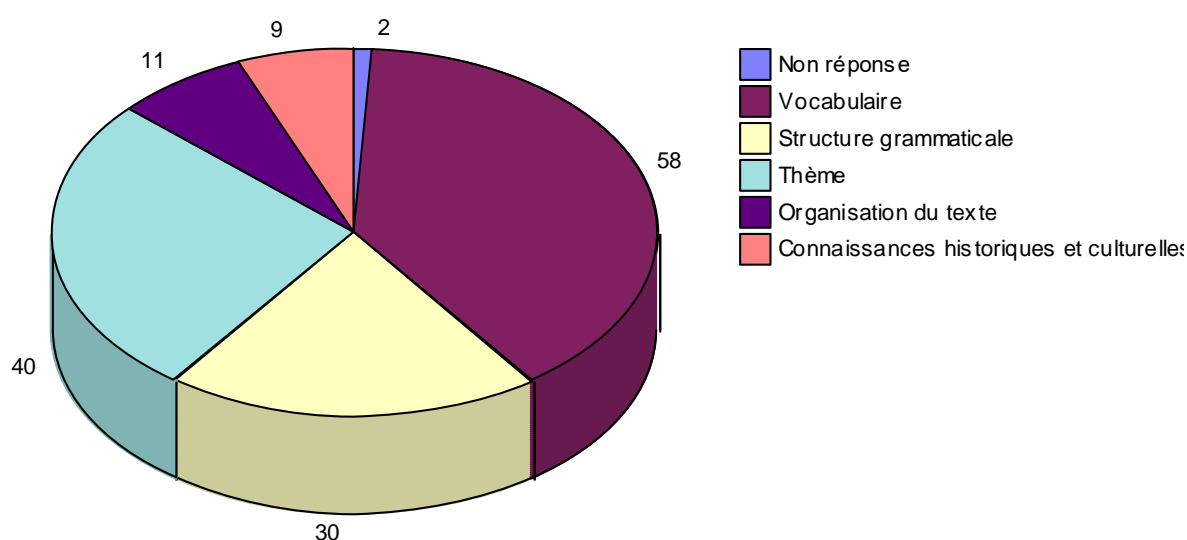
*« l'apprentissage de la lecture doit être abordé de différentes manières afin que chaque enfant ait les moyens de s'y retrouver. »*

*« Impossible de ne cocher qu'une case car l'enseignement ne se résume pas à telle ou telle méthode. Il faut s'adapter aux enfants et cela nécessite plusieurs approches... »*

**Question n°16 : Sur quels éléments vous basez-vous pour faire comprendre un texte en français ?**

<b>faire comprendre un texte en français</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Non réponse	2	2,4%
Vocabulaire	58	69,9%
Structure grammaticale	30	36,1%
Thème	40	48,2%
Organisation du texte	11	13,3%
Connaissances historiques et culturelles	9	10,8%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	

faire comprendre un texte en français



Pour la question « sur quels éléments vous basez-vous pour faire comprendre un texte français ? », 69,9% des enseignants enquêtés ont répondu qu'ils se basent sur l'explication du vocabulaire pour faire comprendre un texte français aux élèves. Ces enseignants accordent une grande importance à la connaissance du vocabulaire dans les activités de lecture : pour comprendre un texte, il s'agirait surtout de connaître chacun des mots qui le constituent ; l'étendue du vocabulaire d'un élève serait la condition de ses bonnes performances de compréhension en lecture. En effet, leurs pratiques de lecture en classe se basent sur l'explication des mots qui occupe une partie importante du temps. Aussi, il y a des manuels où les textes à lire sont accompagnés de nombreuses notes de vocabulaire.

48,2% des enseignants donnent la priorité au thème du texte étudié, c'est-à-dire qu'ils évaluent la compréhension d'un texte français à travers le fait de pouvoir dégager le thème principal d'un texte.

36,1% affirment que c'est la maîtrise des structures grammaticales qui facilite la compréhension d'un texte en français. Cette catégorie d'enseignants donne plus d'importance aux structures grammaticales, c'est-à-dire qu'ils préconisent la connaissance des différents verbes, temps verbaux, nature et fonctions des mots pour pouvoir comprendre un texte français.

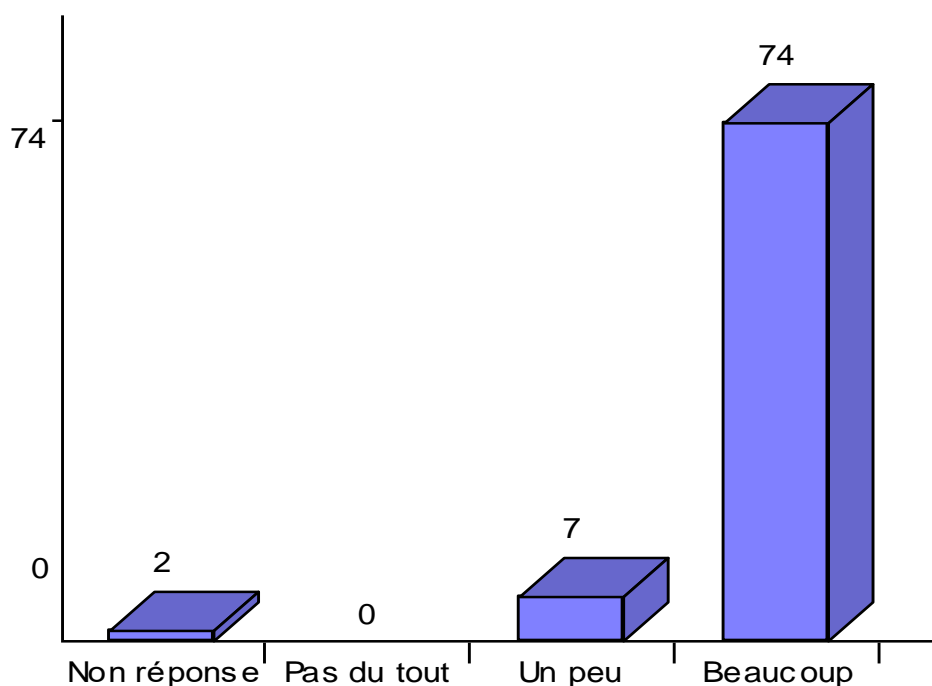
13,3% de nos répondants ont confirmé que la compréhension d'un texte français passe par la compréhension d'abord de l'organisation de ce texte par ce que les élèves en difficulté croient souvent que tout est dit dans le texte et qu'il suffit de lire pour comprendre, alors qu'en vérité les élèves peinent à établir la cohésion du texte (traitement des connecteurs, des temps verbaux, ...)

10,8% d'enseignants accordent plus d'importance lors de leur explication d'un texte français aux connaissances historiques et culturelles.

#### **Question n°17 : Lisez-vous à haute voix aux élèves ?**

<b>lecture à haute voix</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Non réponse	2	2,4%
Pas du tout	0	0,0%
Un peu	7	8,4%
Beaucoup	74	89,2%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>

## lecture à haute voix



Quand nous parlons de lecture à haute voix, il s'agit de donner à entendre de sa voix un texte et prononcer distinctement d'une manière, claire, intelligible, les mots d'un auteur. Il s'agit de manier le langage dans l'harmonie de la phrase, et porter la pensée de l'auteur. C'est donc une situation de communication orale.

Il faut bien admettre, pourtant, que ce terme de lecture à haute voix évoque, pour beaucoup de gens, une classe de lecture, où des élèves sagement assis à leur place, avec un livre ouvert devant eux à la même page pour tous, suivent des yeux sur leurs livres le texte que le professeur lit.

70% de nos répondants confirment qu'ils recourent eux même régulièrement à faire des lectures à haute voix. D'après eux, une lecture à haute voix implique une grande maîtrise de la lecture, c'est pourquoi ils la font eux même pour donner un modèle à suivre pour leurs apprenants. Ils ajoutent aussi qu'une lecture à haute voix réalisée par le professeur est un

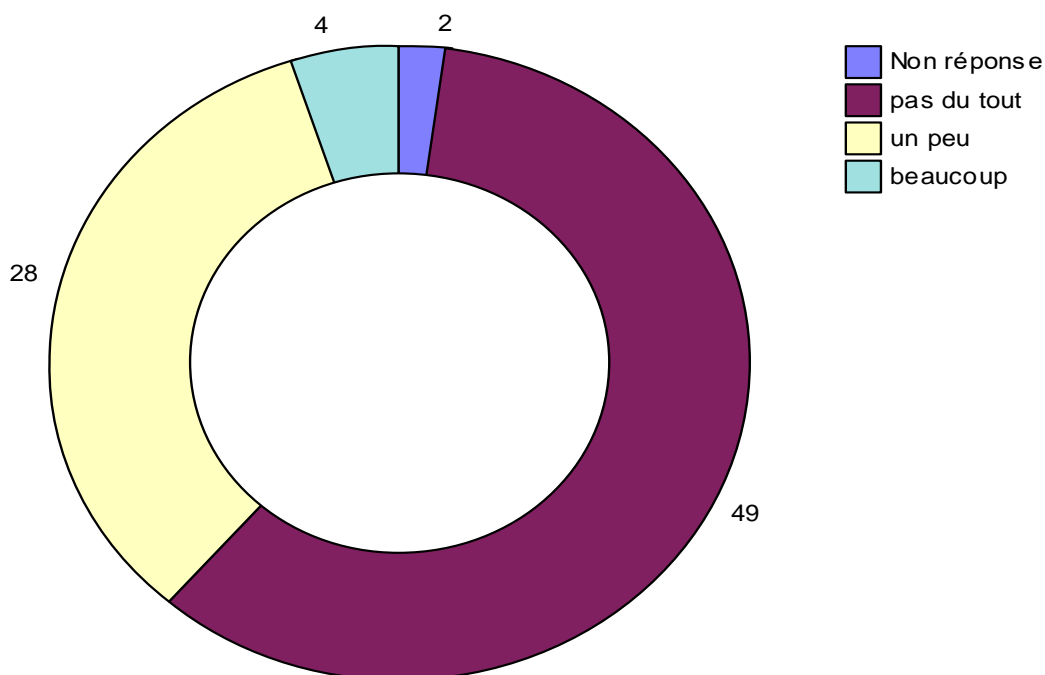
moyen pour enseigner les techniques de lecture et de remédier aux lacunes que les apprenants peuvent avoir.

8,4% ne le font que quelques fois parce qu'ils n'ont pas suffisamment de temps.

**Question n°18 : Demandez-vous aux élèves de lire à voix haute à toute la classe ou en groupes ?**

<b>lecture à haute voix pour toute la clas</b>	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	2,4%
pas du tout	49	59,0%
un peu	28	33,7%
beaucoup	4	4,8%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>

lecture à haute voix pour toute la clas



La lecture des élèves à haute voix en classe est un passage obligatoire dans l'apprentissage, mais est ce que tous les enseignants font lire tous leurs élèves à haute voix pendant une séance de lecture ? C'est la

question à laquelle 4,8% des enseignants ont répondu qu'ils le font régulièrement, 33,7% quelquefois et 59% ne le font jamais.

D'après les remarques mentionnées par les enseignants en bas de page de notre questionnaire, la croissance de l'effectif est l'un des facteurs qui empêchent les enseignants de faire lire tous les élèves à haute voix. Mais, il ne faut pas négliger l'importance de la lecture à haute voix comme l'a indiqué l'écrivain et pédagogue français Legouvé<sup>71</sup>, au XIX<sup>ème</sup> siècle :

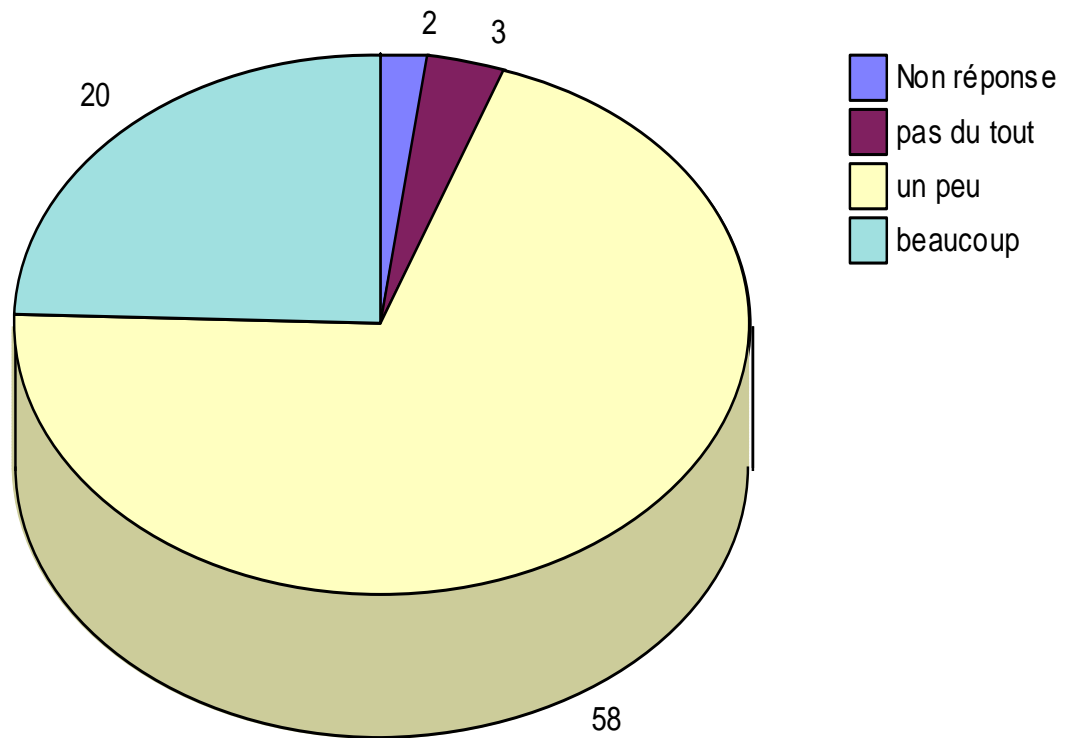
*« Apprendre à lire (à haute voix), c'est apprendre à apprendre ; par conséquent, ce n'est pas du temps perdu, mais du temps gagné(...) ; c'est donc apprendre à retenir, parce que c'est apprendre à comprendre.(...)»*

Même si l'auteur ne considère pas la lecture à haute voix comme une perte de temps, beaucoup d'autres professeurs sont contrariés de respecter l'enveloppe horaire imposée pour pouvoir terminer leur programme à temps. Surtout que la séance de lecture s'étale sur une heure : une heure pour commencer avec une lecture des yeux ensuite une lecture magistrale puis des lectures individuelles pour passer après aux questions de compréhension et finalement une trace écrite qui nécessite au moins 15minutes. Donc, comment faire dans des classes dans lesquelles l'effectif dépasse 40 élèves pour qu'ils puissent tous faire une lecture à haute voix ?

### Question n°19 : Enseigner des stratégies de lecture

<b>stratégies de lecture</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Non réponse	2	2,4%
pas du tout	3	3,6%
un peu	58	69,9%
beaucoup	20	24,1%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>

<sup>71</sup>LEGOUVÉ Ernest (1807-1903), in « *Lecture à haute voix* » du Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire de F. BUISSON, Hachette, 1880.



Les stratégies de lecture permettent de travailler la lecture de manière ciblée. Au fil des unités, l'élève acquiert une vraie méthodologie, il progresse, renforce ses compétences et se dote d'outils solides et transversaux pour aborder le reste de la matière, tant au cours de français que dans les autres disciplines.

Selon Giasson « *Une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte.* »<sup>72</sup>

Tous les enseignants ont déjà rencontré dans leur classe des enfants qui savent très bien lire à haute voix, mais qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent.

<sup>72</sup>GIASSONJocelyne, 1990. *La compréhension en lecture : les étapes de l'enseignement explicite*. En ligne. Montréal : Gaëtan Morin.

Source : <http://www.oujdacity.net/international-article-96876-fr/>

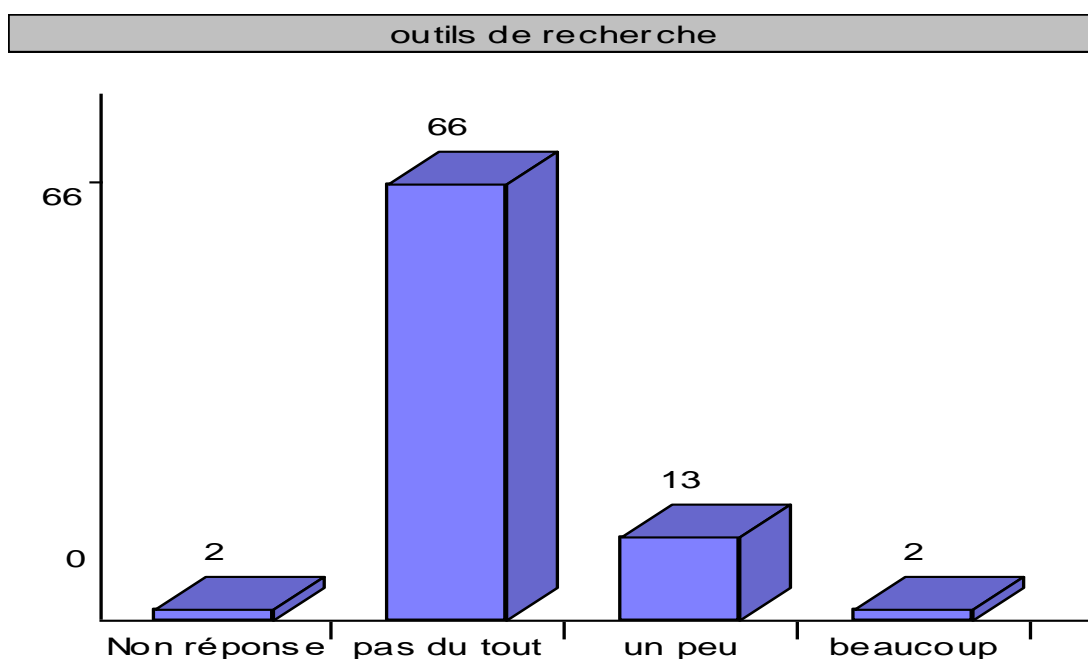
Ce sont souvent des enfants qui n'ont pas de stratégies de lecture à leur disposition.

Le lecteur stratégique est actif et se pose continuellement des questions: "De quoi parle l'histoire? Que va-t-il arriver maintenant? A quoi ressemble cette personne, cet objet, cet endroit? Qu'est-il arrivé jusqu'à maintenant? Qu'ai-je appris dans ce texte?"

A cette question d'enseignement de stratégies de lecture, 24,1% affirment qu'ils le font toujours, 3,6% ne les enseignent pas du tout, et le plus grand pourcentage 69,9%, représente les enseignants qui enseignent des stratégies de lecture mais pas tout le temps.

**Question n°20 : Utilisez-vous des outils de recherche textuelle (ex : dictionnaire, internet, encyclopédie...)**

<b>outils de recherche</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Non réponse	2	2,4%
pas du tout	66	79,5%
un peu	13	15,7%
beaucoup	2	2,4%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>



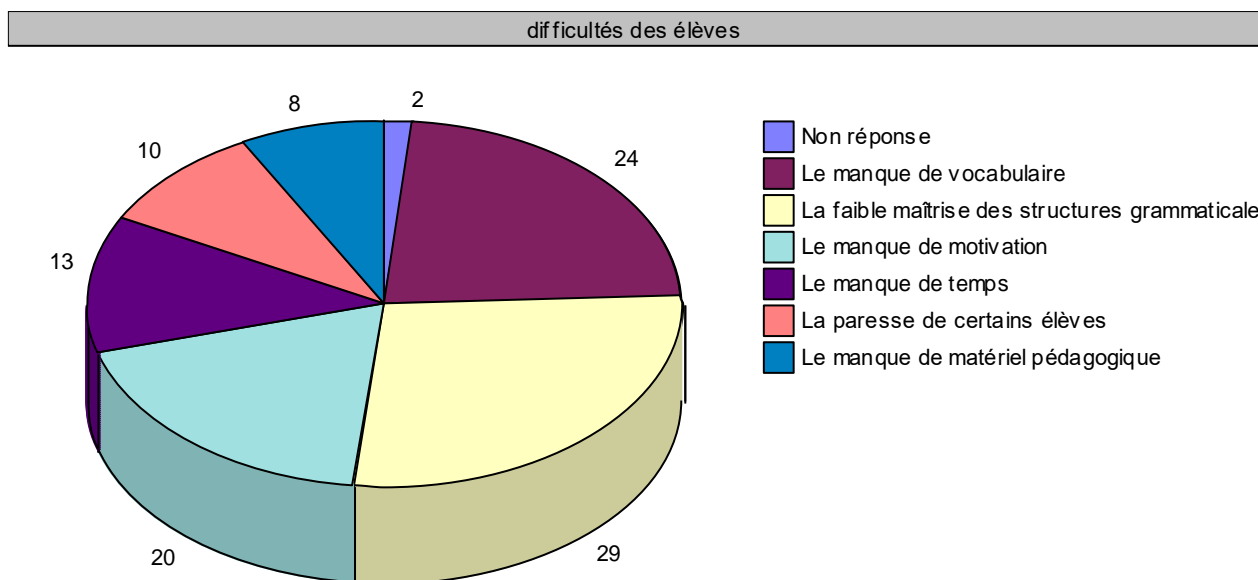
L'utilisation d'outils de recherche dans une séance de lecture est indispensable, que ce soit un dictionnaire, une encyclopédie ou même internet cela facilite la compréhension et aide l'élève à être de plus en plus autonome dans sa lecture. Il s'agit donc d'un moyen qui doit accompagner l'apprenant dans son appropriation du français écrit. Le dictionnaire est un outil simple d'utilisation, clair et accessible, il comporte l'explication des différents mots du français courant, définis simplement.

Mais, l'emploi de ces outils de recherches diffère d'un collège à l'autre selon la disponibilité de ces moyens au sein de l'établissement. D'après l'enquête que nous avons menée, il n'y a que 2,4% des enseignants interrogés qui recourent fréquemment à l'utilisation de ces outils de recherche, il s'agit plutôt d'un collège dans la zone de moulay yaakoub muni d'abord de ces outils et dans lequel, les enseignants affirment que l'effectif de leurs classes ne dépasse pas 20 élèves. C'est le seul collège qui affirme avoir profité de ces outils de recherche. Pour plus de précision, il s'agit de l'utilisation des dictionnaires dont le nombre ne dépasse pas 10 dictionnaires au total, c'est-à-dire un dictionnaire pour deux élèves, ou même des fois pour un groupe de 3 ou 4 élèves.

15,7% des enseignants utilisent ces outils de recherches mais pas souvent. La majorité représentée par un taux de 79,5% des enseignants ne le font jamais vu le nombre d'élèves élevé d'une part et même si l'école possède l'outil internet cela reste réservé à des séances d'informatique que sauf un nombre limité des élèves peut en bénéficier. Par conséquent, il est presque impossible d'utiliser cette salle multimédia pour profiter de l'outil internet dans une séance de lecture.

**Question n°21 : Quelles sont les difficultés que rencontrent vos apprenants quand ils lisent en français ?**

difficultés des élèves	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	2,4%
Le manque de vocabulaire	24	28,9%
La faible maîtrise des structures grammaticales	29	34,9%
Le manque de motivation	20	24,1%
Le manque de temps	13	15,7%
La paresse de certains élèves	10	12,0%
Le manque de matériel pédagogique	8	9,6%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	



Les difficultés rencontrées par les élèves en français sont nombreuses, relevées aussi bien par les professeurs de français que par ceux des autres disciplines. Ils soulignent que le français oral et surtout le français écrit constituent l'outil d'accès de base aux connaissances et que sa non maîtrise est un réel handicap pour beaucoup d'élèves.

Selon les affirmations des enseignants, nous avons décidé de regrouper ces difficultés selon 7 catégories :

- Difficultés relatives au manque de vocabulaires : 28,9% des enseignants ont des élèves qui ont des difficultés en lecture qui sont dues au manque de vocabulaire car certains mots d'usage courant doivent encore être expliqués, les synonymes sont ignorés, les termes rigoureux rarement utilisés. Le manque de précision du vocabulaire est également soulevé. Les élèves ne savent pas choisir le terme correct. Ils ne savent pas exprimer finement leur pensée et en arrivent alors à la déformer.
- Difficultés relatives à la faible maîtrise des structures grammaticales : 34,9% des enseignants disent que leurs élèves n'ont pas une logique de la langue, pas mal de notions grammaticales ne sont pas assises et donc il y a des difficultés au niveau de l'utilisation des termes de la langue française. Ces élèves ne savent pas donner les fonctions, la nature du mot parce qu'ils ne connaissent pas le vocabulaire.
- Difficultés relatives au manque de motivation : 24,1% des professeurs trouvent que leurs élèves ne sont pas intéressés par la matière et n'éprouvent aucune volonté de s'améliorer.
- Difficultés relatives au manque de temps : 15,7% affirment que le manque de temps est un facteur qui complique la tâche de l'enseignant d'une part et de l'élève d'autre part. Le temps imparti à la séance de lecture ne permet pas de faire toutes les activités nécessaires pour comprendre un texte français. Concernant l'élève, il ne trouve pas le temps nécessaire pour faire des lectures chez lui afin de savoir ses lacunes et les déclarer à son professeur vu qu'il n'a pas que la lecture à faire mais il a aussi beaucoup d'autres exercices à faire pour les autres matières.
- Difficultés relatives à la paresse de certains élèves : 12% des enseignants disent que leurs élèves trouvent des difficultés à cause de

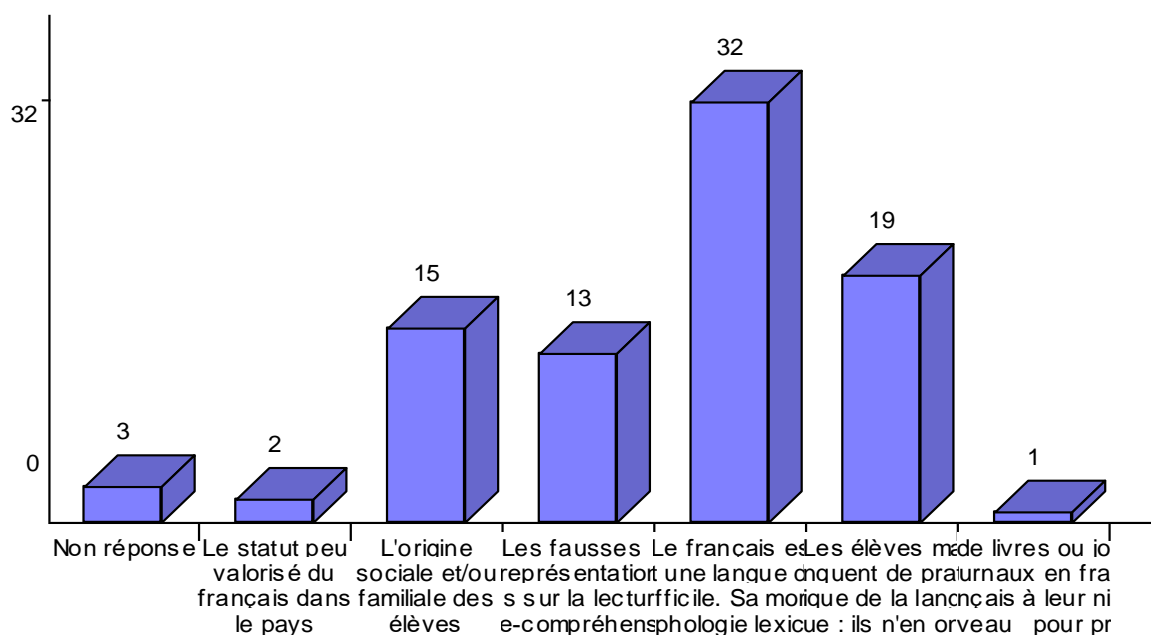
leur paresse et selon eux, cette paresse se traduit par une stratégie de la part de l'élève pour pallier à sa peur de l'échec.

- Difficultés relatives au manque de matériels pédagogiques : 9,6% des enseignants souffrent du manque de matériels pédagogiques et lorsqu'on parle de matériels, ce mot englobe même le livre de l'élève que les élèves ne prennent pas la peine d'apporter en classe même s'ils en possèdent.
- La 7<sup>ème</sup> catégorie n'a coché aucune case mais a préféré répondre dans la partie « autre commentaire », en disant qu'ils souffrent de problème d'autre genre. Il y a deux enseignants qui ont affirmé avoir des élèves dyslexiques.

**Question n°22 : Pouvez-vous expliquer d'où viennent les difficultés de vos élèves ?**

origine des difficultés	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	3,6%
Le statut peu valorisé du français dans le pays	2	2,4%
L'origine sociale et/ou familiale des élèves	15	18,1%
Les fausses représentations sur la lecture-compréhension	13	15,7%
Le français est une langue difficile. Sa morphologie lexicale est très diversifiée	32	38,6%
Les élèves manquent de pratique de la langue : ils n'en ont pas les conditions : il n'y a pas de livres ou journaux en français à leur niveau pour pratiquer la lecture	19	22,9%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	

origine des difficultés



La difficulté, étape normale de l'apprentissage, peut recouvrir des causes très diverses et nécessite une finesse d'analyse à laquelle ce questionnaire se propose de contribuer.

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

Dans leur scolarité, à peu près tous les élèves sont à un moment ou un autre en difficulté d'apprentissage.

Selon l'enquête que nous avons menée, nous avons regroupé l'origine des difficultés des élèves selon six catégories et les réponses des enseignants interrogés étaient comme suit :

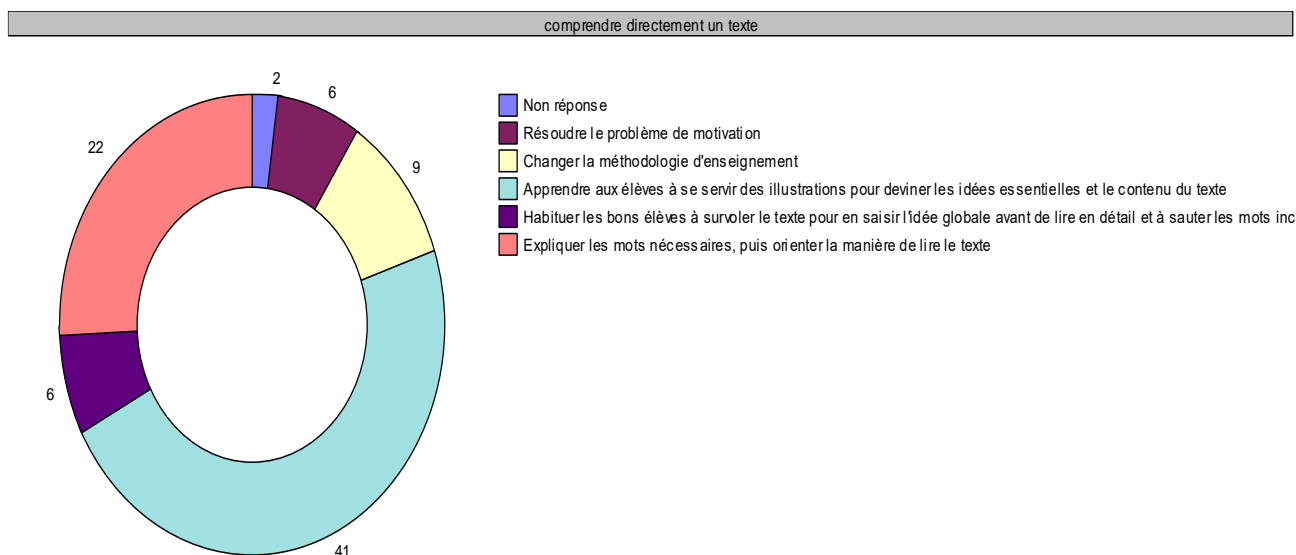
- 2,4% des enseignants ont affirmé que les difficultés de leurs élèves proviennent du statut peu valorisé du français dans le pays, et c'est un taux qui est trop faible.
- 18,1% disent que l'origine sociale et /ou familiale des élèves est la cause principale des difficultés des élèves
- 15,7% des enseignants trouvent que les fausses représentations sur la lecture-compréhension sont à l'origine des difficultés des élèves. A ce niveau, les représentations des élèves sont diverses et dans certains cas erronées puisqu'il y a des élèves qui croient que la lecture compréhension c'est le fait d'arriver à lire tous les mots, ou même encore que savoir lire renvoie à une bonne lecture à haute voix, etc.
- Pour 38,6% des enseignants, l'origine des difficultés des élèves est que le français est une langue difficile puisqu'il y a plusieurs aspects qui rendent difficile l'apprentissage de la langue. Prenant à titre d'exemple la prononciation, elle diffère de l'écriture car il n'est pas possible de faire un lien entre prononciation et écriture. Nous

écrivons des fois des lettres que nous ne prononçons pas ou qui se prononcent différemment.

- 22,9% des enseignants disent que les élèves manquent de pratique de la langue, ils n'en ont pas les conditions nécessaires pour pouvoir parler assez souvent cette langue.
- 1,2% disent qu'il n'y a pas de livres ou journaux en français à leur niveau pour pratiquer la lecture, un taux qui est presque négligeable.

### Question n°23 : Que faudrait-il faire pour qu'ils arrivent à lire et comprendre « directement » un texte français ?

comprendre directement un texte	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	2,4%
Résoudre le problème de motivation	6	7,2%
Changer la méthodologie d'enseignement	9	10,8%
Apprendre aux élèves à se servir des illustrations pour deviner les idées essentielles et le contenu du texte	41	49,4%
Habituer les bons élèves à survoler le texte pour en saisir l'idée globale avant de lire en détail et à sauter les mots inconnus	6	7,2%
Expliquer les mots nécessaires, puis orienter la manière de lire le texte	22	26,5%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	



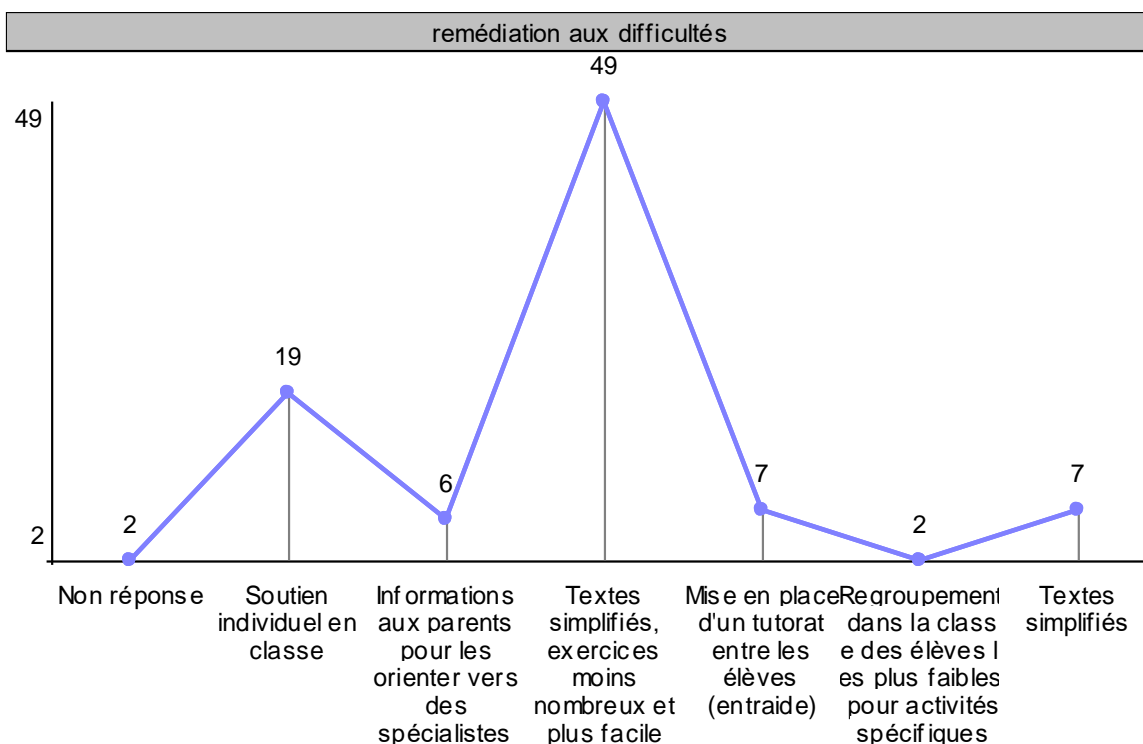
Pour remédier au problème de compréhension chez les élèves, nous avons proposé une multitude de solutions aux enseignants. Ils peuvent choisir la solution qui, à leur avis, est la plus efficace selon leur expérience personnelle et qui pourra aider leurs élèves à être de plus en plus autonome face à un texte écrit en français et qui pourra aussi les aider à comprendre

ce type de texte sans avoir recours à sa traduction en langue maternelle de l'élève. Les résultats de notre questionnaire étaient comme suit :

- Pour 7,2% des enseignants il faut résoudre le problème de motivation parce que la motivation est un état dynamique qui évolue et qui doit être entretenu et activé régulièrement.
- 10,8% des enseignants disent qu'il faut changer la méthodologie d'enseignement, c'est-à-dire revoir les méthodologies avec lesquelles ils travaillent et essayer d'adapter leurs enseignements avec les méthodologies les plus convenables.
- 49,4% des enseignants proposent de faire apprendre aux élèves de se servir des illustrations pour deviner le sens, parce que ces illustrations facilitent l'accès au sens et que parfois nous trouvons qu'il y a des enseignants qui passent directement au texte et à l'explication de mots difficiles sans recourir à l'étude d'abord des images qui figurent sur le livre ou même ne prennent pas la peine de chercher d'autres illustrations qui faciliteront la compréhension du support textuel.
- 7,2% des enseignants préfèrent habituer les bons élèves à survoler le texte pour en saisir l'idée principale. Ils affirment que cela permet le repérage visuel de titres, de marqueurs de relation, des mots en caractères gras, du début des paragraphes, des points de repère dans le texte pour trouver la façon dont est construit le texte et mieux en comprendre l'idée générale.
- 26,5% des enseignants recourent à l'explication des mots nécessaires, puis orientent la manière de lire le texte.

**Question n°24 : quelles sont les actions que vous mettez en place souvent pour les élèves en difficultés en lecture ?**

re médiation aux difficultés	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	2,4%
Soutien individuel en classe	19	22,9%
Informations aux parents pour les orienter vers des spécialistes	6	7,2%
Textes simplifiés, exercices moins nombreux et plus facile	49	59,0%
Mise en place d'un tutorat entre les élèves (entraide)	7	8,4%
Regroupement dans la classe des élèves les plus faibles pour activités spécifique	2	2,4%
Textes simplifiés	7	8,4%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	



L'élève en difficulté est celui qui aura du mal à réaliser ce que la plupart de ses camarades réussit. Il est important que le professeur observe cet élève quand il réalise individuellement une tâche demandée afin de comprendre les procédures qu'il va mettre en œuvre.

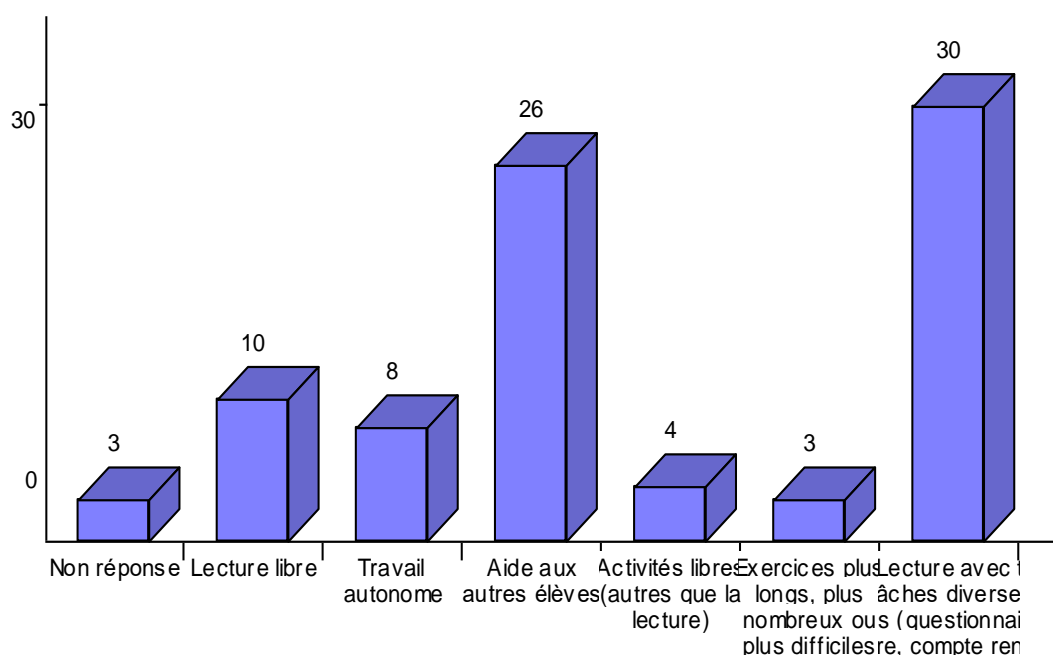
Il faut donc cerner les difficultés rencontrées par certains élèves en lecture pour mettre en œuvre un dispositif rendant possible le

réapprentissage et les remédiations possibles aux différentes difficultés rencontrées. Pour ce faire, chaque enseignant a choisi la procédure qui lui convient selon les cas rencontrés :

- 22,9% des enseignants ont répondu qu'il faut faire un soutien individuel en classe parce qu'ils trouvent que chaque élève éprouve des besoins spécifiques qui ne sont pas semblables à ceux de ses camarades.
- 7,2% disent que pour remédier aux lacunes de leurs élèves, ils préfèrent informer leurs parents afin que ces derniers puissent les orienter vers des spécialistes, dans ce cas il s'agit des élèves dyslexiques.
- Le taux le plus élevé, c'est à dire 59%, représente les enseignants qui recourent au choix de textes simplifiés et proposent à leurs élèves des exercices moins nombreux et plus faciles.
- 8,4% des enseignants interrogés mettent en place un tutorat entre les élèves pour s'entraider.
- 2,4% regroupent les élèves les plus faibles pour leur proposer des activités spécifiques.
- 8,4% essaient de remédier aux problèmes rencontrés en lecture en proposant à leurs élèves des textes simplifiés.

**Question n°25 : quelles sont les activités supplémentaires données souvent aux élèves qui lisent facilement ?**

activités supplémentaires pr les bons el	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	3,6%
Lecture libre	10	12,0%
Travail autonome	8	9,6%
Aide aux autres élèves	26	31,3%
Activités libres (autres que la lecture)	4	4,8%
Exercices plus longs, plus nombreux ou plus difficiles	3	3,6%
Lecture avec tâches diverses (questionnaire, compte rendu oral à faire aux autre	30	36,1%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	



Lorsque les enseignants font des séances de soutien pour remédier aux lacunes de leurs élèves il faut qu'ils pensent en parallèle à d'autres activités pour le reste des élèves, c'est-à-dire des activités supplémentaires pour les élèves qui n'ont pas de difficultés.

Les réponses à cette question étaient comme suit :

- 2% de nos répondants proposent aux élèves qui n'ont pas de grandes difficultés en lecture de faire une lecture libre pendant que l'enseignant essaie de faire des activités de remédiation aux élèves en difficultés.
- 9,6% des enseignants laissent cette catégorie d'élèves faire un travail autonome.
- 31,3% des enseignants demandent aux élèves les plus doués en lecture de donner de l'aide aux élèves en difficultés.
- 4,8% donnent aux élèves des activités libres à faire en classe (des activités autres que la lecture).
- 3,6% des répondants proposent aux élèves qui maîtrisent la lecture, lors des séances de soutien aux élèves en difficultés en lecture, des exercices plus longs, plus nombreux et plus difficiles.

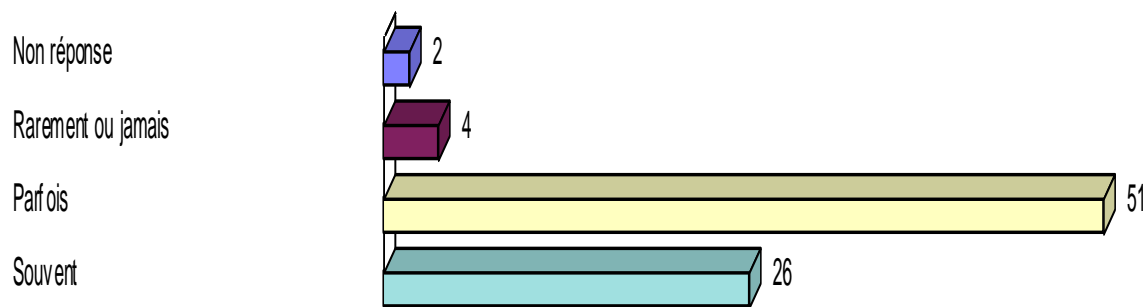
- 36,1% proposent à leurs élèves de faire une lecture mais avec des tâches diversifiées (questionnaire, compte rendu,...).
- 3,6% de notre échantillon n'a coché aucune case.

**Question n°26 : A quelle fréquence vous adonnez-vous aux activités suivantes :**

A- Enseigner de nouveau des compétences de bases en lecture que les élèves auraient dû déjà maîtriser

Enseigner de nouveau des compétences	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	2,4%
Rarement ou jamais	4	4,8%
Parfois	51	61,4%
Souvent	26	31,3%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>

Enseigner de nouveau des compétences



Les élèves doivent apprendre à lire, à décoder et à comprendre le texte dans leurs premières années de scolarité, ceux qui ne le font pas risquent de se retrouver perdus, alors que doivent faire les enseignants pour ces élèves ?

Notre question tourne autour de l'enseignement à nouveau des compétences de base en lecture pour ces élèves en difficultés, parce que nous considérons que les compétences de base constituent le point de départ pour l'acquisition d'autres compétences.

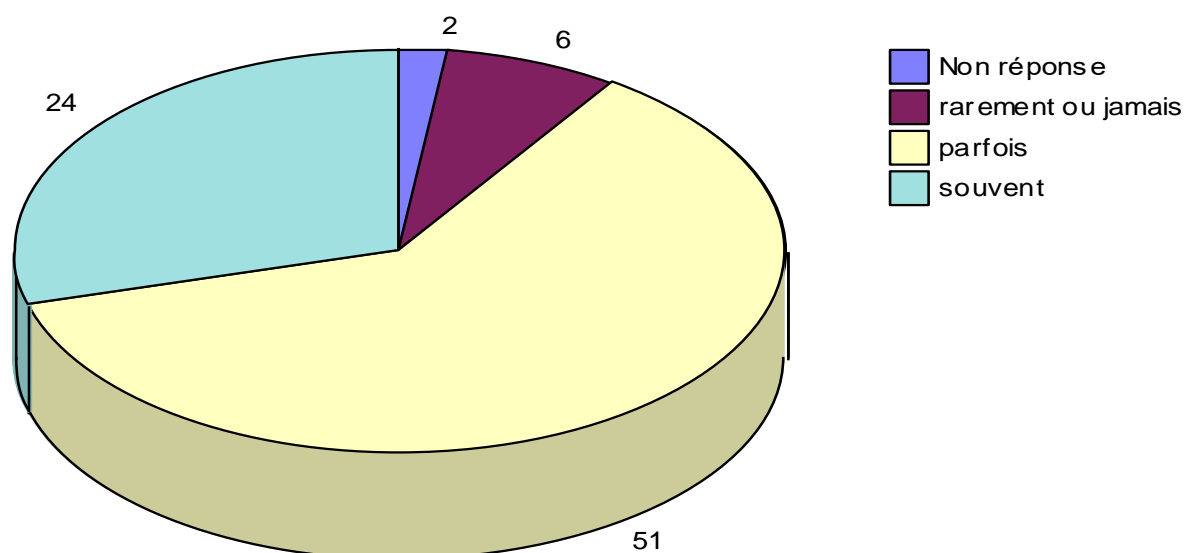
Les réponses de nos enseignants étaient comme suit :

- 31,3% affirment avoir recouru souvent à enseigner des compétences de base en lecture à leurs élèves.
- 61,4% le font parfois.
- 4,8% seulement le font rarement ou jamais
- 2,4% n'ont pas répondu à cette question

Cela montre que l'enseignement des compétences de base s'avère une nécessité pour nos enseignants. Ils ne peuvent passer à d'autres activités en lecture avant que les élèves ne maîtrisent d'abord ces compétences.

B- Adapter le travail en classe, y compris les textes, en fonction des besoins des élèves et de leurs intérêts

<b>Adapter le travail en classe</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Non réponse	2	2,4%
rarement ou jamais	6	7,2%
parfois	51	61,4%
souvent	24	28,9%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>



Adapter le travail en classe, y compris les textes, en fonction des besoins des élèves et de leurs intérêts ne signifie pas différencier les objectifs mais d'offrir une large gamme d'approches, de démarches afin de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs en proposant des voies différentes.

*« L'adaptation désigne ces aménagements. Ils doivent permettre à l'enseignant d'organiser de façon judicieuse la rencontre des objets d'enseignement avec l'élève. Il s'agit de placer cet élève dans des situations non épurées de difficultés liées à l'apprentissage lui-même mais exemptes d'obstacles liés à ses besoins particuliers. Adapter, c'est éviter de transformer une situation d'apprentissage en situation de handicap. ... C'est donc l'organisation de l'activité de l'élève qui s'adapte, et elle s'adapte à des situations. Pour concevoir ses adaptations, l'enseignant doit donc prendre en compte à la fois les spécificités de l'élève et les caractéristiques des tâches qu'il propose. »<sup>73</sup>*

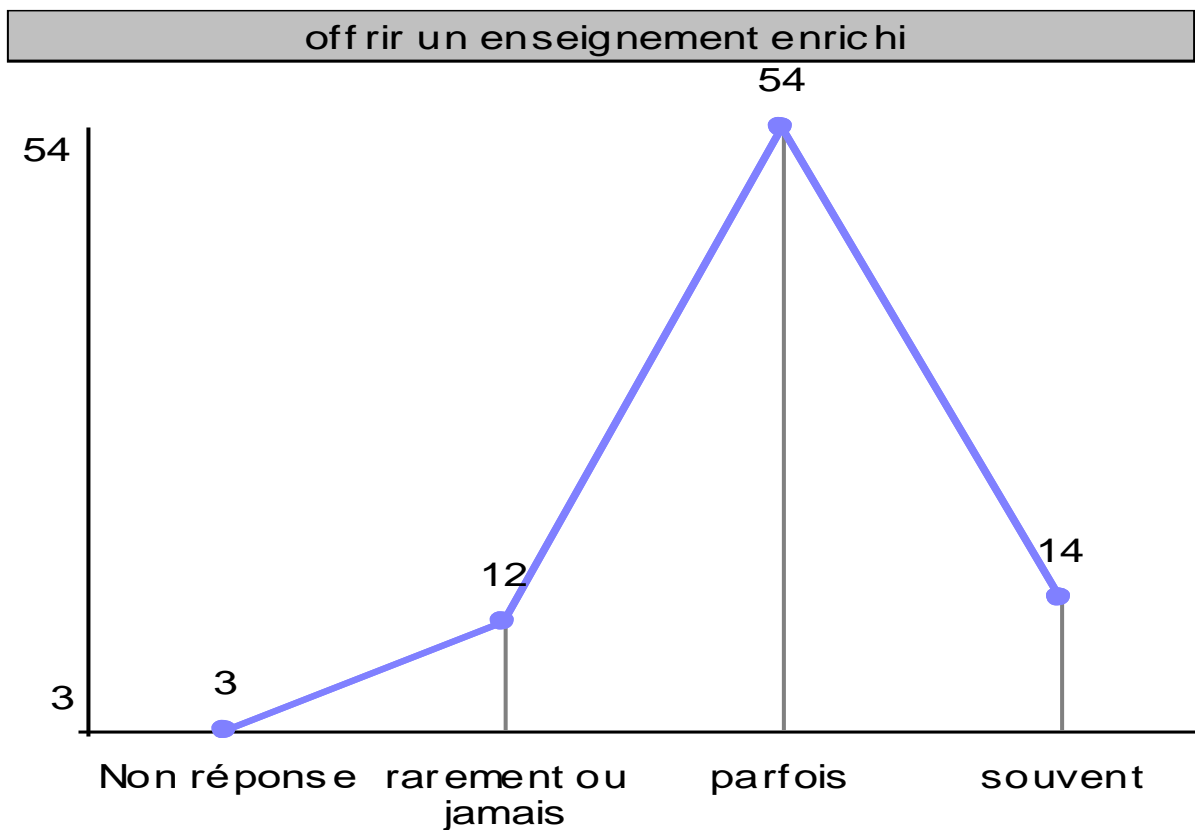
<sup>73</sup>SARRALIE Christian. « Jouer sur toutes les variables », in Cahiers pédagogiques n°459, janvier 2008, pp.20

Les résultats de l'enquête que nous avons menée à ce propos montrent que 28,9% des enseignants recourent souvent à adapter leur enseignement aux besoins de leurs élèves, 61,4% le font parfois et seulement 7,2% le font rarement ou jamais.

Ces résultats montrent que la plupart des enseignants essaient d'adapter leur enseignement aux besoins de leurs élèves pour rendre leur enseignement plus efficace.

C- offrir un enseignement enrichi aux élèves qui maîtrisent bien la lecture

<b>offrir un enseignement enrichi</b>	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	3,6%
rarement ou jamais	12	14,5%
parfois	54	65,1%
souvent	14	16,9%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>



Les élèves ayant des difficultés en lecture doivent avoir des exercices de soutien afin de combler leurs lacunes. Mais, la question qui se pose à ce niveau c'est quelles sont les activités que doivent proposer les enseignants aux élèves qui maîtrisent la lecture ?

Pour répondre à cette question, nous avons demandé aux enseignants s'ils proposent aux élèves qui maîtrisent la lecture un enseignement enrichi et les réponses de ces enseignants étaient comme suit :

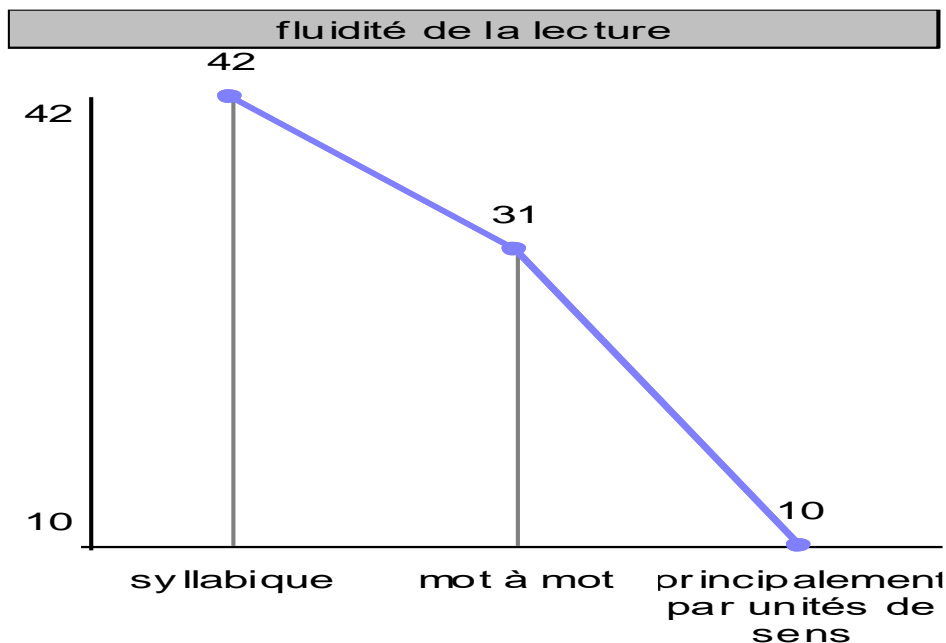
- Le plus grand pourcentage est représenté par les enseignants qui recourent parfois à un enseignement enrichi pour les élèves qui n'ont pas de difficulté en lecture, et ce taux a atteint 65,1%
- 16,9% le font souvent
- 14,5% de nos répondants n'offrent un enseignement enrichi aux élèves qui maîtrisent la lecture que rarement ou jamais.

Ces résultats montrent que la majorité des enseignants essaient de faire gagner du temps aux élèves qui maîtrisent la lecture en leur offrant un enseignement enrichi pour ne pas s'ennuyer et pour enrichir leurs connaissances. Mais, 14,5% est un taux qui n'est pas négligeable, ce taux représente les enseignants qui font des exercices de soutien pour les élèves en difficultés sans tenir compte des autres c'est-à-dire ceux qui maîtrisent la lecture. Cela est du des fois à la non préparation préalable ou même à la non considération de ce type d'élèves puisqu'ils sont déjà autonomes en lecture.

**Question n°27 : quand vous demandez à vos élèves de faire une lecture orale précédée d'une lecture silencieuse que constatez vous au sujet de la fluidité de lecture chez la majorité d'entre eux?**

A- d'abord concernant le découpage

<b>fluidité de la lecture</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
syllabique	42	50,6%
mot à mot	31	37,3%
principalement par unités de sens	10	12,0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>



La sensibilité aux groupes de mots se développe graduellement. A mesure qu'ils évoluent, les jeunes lecteurs deviennent plus habiles à lire par groupes de mots plus larges. Cependant, plusieurs élèves éprouvent de la difficulté à effectuer le passage de la lecture mot à mot à la lecture par groupes de mots. Pourquoi cet apprentissage est-il difficile ?

*« A l'écrit, il y a une absence d'indices qui permettent de séparer les unités signifiantes alors qu'à l'oral, ces indices existent de façon abondante et sont très bien connus par l'enfant ; pensons ici aux pauses, aux intonations, etc. »<sup>74</sup>*

Pour lire par groupes de mots, l'enfant doit apprendre à compenser l'absence d'indices prosodiques en utilisant des indices graphiques.

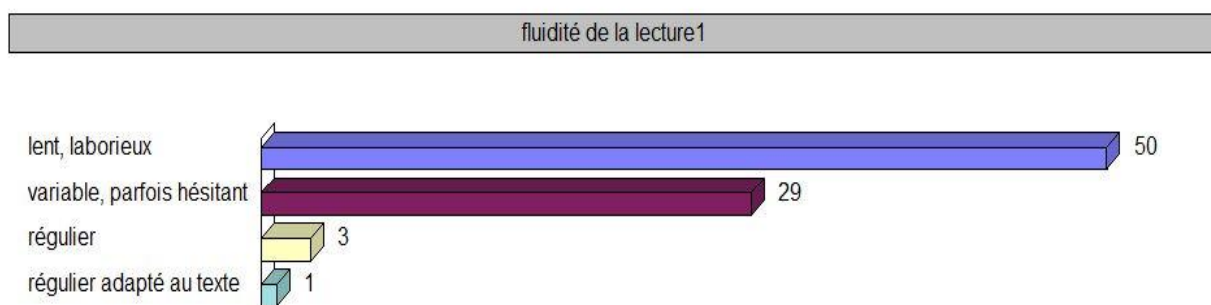
<sup>74</sup>RASINSKI Timothy, « Effets de la lecture répétée et de l'écoute en lecture sur la fluidité en lecture ». Journal de la recherche en éducation. Août 1989

Les réponses des enseignants à ce sujet allaient surtout vers le découpage de mots en syllabes, avec un taux de 50,6%, et aussi pour le découpage de texte en mots 37,3%, une minorité représenté par 12% qui a dit que la plupart des élèves recourent à un découpage par unité de sens.

Les élèves recourent à un découpage par syllabe ou mot à mot parce que la lecture par unité de sens nécessite une certaine compréhension du texte et une habileté en lecture. Ils choisissent ces types de découpage pour faciliter la lecture et la compréhension chez ces lecteurs puisqu'ils sont moins habiles.

### B- Concernant le débit :

<b>fluidité de la lecture1</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
lent, laborieux	50	60,2%
variable, parfois hésitant	29	34,9%
régulier	3	3,6%
régulier adapté au texte	1	1,2%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>



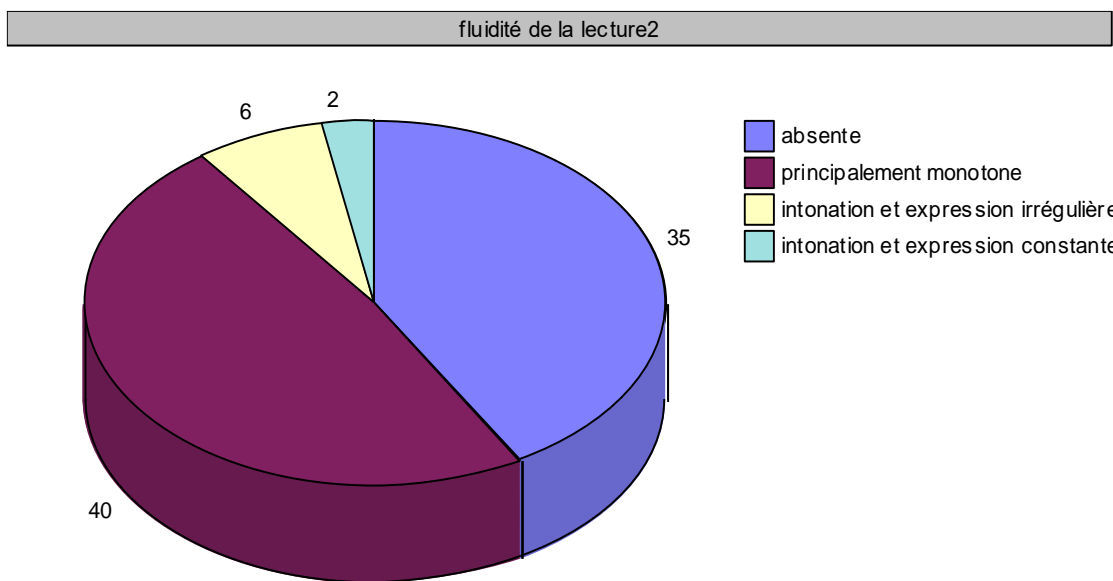
Le débit est la rapidité avec laquelle on lit un texte. Les élèves perdent du temps lorsque leur lecture silencieuse est lente, les enfants qui lisent calmement et lentement disent qu'ils ne prennent pas de plaisir à la lecture ; ceux qui lisent à une vitesse appropriée aiment lire. Les recherches sur la lecture indiquent que non seulement une lecture silencieuse rapide est

possible, mais aussi que la compréhension n'est pas affectée négativement par une augmentation de la vitesse de lecture.

D'après les enseignants enquêtés, 60,2% affirment que la majorité de leurs élèves lisent lentement et 34,9% ont la majorité des élèves qui ont un débit variable et parfois hésitant. Le reste des enseignants, représenté par un taux très faible, disent que la majorité de leurs élèves ont un débit régulier et même il y a entre eux qui disent avoir des élèves qui ont un débit adapté au texte.

### C- Concernant l'expression

fluidité de la lecture2	Nb. cit.	Fréq.
absente	35	42,2%
principalement monotone	40	48,2%
intonation et expression irrégulière	6	7,2%
intonation et expression constante	2	2,4%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>



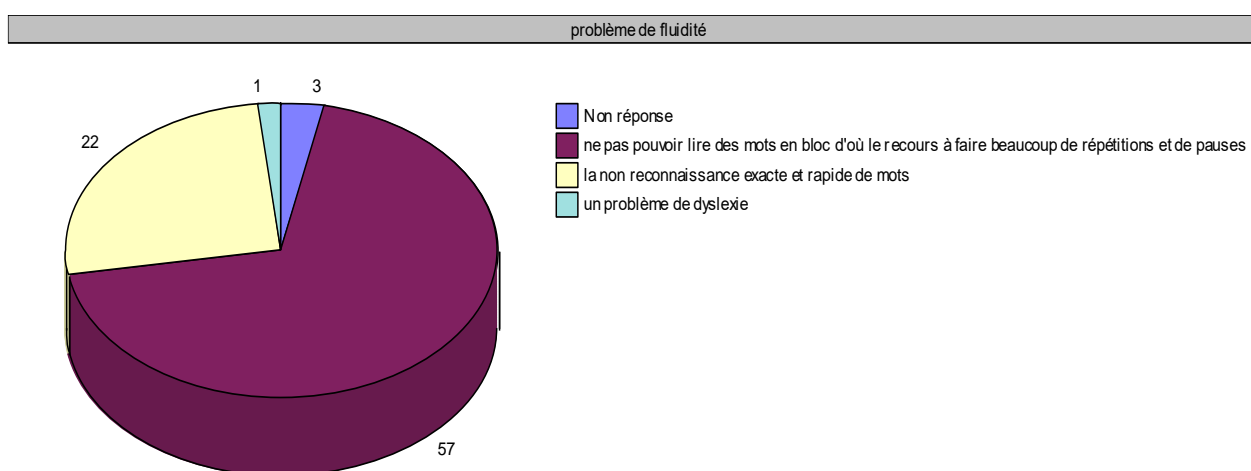
L'expression lors de la lecture d'un texte, dans ce contexte, exprime l'état d'esprit ou l'état émotionnel de celui qui parle au moyen de sa voix.

Cette intonation est absente ou monotone chez les élèves de plus de 90% des enseignants interrogés et cela montre que les élèves ont du mal à

marquer des pauses qui diffèrent selon le signe de ponctuation utilisé et à changer d'intonation selon le sentiment que le narrateur veut éprouver, ou même à adapter la voix à la personnalité du personnage.

**Question n°28 : A votre avis, quel problème rencontrent les élèves qui n'arrivent pas à lire avec une certaine fluidité?**

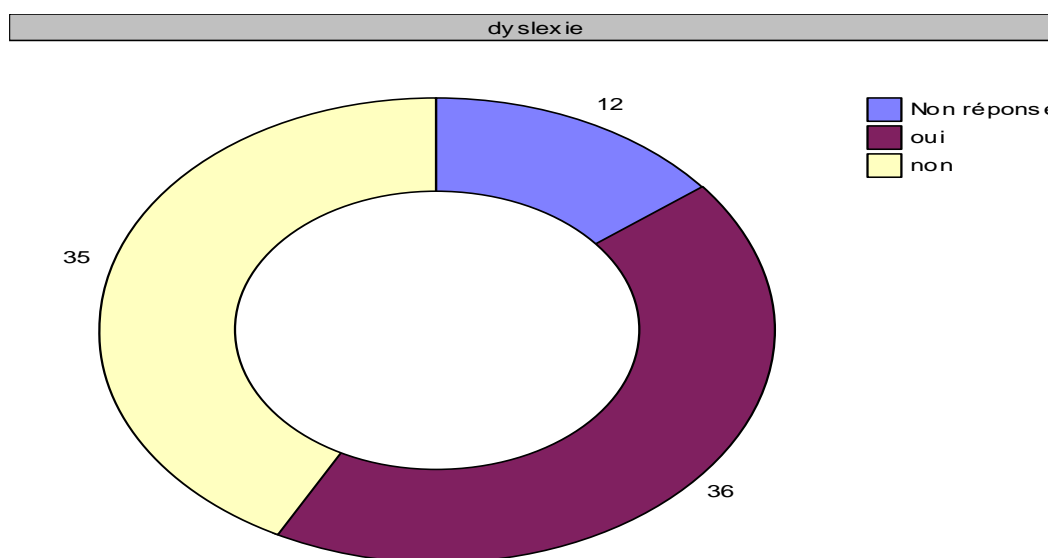
problème de fluidité	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	3,6%
ne pas pouvoir lire des mots en bloc d'où le recours à faire beaucoup de répétitions et de pauses	57	68,7%
la non reconnaissance exacte et rapide de mots	22	26,5%
un problème de dyslexie	1	1,2%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>



Cette question vise à cerner les problèmes que les élèves peuvent rencontrer lors de la lecture à haute voix, et qui les empêchent de lire avec fluidité. Les réponses étaient variées : 65,7% des enseignants disent que leurs élèves ont du mal à lire des phrases en entier puisqu'ils n'arrivent pas à se passer du découpage du texte en mots ou même en syllabes tout en ayant recours à chaque fois à des répétitions, 26,5% n'arrivent pas à reconnaître rapidement quelques mots, et seulement 1,2% disent que ces élèves souffrent peut être d'une dyslexie. Raison pour laquelle nous avons demandé aux enseignants de nous dire ce qu'ils savent sur les différents troubles d'apprentissages et plus spécialement sur la dyslexie puisque c'est la lecture qui nous intéresse le plus dans notre recherche.

**Question n°29 : Est ce que vous avez déjà suivi une formation sur ce trouble d'apprentissage? Que savez-vous sur la dyslexie?**

<b>dyslexie</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Non réponse	12	14,5%
oui	36	43,4%
non	35	42,2%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>



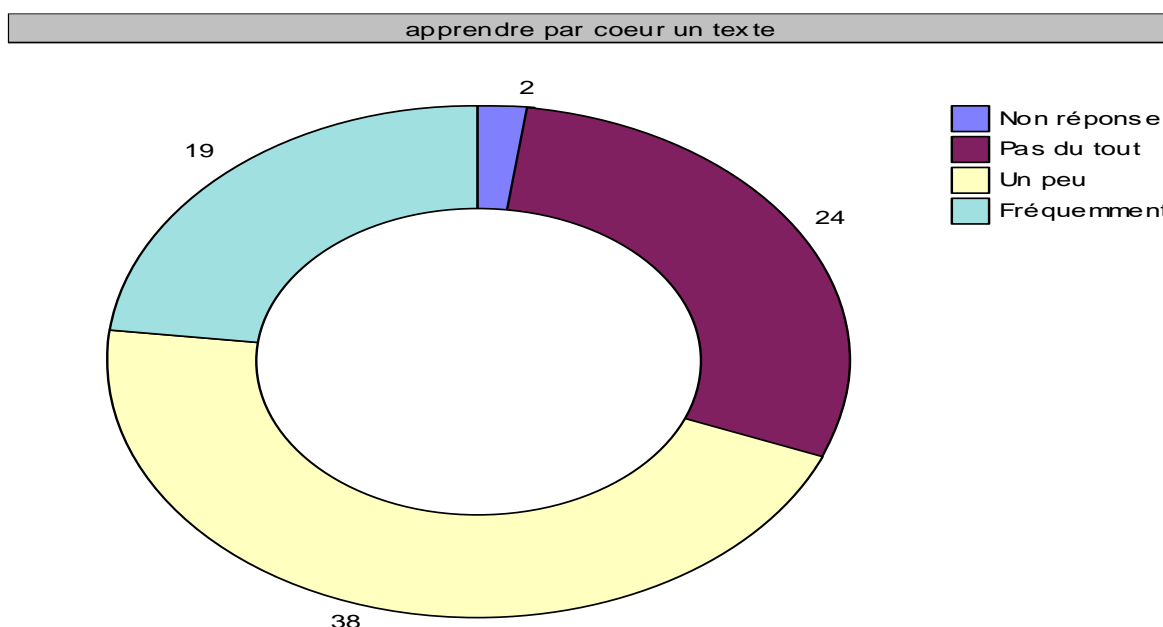
Cette question a créé une confusion chez les enseignants. 43,3% des enseignants disent qu'ils ont déjà suivi des formations concernant les différents troubles d'apprentissage mais 42,2% disent qu'ils n'ont pas suivi une telle formation. Ceux qui ont dit « oui » ont suivi cette formation lors de la formation initiale c'est-à-dire avant de passer à la pratique de classe, ce qui signifie que les enseignants interrogés n'ont jamais bénéficié de formation suivie à ce sujet.

Concernant le problème de dyslexie presque toutes les réponses étaient brèves, générales et pareilles : il s'agit d'un trouble d'apprentissage, un handicap, une difficulté d'apprentissage de la lecture et de son automatiser, chez des enfants.

**Question n°30 : dans vos classes de français, quelles sont les tâches demandées aux élèves après la lecture d'un texte ?**

A- Apprendre par cœur le texte lu

<b>apprendre par cœur un texte</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Non réponse	2	2,4%
Pas du tout	24	28,9%
Un peu	38	45,8%
Fréquemment	19	22,9%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>



Pour renforcer les élèves ayant des difficultés en lecture, nous avons demandé aux enseignants s'ils proposent à leurs élèves d'apprendre un texte par cœur, parce que cette activité force l'élève à prendre le temps de se concentrer sur chaque mot en mettant en jeu différentes parties du cerveau (parole, écriture, lecture).

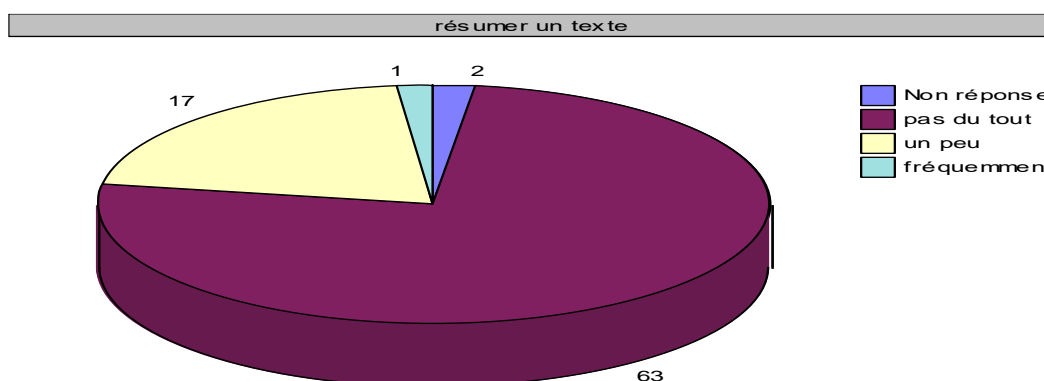
- 22,9% ont répondu qu'ils demandaient fréquemment à leurs élèves d'apprendre un texte par cœur
- 45,8% recourent rarement à cette méthode

- 28,9% des enseignants ne demandent jamais à leurs élèves d'apprendre des textes par cœur
- 2,4% des enseignants n'ont pas répondu à cette question

Ces résultats montrent que les enseignants qui demandent aux élèves d'apprendre des textes par cœur sont rares puisqu'ils ne représentent que 22,9% de la totalité des enseignants participant à l'enquête.

#### B- résumer le texte lu

<b>résumer un texte</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Non réponse	2	2,4%
pas du tout	63	75,9%
un peu	17	20,5%
fréquemment	1	1,2%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>



Dans notre questionnaire, nous avons demandé aux enseignants s'ils incitent leurs élèves à faire un résumé du texte après sa lecture, parce que nous considérons que le résumé est une activité qui permet aux élèves d'utiliser plusieurs procédures à la fois :

- Placer les idées au premier plan.
- Utiliser un vocabulaire neutre ou appréciatif, conforme au point de vue du texte.
- Rendre compte des liens entre les idées du texte source.
- Privilégier les tournures concises.

En effet, le fait de résumer un texte permet à l'élève de se lancer le défi de dégager et reformuler les idées principales du texte source.

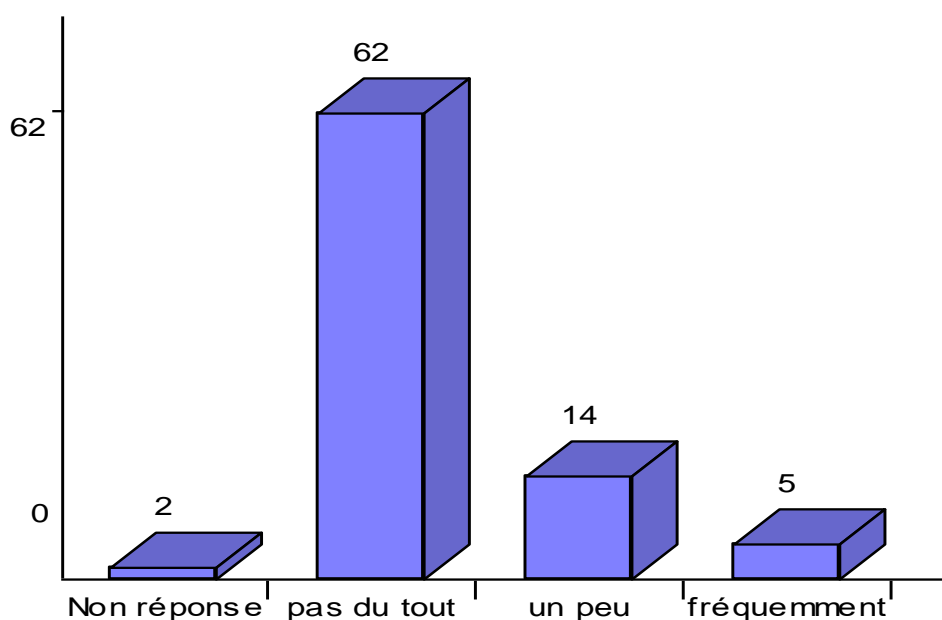
Les réponses des enseignants étaient comme suit :

- 1,2% des enseignants demandent à leurs élèves fréquemment de faire un résumé du texte après sa lecture
- 20,5% le font un peu
- 75,9% ne demandent jamais à leurs élèves de faire le résumé d'un texte

### C- Analyser le texte lu, d'une manière critique

<b>analyser un texte(critique)</b>	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	2,4%
pas du tout	62	74,7%
un peu	14	16,9%
fréquemment	5	6,0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>

analyser un texte(critique)



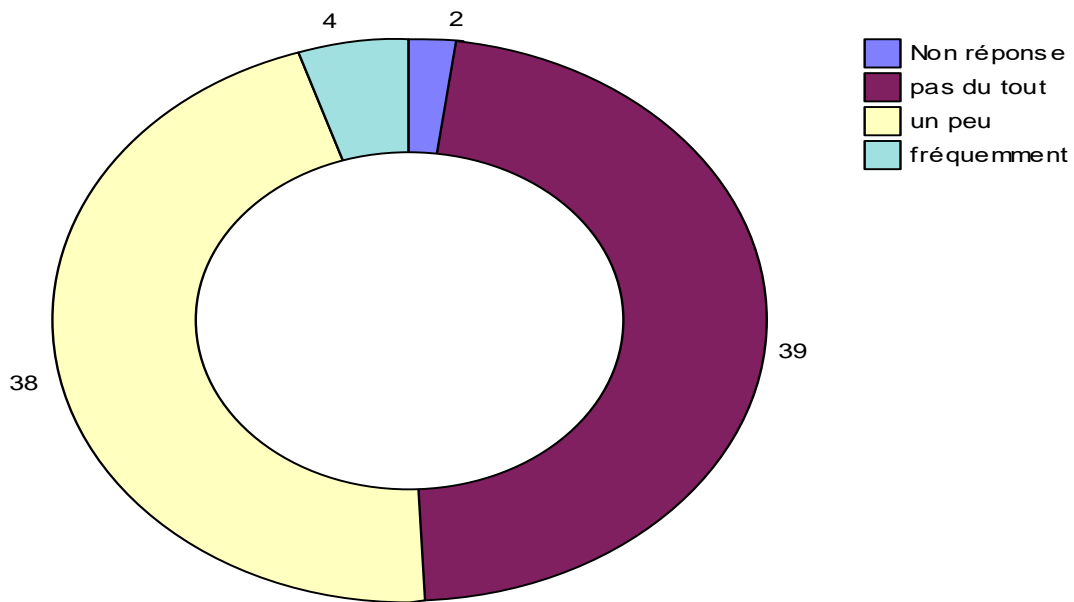
Analyser un texte d'une manière critique est une façon d'expliquer le texte tout en exposant l'essentiel de ce texte. Il s'agit donc d'analyser le texte et de le réécrire à sa façon.

Les réponses des enseignants à ce sujet étaient comme suit :

- 74,7% des enseignants interrogés ne le font pas du tout parce qu'ils trouvent que le niveau de leurs élèves ne le permet pas, ils disent avoir des lacunes au niveau du déchiffrage des mots alors comment peuvent-ils proposer un exercice pareil à leurs élèves.
- 16,9% le font mais pas tout le temps, et quand ils recourent à ce type d'exercice cela ne peut concerner que les élèves qui maîtrisent la lecture.
- 6% des enseignants ont l'habitude de donner ce type d'exercice à leurs élèves surtout lorsqu'il s'agit de séances de soutien. Donc, c'est un exercice réservé aux élèves qui n'ont pas de difficultés en lecture, ils disent que cet exercice demande du temps et permet à l'enseignant de proposer d'autres activités simples et variées pour les élèves qui ne maîtrisent pas la lecture.

#### **D- Faire une recherche sur le même thème du texte lu**

<b>faire un recherche sur le thème</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Non réponse	2	2,4%
pas du tout	39	47,0%
un peu	38	45,8%
fréquemment	4	4,8%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>



Demander aux élèves de faire des recherches sur le même thème du texte lu est une tâche qui leur permet d'être autonomes. Il s'agit donc d'un travail qui a pour but de développer le goût de la recherche, pour concourir à la maîtrise de la langue française, pour encourager le travail en équipe, pour gérer l'hétérogénéité des élèves et valoriser leur volonté de progresser.

Les résultats de notre enquête ont montré que :

- 4,8% des enseignants qui ont participé à l'enquête demandent régulièrement à leurs élèves de faire des recherches sur le même thème du texte lu, et ce pour les inciter à lire hors classe et pour développer le goût de la recherche chez eux.
- 45,8% des enseignants ne font ce type d'exercices que rarement, faute de temps. Ils disent qu'ils n'ont pas de temps pour corriger ces exercices et vérifier si ces recherches sont correctes ou non.
- 47% des enseignants ne demandent jamais à leurs élèves de faire des recherches hors classes, vu l'effectif élevé des élèves en classe. ils disent qu'ils ne trouvent pas le temps de faire toutes les activités nécessaires en classe, alors comment peuvent ils proposer des activités supplémentaires.

**Question n°31 : Est-ce que vous avez autres choses à dire ou autres remarques à faire concernant la lecture et l'enseignement de la lecture en français ?**

Voici ce que quelques enseignants ont écrit à ce propos :

*« Dans les textes à lire, des difficultés sont liées des fois à la compréhension : quand les élèves fixent leur attention sur chaque mot, chaque syllabe, ils se concentrent sur la prononciation, la syllabe du mot, ils en perdent le sens général de la phrase, ils ne comprennent pas ce qu'ils ont lu. Même s'ils ont réussi à lire chaque mot pour lui-même plus ou moins juste.*

*Nous, on est dans des classes hétérogènes et dans les classes hétérogènes on a un certain nombre d'élèves, notamment au niveau de la 9<sup>e</sup> année, où ça va être non seulement le vocabulaire, mais encore la compréhension même de la phrase ».*

Un autre enseignant ajoute, au sujet de la compréhension :

*« J'ai l'impression que le problème ce n'est pas tant de savoir prononcer des sons tels qu'ils sont écrits, c'est plutôt de savoir quel est le sens qu'il y a là-dedans. C'est-à-dire : lire quinze lignes ça va et après si on discute un peu avec les élèves, (...) qu'est-ce qu'on a dit, qu'est-ce qu'on retient de ce qu'on a lu ? Et c'est là, je trouve qu'il y a un grand travail (...) à faire. »*

Ou encore :

*« C'est vrai qu'à chaque fois, par exemple : lire des textes en classe à haute voix, je remarque que quand ils arrivent à déchiffrer, je suis déjà content que tous les élèves arrivent à déchiffrer les textes. Après, on voit très bien dans la façon d'articuler que les phrases ne sont pas comprises en tant que phrases, mais on déchiffre les syllabes une à une, les mots un par*

*un, et bon, manifestement, lire un texte ça ne suffit pas à ce qu'il soit compris. »*

Un autre enseignant ajoute :

*« Pour moi le problème est très sérieux, je me trouve face à des élèves qui n'arrivent même pas à déchiffrer, donc comment pourrai-je travailler avec eux la compréhension ou plus encore faire des leçons de langue »*

### **Constat :**

A partir des réponses recueillies, nous pouvons dire que les pratiques des enseignants s'éloignent trop des représentations qu'ils ont sur l'enseignement de la lecture.

D'après les expériences vécues dans leurs classes, les enseignants trouvent que les élèves éprouvent énormément de difficultés à lire et à comprendre un texte. La majorité des enseignants présentent des activités liées à la lecture, soit des activités proposées dans le manuel de l'élève, soit proposées par les enseignants, puisqu'ils prétendent que les manuels ne conviennent pas aux besoins des élèves ; mais le facteur du temps pose un problème pour la majorité d'entre eux. Quant aux apprenants, ils sont désintéressés dans la plupart du temps de l'activité de lecture.

La démarche de l'enseignement suivie par les enseignants est plutôt une démarche axée sur le sens parce que les contenus du programme les obligent à le faire. C'est là où réside le problème, les enseignants se trouvent face à des élèves qui éprouvent encore des difficultés au niveau du déchiffrage et qui n'arrivent pas à lire des mots en bloc et recourent à chaque fois à plusieurs répétitions.

Malgré les efforts déployés par les enseignants pour remédier à ces problèmes, ils n'arrivent pas à obtenir de bons résultats, parce que les enseignants ne peuvent pas enseigner souvent des compétences de base que

les élèves auraient dû déjà maîtriser. Ils mettent en place des activités pour les élèves en difficultés comme par exemple des textes simplifiés avec des exercices moins nombreux, mais cela demeure insuffisant parce que le problème ne réside pas dans la longueur des exercices mais plutôt au niveau du décodage. Sans oublier que lorsqu'ils arrivent à lire quelques mots, les élèves commencent à chercher leurs équivalents dans la langue maternelle, chose que les enseignants essaient d'éviter en incitant les élèves à se servir des illustrations pour deviner le sens. Mais, est-ce que les illustrations qui figurent sur le livre suffisent pour faire deviner le sens d'un texte ? s'ajoute à ceci l'utilisation des outils textuels (dictionnaire, internet, encyclopédie) qui est quasiment absente lors des séances de lecture, vu le nombre élevé des élèves par classe, d'autant plus que ces outils ne sont pas disponibles dans certains établissements.

Nous constatons aussi que les démarches d'enseignement adoptées par les enseignants interrogés restent très traditionnelles. Ceux-ci recourent à enseigner la lecture de la même façon à toute la classe, sans tenir compte des besoins spécifiques de chaque élève. De même, la disposition des élèves reste presque toujours la même, les enseignants ne travaillent pas avec leurs élèves en les regroupant selon des critères qu'ils peuvent choisir eux même ou selon les besoins que représentent leurs élèves. Cela est dû à l'effectif des élèves qui est élevé, seuls les enseignants travaillant dans la zone rurale recourent à ce genre de répartition puisque le nombre d'élèves par classe est très réduit, mais ils ne le font que rarement.

Même la méthode que les enseignants utilisent pour exploiter un texte avec leurs élèves est très ancienne, ils commencent par une lecture magistrale à haute voix, puis ils expliquent les mots difficiles (vocabulaire) et demandent seulement à quelques élèves de lire à haute voix et puisqu'il y a la contrainte de temps qui s'impose, ils demandent donc aux élèves qui maîtrisent la lecture de lire pour ne pas perdre de temps. Par conséquent, le

problème de lecture s'accroît de plus en plus chez les élèves qui ont des difficultés en lecture.

Ces élèves, à ce stade, souffrent d'un blocage qui les démotive pour lire et pour aborder des textes en français. Ils restent alors embourbés au niveau du décodage, ils décomposent le texte en syllabes et lisent avec un débit lent et hésitant et sans expressivité ou bien dans le meilleur des cas avec une expression monotone.

Les enseignants face à une telle situation n'arrivent pas à proposer à leurs élèves des activités assez complexes par exemple : résumer un texte, faire une analyse, ou même faire une recherche sur le même thème des textes étudiés parce qu'ils sont conscients que leurs élèves n'y arriveront pas.

La question qui se pose à ce niveau, c'est comment peut-on proposer à un élève qui n'arrive pas à lire et comprendre un texte français, alors qu'il est en troisième année du cycle secondaire collégial, de lire et d'analyser des œuvres intégrales dans le secondaire qualifiant ? est-ce que cet élève est capable de poursuivre son parcours d'apprentissage, tout en sachant qu'il ne s'agit pas d'une minorité, mais plutôt de la majorité des collégiens que nous rencontrons par la suite dans des lycées toujours incapables de lire et de comprendre un texte français ?

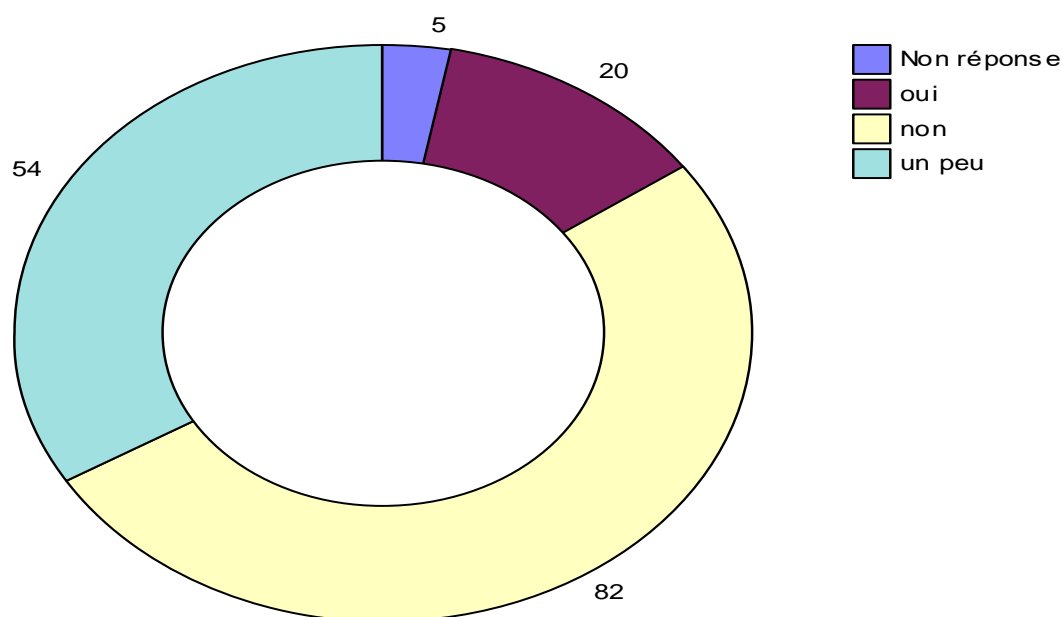
## 2- Le Questionnaire pour les élèves

### Question n°1 : aimes-tu lire en français ?

La première question concerne la passion de lecture chez les élèves, c'est-à-dire est ce qu'ils aiment lire des écrits en français ou non et les résultats étaient comme suit :

<b>aimer lire en français</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Non réponse	5	3,1%
oui	20	12,4%
non	82	50,9%
un peu	54	33,5%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>

aimer lire en français



La lecture est une ouverture sur un monde enchanté. Elle ouvre toutes les portes de la création et invite à mieux comprendre et maîtriser le monde.

Elle est sans doute un divertissement, tout comme les spectacles, les jeux, le sport.

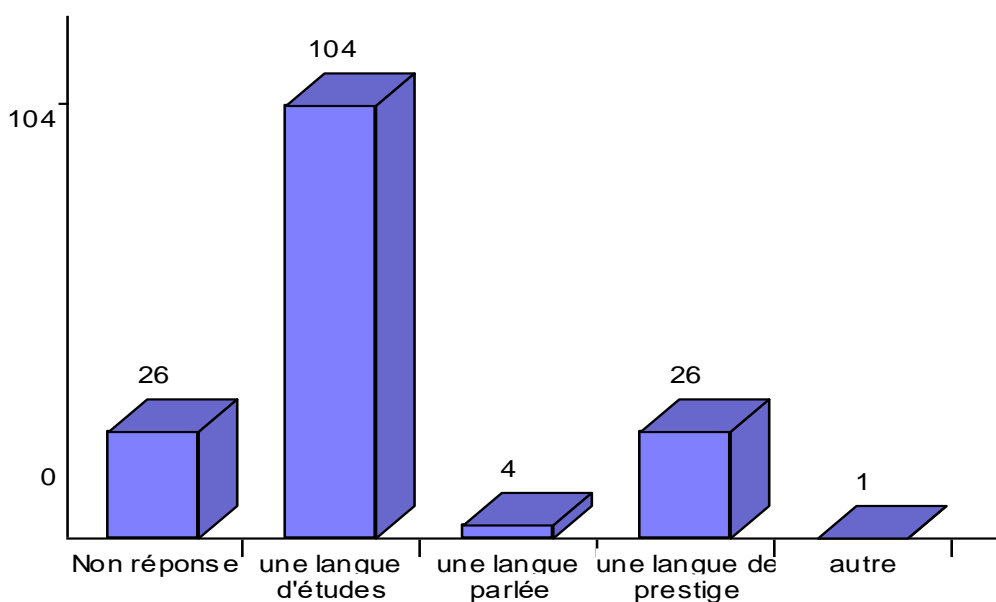
Mais est ce que nos élèves arrivent à développer ce goût pour la lecture ou pas, les réponses étaient comme mentionné ci-dessous :

- Le plus grand pourcentage, 50,8%, est représenté par les élèves qui n'aiment pas lire en français, ils disent qu'ils n'aiment pas lire dans cette langue parce qu'ils trouvent la langue difficile et inaccessible pour eux
- 33,5% aiment faire des lectures en français mais pas tout le temps, c'est-à-dire très rarement
- 12,4% aiment lire en français et consacrent régulièrement du temps pour faire des lectures

### **Question n°2 : Que représente la langue française pour toi ?**

Cette question concerne les représentations que les élèves ont sur la lecture en français, les résultats de l'enquête au sujet de cette question sont mentionnés dans le tableau suivant :

<b>représentation sur la langue française</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Non réponse	26	16,1%
une langue d'études	104	64,6%
une langue parlée	4	2,5%
une langue de prestige	26	16,1%
autre	1	0,6%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>



Les représentations qu'ont les élèves sur la lecture en langue française sont variées, 64,4% des élèves qui ont répondu à notre questionnaire considèrent la langue française comme une langue des études, parce qu'ils ne pratiquent pas cette langue dans leur vie privée et ne l'utilisent dans aucun autre endroit que l'école.

16,1% disent que la langue française pour eux n'est qu'une langue de prestige, ces élèves se représentent la langue française comme étant une langue de modernité réservée à l'élite ; et donc elle demeure inaccessible pour l'élève ordinaire.

Seulement 2,5% considèrent le français comme une langue parlée, ces élèves habitent dans la zone urbaine de la ville de Fès et habitent des quartiers qui sont bien situés, leurs parents ont l'habitude de leur parler souvent en français.

Il ne faut pas oublier que 16,1% des élèves interrogés n'ont pas répondu à cette question soit parce qu'ils n'ont pas compris de quoi il s'agit malgré notre accompagnement et celui de leurs enseignants lors de la réponse au questionnaire, soit qu'ils n'ont pas trouvé la réponse qui traduit

leur représentation même si nous avons laissé une partie pour mentionner s'il s'agit d'une autre réponse.

### Question n°3 : Depuis quand apprends-tu le français ?

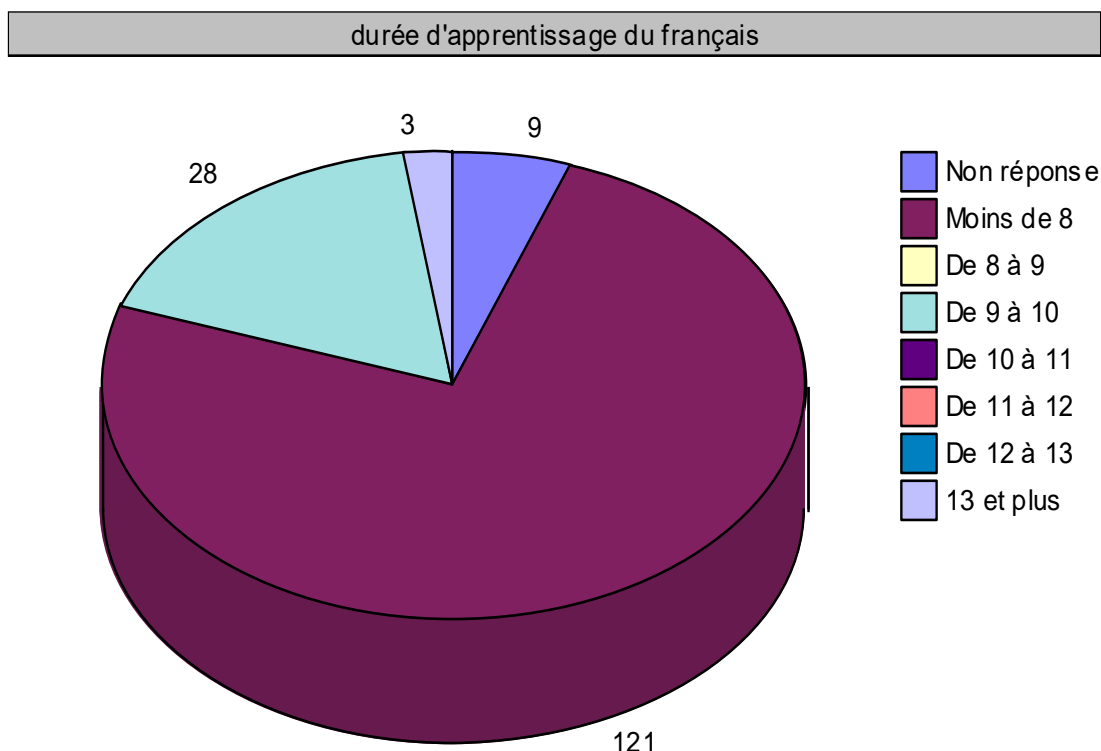
La troisième question porte sur les années que l'élève a passé à apprendre le français

<b>durée d'apprentissage du français</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Non réponse	9	5,6%
Moins de 8	121	75,2%
De 8 à 9	0	0,0%
De 9 à 10	28	17,4%
De 10 à 11	0	0,0%
De 11 à 12	0	0,0%
De 12 à 13	0	0,0%
13 et plus	3	1,9%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>

**Minimum = 7, Maximum = 13**

**Somme = 1138**

**Moyenne = 7,49 Ecart-type = 1,10**

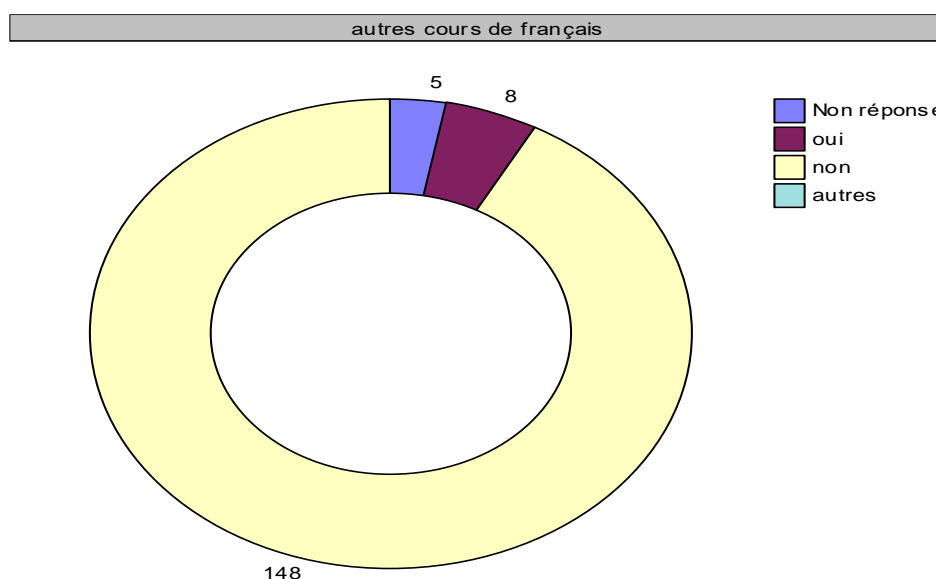


Pour la question « depuis quand apprends-tu le français ? », les réponses des élèves étaient variées :

- 75,2% des élèves qui ont répondu à notre questionnaire affirment qu'ils ont passé 8 ans à étudier le français à l'école, c'est-à-dire 5 ans dans l'enseignement fondamental puisqu'ils commencent à étudier le français depuis la deuxième année du primaire plus les trois années du collège.
- 17,4% des élèves ont passé de 9 à 10 ans à étudier le français, ce nombre est partagée entre les redoublants et ceux qui ont étudié au primaire dans des écoles privées
- 5,6% des élèves n'ont pas répondu à cette question.

**Question n°4 : Est-ce que tu suis/as suivi d'autres cours de français en dehors de l'école ?**

<b>autres cours de français</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Non réponse	5	3,1%
oui	8	5,0%
non	148	91,9%
autres	0	0,0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>



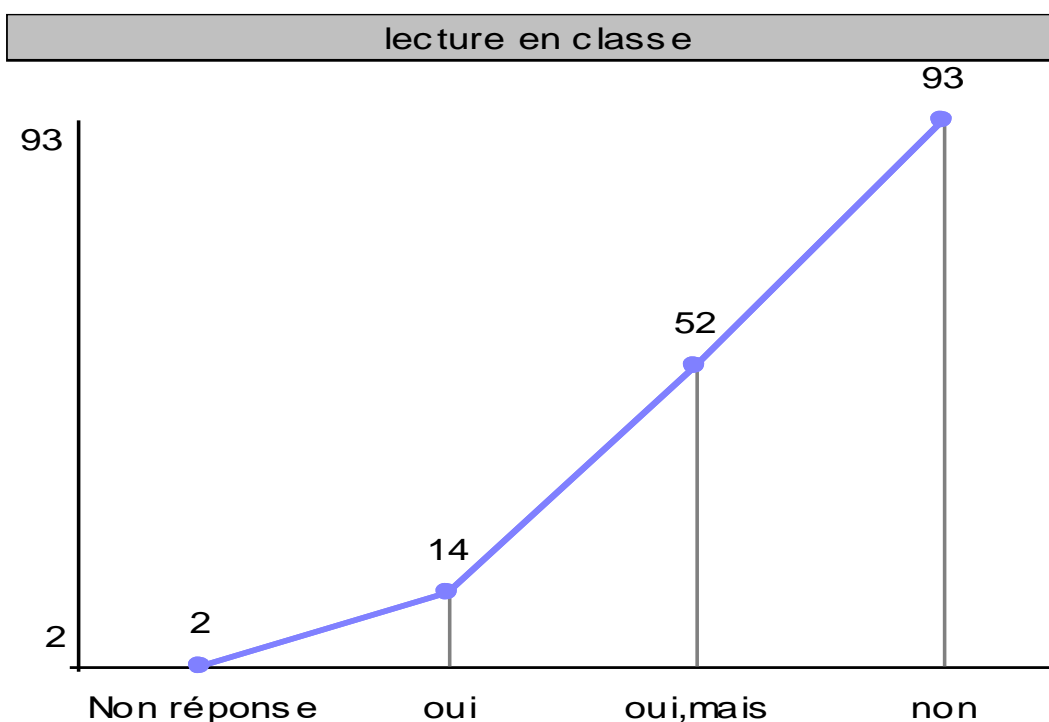
Nous avons demandé aux élèves s'ils ont suivi d'autres cours de français en dehors de l'école et la plupart d'entre eux c'est-à-dire 91,9% ont

répondu qu'ils n'ont jamais suivi de cours de français en dehors de l'école soit parce que les moyens financiers de leurs parents ne le permettent pas soit parce qu'ils vivent dans une zone rurale où ce genre d'enseignement n'est pas disponible.

Seulement 5% des élèves participants à notre enquête affirment avoir suivi des cours de soutien en français en dehors de l'école et ces élèves habitent dans la zone urbaine. 3,1% des élèves n'ont pas répondu à cette question.

#### Question n°5 : aimes-tu les séances de lecture en classe de français ?

lecture en classe	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	1,2%
oui	14	8,7%
oui,mais	52	32,3%
non	93	57,8%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>



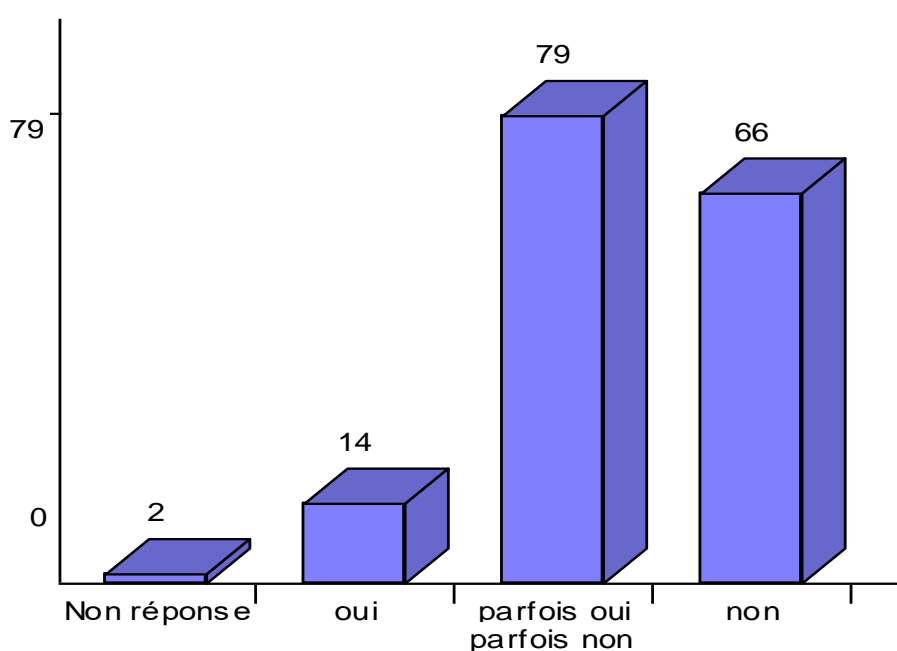
En ce qui concerne cette question, nous constatons que plus de la moitié des élèves, 57,8% des répondants, n'apprécie pas les séances de lecture en classe. 32,3% aiment ces séances mais ils ont encore quelques

difficultés et n'arrivent pas à suivre ces cours bien comme il le faut même s'ils veulent le faire. Seulement 8,7% des élèves qui ont répondu à notre questionnaire apprécient les séances de lecture en français et n'ont pas de difficultés qui les empêchent de comprendre les textes proposés.

**Question n°6 : Quand tu lis un texte en français, est-ce que tu sais si tu l'as compris ou non ?**

comprendre un texte en français	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	1,2%
oui	14	8,7%
parfois oui parfois non	79	49,1%
non	66	41,0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>

comprendre un texte en français



Les élèves lisent un texte en français pendant une séance de lecture pour le comprendre, c'est-à-dire pour comprendre tous les mots, et dès qu'un mot ne veut rien dire, les élèves recommencent la lecture en faisant plus attention aux lettres.

Dès qu'ils finissent de le lire, ils doivent se souvenir de quoi parle le texte, pour pouvoir l'expliquer, le raconter et encore pour pouvoir répondre aux diverses questions posées. C'est là la question à laquelle nous avons demandé aux élèves de répondre : Quand tu lis un texte en français, est ce que tu sais si tu l'as compris ou non ?

Les réponses étaient variées à ce sujet : 8,7% des élèves ont répondu par « oui », autrement dit, ils arrivent à savoir s'ils ont compris le texte lu ou non.

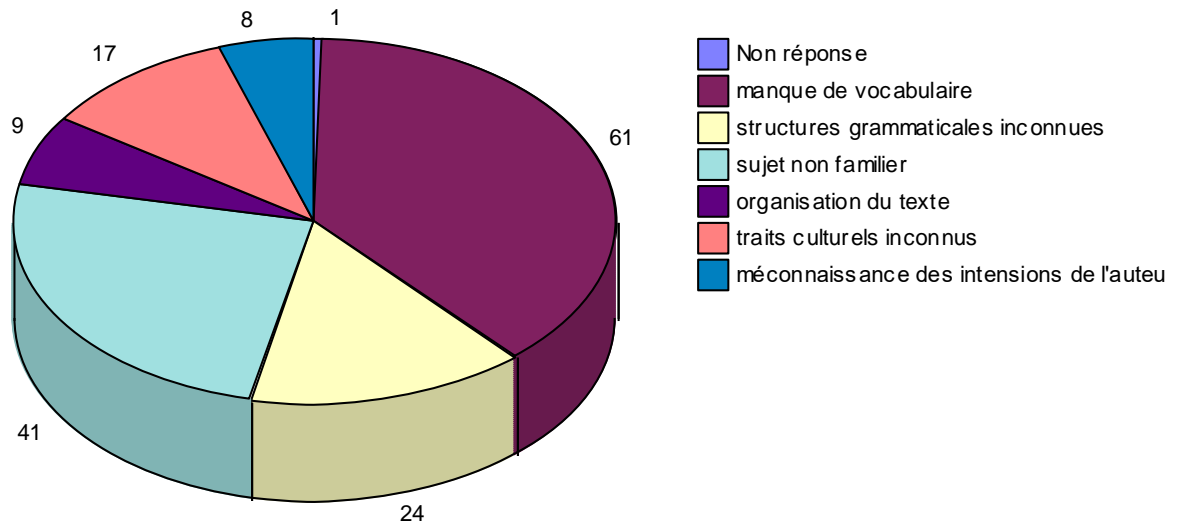
49,1% des élèves participants à notre enquête disent que parfois ils savent s'ils ont compris un texte parfois non, parce que des fois ils arrivent à expliquer le texte lu et répondre aux questions de compréhension et des fois ils croient l'avoir compris mais ils n'arrivent pas à répondre aux questions proposées avec le texte.

41% des élèves ne savent absolument pas s'ils ont compris le texte ou non, c'est-à-dire qu'ils ne font que déchiffrer le texte et ils restent bloqués à ce niveau.

**Question n°7 : A ton avis, il peut être difficile de comprendre un texte français à cause de quoi ?**

Pour cette question nous avons donné un choix multiple et les élèves ont répondu en cochant la case de la réponse qu'ils voient décrire le plus leurs difficultés :

<b>difficile de comprendre un texte français</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Non réponse	1	0,6%
manque de vocabulaire	61	37,9%
structures grammaticales inconnues	24	14,9%
sujet non familier	41	25,5%
organisation du texte	9	5,6%
traits culturels inconnus	17	10,6%
méconnaissance des intentions de l'auteur	8	5,0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>



Pour cette question : « à ton avis, il peut être difficile de comprendre un texte français à cause de quoi ? », les réponses étaient variées :

37,9% des élèves interrogés renvoient leurs difficultés à un manque de vocabulaire, parce que selon eux ils ont l'impression de réutiliser toujours les mêmes mots. Souvent en relisant ce qu'ils écrivent, ils constatent qu'ils ont une liste de mots qu'ils replacent un peu partout lorsqu'ils ne savent pas quoi mettre, et souvent ils ressentent du mal à exprimer leurs idées de façon claire.

25,5% des élèves trouvent des difficultés au niveau des sujets proposés dans les textes de lecture. Ces derniers sont non familiers pour les élèves parce qu'ils diffèrent des sujets qu'ils ont tendance à traiter en classe.

14,9% des élèves souffrent d'une méconnaissance de quelques structures grammaticales, Alain Bentolila dit à ce sujet : « ...Lire une phrase c'est identifier les mots et, en même temps reconnaître leurs rôles grammaticaux respectifs. Sans reconnaissance de l'organisation grammaticale d'une phrase, il n'y a pas de construction du sens, il n'y a

*pas de lecture* »<sup>75</sup> ; cela explique que les structures grammaticales inconnues par les élèves représentent un véritable handicap pour eux.

10,6% des élèves ont un problème avec les traits culturels qui leur sont inconnus, et lorsqu'on parle de traits culturels, il s'agit spécialement de la culture française qui est pour quelques élèves une culture différente de la culture marocaine. C'est cette différence qui crée l'obstacle auquel se heurte ces élèves.

Les 10% qui restent se répartissent entre les élèves qui ont des difficultés concernant la non compréhension de l'intention de l'auteur ou encore par rapport à l'organisation du texte.

**Question n°8 : en dehors de la classe, combien de temps consacres-tu à la lecture chaque semaine ?**

Le but de poser une telle question, c'est de savoir le temps que nos adolescents consacrent à la lecture en dehors de la classe et les résultats comme nous allons le constater sont variés :

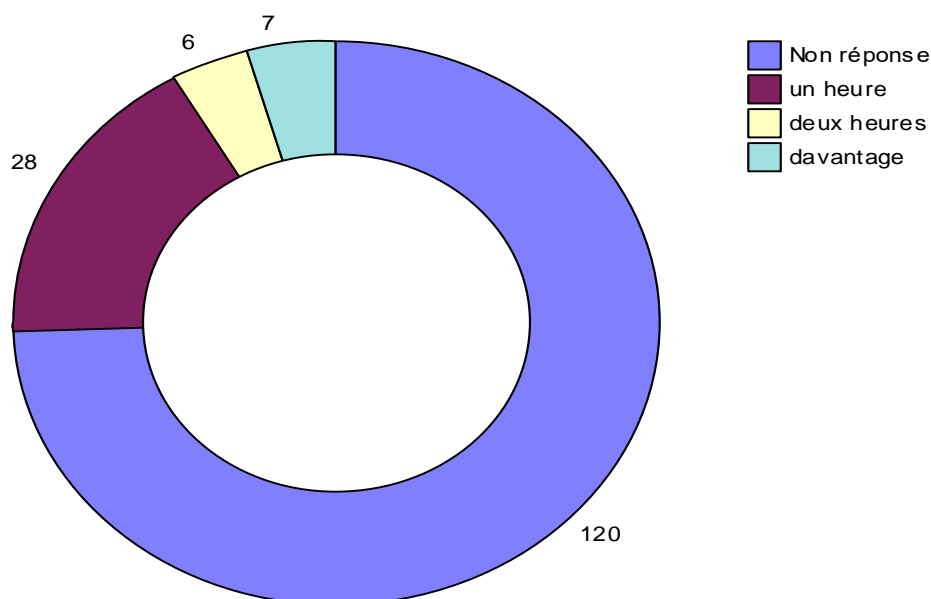
<b>temps consacré à la lecture</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Non réponse	120	74,5%
un heure	28	17,4%
deux heures	6	3,7%
davantage	7	4,3%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>

**Moyenne = 1,49 Ecart-type = 0,78**

---

<sup>75</sup> BENTOLILA Alain, *Urgenceécole : le droit d'apprendre, le devoir de transmettre*, Odile JACOB, août 2007

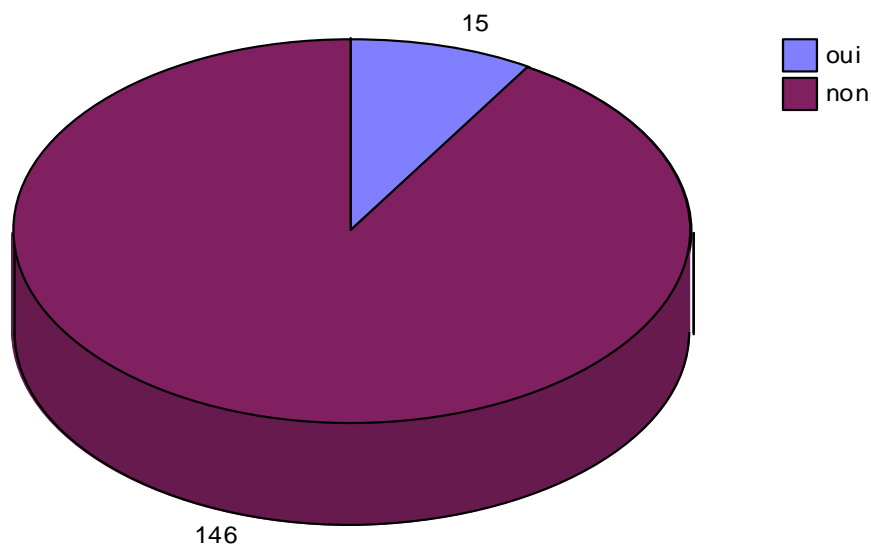
temps consacré à la lecture



Nous constatons à travers les réponses que le temps que les élèves consacrent à la lecture est trop faible. 17,4% des répondants consacrent une heure par semaine à la lecture, 3,7% deux heures par semaine et 4,3% passent plus de deux heures par semaines à lire. La majorité, représentée par un taux de 74,5% des élèves, n'ont pas répondu à cette question et quand nous leur avons demandé de nous expliquer pourquoi ils n'ont pas répondu, ils ont dit qu'ils ne lisaient pas parce qu'ils n'avaient pas le temps pour le faire et lorsqu'ils ont du temps ils préfèrent le passer à faire autre chose que la lecture.

**Question n° 9 : Fréquentes-tu une bibliothèque ? Si oui de quelle bibliothèque il s'agit ?**

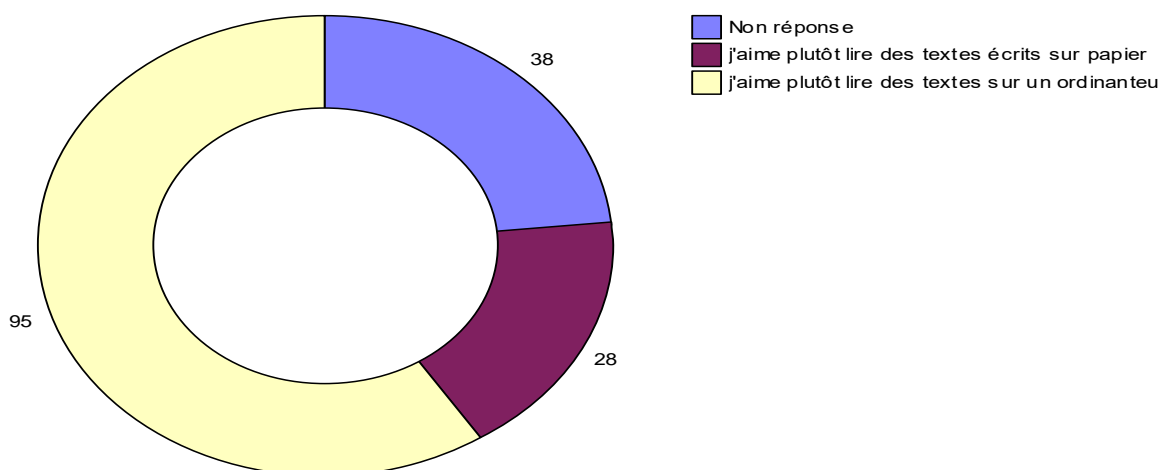
<b>bibliothèques</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
oui	15	9,3%
non	146	90,7%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>



Nous avons demandé aux élèves s'ils ont déjà fréquenté une bibliothèque et les réponses allaient presque dans le même sens. 90,7% des élèves disent qu'ils ne sont jamais allés à une bibliothèque, et seulement 9,3% affirment avoir visité une bibliothèque. Il s'agit là pour presque tous ces élèves de la bibliothèque municipale ou de la bibliothèque de l'Institut Français et ils étaient accompagnés de leurs parents ; il n'y a que deux élèves qui sont des adhérents de la bibliothèque de l'Institut Français de Fès.

**Question n° 10 : Préfères-tu lire des textes écrits sur papier ou bien des textes sur ton ordinateur ?**

texte s ur papier e t texte num éris é	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	38	23,6%
j'aime plutôt lire des textes écrits sur papier	28	17,4%
j'aime plutôt lire des textes sur un ordinateur	95	59,0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>



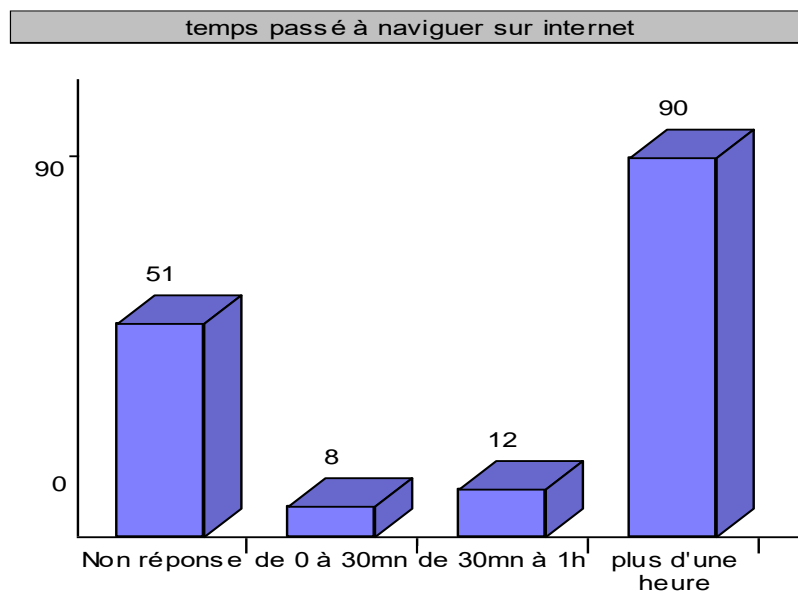
Nous avons demandé aux élèves s'ils préféreraient lire un texte écrit sur un livre ou plutôt sur l'ordinateur afin de *comprendre l'impact des différences de support et pour savoir si l'un des deux supports est capable de rendre nos élèves plus motivés pour lire.*

59% des élèves aiment plutôt lire des textes sur le web, ce sont des élèves qui veulent se détacher de la lecture traditionnelle et aller vers un autre type qui ouvre de nouvelles perspectives dans ses façons d'impliquer le lecteur dans la lecture.

17,4% des élèves restent fidèles à la lecture traditionnelle, c'est-à-dire qu'ils préfèrent toujours lire des textes sur papier.

**Question n° 11 : Combien de temps passes-tu à naviguer sur internet par jour ?**

temps passé à naviguer sur internet	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	51	31,7%
de 0 à 30mn	8	5,0%
de 30mn à 1h	12	7,5%
plus d'une heure	90	55,9%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>



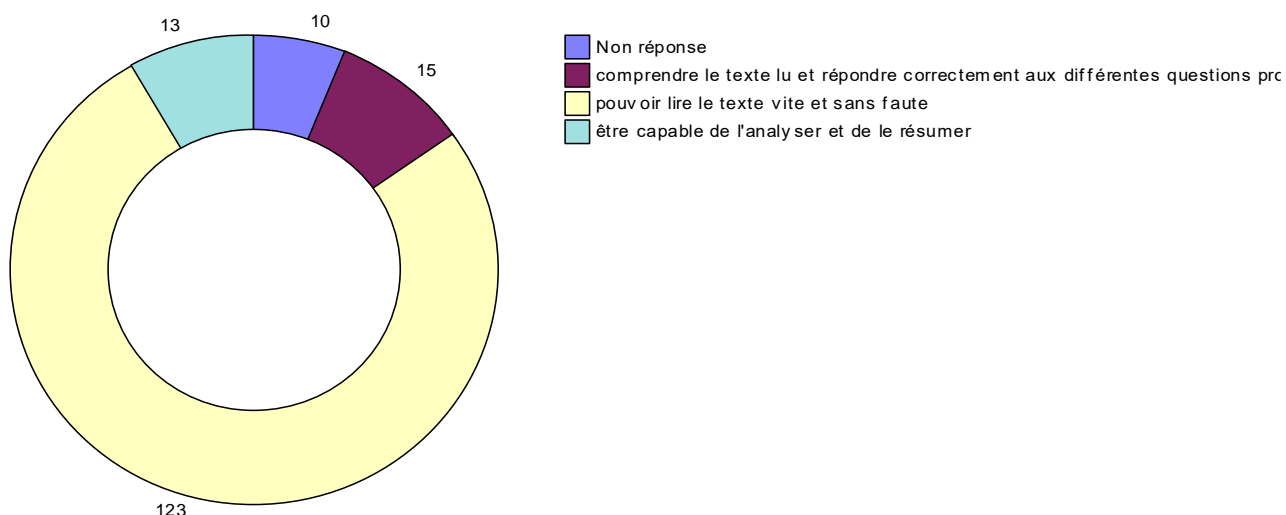
Les jeunes de 7 à 19 ans utilisent leur ordinateur pour regarder des vidéos, aller sur les réseaux sociaux et discuter. Ils se servent de leur tablette pour jouer à des jeux, écouter de la musique et regarder des vidéos. Leur smartphone permet d'écouter de la musique, jouer à des jeux et aller sur des réseaux sociaux. La question que nous nous posons à ce niveau, c'est combien de temps nos élèves passent-ils à naviguer sur internet ?

31,7% des élèves n'ont pas répondu à cette question, peut être qu'il s'agit des élèves qui habitent dans la zone rurale et que dans cette zone il n'y a pas cette forte présence des nouvelles technologies.

55,9% des élèves passent plus d'une heure à naviguer sur internet.

### Question n° 12 : Que signifie pour toi " bien lire " ?

"bien lire"	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	10	6,2%
comprendre le texte lu et répondre correctement aux différentes questions proposées	15	9,3%
pouvoir lire le texte vite et sans faute	123	76,4%
être capable de l'analyser et de le résumer	13	8,1%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>



Cette question vise à savoir les représentations des élèves sur ce que veut dire « bien lire », et les réponses étaient comme suit :

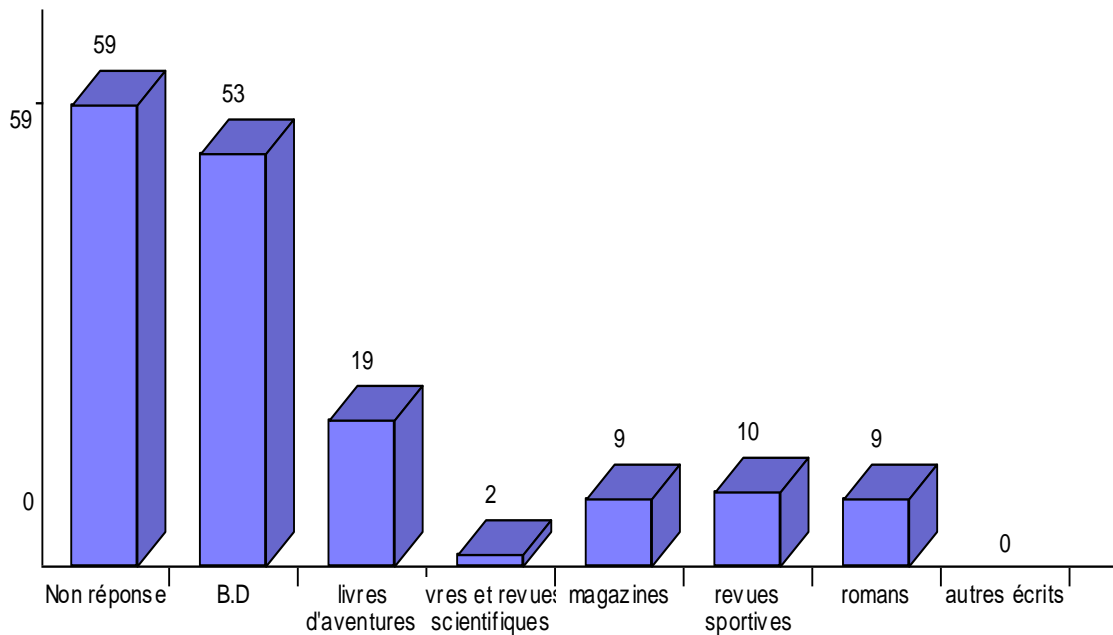
- Pour 76,4% des élèves, « bien lire » signifie une lecture fluide sans commettre des fautes de prononciation.
- 9,3% des élèves disent que la bonne lecture c'est le fait de comprendre le texte lu et pouvoir répondre correctement aux différentes questions proposées.
- Pour 8,1% des élèves, une bonne lecture c'est pouvoir résumer le texte lu et l'analyser.

Ces résultats montrent que pour la plupart des élèves un bon lecteur doit savoir bien articuler et lire avec fluidité.

### Question n°13 : quels types d'écrits français aimes-tu lire ?

types d'écrits préférés	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	59	36,6%
B.D	53	32,9%
livres d'aventures	19	11,8%
livres et revues scientifiques	2	1,2%
magazines	9	5,6%
revues sportives	10	6,2%
romans	9	5,6%
autres écrits	0	0,0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>

**Moyenne = 2,32 Ecart-type = 1,76**



Nous avons voulu savoir quels types d'écrits nos apprenants aiment lire chez eux. Les réponses étaient surprenantes puisque 36,6% des élèves ont préféré ne pas répondre à cette question parce que selon eux ils ne lisent pas. La majorité des élèves restants préfèrent lire des bandes dessinées, 32,2% des répondants, vu leur âge, sont motivés par tout ce qui est image et couleurs et ils aiment voir des histoires en actions avec des images même si elles sont fixes, Will Eisner l'a défini (avant l'émergence de l'internet) comme : « *la principale application de l'art séquentiel au support papier.* »<sup>76</sup>

11,8% aiment lire des romans d'aventures ; ce type d'écrit attire l'attention des élèves parce qu'il leur permet de s'évader, de découvrir des histoires inédites, des aventures haletantes, des fictions prenantes ; mais le problème ici, est un problème de langue, qui demeure inaccessible pour la plupart des apprenants.

Très peu d'intérêt est accordé aux autres types d'écrits : 6,2% des élèves aiment lire des revues scientifiques, 5,6% préfèrent lire des

<sup>76</sup> EISNER Will, *la bande dessinée, art séquentiel*, Delcourt, 2009

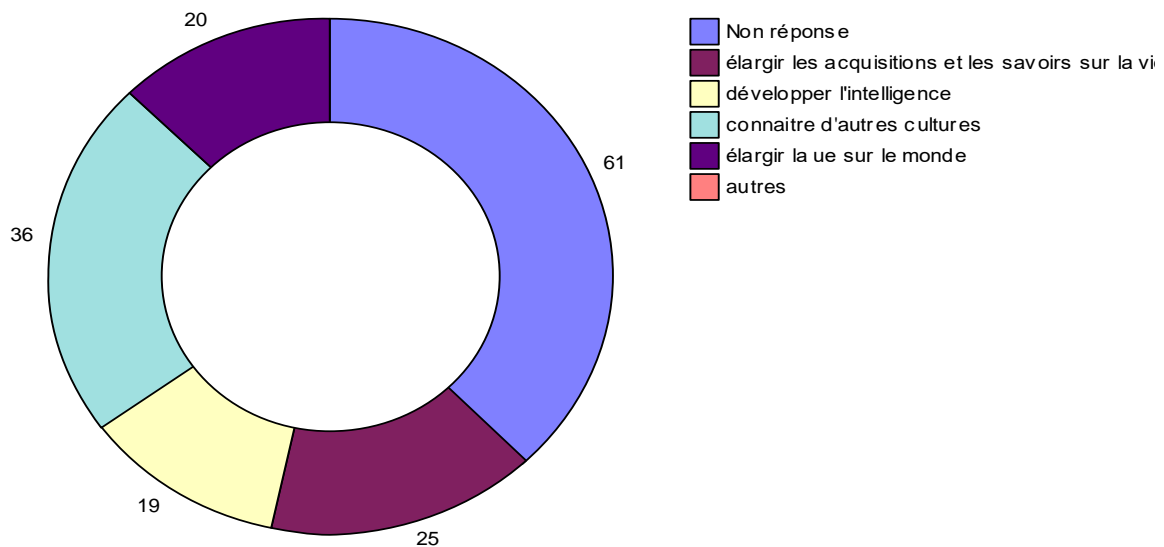
magazines, 5,6% lisent plutôt des romans, et seulement 1,2% lisent de temps en temps des livres et revues scientifiques.

**Question n°14 : Pourquoi aimes-tu cette lecture ou ce type d'écrit ?**

la cause de cette préférence	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	61	37,9%
élargir les acquisitions et les savoirs sur la vie	25	15,5%
développer l'intelligence	19	11,8%
connaître d'autres cultures	36	22,4%
élargir la vue sur le monde	20	12,4%
autres	0	0,0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>

**Moyenne = 2,51 Ecart-type = 1,08**

la cause de cette préférence



Cette question vise à savoir la raison pour la quelle ces élèves préfèrent lire un type précis d'écrit et non pas un autre :

- 22,4% disent que la lecture de certains types d'écrits leur permet de faire une sorte de voyage pour rencontrer d'autres cultures :  
*« Au-delà de toutes les écoles construites, des arbres plantés et des jeux inventés sur la place des villages, ce sont les rencontres et le*

*partage entre les personnes, mais aussi la reconnaissance de l'autre dans sa dignité qui permet à chacun de s'enrichir »<sup>77</sup>.*

- 15,5% des élèves prétendent que la lecture leur permet d'élargir leurs acquisitions et leurs savoirs sur la vie parce que selon eux à travers la lecture ils arrivent à étendre leurs connaissances afin d'étoffer leur culture générale.
- 12,4% estiment que la lecture élargit notre vue sur le monde, car la lecture représente un moyen qui permet de s'évader et de réfléchir, puisque la façon de voir le monde se modifie après chaque lecture.
- 11,8% des élèves disent que la lecture développe l'intelligence. Pour se développer, le corps humain a besoin de nourriture. De même, l'intelligence a aussi besoin de nourriture pour se développer, et cette nourriture cérébrale, c'est la lecture. La lecture permet d'enrichir la connaissance et le savoir, de faire travailler la mémoire par des exercices de recyclages permanents entre les faits abordés et la représentation de la réalité.

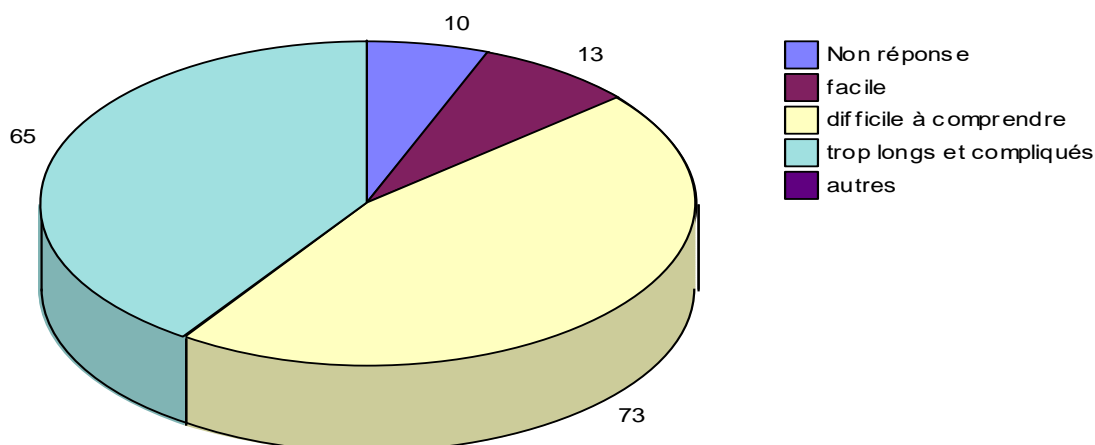
**Question n°15 : comment trouves-tu les textes proposés sur ton manuel scolaire ?**

<b>textes sur le manuel</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Non réponse	10	6,2%
facile	13	8,1%
difficile à comprendre	73	45,3%
trop longs et compliqués	65	40,4%
autres	0	0,0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>

**Moyenne = 2,34 Ecart-type = 0,63**

---

<sup>77</sup> Documentation Scouts et Guides de France



Cette question vise à savoir les représentations des élèves sur les textes proposés sur le manuel scolaire :

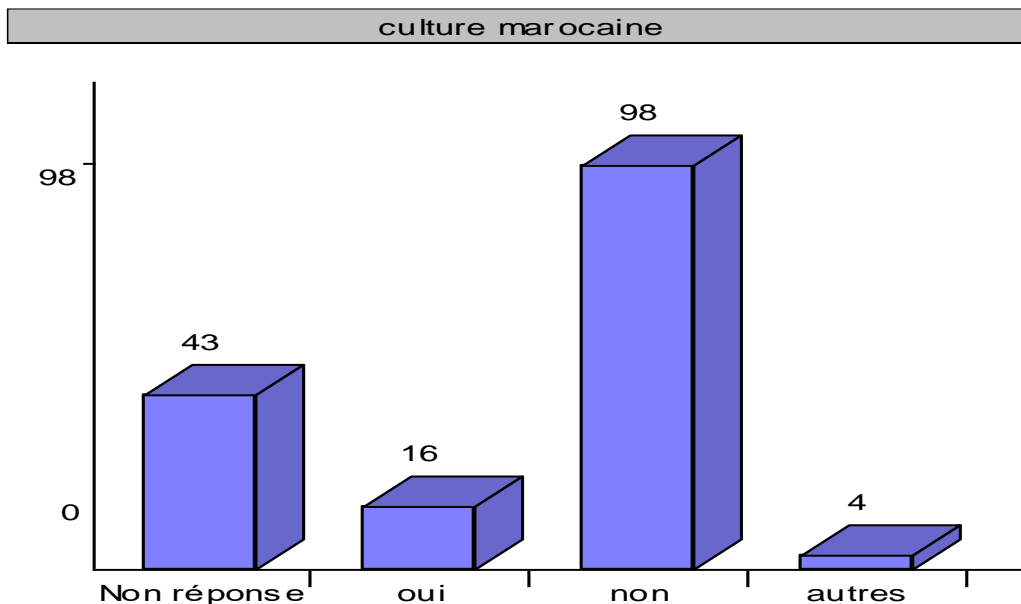
45,8% des élèves trouvent ces textes difficiles à comprendre et cela traduit la complexité de la rencontre entre l'élève et le manuel puisque ces élèves trouvent que les informations qui figurent sur le manuel scolaire sont inaccessibles, 40,4% expliquent davantage cette complexité en disant que la difficulté réside dans la complexité du contenu, c'est-à-dire que les textes proposés en séances de lecture sont trop longs et compliqués.

Seulement 8,1% des élèves interrogés trouvent que les textes de lecture qui figurent sur le manuel scolaire sont faciles et accessibles

**Question n°16 : est-ce-que les textes proposés sur le manuel font référence à la culture marocaine ?**

<b>culture marocaine</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Non réponse	43	26,7%
oui	16	9,9%
non	98	60,9%
autres	4	2,5%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>

**Moyenne = 1,90 Ecart-type = 0,40**



Les textes que lisent les élèves ne servent pas seulement à manier la langue dans ses différents compartiments mais à les initier aussi à une culture, souvent sous-jacente à l'apprentissage linguistique. Si pour le maniement linguistique, la littérature didactique est abondante, les potentialités culturelles offertes par les manuels scolaires sont souvent reléguées au second plan ou éludées et peu de travaux leur sont consacrés par les didacticiens professionnels. C'est pourquoi, nous avons choisi de poser aux élèves une question en relation avec la culture, après leur avoir bien expliqué ce que veut dire le mot « culture » bien évidemment :

« Est-ce que les textes proposés au manuel scolaire font référence à la culture marocaine ? »

Les réponses étaient pour 60,9% des élèves non et 9,9% ont répondu par oui sans oublier que 26,7% n'ont pas répondu et que 2,5% ont mis « autres », c'est-à-dire qu'il s'agit d'une culture autre que la culture marocaine. Cela signifie qu'il y a un nombre non négligeable des élèves qui ne savent même pas à quelle culture appartiennent les textes qui figurent sur leurs manuels ou bien qu'ils ne font pas attention à la référence ou même qu'ils ne comprennent ni le contenu ni la référence.

**Question n°17 : Est-ce que tu as autre chose à dire ou autre remarque à faire concernant ton propre apprentissage de la lecture en français ?**

Aucune remarque n'a été mentionnée par les élèves, ce n'est pas parce qu'ils n'ont rien à dire mais parce qu'ils n'ont pas les moyens qui peuvent les aider à exprimer leurs idées en français.

**Constat**

D'après les réponses des élèves, nous constatons que la plupart d'entre eux ont appris le français juste à travers l'école, ils n'ont suivi presque aucun cours de français en dehors de l'école, et même chez eux, ils ne consacrent pratiquement pas de temps à lire en français. Les élèves réclament que les programmes sont trop chargés, qu'ils ne trouvent pas assez de temps pour lire, et même pendant les vacances, ils aiment faire d'autres activités que la lecture. Pourtant, dans le cas où ils sont obligés de lire en français, ils préfèrent le faire à travers leurs ordinateurs ou leurs téléphones portables puisqu'ils passent un temps non négligeable à naviguer sur internet, d'autant plus qu'ils ne fréquentent pas de bibliothèques, ce qui explique leur rejet de cette langue.

Les élèves n'aiment pas lire en français et ils considèrent cette langue comme une langue d'études seulement, c'est-à-dire une langue imposée par le système éducatif et ils déclarent haut et fort qu'ils n'aiment pas lire dans cette langue. Les élèves expliquent cette réticence par le fait qu'elle est très compliquée et qu'ils manquent de vocabulaire ; ce qui les pousse à dire que quand ils lisent un texte ils ne savent même pas s'ils l'ont compris ou non.

Les élèves se représentent le fait de « savoir lire » comme étant un processus qui leur permet de pouvoir lire vite et sans faute. Pour eux, un bon lecteur doit savoir déchiffrer avec une certaine fluidité sans tenir compte de la compréhension du texte lu. Cependant, la bonne articulation

d'un texte français reste le but qu'ils espèrent atteindre, sans oublier qu'ils trouvent que leurs difficultés proviennent du fait que les textes proposés dans le manuel de l'élève sont trop longs, difficiles à comprendre et ne font pas référence à la culture marocaine.

**Chapitre III :**  
**Synthèse, vérification des**  
**hypothèses et interprétation**

Ce chapitre sera consacré, dans un premier temps, à la présentation des résultats que nous avons obtenus. Dans un deuxième temps, il s'agira de discuter ces résultats tout en vérifiant les hypothèses de recherche ainsi que de proposer de nouvelles pistes didactiques.

Nous allons présenter nos résultats en reprenant les hypothèses que nous avons formulées précédemment. Les résultats recueillis à partir des réponses des enseignants nous renvoient aux constatations suivantes :

### **1- Le profil des enseignants**

La majorité des enseignants sont de sexe féminin. Ce phénomène nous paraît être lié à la souplesse de l'emploi du temps et des nombreuses vacances qui leur permettent de bien s'occuper de leurs enfants. Par conséquent, nous aboutissons à une féminisation du corps enseignant.

Concernant le milieu du travail, il y a des différences remarquables puisque la plupart des enseignants travaillent dans une zone urbaine et cela est dû à l'effectif qui se rétrécit plus nous nous dirigeons vers les zones rurales. La situation du monde rural est très défavorisée si nous la comparons à celle des zones urbaines. En 2005-2006, le taux d'inscription des enfants de quatre et cinq ans dans le préscolaire ne dépassait pas 35% alors que la moyenne nationale s'élevait à 60%. La même année, le taux net de scolarisation des filles dans le primaire (6-11 ans) s'élevait à 87,1% en milieu rural, contre 92,9% en milieu urbain.

Au collège, le taux net de scolarisation des enfants de 12 à 14 ans se limitait à 53,9% en milieu rural alors qu'il atteignait 91% en milieu urbain. Pour les filles, l'écart était encore plus marqué: une fille rurale avait deux fois moins de chances qu'une fille urbaine d'accéder au collège.

Au total, plus des trois quarts des enfants de 9 à 14 ans qui ne vont pas à l'école sont issus du milieu rural. La majorité sont des filles<sup>78</sup>.

Cela est dû aux parents qui ne veulent pas inscrire leurs enfants à l'école ou qui les font sortir de celle-ci une ou deux années seulement après le début de leur scolarisation. D'autant plus que, dans le monde rural et dans les milieux pauvres des zones urbaines, un enfant est, pour ses parents, lui-même source exploitable de revenus. Il s'agit d'enfants qui travaillent dans les secteurs de l'agriculture, de l'artisanat, dans les ateliers de mécanique et dans la rue.

La question qui concerne l'expérience professionnelle des enseignants nous a posé un véritable problème. Au début, nous n'avons donné notre questionnaire qu'aux enseignants qui ont entre 5 et 20 ans d'expérience. Nous avons constaté par la suite que ce choix a réduit de façon remarquable le nombre des répondants à notre questionnaire et c'est ce qui nous a poussé à renoncer à ce choix. Par conséquent, nous avons obtenu un échantillon dont plus de la moitié représentée par des enseignants ayant plus de 21 ans d'expérience.

## **2- Formation et auto-formation des professeurs**

La formation des enseignants permet à chaque enseignant d'exercer son métier dans les meilleures conditions, de développer ses connaissances et compétences professionnelles acquises et de les enrichir. Mais, les résultats de l'enquête menée reflètent un grand manque à cet égard, que ce soit au niveau des formations continues qui sont quasiment absentes ou au niveau de l'auto-formation qui régresse de plus en plus : *« Au cours de l'exercice de leur métier, les enseignants ne bénéficient pas d'une formation continue planifiée, visant leur recyclage et leur mise au diapason des*

---

<sup>78</sup>*Aperçu sur le système éducatif marocain*, (Préparé et diffusé à l'occasion de la 47<sup>ème</sup> session de la Conférence Internationale de l'Education Genève: 8-11 septembre 2004 )

*développements récents de leur métier (approches pédagogiques, nouvelles technologies d'information, qualité, etc.).*

*La formation continue, telle qu'elle est pratiquée, concerne surtout les personnes qui vont intégrer l'enseignement sans formation initiale préalable : les suppléants, les nouvelles recrues directes, tels que les diplômés de l'enseignement supérieur qui ont intégré récemment l'éducation nationale, les enseignants de l'enseignement privé, les animateurs de l'éducation non formelle, les enseignants des nouvelles disciplines ou les catégories bénéficiant du changement de grade... »<sup>79</sup>*

Durant les deux années qui ont précédé ce questionnaire, seuls les enseignants du milieu rural ont bénéficié d'une formation sur le sujet de la production écrite et cette formation a été assurée par un inspecteur de français du niveau collégial ; le problème qui se pose à ce niveau c'est pourquoi une formation en production écrite pour des élèves qui ont encore des difficultés à lire et comprendre des textes ?

D'un autre côté, plus de 80% des enseignants n'ont bénéficié d'aucune formation et il y a en parmi eux qui n'ont jamais vu l'inspecteur de la matière.

Nous constatons alors une quasi absence de formation continue pour les enseignants, et si c'est le cas pour les formations académiques qu'en est-il alors pour l'auto-formation des enseignants puisque, comme nous le savons, l'enseignant doit savoir transposer, apprendre et apprendre à apprendre, s'engager. Il est donc face à un double défi: maintenir et renforcer son professionnalisme. D'après l'enquête menée, les enseignants ont tendance plutôt à lire des magazines ou des journaux et ne cherchent pas à lire des écrits ayant une relation avec l'enseignement.

---

<sup>79</sup> Conseil Supérieur de l'Enseignement, Rapport annuel 2008 ; *Etat et Perspectives du Système d'Education et de Formation*, volume4 : Métier de l'enseignant

### **3- Les représentations des enseignants**

Dans le contexte que nous avons, les représentations des enseignants concernant la lecture sont diverses. La majorité des enseignants accorde la lecture à la compréhension c'est-à-dire savoir lire signifie « comprendre ce qu'on lit » et c'est seulement une minorité qui affirme qu'il s'agit plutôt d'un décodage et d'un déchiffrement. Alors pour ces enseignants, chez un collégien, la lecture dépasse le stade du déchiffrement qui est de la responsabilité des professeurs du primaire, un élève doit savoir décoder et déchiffrer un texte avant d'arriver au collège. Une fois que l'élève arrive au cycle secondaire collégial, c'est une autre étape qui va commencer. Il faut donc être en mesure de dégager le sens d'un texte, de relever les idées principales et pouvoir répondre correctement à toute question de compréhension.

La troisième année du collège est donc pour les enseignants une étape qui permet à l'élève d'affiner et de développer les connaissances déjà acquises dans le primaire pour arriver à faire une lecture efficace qui représente pour les enseignants une lecture compréhension sans traduction c'est-à-dire sans recourir à chaque fois à la langue maternelle pour pouvoir comprendre un texte.

### **4- Les pratiques de classe**

Les expériences que les enseignants ont vécues dans leurs classes prouvent que les élèves éprouvent énormément de difficultés à lire et à comprendre un texte. La majorité des enseignants présente des activités liées à la lecture, soit des activités proposées dans le manuel de l'élève, soit proposées par les enseignants eux-mêmes, puisqu'ils affirment que les manuels ne conviennent pas aux besoins des élèves. De plus la gestion du temps pose un problème pour la majorité d'entre eux. Quant aux apprenants, ils sont désintéressés dans la plupart du temps de l'activité de lecture.

La démarche de l'enseignement suivie par les enseignants est plutôt une démarche axée sur le sens parce que les contenus du programme les obligent à le faire. Or, c'est là où réside le problème : les enseignants se trouvent face à des élèves qui éprouvent encore des difficultés au niveau du déchiffrage et qui n'arrivent pas à lire des mots en bloc ; d'où le recours quasi systématique à la répétition.

Les enseignants fournissent beaucoup d'effort pour remédier à ces problèmes. Pourtant, ils n'arrivent pas à obtenir de bons résultats. Ne pouvant pas enseigner souvent des compétences de base que les élèves auraient dû déjà maîtriser, ils mettent en place des activités pour les élèves en difficultés comme par exemple des textes simplifiés avec des exercices moins nombreux. Toutefois, cela demeure insuffisant. D'autant plus qu'ils ne peuvent pas à faire travailler les élèves en groupe vu leur effectif élevé.

Les élèves donc souffrent d'un blocage qui les démotive pour lire et pour aborder des textes en français. Nous constatons alors qu'ils restent bloqués au niveau du décodage et ils décomposent le texte en syllabes et lisent avec un débit lent, hésitant et sans expressivité ou bien, dans le meilleur des cas, avec une expression monotone. Les enseignants face à une telle situation n'arrivent pas à proposer à leurs élèves des activités assez complexes par exemple : résumer un texte, faire une analyse, ou même faire une recherche sur le même thème des textes étudiés parce qu'ils sont conscients que leurs élèves n'y arriveront pas.

Face à la complexité d'une telle situation, il est légitime de s'interroger sur la pertinence de proposer à un élève qui n'arrive pas à lire et à comprendre un texte en français, alors qu'il est en troisième année du cycle secondaire collégial, de lire et d'analyser des œuvres intégrales dans le secondaire qualifiant. Avec un tel profil, un élève est-il capable de poursuivre son parcours d'apprentissage. Or, faut-il rappeler qu'il ne s'agit

pas de la minorité, mais plutôt c'est le cas de la majorité des collégiens que nous rencontrons par la suite dans des lycées.

Nous concluons alors qu'entre représentations et pratiques existe un grand écart. Un élève en troisième année de collège doit être en mesure, en français surtout, de lire un texte, de le comprendre, de l'analyser et de l'interpréter, tout en suivant les directives de son professeur qui joue à ce stade le rôle d'orientateur. Mais, la réalité s'éloigne beaucoup de cela, puisque nous trouvons des élèves de la troisième année du collège dans des établissements publics qui n'atteignent même pas le profil d'un élève de la sixième année du primaire. Ces élèves n'arrivent pas à déchiffrer un texte, ils recourent toujours dans leurs têtes ou dans la classe avec leurs camarades à la traduction en langue maternelle pour comprendre des mots distincts et non pas dans leur contexte ; ce qui les empêche de comprendre le texte dans sa globalité. Ce que nous attendons de ces élèves n'a rien à voir avec les compétences avec lesquelles ils accèdent au collège. La plupart des enseignants renvoient toute la responsabilité aux professeurs du primaire, mais la question que nous nous posons est la suivante : si ces élèves n'arrivent pas à atteindre ces objectifs tracés pour pouvoir réussir le cycle primaire pourquoi les trouvons nous dans les collèges ? Les professeurs du primaire se trouvent-ils dans la contrainte de faire passer leurs élèves de classe en classe sans qu'ils aient les compétences nécessaires ? Quelles sont alors ces contraintes ?

Mais, puisque notre étude se focalise plutôt sur le cycle secondaire collégial, nous devons alors faire face aux difficultés que retrouvent ces élèves et chercher plutôt avec tous les moyens possibles à les dépasser. C'est pourquoi, nous avons choisi de nous rapprocher d'abord de nos enseignants en leur posant d'abord des questions qui les concernent ; ce qui nous a permis d'avoir une idée globale sur leurs profils. Les réponses ont montré que nous avons affaire à des professeurs qui ont eu une formation initiale bien adaptée à la tâche qu'ils doivent accomplir. Ces enseignants

sont expérimentés, et le plus important c'est qu'ils sont soucieux de la réalité qu'ils affrontent quotidiennement et qu'ils s'inquiètent en voyant le niveau des élèves qui régresse d'année en l'autre ; ils éprouvent la volonté d'améliorer leur pratique enseignante si cela peut aider leurs élèves. Mais, le problème qui se pose c'est qu'ils manquent de moyens d'autant plus qu'il n'y a aucune initiative d'ordre institutionnel pour aller dans ce sens.

Les tâches à accomplir que se représentent les enseignants ne peuvent en aucun cas faire améliorer l'existant parce qu'ils se trouvent contraints :

- soit de faire un soutien aux élèves pour qu'ils puissent se rattraper, chose qui les renvoie à l'enveloppe horaire qui est très limitée.
- soit à faire avec ce qu'ils ont et travailler avec les objectifs préalablement fixés. Dans ce cas, ils ne prennent pas en compte les difficultés particulières qu'éprouvent les élèves.

Les enseignants sont alors conscients des difficultés de leurs tâches, aucun obstacle, aucune situation ne les décourage pour mener à bien leur mission. Ils ajoutent qu'enseigner le français est valorisant et enrichissant, c'est aussi une satisfaction personnelle surtout si les résultats obtenus par les élèves sont appréciables. Ces enseignants savent que cela demande beaucoup d'investissement personnel. C'est la raison pour laquelle ils préconisent une refonte des programmes de français en reconsidérant l'enseignement d'une langue étrangère selon les critères suivants :

- Avoir un effectif réduit en classe ;
- Donner plus d'importance à l'enseignement de la lecture en lui consacrant plus de temps ;
- Donner plus d'importance à l'articulation et ce en multipliant les exercices de phonologie ;

- Une formation continue des enseignants pour une remise à niveau et la vulgarisation des nouveautés pédagogiques de l'enseignement du FLE.

Nous constatons que les enseignants reconnaissent que leur tâche n'est pas facile. C'est pour cela qu'en plus de leur formation initiale qui leur assure un savoir-faire, ils soulignent qu'il faut aussi un savoir-être. Autrement dit, chaque classe a ses particularités, chaque élève est un cas, c'est donc à l'enseignant de savoir gérer les situations qui peuvent se présenter dans la classe.

## **5- Représentations des élèves**

Les réponses des élèves au questionnaire proposé ont montré que la plupart d'entre eux n'ont suivi presque aucun cours de français en dehors de l'école. Pour eux, l'apprentissage du français s'est fait juste à travers l'école publique tout en sachant que le nombre d'heures consacrées à la lecture est trop réduit. Lors de la séance de français, il y a plusieurs activités à travailler avec les élèves, autre que la lecture. Donc, cela reste insuffisant pour donner l'occasion aux élèves de bien maîtriser la lecture. En outre, les élèves ne fournissent pas d'efforts pour renforcer leurs connaissances et remédier à ce problème par ce qu'ils ne consacrent pratiquement pas de temps à lire en français sous prétexte que les programmes sont trop chargés et qu'ils ne trouvent pas assez de temps pour lire. Même pendant les vacances, les élèves aiment faire d'autres activités que la lecture et quand ils sont obligés de lire en français, ils préfèrent le faire à travers leurs ordinateurs ou leurs téléphones portables puisqu'ils passent un temps non négligeable à naviguer sur internet, d'autant plus qu'ils ne fréquentent pas de bibliothèques ; ce qui explique leur rejet de cette langue.

Les élèves affirment qu'ils n'aiment pas lire en français et qu'ils considèrent cette langue comme une langue d'études seulement. Pour eux,

la langue française est une langue imposée par le système éducatif et ils déclarent haut et fort qu'ils n'aiment pas lire dans cette langue. Les élèves expliquent cette réticence par le fait qu'elle est très compliquée et qu'ils manquent de vocabulaire, chose qui les pousse à dire que quand ils lisent un texte ils ne savent même pas s'ils l'ont compris ou non.

Nous avons aussi voulu savoir les représentations des élèves sur ce que veut dire « savoir lire », et la plupart a affirmé qu'il s'agit d'un processus qui leur permet de pouvoir lire vite et sans faute. Pour ces élèves, un bon lecteur doit savoir déchiffrer avec une certaine fluidité sans tenir compte de la compréhension du texte lu. Ainsi, la bonne articulation d'un texte français reste le but qu'ils espèrent atteindre, sans oublier qu'ils trouvent que leurs difficultés proviennent du fait que les textes proposés dans le manuel de l'élève sont trop longs et difficiles à comprendre et ne font pas référence à la culture marocaine.

Ces résultats obtenus après l'enquête effectuée démontrent que les difficultés rencontrées par les élèves en français sont nombreuses.

Toutes les difficultés citées peuvent être regroupées autour des axes suivants:

- a- La formation des enseignants est déficiente.
- b- Les représentations des enseignants s'écartent de la réalité vécue en classe.
- c- L'effectif des élèves en classe et le temps imparti à la lecture sont deux facteurs qui ne permettent pas de remédier aux lacunes particulières des élèves.
- d- Les textes proposés sur le manuel scolaire ne répondent pas aux besoins des élèves.
- e- les acquis nécessaires pour un élève de la troisième année du collège ne sont pas maîtrisés.

- f- pauvreté et fragilité des stratégies de compréhension et motivation faible pour la lecture.
- g- Manque d'intérêt accordé à la dimension interculturelle dans l'enseignement-apprentissage de la lecture en classe de fle.

## **6- Difficultés rencontrées lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture**

Il faut signaler que les problèmes rencontrés lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture peuvent avoir des origines multiples et revêtir des formes très différentes.

### **a- La formation des enseignants est déficiente**

Le métier d'enseignant est un métier qui exige un haut niveau culturel, une connaissance pointue des disciplines, avec leur histoire, leurs débats en cours, tout ce qui contribue à leur donner du sens, à donner du sens à leur apprentissage par des jeunes. Mais l'enseignant doit aussi se former à :

- la communication et la gestion des imprévus ;
- l'utilisation des nouvelles technologies ;
- la gestion des difficultés scolaires, surtout quand il s'agit de difficultés d'apprentissages particulières ;
- construire et à maîtriser des outils d'analyse de sa pratique.

D'après les résultats de l'enquête que nous avons menée, nous avons constaté que la tâche de l'enseignant est devenue de plus en plus complexe puisqu'il se trouve face à des classes hétérogènes, où chaque élève éprouve des besoins spécifiques différents de ceux de ses camarades de classe, un effectif élevé, etc.

Il ne faut pas oublier que la formation initiale à elle seule n'est pas du tout suffisante, parce que la formation doit être un souci permanent. La réussite au concours ou la titularisation ne sont que des actes juridiques, éventuellement des rites, alors qu'elles sont souvent perçues comme le

signal de la fin de la formation. Nous n'en finissons pas d'apprendre ce métier. En définitive, la première qualité d'un enseignant ne serait-elle pas la capacité à toujours chercher à se former ?

Les formations continues ne se font que rarement et ne concernent pas les vrais problèmes que les enseignants confrontent régulièrement dans leurs classes. Ajoutons à cela que la plupart des enseignants ne cherchent pas à s'auto-former.

Globalement, les enseignants ne semblent pas satisfaits de leur formation actuelle, avec toutefois un sentiment d'insatisfaction plus fort chez les enseignants du primaire comparativement à ceux du secondaire. En effet, seuls 40% des premiers estiment qu'il y a adéquation de leur formation actuelle par rapport aux tâches à exécuter contre une proportion moyenne (51%) des seconds.

Pour les enseignants du secondaire, c'est la matière enseignée qui est la source de la différence la plus significative. Les enseignants des matières scientifiques (53%) et plus encore ceux des langues (56%), se distinguent des littéraires par leur plus grande satisfaction du niveau de leur formation actuelle

Une bonne majorité des enseignants du primaire (59%) et du secondaire (56%) déclare avoir déjà bénéficié de sessions de formation continue ou à des stages de formation.

Il est toutefois important de noter que, chez la majorité des enseignants (plus de 55%), la dernière formation dont ils ont bénéficié remonte à deux ans et plus, voire à plus de cinq ans chez 29% des enseignants du secondaire et chez 19% de ceux du primaire.

Que ce soit pour les enseignants du primaire ou du secondaire, la durée d'une session de formation continue est le plus souvent comprise entre 2 et 3 jours. C'est notamment le cas de 55% de chacune de ces deux catégories.

Seuls 25% et 23% des enseignants du primaire et du secondaire estiment que les sessions de formation suivies leur ont été très utiles pour mieux exercer leur métier. Par ailleurs, 47% des enseignants du primaire déclarent que cette formation leur a été un peu utile avec peu d'impact sur leur manière de s'acquitter de leur mission (29% dans le primaire et 34% dans le secondaire).

A deux ou trois exceptions près, les besoins en formation continue des enseignants sont identiques quel que soit le cycle où ils enseignent (mêmes priorités avec la même intensité). Aux deux premiers rangs :

- Les nouvelles technologies d'information (68% pour le secondaire et 65% pour le primaire)
- La pédagogie (60% pour le secondaire et 62% pour le primaire).

D'autres besoins ont été exprimés également mais dans des proportions nettement moindres, comparativement aux NTIC et à la pédagogie<sup>80</sup>:

#### **b- Les représentations des enseignants s'écartent de la réalité vécue en classe**

Les idées que les enseignants se mettent devant les yeux concernant l'enseignement de la lecture au collège sont diverses et s'éloignent beaucoup de la réalité qu'ils confrontent dans leurs classes.

Les enseignants dans leur majorité estiment que la compréhension va de soi sous réserve que la lecture soit maîtrisée et qu'il n'y a donc pas lieu de lui consacrer un temps d'enseignement. Pourtant, les difficultés de lecture ou plutôt de déchiffrage persistent encore pour des élèves de la troisième année du collège et ces difficultés demeurent problématiques dans la vie scolaire de l'élève.

Nous avons posé aux enseignants des questions pour savoir leurs représentations concernant ce que veut dire « savoir lire ». Pour eux, surtout

---

<sup>80</sup> Conseil Supérieur de l'Enseignement, Rapport Annuel 2008

quand il s'agit d'un élève de la troisième année du cycle secondaire collégial. Nous avons regroupé les réponses selon les catégories suivantes: décoder/déchiffrer, comprendre ce que l'on lit, pouvoir en tirer de l'information, interpréter, reformuler, être autonome par rapport à la lecture, retrouver la source, remplir un formulaire, acquérir un vocabulaire, gérer les images et autres. Les deux réponses les plus fréquemment citées sont du type « décoder, déchiffrer » et « comprendre ce que l'on lit ».

Ainsi pour les enseignants, lire est synonyme de comprendre ; ce qui explique un travail abondant à partir de questions de compréhension, de reformulation, de grilles d'informations à compléter, une lecture expressive à voix haute.

D'après la majorité des enseignants interrogés, cette tâche revient au corps enseignant dans son ensemble. Il peut aussi bien s'agir des enseignants du primaire que de tous les enseignants.

Les propos de ces enseignants peuvent également être assez durs envers le système ou les enseignants des degrés inférieurs. Après l'école primaire, les élèves ne devraient être capables de s'adapter à un vocabulaire un peu plus compliqué, à des textes plus complexes, car il y a une base, un fondement, qui s'acquiert à l'école primaire.

Les enseignants ayant répondu que la lecture devrait être enseignée par les enseignants du primaire mettent souvent l'accent sur le fait que les professeurs des degrés supérieurs sont en droit d'attendre de leurs élèves certaines compétences au terme de la scolarité obligatoire, notamment au secondaire où les élèves sont censés savoir lire et comprendre un texte au sens large.

D'après les personnes interrogées, l'enseignement de la lecture incombe au corps enseignant dans son ensemble, mais le déchiffrement est plutôt de la responsabilité des enseignants du primaire et la suite de l'apprentissage doit être assurée par les enseignants de français.

Certains ajoutent que des dimensions telles que développer le goût pour la lecture peuvent également être du ressort des parents. Les enseignants peuvent aussi y contribuer en choisissant des écrits qui développent la curiosité des élèves

Les représentations en général ont mis l'accent sur trois difficultés : la compréhension, le déchiffrage et le vocabulaire, ainsi que les personnes responsables de l'apprentissage de la lecture

Globalement, si toutes les personnes interrogées reconnaissent ou paraissent conscientes des difficultés en lien avec la lecture que peuvent avoir leurs élèves, il semble que souvent ils évoquent le manque de temps (4 heures par semaine consacrées à l'enseignement du français). Dans un laps de temps relativement court, il paraît difficile de pouvoir faire un vrai travail de lecture de textes. Il semble évident que les textes utilisés dans les manuels scolaires sont particulièrement difficiles à comprendre et peuvent générer des difficultés que l'enseignant de français ne pourra ou ne saura travailler dans son cours.

**c- L'effectif des élèves en classe et le temps imparti à la lecture sont deux facteurs qui ne permettent pas de remédier aux lacunes particulières des élèves**

De grandes tendances traversent l'enseignement marocain et sont surtout communes à toutes les régions. Le nombre des élèves en classe ne cesse de progresser, ce qui se traduit par la difficulté que rencontrent les écoles publiques primaires et secondaires à réguler des effectifs de classe toujours plus importants.

Selon le Ministère de l'Education Nationale, le nombre des élèves inscrits au cycle secondaire collégial est comme suit :

	2005-2006	2012-2013	Evolution en %
<b>Ecoles publiques</b>			
Nouveaux inscrits	432 736	475 061	12,1%
Elèves	1 274 748	1 454 030	14,1%
<b>Ecoles privés</b>			
Nouveaux inscrits	15 498	42 943	177,1%
Elèves	42 401	117 197	176,4%
<b>Total public+privé</b>			
Nouveaux inscrits	439 234	518 004	17,9%
Elèves	1 317 149	1 571 227	19,03%

Source : Recueil statistique de l'éducation 2012-2013, ministère de l'Education Nationale

**d- Les textes proposés sur le manuel scolaire ne répondent pas aux besoins des élèves**

Le choix des supports d'enseignement (manuels, cahiers, fiches, tableau noir, etc.) a un impact important sur le déroulement du travail scolaire. « *Les supports matériels définissent des attitudes, dans la réception comme dans la production, exercent des contraintes, restreignent ou élargissent les usages possibles.*<sup>81</sup> ». Ce choix oriente la manière d'organiser le travail.

<sup>81</sup>HARTIER, Anne-Marie. & RENARD, Patricia. « *Cahiers et classeurs, les supports ordinaires du travail scolaire* ». Repères 22 ; 2000 ; p. 136.

D'après l'enquête réalisée, les supports didactiques utilisés la plupart du temps par les enseignants de langue française sont les manuels de l'élève alors que d'après ce que nous venons de dire, la diversification des supports didactiques ne peut être qu'enrichissante, surtout si nous choisissons des supports qui peuvent s'adapter au niveau de nos élèves.

Les enseignants dans les réponses qu'ils avaient fournis ont confirmé que le livre de l'élève proposé ne convient pas au niveau des élèves. Pourtant, ils ne cherchent pas d'autres supports pour remplacer ce qui est proposé par les manuels scolaires et se contentent des textes proposés tout en sachant qu'ils sont assez compliqués, vu le niveau réel de leurs élèves.

#### **e- Les acquis nécessaires pour un élève de la troisième année du collège ne sont pas maîtrisés**

L'enseignement de la lecture au niveau collégial doit assurer une continuité pour trois grands domaines de compétences et de connaissances qui devaient être travaillés de façon équilibrée tout au long du cycle fondamental (le primaire):

- savoir déchiffrer et reconnaître les significations des mots.
- savoir comprendre les textes que les élèves sont amenés à lire.
- savoir écrire seul des mots déjà connus et apprendre à rédiger de manière autonome un texte court.

Cependant, le problème qui se pose à ce niveau, c'est que nous nous trouvons face à des élèves qui se bloquent au niveau du déchiffrage des mots alors que l'apprentissage de la lecture se fait pour chaque élève dans l'interaction entre ces différentes dimensions. Dans ce cas, nous constatons que les acquis supposés résulter de l'école primaire sont des appuis qui conditionnent au sens fort les apprentissages du niveau collégial.

Nous constatons alors qu'à l'entrée du collège, bon nombre d'élèves n'ont pas encore effectué toutes les acquisitions nécessaires à la réalisation

des tâches demandées. Le problème s'accroît encore plus lorsque nous parlons des élèves de la troisième année du collège parce que ces derniers sont censés lire au lycée et analyser des œuvres intégrales. C'est pourquoi, ces compétences élémentaires doivent être évaluées et, si nécessaire, exercées, remédiées et consolidées sans attendre.

Les professeurs ont besoin de repérer les acquis de chacun parce qu'ils constituent des points de départ possibles pour construire les apprentissages et des leviers pour entretenir motivation et confiance en soi.

Lors du travail en classe, les difficultés rencontrées par les élèves les moins avancés dans l'apprentissage sont souvent masquées par la réussite de la grande majorité de leurs camarades. C'est pourquoi, il est important que les professeurs consacrent une part de leur temps à les observer lorsqu'ils réalisent individuellement les tâches demandées.

#### **f- Pauvreté et fragilité des stratégies de compréhension et motivation faible pour la lecture**

Plusieurs stratégies de lecture sont présentées dans le programme de français au primaire. Il est important de bien travailler ces stratégies. Ce sont des outils essentiels pour l'élève, celui-ci doit être en mesure de choisir le bon outil et de l'utiliser adéquatement lors de ses lectures. Le modelage de l'utilisation des stratégies de lecture est la clé des apprentissages efficaces et durables.

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

Les stratégies de lecture selon le processus de lecture sont les suivantes :

Avant de lire, je regarde le titre et les illustrations et j'essaie de faire le lien avec ce que je sais. Pendant la lecture, j'émet des hypothèses sur ce que je vais lire, je lis tout en utilisant le contexte, je lis et relis. Après la lecture, je vérifie les hypothèses déjà émises et j'établis des liens de ce que je viens de lire avec mes connaissances antérieures.

L'exemple que nous venons de tracer sur les stratégies de lecture auxquelles un élève peut faire appel lors de sa lecture d'un texte représente un élève qui n'a pas beaucoup de difficultés pour lire et comprendre un texte. Mais, s'il s'agit d'un élève en difficulté, ces stratégies vont changer.

Parallèlement à l'utilisation des stratégies de lecture pour une lecture efficace, la motivation de l'élève joue un rôle très important. Il y a une influence de l'intérêt précoce pour la lecture sur la réussite ultérieure de l'enfant.

Les enfants qui rencontrent des difficultés dans l'acquisition de la lecture sont ceux qui n'étaient pas initiés à la lecture et à qui les parents lisaient le moins fréquemment à l'âge de quatre ou cinq ans.

« *Grandir dans un milieu familial qui soutient l'idée que lire est une source de divertissement et de plaisir qui aide l'enfant à développer des représentations positives sur la lecture et le désir de lire* »<sup>82</sup>. Quand un enfant est initié depuis son bas-âge à la lecture cette dernière suscite chez lui un certain plaisir. « *Cette activité indépendante, initiée par l'enfant*

---

<sup>82</sup>ROSKOS Kathleen A.& CHRISTIE James F. *Jeu et , Alphabétisation dans la petite enfance: une recherche sous plusieurs perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.2000

*constitue à la fois un indice comportemental de motivation émergente pour la lecture et un prédicteur puissant de la réussite de la lecture*<sup>83</sup> ».

Nous déduisons alors que l'intérêt pour la lecture suscite le désir de s'engager dans son apprentissage. L'enfant, ainsi motivé pourrait plus précocement saisir que connaître les lettres constitue la clé d'entrée de la langue écrite.

### **g- Manque d'intérêt accordé à la dimension interculturelle dans l'enseignement-apprentissage de la lecture en classe de fle**

La classe où se fait l'enseignement d'une langue étrangère représente le lieu de rencontre entre la culture d'origine et une autre culture que l'apprenant découvre.

L'enseignement de la culture est nécessaire à l'apprentissage d'une langue. C'est la raison pour laquelle il faudrait sensibiliser l'élève à la notion de culture et à la capacité d'établir une relation entre culture d'origine et culture étrangère. C'est grâce à ce lien interculturel que les apprenants réalisent une ouverture sur soi et sur autrui.

D'après l'enquête que nous avons menée, surtout en ce qui concerne cette dimension interculturelle dans l'enseignement du français, nous avons pu constater une réticence de la part des apprenants quant à l'apprentissage de la langue via des textes qui font référence à la langue française. Les élèves éprouvent déjà des difficultés à pratiquer cette langue, ils trouvent qu'elle est plus accessible si son apprentissage se fait à l'aide de textes qui font référence à leur propre culture. Par conséquent, les élèves cherchent à apprendre la langue française seulement dans sa dimension linguistique et veulent écarter sa dimension socioculturelle, ce qui se montre comme un

---

<sup>83</sup> BAKER Linda, SCHER Deborah & MACKLER Kristen, « *Influences familiales et familiales sur les motivations à la lecture* », in journal du psychologue social, volume 32, numéro 2 ; 1997

refus de s'imprégner une autre culture. Raison pour laquelle il s'avère très important de faire prendre conscience à ses élèves de la relativité de leurs points de vue concernant les autres cultures, puisque la langue ne peut être apprise de manière technique c'est-à-dire sans avoir recours aux soubassements culturels que véhicule cette langue. Même les pédagogues et les textes officiels recommandent d'enseigner la langue étrangère en l'insérant dans son contexte culturel, parce que c'est une façon d'aller vers l'autre et aussi de tolérer les différences.

Zarate<sup>84</sup> définit la classe de langue comme : « *un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation* ».

Le plus important pour nous c'est donc d'aider nos apprenants à changer leurs représentations vis-à-vis de la culture française en la faisant connaître d'abord afin de faire ressortir les clichés et les stéréotypes que les élèves ont par rapport la langue française.

---

<sup>84</sup>ZARATE Geneviève, « *La relation à l'altérité en didactique des langues. Le cas du français langue étrangère* », thèse de doctorat en sciences de l'éducation, soutenue à Paris 3 en 1995

# **Chapitre IV :**

## **Perspectives didactiques**

## **1- L'importance des tests diagnostiques au début d'année scolaire**

D'après l'enquête menée auprès de collégiens et de leurs professeurs, nous avons pu constater que la majorité des élèves ne sont pas d'habiles lecteurs. Ces élèves n'ont pas la même chance de réussir parce qu'ils ont des acquis différents, ils arrivent avec des attitudes, des connaissances et des habiletés diversifiées. PISA (1999, p.25) mentionne que des jeunes de 15 ans « *devraient être capables de construire du sens à partir de ce qu'ils ont lu, de l'interpréter et de réfléchir sur la signification de ce qu'ils lisent* ».

Est-ce que tous les jeunes démontrent de telles habiletés? Il semblerait que non.

En effet, les collégiens lisent relativement peu et mal, ils avouent mal connaître la langue écrite, qu'ils souffrent d'une absence grave d'automatismes en lecture ; ce qui nuit à leur vitesse et à leur compréhension.

Malgré les résultats de recherches qui énumèrent les difficultés des jeunes en lecture et les plaintes de professeurs du collégial disant que leurs élèves éprouvent de la peine à bien lire, le développement de la compétence en lecture semble n'être réservée qu'aux cours de français et ne pas faire l'objet d'un enseignement spécifique. Par contre, cette compétence est nécessaire dans tous les cours parce que les élèves doivent lire des manuels, des notes de cours, des romans, etc. La maîtrise de la langue constitue la base de l'apprentissage dans tous les domaines du savoir. En effet, la lecture est la clé permettant l'acquisition de nombreuses connaissances.

« *Un élève progresse peu sans accès autonome aux écrits, peu importe la discipline (manuels, exercices, documents, etc.)* »<sup>85</sup>. Il faut donc

---

<sup>85</sup> CASTELLANI Gérard A., *Bien lire dans toutes les disciplines au collège*, Bibliothèque Richaudeau, Albin Michel.1995.

diriger nos efforts vers une meilleure appropriation de la lecture et ce, sous toutes ses formes et dans tous les cours.

La lecture représente une compétence transversale nécessaire pour réussir à l'école et accéder aux autres savoirs et comme cette compétence pose des problèmes chez nos collégiens, la première étape que nous avons choisi pour essayer de remédier à ce problème c'est de commencer par l'évaluation.

Nous désirons, à l'aide d'un test, donner une rétroaction qualitative de la compétence en compréhension de textes.

Ce test ne sera pas passé à la suite d'une séquence d'enseignement, il doit pouvoir être utilisé pour vérifier la compétence générale en lecture pour des élèves de la troisième année du collège.

À l'aide de notre instrument, nous ne voulons pas que produire des conclusions, mais plutôt sensibiliser l'élève de ses forces et ses lacunes en compréhension en lecture.

Dans le cadre de cette thèse, nous allons proposer un test pour les élèves de la troisième année du collège pour que ces derniers soient conscients d'abord de leurs forces et de leurs faiblesses et puis pour pouvoir procéder à d'autres moyens de remédiation pour les élèves qui ont des difficultés en lecture. Cet outil peut être le point de départ d'une démarche d'amélioration de leur compétence en lecture et en compréhension des textes.

*« {... } Les études diagnostiques, associées à des mesures d'incitation appropriées, peuvent pousser les élèves à mieux apprendre, les enseignants à mieux enseigner et les établissements scolaires à se montrer plus efficaces (PISA, 1999, p.11) ».*

Le test diagnostique a pour objectif d'essayer de remédier aux problèmes que les élèves ont en lecture afin qu'ils puissent poursuivre et

réussir leurs études. D'autant plus que la lecture représente une compétence transversale qui concerne beaucoup de matières scolaires et non seulement le cours de français.

L'évaluation diagnostique permet, dans ce sens, de situer l'enseignant dans son enseignement et lui donne l'occasion de savoir où en sont les élèves et d'où il faut partir pour les aider efficacement.

Pour ce faire, nous avons choisi les formes de réponses les plus simples. En plus des questions fermées, nous avons donc utilisé dans notre test diagnostique la forme des choix multiples, les questions d'associations et les questions d'appariement.

Nous avons également choisi des textes pas trop longs mais qui nous permettraient tout de même de poser bon nombre de questions pour mieux diagnostiquer où réside la difficulté chez l'élève.

Le test comporte deux volets, le premier concerne la fluidité de lecture chez l'apprenant et le deuxième vise la compréhension des textes.

### **1-1- Test de fluidité en lecture**

Pour le premier test, nous aurons une grille de correction qui comportera le nombre des mots du texte, le nombre d'erreurs commises lors de la lecture et le nombre de mots correctement lus. Ce sera une épreuve à administrer en individuel, l'élève découvrira le texte au moment du test et nous lui donnerons les consignes suivantes :

- Je vais te donner un texte : tu vas d'abord le lire silencieusement.
- Ensuite, tu me le liras à voix haute.
- N'oublie pas de tenir compte de la ponctuation et de mettre de l'expression dans ta lecture pour la rendre plus vivante.

Il faut avoir une fiche pour chaque élève sur laquelle nous allons mentionner son nom et son prénom. Pendant la lecture orale, nous devons compléter la fiche diagnostique et souligner les mots sur lesquels l'élève

trébuché, ainsi que les signes de ponctuation dont il ne tient pas compte, etc.

Ensuite, nous devons analyser la fiche d'appréciation avec l'élève, lui en expliquer les critères et ajouter d'éventuels commentaires.

Une fois que nous aurons terminé, nous mettrons cette fiche d'appréciation dans le dossier de lecture de l'élève.

La fiche diagnostique qui concerne la fluidité est la suivante :

## TEST DE FLUIDITE EN LECTURE

Nom .....

Prénom.....

Classe.....

Texte lu	.....
Nombre de mots du texte	.....
Nombre d'erreurs commises lors de la lecture	.....
Nombre de mots correctement lus	.....
Durée de lecture	.....

Découpage	<input type="radio"/> Syllabique <input type="radio"/> Mot à mot <input type="radio"/> Par unité de sens
Ponctuation	<input type="radio"/> Ne fait pas attention à la ponctuation <input type="radio"/> Attention irrégulière <input type="radio"/> Attention régulière
Débit	<input type="radio"/> Lent <input type="radio"/> Hésitant <input type="radio"/> Régulier

Expression	<input type="radio"/> absente <input type="radio"/> monotone <input type="radio"/> adaptée au texte
------------	---

### 1-2- Test de compréhension des textes

Le diagnostic des compétences en compréhension s'ouvre sur de brefs récits. Pour arriver à résoudre les questions portant sur ces récits, il s'agit de s'appuyer sur les indices donnés par le texte et de les mettre en relation avec ses propres connaissances.

Il sera question de tests à administrer en collectif, l'élève découvre les récits courts au moment de la passation et les lit silencieusement.

Donner les consignes suivantes aux élèves :

- Ecrire leur nom et prénom
- Lire et relire les textes attentivement avant de répondre
- Bien lire les questions et réfléchir avant de répondre

L'enseignant doit corriger par la suite les copies, reporter la performance de l'élève sur sa fiche diagnostique et mettre cette feuille d'évaluation dans son dossier.

## TEST DE COMPREHENSION

Nom:
Prénom :
Classe :

### LECTURE COMPREHENSION

Compétence : comprendre le sens général d'un texte et en dégager le thème

Texte1 :

C'est l'histoire de Monsieur Petit qui vit dans une vieille maison située au cœur d'un vieux village. La maison est entourée d'un jardin avec une barrière ; il y a des concombres, des choux frisés, toutes sortes de légumes. Au fond du jardin, le portillon reste toujours fermé pour que Chien à Puces ne s'échappe pas. Chien à Puces aime se coucher près de la poubelle, à l'ombre d'un oranger couvert de fruits délicieux. Chien à Puces est gourmand, il croque tout ce qui lui passe sous la dent : des oranges pourries qui tombent sur le sol, des fleurs fanées, un morceau de buvard...

**Consigne** : entoure le résumé qui convient.

- C'est l'histoire de Monsieur Petit qui habite une belle maison en ville avec son chien.
- C'est l'histoire d'un chien qui vit dans un jardin et mange des oranges.
- C'est l'histoire d'un chien qui aime se promener avec son maître Monsieur Petit.

**Compétence : Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simple et répondre correctement à des questions de compréhension**

**Consigne** : Lis cette histoire. Ensuite, tu répondras à des questions sur cette histoire.

**Texte2 :**

Bretal était un jeune homme maigre, très pauvre et qui n'avait connu ni son papa ni sa maman. Pour survivre dès son plus jeune âge, il louait ses services dans des fermes en échange d'un peu de nourriture et d'un coin de paille pour dormir.

Bretal était maltraité. On lui donnait à faire les plus durs travaux malgré son jeune âge et sa faiblesse et parfois il recevait même des coups de bâton.

Bon, en quelques mots, Bretal était bien malheureux. Bretal, en marocain, c'est le nom d'un tout petit oiseau qui vit un peu partout dans le pays.

On donna un jour ce nom à cet enfant comme il n'en avait pas, pourquoi pas après tout Bretal. Tu vas voir que plus tard ce nom bizarre va beaucoup l'aider.

Bretal seul toute la journée, au milieu des champs, a pour seul ami le vent. Du lever au coucher du soleil seul le vent passe un moment avec lui et Bretal a l'habitude de lui parler.

- Ah le vent, du matin à la nuit je vis dans les champs. Je ne mange pas comme il le faut et j'ai toujours faim. Que faire le vent pour manger trois repas par jour ?  
 Un le matin, un à midi et un dernier le soir. Vois-tu le vent un jour à la ville j'ai vu un magicien, les gens l'écoutaient et lui donnaient de l'argent. Evidemment, lui il doit manger trois repas par jour sans peiner autant que moi. Oui mais lui est magicien.  
 Et à sa grande surprise ce jour-là, Bretal entendit le vent lui répondre :  
 - Deviens magicien Bretal !...

Coche la bonne réponse :

- 1- C'est l'histoire de
  - Bretal, le petit ogre
  - Un vieil homme robuste
  - Un enfant très fort et de sa famille
  - Un petit enfant faible et qui n'a pas de famille
  
- 2- Où se passe l'histoire ?
  - Dans la forêt
  - Dans la campagne
  - Au bord de la mer
  - En ville

Réponds aux questions suivantes :

1. Quels sont les personnages de cette histoire ?  
 .....  
 .....  
 .....
2. Donne la description de Bretal  
 .....  
 .....  
 .....
3. Quel était le travail de Bretal ?  
 .....  
 .....  
 .....
4. Est-ce qu'il avait des amis ?

.....  
 .....  
 5. Est-ce que Bretal mangeait bien ? Relève dans le texte une phrase qui le montre

.....  
 .....  
 .....

6. Qu'est ce que Bretal a demandé au vent ? pourquoi ?

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

Compétence : Identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel (sujet)

**7. Lis le texte ci-dessous extrait du livre «*Petit Poil*» de Irina Korschunow.**

Paul s'assit dans la mousse. De ses deux mains, il tenait le ballon bien serré et du regard il fixait les arbres et les taillis derrière lesquels le camion de déménagement avait disparu. Et soudain, il aperçut au milieu des branches entrelacées un portail, un grand portail tout vert...

Petit Poil resta surpris. Il connaissait chaque clairière dans la forêt et tous les arbres...

Dans le tableau, on a recopié des mots du texte. Indique par une croix ce qu'est chaque mot :

	verbe	nom	Article ou déterminant	Adjectif qualificatif	Pronom personnel
Paul					

Déménagement					
La					
Mousse					
Il					
Grand					
Ses					
Vert					
Resta					
Tenait					

**8. Souligne les sujets de ces phrases.**

Cette histoire est drôle. Nous irons au cinéma demain. Le trésor appartenait à un vieux pirate. Il faut ralentir avant d'arriver au carrefour. Dehors, les oiseaux chantent.

**9. Souligne les verbes de ces phrases :**

On a arrêté le voleur. A midi pile, la radio est tombée en panne. Philippe a vendu sa voiture. Le chemin mène à la plage. Dans ce village, on trouve beaucoup de fleurs.

**10. Souligne les adjectifs dans ces phrases.**

Les piranhas sont de petits poissons très voraces. La nouvelle boulangère est très gentille. Cet excellent footballeur est très célèbre. Les chats sont souples, rapides, doux et câlins.

Compétence : Conjuguer les verbes, utiliser les temps à bon escient.

**11. Complète le tableau suivant, en conjuguant chaque verbe donné à l'infinitif aux temps demandés et à la personne indiquée par le pronom personnel.**

PARLER	ALLER
Présent Nous.....	Présent Nous.....
Futur simple Vous.....	Futur simple Vous.....
Passé simple Ils.....	Passé simple Ils.....
Passé composé Elle.....	Passé composé Elle.....
Imparfait Tu.....	Imparfait Tu.....

12. Transforme ce texte en le mettant au passé ; utilise le passé simple ou l'imparfait quand il le faut. Écris, sur les pointillés, les verbes au temps qui convient.

Habituellement, les élèves se **lèvent** quand un adulte **entre** en classe.  
Un jour, le directeur **entre** pendant que Pierre et Mehdi **discutent**.

Ne faisant pas attention à lui, ils **restent** assis. Mécontent, le directeur les **gronde**. Ce n'**est** pas la première fois qu'ils se **font** remarquer à cause de leurs bavardages.

Habituellement, les élèves se ..... quand un adulte ..... en classe.

Un jour, le directeur ..... pendant que Pierre et Mehdi .....  
Ne faisant pas attention à lui, ils ..... assis. Mécontent, le directeur les .....  
Ce n'..... pas la première fois

qu'ils se ..... remarquer à cause de leurs bavardages

Compétence : Copier un texte qu'on ne peut pas avoir en permanence sous les yeux

### 13. Dictée

(Support pour l'enseignant)

Les élèves sont allés à la piscine une fois par semaine depuis les vacances de Noël. Aujourd'hui, ils nagent tous au moins vingt-cinq mètres ; les plus courageux font le double de cette distance. Bientôt ils commenceront à apprendre à plonger. Ils aiment beaucoup les jeux sous l'eau mais parfois ils sont craintifs. Quand il fait froid dehors, ils ne peuvent vraiment pas sortir des vestiaires chauffés sans mettre un bonnet sur leurs cheveux mouillés. Ils trouvent que c'est désagréable.

(Chaque groupe souligné compte pour un point).

### GRILLE D'EVALUATION

L'élève est capable de :	NIVEAU1 : oui	NIVEAU2 : Un peu	NIVEAU3 : Pas encore
comprendre le sens général d'un texte et en dégager le thème			
Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simple et répondre correctement à des questions de compréhension			
Identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel (sujet)			

Conjuguer les verbes, utiliser les temps à bon escient.			
Copier un texte qu'on ne peut pas avoir en permanence sous les yeux			

## **2- Positionnement des élèves selon leurs niveaux de compétences**

Après avoir effectué l'évaluation diagnostique, les enseignants seront amenés à les corriger afin d'orienter les élèves au niveau qui leur convient :

- ❖ Niveau1 : ce niveau concerne les élèves qui arrivent à lire avec une certaine aisance, à comprendre des textes écrits et qui peuvent répondre correctement à des questions concernant ces textes et par conséquent en tirer l'information nécessaire.
- ❖ Niveau2 : il s'agit là d'un niveau intermédiaire, ce dernier regroupe des élèves qui arrivent plus ou moins à lire des textes en français mais avec quelques difficultés. Au niveau de la compréhension, ils arrivent à comprendre des informations simples dans un contexte quotidien. Les élèves à ce niveau ont besoin d'améliorer leurs compétences en grammaire et élargir leur vocabulaire.
- ❖ Niveau3 : il concerne les élèves qui ne dépassent pas le niveau de déchiffrage et n'arrivent pas à comprendre un texte écrit ni à en tirer l'information. Donc, ils ont besoin d'un travail intense au niveau de la lecture et d'un travail sur les stratégies de lecture. Ils ont également besoin d'améliorer les compétences d'écoute et le vocabulaire.

Une fois que les élèves sont positionnés dans le niveau qui leur convient, nous suggérons de leur proposer un programme qui soit le mieux adapté pour leur niveau, c'est-à-dire un manuel pour chaque niveau que nous pouvons concevoir, dans un travail ultérieur.

Nous proposons de regrouper les élèves de chaque niveau dans la même classe pour avoir des classes homogènes qui représentent les mêmes besoins.

### **3- Des manuels adaptés aux niveaux des compétences des élèves**

Dans le cadre de notre recherche, nous avons vu que les concepteurs de manuels scolaires nous proposent plus d'un manuel pour la troisième année du collège. Tous les manuels proposés traitent les mêmes niveaux de compétences. Ce que nous proposons nous, c'est au lieu de faire des manuels pour le même niveau, de concevoir plutôt des manuels qui conviennent aux besoins spécifiques des apprenants en prenant en considération les niveaux proposés ci-dessus.

En utilisant ces manuels spéciaux, les élèves pourraient avoir une chance de reprendre un rythme de lecture qui correspond davantage au niveau scolaire où ils sont rendus.

Les groupes de niveaux créés ainsi que les manuels proposés vont donner une motivation à lire chez les collégiens ayant des difficultés de lecture. Cette motivation émane du fait qu'ils ne se trouvent pas dans un groupe hétérogène, une classe dans laquelle il y a des élèves qui ont des compétences qui les dépassent, chose qui peut les décourager. Le plus important pour nous c'est que l'élève doit se trouver dans une classe homogène, avec des élèves qui ont les mêmes difficultés que lui pour qu'il puisse apprendre à son rythme puisque dans l'enquête que nous avons menée, nous avons trouvé que les enseignants n'arrivent pas à former des groupes dans la même classe faute de temps et aussi vu l'effectif élevé dans leurs classes.

Les tests et les manuels que nous proposons concernent, selon notre étude, la troisième année du collège. Pour l'élève, cette année représente une période critique puisqu'il se trouve dans le passage du secondaire collégial au secondaire qualifiant et dans ce dernier il sera amené à lire et à analyser des œuvres de grands écrivains francophones. D'autant plus que les textes se complexifient et les élèves n'apprennent plus la lecture comme

telle, mais apprennent plutôt en lisant, c'est pourquoi nous avons cherché à remédier à ces lacunes particulièrement à ce niveau là. Ces élèves se trouvent devant un blocage total et un retard en lecture qui aura donc des répercussions sur toutes les matières. Mais, nous ne voyons aucun inconvénient si ces tests et des manuels conçus pour les niveaux de compétences spécifiques à chaque niveau proposé soient étendus aux autres niveaux du secondaire collégial; c'est-à-dire que nous pouvons travailler de la sorte à partir de la première année du collège.

Le but du test que nous avons proposé c'est de pouvoir positionner l'élève dans son vrai niveau de compétences et de savoir ses besoins spécifiques. Une fois que les élèves sont bien positionnés, ceux qui sont en difficulté devraient disposer d'un matériel scolaire conforme à leurs besoins.

En plus de la répartition des élèves dans trois types de classes, chaque classe convient aux besoins spécifiques d'un groupe d'élèves et du matériel scolaire spécifique pour leurs besoins. Nous proposons en parallèle un enseignement des stratégies de lecture surtout pour les niveaux 2 et 3. Cet enseignement doit être dispensé par des enseignants du primaire.

#### **4- Enseignement des stratégies de lecture**

La lecture stratégique est un processus dynamique qui amène l'élève à décider quelles stratégies apprises sont les meilleures afin de comprendre sa lecture. Ces stratégies doivent être utilisées en entier et non de façon isolée afin d'atteindre un but spécifique. Le but ultime étant de comprendre ce qu'il lit. La lecture stratégique consiste à utiliser de manière appropriée la stratégie apprise pour lire, réagir et interagir positivement avec son texte.

Un apprentissage systématique des stratégies de lecture est nécessaire et l'absence d'accompagnement risque invariablement de creuser davantage l'écart entre les lecteurs compétents et ceux éprouvant de la difficulté.

Le recours aux différentes stratégies de lecture permet à l'élève de se poser une multitude de questions, planifier sa lecture et choisir parmi les différentes stratégies celles qui pourraient lui servir pour s'en sortir devant un texte et pouvoir le comprendre. Un lecteur stratégique coordonne un ensemble de stratégies flexibles et ajuste leur application lorsque nécessaire.

Ces stratégies ne peuvent être enseignées par les enseignants du secondaire collégial. C'est pourquoi, nous proposons de les faire enseigner par les enseignants du primaire par ce qu'ils sont plus habiles à le faire.

## **5- Bibliothèque scolaire obligatoire**

La bibliothèque scolaire peut contribuer à la formation de l'élève et soutenir l'action de l'enseignement. Il s'agit d'un lieu éducatif qui favorise le développement de l'élève. La fréquentation de livres donne le goût de la lecture, enrichit l'enseignement et rend le travail plus fructueux surtout quand la lecture devient un plaisir et un savoir en même temps.

Dans notre projet, nous voulons inciter l'élève, en parallèle des activités déjà proposées, à créer et à adhérer à une bibliothèque scolaire dans laquelle il sera amené à choisir lui-même les types d'écrits qu'il veut lire. A partir des questionnaires que nous remettrons à nos élèves, nous saurons les livres qu'ils aiment le plus lire. Ensuite, nous leur proposerons sur la base de leurs choix les différents livres qu'ils peuvent trouver sur le marché, nous les orienterons vers les bibliothèques où ils peuvent trouver ces livres, ils achèteront eux-mêmes le livre qu'ils veulent à condition que le prix de ces livres soit abordable. Chaque élève achète un livre, il prend le temps de le lire et de le comprendre. Ensuite, le responsable de la bibliothèque consacra une, deux ou trois séances pour discuter le contenu du livre. Une fois que l'élève a terminé sa lecture et son résumé, il sera amené à remettre ce livre à la bibliothèque de l'école. Ainsi, les élèves peuvent échanger les livres au cours de l'année.

L'initiation à la lecture exige que l'on connaisse chaque enfant, ses goûts, ses besoins et ses aptitudes, et que l'on connaisse aussi les livres. Ceux-ci seront aussi variés que possible par le genre et le sujet. Il faudra aussi bien des livres d'images, des œuvres d'imagination, des livres documentaires et des ouvrages de référence, que des journaux, des périodiques et des brochures.

C'est en laissant l'enfant lire librement, examiner, comparer, prendre ou rejeter, que nous lui permettrons d'élargir son horizon et d'apprendre à bien choisir ses lectures.

Un adulte doit intervenir entre le livre et l'enfant et les élèves doivent mettre en commun ce qu'ils retirent d'une lecture.

Les activités dans la bibliothèque doivent être variées. Pour un commencement, nous pouvons proposer des questionnaires comme nous l'avons déjà évoqué pour savoir le goût des élèves, reconnaître les différents services que la bibliothèque offre aux élèves. Ensuite, nous pouvons organiser des séances dans lesquelles les élèves vont apprendre à utiliser les différents documents et médias qui sont disponibles dans la bibliothèque ; par exemple, une initiation à l'utilisation du dictionnaire, comment utiliser l'outil internet pour expliquer un mot ou une expression, ou même organiser des séances pour projeter un film, c'est-à-dire l'utilisation des outils audio-visuels. Suite à cela, il sera question de discussion collective, nous pouvons ainsi organiser des séances pour raconter des contes ou proposer aux élèves un jeu de rôles pour des contes qu'ils ont déjà lus.

Dans ce sens, le rôle de la bibliothèque sera très enrichissant pour les élèves parce qu'ils vont lire en se divertissant, en utilisant divers supports, en variant les activités. Pour ce faire, il faut des bibliothécaires bien formés pour ce travail. En plus de la formation du personnel travaillant dans la bibliothèque scolaire, il faut que les heures consacrées à la bibliothèque

soient obligatoires pour tous les élèves, mais avec un volume horaires qui change. Par exemple, les élèves du niveau3 auront besoin de plus d'heures de bibliothèque par semaine que les élèves du niveau2, aussi les élèves du niveau2 moins d'heures que le niveau 3 mais plus d'heures que le niveau1.

# Conclusion

L'enseignement-apprentissage de la lecture est un sujet qui a beaucoup intéressé les professionnels de l'éducation et nous a intéressé parce que la troisième année du collège constitue la fin de l'enseignement collégial et le début de l'enseignement secondaire qualifiant durant lequel les apprenants seront amenés à étudier, analyser et interpréter des œuvres intégrales.

L'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la lecture est tributaire du changement de comportement des professeurs et des apprenants vis-à-vis de la lecture. L'expérience que nous avons vécue dans le contact avec les apprenants, d'une part, et avec les enseignants, d'une autre part, nous a amené à détecter les difficultés qu'éprouvent les collégiens marocains en classe de français et les problèmes que rencontrent les enseignants à enseigner cette langue.

Concernant les apprenants, nous avons constaté qu'ils éprouvent d'énormes difficultés dans leurs parcours d'apprentissage. D'après l'enquête menée, nous avons pu constater que les élèves n'entretiennent pas de relations étroites avec la langue française, surtout lorsqu'il s'agit de la lecture. Le milieu social ne favorise pas l'apprentissage de cette compétence, les parents ne les initient pas à lire, et ce depuis leur bas-âge, et ne les orientent pas après pour pouvoir combler leurs lacunes. Aussi, les élèves ne cherchent pas à faire des activités en parallèle à celles entreprises à l'école, c'est-à-dire ils ne fréquentent pas les bibliothèques et même à l'école ils ne font pas des activités en dehors de celles qui sont au programme. Les élèves alors se contentent de ce qui est enseigné en classe de français, tout en notant que le temps imparti à la lecture dans cette dernière ne dépasse pas deux heures par semaine.

En effet, les élèves ne consacrent pas de temps pour des lectures plaisir et ne suivent aucun cours en dehors de l'école ; raison pour laquelle ils considèrent cette langue comme langue d'études seulement. Ces élèves

réclament qu'ils n'aiment pas cette langue vue qu'elle est compliquée et qu'ils manquent de vocabulaire. La lecture représente pour eux savoir déchiffrer un texte et pouvoir lire couramment.

Les représentations des élèves par rapport à la lecture sont alarmantes et ont un effet négatif sur leur apprentissage. Par conséquent, ils deviennent démotivés et ne cherchent pas à améliorer leur niveau vu qu'ils réalisent qu'ils n'arriveront jamais à le faire.

Du côté des enseignants, nous déduisons qu'entre représentations et pratiques existe un grand écart qui ne peut être négligé. D'après eux, un élève de la troisième année du collège doit être en mesure de lire, comprendre, analyser et interpréter un texte français alors que la réalité montre que les élèves sont encore loin de ce stade. Les enseignants se demandent pourquoi ils ont des élèves qui ont réussi leurs études primaires et ont passé deux années dans le collège alors qu'ils n'arrivent pas encore à déchiffrer un texte français.

Ils déclarent que leurs élèves éprouvent d'énormes difficultés au niveau de l'apprentissage de la lecture et que les manuels scolaires proposés ne conviennent pas au niveau réel des apprenants. Malgré les efforts déployés par les enseignants pour combler les lacunes, ils n'arrivent pas à obtenir de bons résultats parce qu'ils se trouvent confrontés d'une part, à la contrainte du temps et d'autre part, ils ne peuvent pas enseigner souvent des compétences de base que les élèves auraient dû déjà maîtriser. Mais, cela n'empêche qu'ils essaient tout de même de faire du mieux qu'ils peuvent en mettant en place des textes simplifiés avec des exercices moins nombreux. Pourtant, cela demeure insuffisant vu que les difficultés des élèves proviennent du fait que ces derniers restent stagnés au niveau du déchiffrage et n'arrivent pas à comprendre le texte lu. Pour le comprendre, ils recourent souvent à le traduire dans la langue maternelle ; chose à laquelle ils sont habitués. Ajoutons à cela la rareté des outils textuels dans

les établissements (dictionnaires, encyclopédie ou même internet). Malgré leur disponibilité dans certains cas, leur usage s'avère impossible quelques fois vu le nombre élevé des apprenants en classe d'une part et l'insuffisance du temps consacré à une séance de lecture, d'autre part. Un temps qui est très réduit pour pouvoir exploiter un texte en classe en utilisant ces outils et documents.

La démarche d'enseignement adoptée par les enseignants est aussi déficiente puisque les enseignants n'arrivent pas à tenir en compte les besoins spécifiques de chaque apprenant et par conséquent ils ne peuvent pas recourir à la répartition des élèves en groupes selon les besoins éprouvés. Le facteur de l'effectif des élèves en classe influe beaucoup l'apprentissage de la lecture puisqu'il ne permet pas de donner l'occasion de lire en classe pour tous les apprenants. Ajoutons à ce facteur celui du temps qui oblige les enseignants à faire une lecture magistrale suivie de quelques bonnes lectures. Dans le meilleur des cas, ils donnent l'occasion de lire en classe à un ou deux élèves ayant des difficultés en lecture. A ce moment-là, nous nous trouvons face à des élèves qui ne veulent pas lire en classe pour que les autres ne se moquent pas de leur manière de lire qui est très lente, pleine d'erreurs et trop hésitante. Ces élèves sont alors bloqués, démotivés et frustrés face à cette langue.

Du point de vue institutionnel, les responsables ne cherchent pas à remédier à ces problèmes vu que les enseignants ont déclaré qu'ils n'ont jamais fait de formations au sujet de la lecture pour pouvoir remédier aux problèmes qu'ils rencontrent chaque année dans leurs classes.

Les résultats obtenus nous ont aidé à mieux connaître les représentations des élèves sur la lecture en classe de français, ils nous ont aidé également à savoir les représentations des enseignants et de mieux connaître comment ceux-ci exercent cette pratique en classe et quelles sont les difficultés qui en découlent. Par conséquent, la recherche sur les

représentations était une piste intéressante à explorer pour tenter de comprendre les difficultés des élèves, puisque leurs représentations transforment la façon dont ils réalisent leurs apprentissages. Par ailleurs, les pratiques de classes nous ont permis de connaître et comprendre le vrai problème dont souffrent les enseignants dans leurs classes.

Nous avons ainsi pu regrouper toutes les difficultés rencontrées autour de quelques problématiques :

- 1 La formation suivie des enseignants est déficiente.
- 2 Les représentations des enseignants s'écartent de la réalité vécue en classe.
- 3 L'effectif des élèves en classe et le temps imparti à la lecture sont deux facteurs qui ne permettent pas de remédier aux lacunes particulières des élèves.
- 4 Les textes proposés sur le manuel scolaire ne répondent pas aux besoins des élèves.
- 5 Les acquis nécessaires pour un élève de la troisième année du collège ne sont pas maîtrisés.
- 6 Pauvreté et fragilité des stratégies de compréhension et motivation faible pour la lecture.

Nous pouvons donc déduire que l'ambition d'arriver au bout de la difficulté de lire existe certes. Néanmoins, la réalité du terrain reste difficile à surmonter vu la complexité de l'activité même. Pour cela, nous avons proposé de commencer par la passation d'un test diagnostique qui a servi à vérifier la compétence générale en lecture pour des élèves de la troisième année du collège. Ces tests ont permis à ces derniers de prendre conscience d'abord de leurs forces et de leurs faiblesses. Le test diagnostique représente dans ce cas le point de départ d'une démarche d'amélioration de la compétence de compréhension en lecture chez l'élève.

Le test proposé comporte deux volets, le premier concerne la fluidité de lecture chez l'apprenant et le deuxième concerne la compréhension de textes.

Sur la base des résultats des tests effectués, nous avons proposé de répartir les apprenants selon des groupes de compétences (3 niveaux). Le premier niveau concerne les élèves qui arrivent à lire avec une certaine aisance, comprendre des textes écrits et peuvent répondre correctement à des questions concernant ces textes et par conséquent en tirer l'information nécessaire.

Pour le deuxième niveau, il s'agit là d'un niveau intermédiaire. Ce dernier regroupe des élèves qui arrivent plus ou moins à lire des textes en français, mais avec quelques difficultés au niveau de la compréhension ils arrivent à comprendre des informations simples dans un contexte quotidien. Les élèves à ce niveau ont besoin d'améliorer leurs compétences en grammaire et élargir leur vocabulaire.

Le dernier niveau concerne les élèves qui ne dépassent pas le niveau de déchiffrage et n'arrivent pas à comprendre un texte écrit ni à en tirer l'information, donc ils ont besoin d'un travail intense au niveau de la lecture et un travail sur les stratégies de lecture.

Une fois l'élève est positionné dans l'un de ces niveaux, il convient de proposer des activités adaptées aux différents niveaux identifiés et recourir à enseigner, en s'aidant des enseignants du primaire, des compétences de base. Le recours à l'enseignement des différentes stratégies de lecture permet à l'élève de se poser une multitude de questions, planifier sa lecture et choisir parmi les différentes stratégies celles qui pourraient lui servir pour s'en sortir devant un texte et pouvoir le comprendre. En effet, le lecteur stratégique coordonne un ensemble de stratégies flexibles et ajuste leur application lorsque nécessaire.

Nous devons également rendre obligatoire l'accès à la bibliothèque scolaire parce qu'il s'agit d'un lieu éducatif qui favorise le développement de l'élève. Un adulte doit intervenir entre le livre et l'enfant et les élèves doivent mettre en commun ce qu'ils retirent d'une lecture. Les activités dans la bibliothèque doivent être variées, par exemple une initiation à l'utilisation du dictionnaire, comment utiliser l'outil internet pour expliquer un mot ou une expression, ou même organiser des séances pour projeter un film, c'est-à-dire l'utilisation des outils audio-visuels suivie de discussion collective. Il est possible aussi d'organiser des séances pour raconter des contes ou proposer aux élèves un jeu de rôles pour des contes qu'ils ont déjà lus.

De ce fait, notre étude ouvre des perspectives à d'autres recherches concernant l'utilisation des TIC ( les manuels scolaires électroniques en guise d'exemple) pour faciliter la tâche de lecture, la conception des manuels scolaires spécifiques pour chacun des niveaux déjà cités ou même la collaboration entre les enseignants et les parents pour un enseignement efficace de la lecture ; et ce depuis le bas-âge des apprenants.

# Bibliographie

- ABRIC, J-C., *Méthodes d'études des représentations sociales*, ERES, 2003
- ABRIC, J-C., *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse de doctorat d'état de l'université d'Aix en Provence ; 1976
- ALTET M., *Les Pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Presses universitaires de France, 1997.
- ANDRE G., *Réflexions sur quelques points de littérature et de morale*, Mercure de France, 1897.
- ANDRE, A., *collèges et lycées : la réforme ou l'échec*, L'Harmattan, 2007
- ANDRE, C., *parentalité et apprentissage de la lecture, les gestes de médiation dans l'apprentissage de la lecture*, L'Harmattan, 2003
- BACCINO Th., *La lecture experte*, PUF, Paris, 1995
- BEAUME E., *Apprentissage de la lecture et méthode feuilleton*, Edition RETZ, Paris, 1989.
- BEAUME, E. *La lecture*, Association Française Pour La Lecture, Paris, 1986.
- BERARD E., *L'approche communicative, théories et pratiques*, CLE International, 1991
- BETTELHEIM B., *La Lecture et l'enfant*, Robert Laffont éd., Paris, 1983
- BETTELHEIM, B., *Pour être des parents acceptables*, Robert Laffont éd., Paris, 1988
- BLANCHE-BENVENISTE C., CHERVEL A., *L'orthographe* ; Librairie François MASPERO, Paris, 1969,
- BOUKOUS, A., *Société, langues et cultures au Maroc. Enjeux symboliques*, Publications de la faculté des lettres et sciences humaines de Rabat, Rabat, 1995.

- BOULIZON, G., *Livres roses et séries noires*, Montréal, Éditions Beauchemin, 1957.
- BOYER H., BUTZBACH M., PENDANX M., *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Clé International, Paris, 1990 p.132
- BRIGAUDIOT, M. et GOIGOUX, R., *A la conquête de l'écrit* ; Repères, 18. Paris : INRP ; 1998
- BRIGNON J., AMINE A., BOUTALEB B., *Histoire du Maroc*, Paris Hatier Casablanca Librairie Nationale ; 1967.
- BRODEUR, M., DION, É., MERCIER, J., LAPLANTE, L. et BOURNOT-TRITES M., *Amélioration du français : mobiliser les connaissances pour prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture*. Éducation Canada, Numéro thématique sur l'efficacité de l'enseignement, 2008
- BUCHETON D., *Les postures du lecteur : Lecture privée et lecture scolaire*, CRDP de Grenoble, 1999
- BUCHETON, D. & DEZUTTER, O., *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck ; 2007
- CALAQUE, E., *Lire et comprendre : l'itinéraire de lecture*, Grenoble, CRDP, 1995.
- CASTELLANI Gérard A., *Bien lire dans toutes les disciplines au collège*, Bibliothèque Richaudeau, Albin Michel.1995.
- CEBE, S. et GOIGOUX, R., *Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz ; 2008
- Centre National De Documentation Pédagogique, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes* (préface de Jack Lang). Paris XO Editions, 2002

- CHARTIER A-M., HERBARD J., *Discours sur la lecture*, Paris : BPI-centre Georges Pompidou ; Fayard ; 2000
- CHARTIER, A-M., *L'école et la lecture obligatoire : Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture* ; Paris : Retz, 2007
- CHAUVEAU, G., *Le savoir-lire aujourd'hui*, Retz, 2007
- CHEVALLARD, Y., *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage ; 1985
- COHEN, I., et MAUFFREY A., *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*, Armand colin éditeur, Paris, 1983.
- CORNAIRE C. & RAYMOND P., *la production écrite, Didactique des langues étrangères*, Clé International, 1999.
- Cuq J-P., GRUCA I., *Dictionnaire de Didactique du Français. Langue Etrangère et Seconde*. Paris: Clé International. 2005
- DANCETTE, J., *Parcours de traduction. Etude expérimentale du processus de compréhension*, Lille, PU de Lille, 1995.
- De MONTMOLLIN M., *Ergonomie des postes et la perception des signaux*, P.U.F., 1967
- DEHAENE S., *Les neurones de la lecture*, préface de Jean-Pierre Changeux, ed. Odile Jacob. 2007
- DEMOUGUIN P. & MASSOL J-F, *Lecture privée et lecture scolaire, La question de la littérature à l'école*. Grenoble ; CRDP de l'académie de Grenoble, 1999
- DERRIDA J., *De la grammatologie*. Paris, Les Editions de Minuit, 1967
- DOLZ et SCHNEUWLY, *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses Universitaires. 2009

EL YAZAMI A.A., *Enquête sur la lecture au Maroc* ; association marocaine des professionnels du livre ; Bureau du livre- Ambassade de France; 1998

ELFRIEDA A., HIEBERT et IAN, *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*; National Institute of Education, 1985

FAYOL M., *L'orthographe et son apprentissage*. Dans *Les journées de l'Observatoire*. Enseigner la langue: orthographe et grammaire, mars 2006 (pp. 53-73).

FAYOL M.; GOMBERT, J.-E., *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF, 1992.

FERRANT L. *Psychologie cognitive de la lecture*, Bruxelles, Éditions de Boeck Université, 2007, p : 537

FEVRIER J., G. *Histoire de l'écriture*, Paris, Payot, 1948

FIJALKOW, J., *Sur la lecture, perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*, ESF éditeur, 2000

FIJALKOW, J., *Mauvais lecteurs pourquoi ?* , Puf, Pédagogie d'aujourd'hui, 2<sup>e</sup> édition, 1990, Paris.

FLETCHER, J. M., *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York : The Guilford Press.2007

FOUCAMBERT, J., *Comment les enfants apprennent à lire*, Editions RETZ, Paris, 1980.

GAGNON, R., (2010). « *Former à enseigner l'argumentation orale: de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale* » ; Thèse de doctorat : Université de Genève, 2010

GAMARA, P., *La lecture : pour quoi faire ? Le livre et l'enfant*, collection Orientations, Casterman, paris, 1974

GAONAC'H, D., FAYOL, M., *Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia* ; Hachette ; 2003

GAONAC'H, D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier/Didier, Paris, 1991.

GAUDREAU L., *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : les éditions Guérin, 2011

GERMAIN C., *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International ; 1993

GILABERT, H., *Apprendre à lire en Maternelle*, ESF, Collection pédagogique, 1998.

GOIGOUX, R., & CEBE, S., *Apprendre à lire à l'école*, Paris : Retz, 2006

GOIGOUX, R., *Apprentissage et enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté*. Suresnes : CNEFEI, 2000

GOIGOUX, R., *Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2*. Paris : Nathan, 2000

GOMBERT, E., COLE, P., VALDOIS, S., GOIGOUX, R., MOUSTY, P., et FAYOL, M., *Enseigner la lecture au cycle 2*, Nathan pédagogie, 2000 (page 11 à 14)

HIEBERT Elfrieda H. et WILKINSON Ian A.G., *A nation of readers: The report of the Commission on Reading; The National Institute of Education*; 1985

IDSALAH M., *Les bibliothèques publiques au Maroc : hier et aujourd'hui*, RESI, 2003

ISDEY C. et MAUFFREY A., *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*, Armand Colin, Paris, 1983

JACQUIN M., *Lire des textes informatifs en classe : Quels apprentissages? Des stratégies de lecture à l'approche actionnelle de textes*, Babylonia ; 2010

JAFFRE J-P. et FAYOL M., *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France. 2008

JAFFRE, J.-P., SPRENGER-CHAROLLES L., FAYOL, M., *Les actes de la Villette (Lecture, écriture, acquisition)*, Paris, Nathan Pédagogie, 1993.

JANOT-BERGUGNAT L., et RASCLE N., *Le Stress des enseignants*, Armand Colin, 2008.

JODELET D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1991

JOLIBERT J., et ROMIAN H., *Pour une autre pédagogie de la lecture*, Casterman, Collection orientations, 1993

JOUVE V., *La lecture*, Hachette, Paris, 1997.

KNIBIEHLER Y., *Des français au Maroc : la présence et la mémoire, 1912-1956* (avec Geneviève Emmerly et Françoise Leguay), Denoël, 1992.

LANTHEAUME F., et HELOU C., *La Souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Puf, 2008.

LAUBET (D.B) Jean Louis, *Initiation aux méthodes de la recherche en sociales*. L'Harmattan, 2000, P. 120

LEIGH R. et DAVID S. ZEE M.D., *The neurology of eye movements* Oxford University Press. 1er janvier 2015

MAISONNEUVE J., *Introduction à la psychologie*.-PUF, 3ème Edition, 1973, p : 107

MINIAC Barré-De, C. (1995). *La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche*. *Revue Française de Pédagogie*, 1995

MOLINER P., GUIMELLI C., *Les représentations sociales. Fondements historiques et développements récents, Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, 2015, mis en ligne le 13 mars 2015, consulté le 17 juillet 2016

MORAIS J., *L'Art de lire*, Paris, Odile Jacob, 1994.

MOSCOVICI S., *Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire* ; dans : D.JODELET édition *Les représentations sociales*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Sociologie d'aujourd'hui », 2003,

MOSCOVICI S., *Psychologie sociale*. Paris, PUF, 2014

NONNON E. & GOIGOUX R., *Surmonter les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*. Repères, n°35 ; 2006

NONNONE. & GOIGOUX R., *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture au cycle II*, Repères, n°36 ; 2007

Observatoire National de la Lecture, *Apprendre à lire*, Paris, Odile Jacob, 1998.

PHILLIPS L. M., NORRIS S.P., et VAVRA K.L., *Reading comprehension instruction*. Encyclopedia of Language and Literacy Development. 2007

POSLANIEC C., *Donner le goût de lire*, Ed du Sorbier, Paris, 2001, p11

PRESSLEY M., *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York, NY : The Guilford Press. 2006

PUREN C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* ; Paris ; Nathan-CLE International ; 1988 ; p :248

RAYNER K. et BERTEIRA J.H., *Reading without a fovea*. Science, 206(4417), 1979, p : 468-469

RICHTERICH R., HOLEK H. et LITTLE D., *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues, vers un Cadre Européen commun*

- de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires* ; Editions du Conseil de l'Europe, 1996
- ROSKOS K. & CHRISTIE, J., *Jeu et Alphabétisation dans la petite enfance: une recherche sous plusieurs perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.2000
- RUBIN G.S. et TURANO K., Reading without saccadic eye movements vision Res, 32 (5), 1992, p: 895-902
- SALMOE J., *Contes à guérir, contes à grandir*, Albin Michel, 1993
- SAUSSURE, F., *Cours de linguistique générale*, Paris, 1969, Payot.
- SMITH F., *Devenir lecteur*, Armand Colin/Bourrelier, Paris, 1986.
- SNOW C. E., BURNSM. S., et GRIFFINP., *Preventing reading difficulties in young children*. National Research Council. Washington, DC : National Academy Press. 1998
- STARKEY-PERRAY R., *Développement personnel et professionnel des enseignants de langue et acquisition de l'anglais par les apprenants du secondaire : impacts, interactions, relations* ; Thèse de doctorat en Didactique de l'anglais de l'Université de Nantes, UFR des langues. Thèse soutenue le 23 Novembre 2012.
- TAWIL S., CERBELLE S., et ALAMA A., *Education au Maroc : analyse du secteur*, UNESCO, Bureau multipays pour le Maghreb, 2010
- TWYMAN C., et Thomas, D.S.G., *Learning to reduce degradation on Swaziland's arable land: enhancing understandings of Striga asiatica*. Land Degradation and Development, 2007
- VANIER V., *La lecture plaisir, de festivals en concours littéraires* ; La petite collection ; septembre 1998
- VIGNER V., *Lire du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, CLE International, 1979

VLAD M., *Lire des textes en français langue étrangère à l'école*, Louvain la Neuve, Editions Modulaires Européennes, 2006

VYGOTSKY, L., *Mind in society, the development of higher psychological processus*, Cambridge, Havard University Press, 1978

ZARATE G., « *La relation a l'altérité en didactique des langues. Le cas du français langue étrangère* », Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, soutenue à Paris 3 en 1995

#### **Documents ministériels :**

- Commission spéciale d'Education et de Formation, charte nationale d'Education et de Formation, octobre 1999
- Programme National d'Evaluation des Acquis, Fascicule de la langue française, mai 2008.
- Commission spéciale d'Education et de formation, Charte Nationale d'Education et de Formation, octobre 1999
- Ministère de l'éducation nationale. Les Orientations Pédagogiques générales pour l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant, 2007
- Conseil de l'Europe. Un Cadre Européen de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, 2000
- DUBOIS, Jean et al, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse 1973.
- DUCROT O., TODOROV T., *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, 1972.

#### **Articles :**

- ADAM A., « *CASABLANCA* » in Essai sur la transformation de la société marocaine au contact de l'Occident ; éditions du centre

national de la recherche scientifique 15, quai Anatole-France —  
Paris-VII<sup>e</sup> 1968 ; p : 459

- ANDREWSKY E., « *Pathologie alexique* », in *Cinq contributions pour comprendre la lecture*. Paris, 1980, Association française pour la lecture, p.77 in *LA LECTURE*, Edmond BEAUME, ASSOCIATION FRANCAISE POUR LA LECTURE, Paris, 1986.
- BAKER L., SCHER D. et MACKLER K, « *Influences familiales et familiales sur les motivations à la lecture* », in journal du psychologue social, volume 32, numéro 2, 1997
- BENZAKOUR, F., « *Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires* », *Géopolitique de la langue française*, in revue Hérodote, n° 126, éditions La découverte, Paris, 2007.
- BENZAKOUR, F., « *Le français au Maroc. Le problème des doublets : entre dénotation et connotation* », in Actes des IV Journées scientifiques, Contacts de langue et identités culturelles, Les presses de l'Université Laval, Actualité scientifique, AUPELF-UREF, 2000.
- CICUREL, F., MOIRAND, S., « *Apprendre à comprendre l'écrit. Hypothèses didactiques* », in Gaonac'h, D. (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Approche cognitive*, Paris, Hachette, 1990
- GAONAC'H, D., « *Lire dans une langue étrangère : approche cognitive* », in *Revue Française de Pédagogie* n. 93, Paris, INRP, 1990, p. 75-100.
- GAONAC'H, D., « *Les composantes cognitives de la lecture* », in *Le Français dans le Monde* n. 255, Paris, Hachette / Edicef, 1993, p. 87-92.

- GERMAIN C., *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International, 1993
- GOIGOUX R., *De l'importance du contexte littéral pour l'identification des mots écrits au début de l'apprentissage de la lecture*. In G. Chauveau (Ed.), *Comprendre l'apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp. 45-63). Paris : Retz ; 2001
- GOIGOUX, R., *De l'importance du contexte littéral pour l'identification des mots écrits au début de l'apprentissage de la lecture*. In G. Chauveau (Ed.), *Comprendre l'apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris : Retz ; 2001
- JODELET D., *Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie*. In : S. Moscovici, *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984 ; p. 357-378.
- KINTSCH E.; KINTSCH W., « *La compréhension des textes et l'apprentissage à partir de textes : la théorie peut-elle aider l'enseignement ?* », in *Les Entretiens Nathan (Actes I) : Lecture*, Paris, Nathan, 1990, p. 14- 21.
- LAFORTE, G., « *Pédagogie d'ici : éveiller les 0-5 ans à la lecture et à l'écriture* ». *Petit Monde* ; in « *Le plaisir de lire* » *Par Anik Routhier*, le 7 septembre 2016
- LEROI-GOURHAN André, « *Le geste et la parole* », Paris, 1964, Albin-Michel, p.272 in *LA LECTURE*, Edmond BEAUME, ASSOCIATION FRANCAISE POUR LA LECTURE, Paris, 1986.
- O'REGAN K., LEVY-SCHOEN A., *Les mouvements des yeux au cours de la lecture*. In: *L'année psychologique*. 1978 vol. 78, n°2. pp. 459-491

- PERRENOUD P., *Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?*; in Pédagogie collégiale (Québec), Vol. 9, n° 1, octobre 1995, pp. 20-24.
- RASINSKI T., « *Effets de la lecture répétée et de l'écoute en lecture sur la fluidité en lecture* ». in Journal de la recherche en éducation . Août 1989
- SOUCHON M., « *Lecture de textes en langue étrangère et compétence textuelle*», in AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère) n. 13 : La lecture en langue étrangère, 2000, p. 15-35.
- SYLVIE D'ESCLAIBES, « *Apprenez à lire à votre enfant avant 6 ans: quelques règles à suivre* ». Publié le 7 août 2016

## Dictionnaire

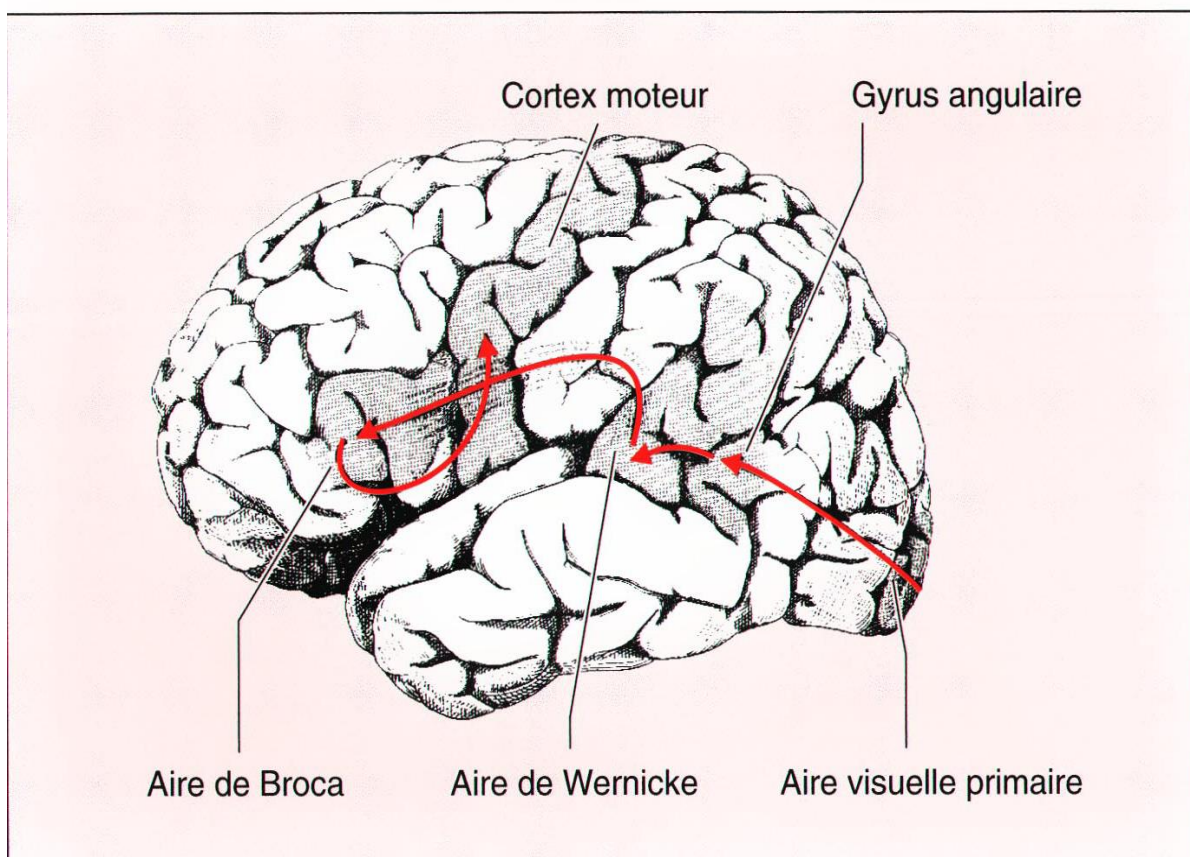
- Cuq Jean- Pierre, GRUCA Isabelle, *Dictionnaire de Didactique du Français. Langue Etrangère et Seconde*. Paris: Clé International. 2005
- *Dictionnaire de l'académiefrançaise*, neuvième édition, tome2 ; imprimerie nationale/ Fayard éditions
- Jean.Pierre Wainsten, *Le Larousse médical*, 2009
- *Larousse, dictionnaire de la langue françaiselexis*, Edition 1989.
- *Le grand Larousse*, tome3, Edition complète, imprimé en France, mars 1987.
- *Le grand Littré*, tome 4, Edition 2001 Versailles cedex.
- *Le nouveau petit Robert de la langue française* 2010, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française
- *Le petit Larousse*, Edition 2009
- *Le robert, dictionnaire de la langue française*, tome vi, Edition 1992.

## Sitographie :

- De Maupassant, Guy, *ETUDE SUR LE ROMAN*, Préface à PIERRE ET JEAN, 1888, Hibouc 2006, p.5.in <http://www.hibouc.net/lib/maupassant-roman-1.pdf>.
- [http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1\\_CO/phon/cours1\\_ph01.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1_CO/phon/cours1_ph01.htm). Consulté le 29/08/12.
- <http://fichesdeprep.jimdo.com/> .
- *Méthodes et outils de recherche en sciences de l'éducation*, DESTÉ, <http://ute.umh.ac.be/deste/> .

# Annexes

## Annexe 1 : les mécanismes cérébraux de la lecture



## Annexe 2 : imagerie du cerveau qui dévoile les secrets de la dyslexie

### Les régions du cerveau stimulées pendant une activité cognitive

TYPE DE SOLLECITATION ET ZONE ACTIVÉE DU CERVEAU

Reconnaissance...

... des mots



... des visages



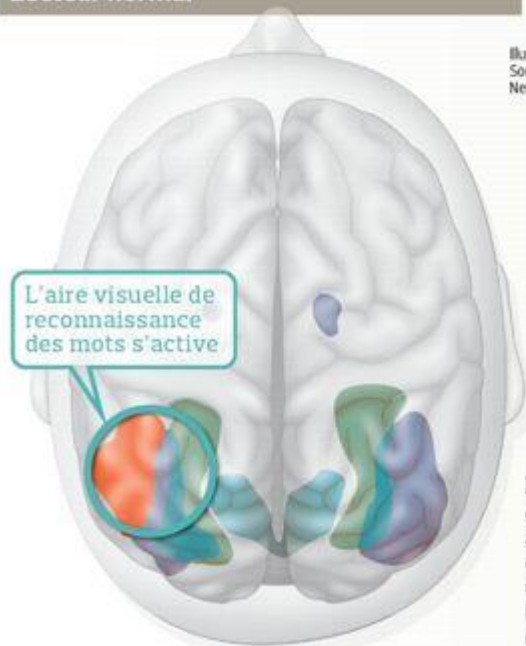
... des objets



... des formes



Lecteur normal



Dyslexique

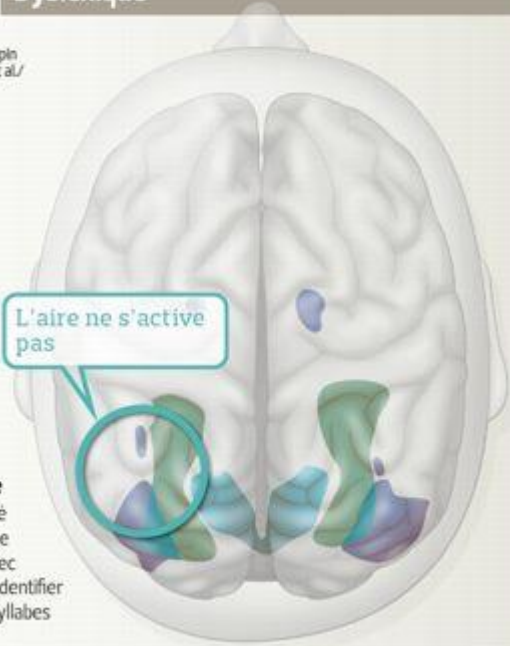


Illustration Sophie Jacopin  
Source : K. Monzalvo et al./  
NeuroImage

**La dyslexie**  
est un trouble lié  
à l'apprentissage  
de la lecture avec  
une difficulté à identifier  
les lettres, les syllabes  
ou les mots

**Annexe 3 : les collèges choisis pour faire le sujet d'enquête ( régions  
Fès et moulay yaacoub)**

<b>Nom du collège</b>	<b>Adresse</b>	<b>Délégation</b>	<b>Nombre d'enseignants Participants à l'enquête</b>	<b>Nbre de classes+nbre d'élèves participants à l'enquête</b>
Al kods	Rue ibn al athir	Fès-Médina	5	3 classes / 78
Al atlas	rue ibn al mouaataz al atlas	Fès-Médina	5	2 classes /42
Ain haroune	hay ain haroune ben debbab fès	Fès-Médina	5	2 classes / 51
Abdelkader el fassi	Jnan el alami sidi boujida	Fès-Médina	5	2classes / 63
Abdellah bnou yassine,	ben souda fès	Fès-Médina	5	4 classes / 114
Ain bida,	ain bida centre	Fès-Médina	3	1 classe / 26
Al Maghreb al arabi	, jnane el ward	Fès-Médina	5	2 classes / 30
Al wifaq,	hay lalla soukaina zouagha	Fès-Médina	6	4 classes / 137
Abdelmalek essaadi ;	sahb el ouard	Fès-Médina	4	1 classe / 32
Mohamed ben abdelkrim el khattabi;	oued fès	Fès-Médina	4	2 classes / 50
Mohamed El Fassi	Akbet el firane	Fès-Médina	3	1 classe / 14

Collège allal loudiyi,	centre de la commune rurale de sebt loudaya	Moulay Yaakoub	3	1 classe / 10
Collège 11 janvier,	municipalité mly yaakoub	Moulay Yaakoub	4	1 classe / 22
Collège ain allah,	douyate route meknes mly yaakoub	Moulay Yaakoub	4	2 classes / 36
Collège anoual	centre de la commune ain kansara	Moulay Yaakoub	4	1 classe / 24
Collège allal ben abdellah,	khmisse hamria, commune al ouadayne	Moulay Yaakoub	3	1 classe / 6
Collège hoummane el fetouaki,	centre de la commune rurale laajajra	Moulay Yaakoub	3	2 classes / 18
Lycée collège al houssine bnou ali	centre ain chkef	Moulay Yaakoub	4	2 classes / 28
Collège al Hassane al Awwal	Commune ras el mae	Moulay Yaakoub	4	1 classe / 19
Collège Mohamed Zerktouni	Centre de la commune de ain chkef	Moulay Yaakoub	4	2 classes / 45

**Annexe 4 : le nombre des élèves inscrits au cycle secondaire collégial  
selon le ministère de l'éducation nationale :**

	<b>2005-2006</b>	<b>2012-2013</b>	<b>Evolution en %</b>
<b>Ecoles publiques</b>			
<b>Nouveaux inscrits</b>	432 736	475 061	12,1%
<b>Elèves</b>	1 274 748	1 454 030	14,1%
<b>Ecoles privés</b>			
<b>Nouveaux inscrits</b>	15 498	42 943	177,1%
<b>Elèves</b>	42 401	117 197	176,4%
<b>Total public+privé</b>			
<b>Nouveaux inscrits</b>	439 234	518 004	17,9%
<b>Elèves</b>	1 317 149	1 571 227	19,03%

## Annexe 5 : test de fluidité en lecture

Nom .....

Prénom.....

Classe.....

Texte lu	.....
Nombre de mots du texte	.....
Nombre d'erreurs commises lors de la lecture	.....
Nombre de mots correctement lus	.....
Durée de lecture	.....

Découpage	<ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> Syllabique</li><li><input type="radio"/> Mot à mot</li><li><input type="radio"/> Par unité de sens</li></ul>
Ponctuation	<ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> Ne fais pas attention à la ponctuation</li><li><input type="radio"/> Attention irrégulière</li><li><input type="radio"/> Attention régulière</li></ul>
Débit	<ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> Lent</li><li><input type="radio"/> Hésitant</li><li><input type="radio"/> régulier</li></ul>

Expression	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="852 120 1062 152">○ absente</li><li data-bbox="852 197 1098 228">○ monotone</li><li data-bbox="852 273 1174 304">○ adapté au texte</li></ul>
------------	---

## Annexe 6 : grille d'évaluation

<b>L'élève est capable de :</b>	<b>NIVEAU1 : oui</b>	<b>NIVEAU2 : Un peu</b>	<b>NIVEAU3 : Pas encore</b>
comprendre le sens général d'un texte et en dégager le thème			
Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simple et répondre correctement à des questions de compréhension			
Identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel (sujet)			
Conjuguer les verbes, utiliser les temps à bon escient.			
Copier un texte qu'on ne peut pas avoir en permanence sous les yeux			

## Annexe 7 : questionnaire pour les enseignants

Profil des enseignants	<p>1- Êtes-vous :</p> <p style="margin-left: 20px;"> <input type="checkbox"/> Une femme                      <input type="checkbox"/> Un homme                 </p> <p>2- Enseignez-vous dans une zone :</p> <p style="margin-left: 20px;"> <input type="checkbox"/> Urbaine                      <input type="checkbox"/> Rurale                 </p> <p>3- Combien avez-vous d'élèves en classe :</p> <p style="margin-left: 20px;">.....</p> <p>4- En comptant cette année, combien d'années d'expérience en enseignement possédez-vous au total?</p> <p style="margin-left: 20px;"> <input type="checkbox"/> Moins de 5 ans  <input type="checkbox"/> De 5 à 10 ans  <input type="checkbox"/> De 10 à 20 ans  <input type="checkbox"/> Plus de 21 ans                 </p>
Formation et auto-formation	<p>5- Quels types d'écrits avez-vous tendance à lire régulièrement:</p> <p style="margin-left: 20px;"> <input type="checkbox"/> Magazines ou journaux  <input type="checkbox"/> Livres ou textes informatifs  <input type="checkbox"/> Romans ou nouvelles  <input type="checkbox"/> Ouvrages ou revues sur l'enseignement en général  <input type="checkbox"/> Ouvrages ou revues sur l'enseignement de la lecture                 </p> <p style="margin-left: 20px;">Autres : .....</p> <p>6- Quels sont les thèmes de formation que vous avez suivie lors des deux années précédant ce questionnaire :</p> <p style="margin-left: 20px;"> <input type="checkbox"/> Formation par rapport à la lecture  <input type="checkbox"/> Formation par rapport à l'écriture  <input type="checkbox"/> Formation par rapport à la réforme  <input type="checkbox"/> Pas de formation                 </p> <p style="margin-left: 20px;">Autres : .....</p>

Représentations

sur la lecture

7- Que signifie pour vous savoir lire ?

- Décoder/ déchiffrer
- Comprendre ce qu'on lit et pouvoir en tirer l'information
- Interpréter et reformuler
- Etre autonome par rapport à la lecture
- Acquérir un vocabulaire

Autres.....

8- A qui incombe la tâche d'apprendre à lire aux élèves ?

- Le corps enseignant dans son ensemble
- Enseignants et parents
- Les enseignants du primaire

Autres.....

9- Comment vous représentez-vous une lecture efficace en français ?

- Lire silencieusement avec concentration
- Survoler le texte une fois avant de le lire attentivement, le lire et relire plusieurs fois.
- Lire-comprendre directement le texte sans traduire ou donner l'équivalent en langue maternelle.
- Trouver l'idée essentielle, le sens global du texte, le contenu principal et les points essentiels

Autres.....

10- Que signifie pour vous « comprendre un texte français » ?

- Relever le thème principal
- Dégager le sens (idées principales+ questions de compréhension)
- Résumer le texte de façon précise et concise

Autres.....

11- Pensez-vous qu'il est possible à nos élèves du secondaire collégial de lire et comprendre

« directement » un texte français simple sans passer par une 'traduction' en langue maternelle ?

- Possible
- Possible mais très difficile
- Impossible

Pratiques de  
classe

12- Quelles sont vos remarques concernant la méthodologie de la lecture proposée dans les guides des professeurs ? .....

13- Est-ce que vous pensez que les manuels proposés conviennent réellement aux besoins des enseignants et des élèves marocains pour enseigner/apprendre à lire en français ?

Oui

Non

Si c'est non, pourquoi : .....

14- au cours des activités relatives à la lecture à quelle fréquence regroupez-vous les élèves de la façon suivante :

D- j'enseigne la lecture de la même façon à toute la classe

Jamais

Quelques fois

Régulièrement

E- je crée des groupes d'élèves de même niveau de compétence

Jamais

Quelques fois

Régulièrement

F- je crée des groupes d'élèves de niveaux différents de compétences

Jamais

Quelques fois

Régulièrement

G- je crée des groupes d'élèves selon d'autres critères

Jamais

Quelques fois

Régulièrement

H- je recours à l'enseignement personnalisé

Jamais

Quelques fois

Régulièrement

15- Comment qualifiez-vous la démarche d'enseignement que vous suivez ?

- Démarche synthétique (plus proche d'une démarche qui va des lettres aux mots puis à la phrase)
- Démarche analytique (plus proche d'une démarche qui va de la phrase aux mots puis à la lettre)
- Démarche à la fois synthétique et analytique (mixte)
- Plus proche d'une démarche centrée prioritairement sur le sens

Autres : .....

16- Sur quels éléments vous basez-vous pour faire comprendre un texte en français ?

- Vocabulaire
- Structure grammaticale
- Thème
- Organisation du texte
- Connaissances historiques et culturelles

Autres.....

17- Lisez-vous à haute voix aux élèves

- Pas du tout
- Un peu
- Beaucoup

18- Demandez-vous aux élèves de lire à voix haute à toute la classe ou en groupes

- Pas du tout
- Un peu
- Beaucoup

19- Enseigner des stratégies de lecture

- Pas du tout
- Un peu
- Beaucoup

20- Utilisez-vous des outils de recherche textuelle (ex : dictionnaire, internet, encyclopédie...)

- Pas du tout
- Un peu
- Beaucoup

21- Quelles sont les difficultés que rencontrent vos apprenants quand ils lisent en français :

- Le manque de vocabulaire
- La faible maîtrise des structures grammaticales
- Le manque de motivation
- Le manque de temps
- La paresse de certains élèves
- Le manque de matériel pédagogique

Autres : .....

22- Pouvez-vous expliquer d'où vient cette difficulté de vos élèves ?

- Le statut peu valorisé du français dans le pays
- L'origine sociale et/ou familiale des élèves
- Les fausses représentations sur la lecture-compréhension
- Le français est une langue difficile. Sa morphologie lexicale est très diversifiée
- Les élèves manquent de pratique de la langue : ils n'en ont pas les conditions : il n'y a pas de livres ou journaux en français à leur niveau pour pratiquer la lecture

Autres.....

23- Que faudrait-il faire pour qu'ils arrivent à, lire et comprendre « directement » un texte français ?

- Résoudre le problème de motivation
  - Changer la méthodologie d'enseignement
  - Apprendre aux élèves à se servir des illustrations pour deviner les idées essentielles et le contenu du texte
  - Habituer les bons élèves à survoler le texte pour en saisir l'idée globale avant de lire en détail et à sauter les mots inconnus
  - Expliquer les mots nécessaires, puis orienter la manière de lire le texte
- Autres.....

24- quelles sont les actions que vous mettez en place souvent pour les élèves en difficultés en lecture :

- Soutien individuel en classe
- Informations aux parents pour les orienter vers des spécialistes
- Textes simplifiés, exercices moins nombreux et plus facile
- Mise en place d'un tutorat entre les élèves (entraide)
- Regroupement dans la classe des élèves les plus faibles pour activités spécifiques

- Textes simplifiés  
Autres.....

25- quelles sont les activités supplémentaires données souvent aux élèves qui lisent facilement

- Lecture libre  
 Travail autonome  
 Aide aux autres élèves  
 Activités libres (autres que la lecture)  
 Exercices plus longs, plus nombreux ou plus difficiles  
 Lecture avec tâches diverses (questionnaire, compte rendu oral à faire aux autres)  
Autres.....

26- A quelle fréquence vous adonnez-vous aux activités suivantes :

I- Enseigner de nouveau des compétences de bases en lecture que les élèves auraient dû déjà maîtriser

- Rarement ou jamais  
 Parfois  
 Souvent

J- Adapter le travail en classe, y compris les textes, en fonction des besoins des élèves et de leurs intérêts

- Rarement ou jamais  
 Parfois  
 Souvent

C-offrir un enseignement enrichi aux élèves qui maîtrisent bien la lecture

- Rarement ou jamais  
 Parfois  
 Souvent

27- dans vos classes de français, quelles sont les tâches demandées aux élèves après la lecture d'un texte :

E- Apprendre par cœur le texte lu

- Pas du tout  
 Un peu  
 Fréquemment

F- résumer le texte lu

- Pas du tout

Un peu

Fréquemment

G- Analyser le texte lu, d'une manière critique

Pas du tout

Un peu

Fréquemment

H- Faire une recherche sur le même thème du texte lu

Pas du tout

Un peu

Fréquemment

28- Est-ce que vous avez autres choses à dire ou autres remarques à faire concernant la lecture et l'enseignement de la lecture en français ?

.....

Merci pour le temps que vous avez consacré pour répondre à ce questionnaire

## Annexe 8 : questionnaire pour les élèves

1/ aimes-tu lire en français ?

- Oui
- Non
- Un peu

2/ que représente la langue française pour toi :

- Une langue d'études
- Une langue parlée
- Une langue de prestige
- Autres :.....

3/ Depuis quand apprends-tu le français ?

.....

4/ Est-ce que tu suis/as suivi d'autres cours de français en dehors de l'école ?

- Oui
- Non
- Autres :.....

5/ Aimes-tu les séances de lecture en français en classe ?

- Oui
- Oui, mais.....
- Non

Si tu ne les aimes pas, peux-tu dire pourquoi ?

.....

6/ Quand tu lis un texte en français, est-ce que tu sais si tu l'as compris ou non ?

- Oui
- Parfois oui, parfois non
- Non

Si oui, sur quoi te bases-tu pour dire que tu l'as compris ?

.....

7/ A ton avis, il peut être difficile de comprendre un texte français à cause de :

- manque de vocabulaire
- structures grammaticales inconnues
- sujet non familier
- organisation du texte
- traits culturels inconnus
- méconnaissance des intentions de l'auteur
- Autres

Peux-tu expliciter un peu plus ta (tes) difficulté(s) ?

.....

8/ en dehors de la classe, combien de temps consacres-tu à la lecture chaque semaine ?

- Une heure
- deux heures
- davantage

9/ quels types d'écrits français aimes-tu lire ?

- B.D
- Livres d'aventures
- Livres et revues scientifiques
- Magazines
- Revues sportives
- Romans

- Autres écrits

10/ Pourquoi aimes-tu cette lecture ou ce type d'écrit ?

- Elargir les acquisitions et les savoirs sur la vie
- Développer l'intelligence
- Connaitre d'autres cultures
- Elargir la vue sur le monde
- Autres :.....

11/ comment trouves-tu les textes proposés sur ton manuel scolaire :

- Faciles
- Difficiles à comprendre
- Trop longs et compliqués
- Autres :.....

12/ est-ce-que les textes proposés sur le manuel font référence à la culture marocaine ?

- Oui
- Non
- Autres.....

Si non comment trouves tu cette culture ?

.....

13/ Est-ce que tu as autre chose à dire ou autre remarque à faire concernant ton propre apprentissage de la lecture en français ?

.....

## Table des matières

Dédicace.....	2
Remerciement .....	3
INTRODUCTION .....	5
<b>Première partie : Enseignement-apprentissage de la lecture : contextualisation et cadre théorique et conceptuel.....</b>	<b>18</b>
Chapitre I : le système éducatif marocain: Histoire et évolution .....	19
1.Histoire de l'enseignement au Maroc : .....	20
2.Le système éducatif marocain actuel .....	23
2-1- Les nouvelles réformes.....	23
2-2-valeurs et compétences.....	24
a-compétences.....	25
b-Valeurs.....	27
2-3-Nouveelles structuration du système éducatif.....	28
Chapitre II : L'enseignement du français dans le système éducatif.....	30
1-Présentation du cycle collégial.....	35
2-les supports didactiques.....	36
2-1-les manuelles scolaires.....	36
2-2 les guides pédagogiques.....	38
Chapitre III : Des méthodologies d'enseignement des langues aux méthodes d'enseignement de la lecture.....	42
1-Définition des concepts.....	43
a-l 'enseignement.....	43
b-l 'apprentissage.....	44
c- la lecture.....	45
d-fle ou français langue étrangère.....	46
2-Méthodologie prour enseigne apprendre les langues.....	48
a- la méthodologie traditionnelle.....	49
b- la méthode directe.....	50
c- la méthodologie audio-orale.....	51
d-la méthodologie structuro Global audiovisuelle .....	52
e-L'arroche communicative.....	53
3-l'apprentissage de la lecture.....	54
4-les méthodes d'apprentissage de la lecture.....	55
a- la méthode syllabique.....	56
b- la méthode globale.....	57
c- la méthode mixte.....	57
5- démarche pédagogique pourorganiser de l'activité de le lecture.....	58

a -le cahier journal.....	60
b - la fiche de préparation.....	61
6- Rôle de l'enseignant dans l'enseignement de la lecture.....	64
7- Rôle de l'enseignant dans l'enseignement de la lecture.....	68
Chapitre IV :L'apprentissage de la lecture entre représentations et cognition .....	72
1-Lecture et représentations .....	73
1.1Définition et fonction des représentations sociales.....	73
1.2Les représentations sociales de la lecture .....	76
2-Apprentissage de la lecture et cognition .....	79
2-1-La conduite de lecture .....	79
2-2-La perception visuelle : les mouvements de l'œil.....	80
2.3La perception des signaux .....	81
2.4Les limites de la vision .....	82
a-Le cerveau ne voit pas tout.....	82
b-La vision est épisodique :.....	85
c-La lecture et le cerveau :.....	86
d-La lecture doit être sélective .....	87
3.La lecture : du déchiffrage à la compréhension.....	88
3.1.Les difficultés d'apprentissage .....	91
3.2La dyslexie : éléments de définition .....	92
3.3.Les conséquences de la dyslexie.....	95
Conclusion.....	96
<b>Deuxième partie :Etude de terrain : Représentations et pratiques de la lecture dans l'enseignement- apprentissage du français au collège .....</b>	<b>97</b>
Chapitre I :Méthodologie de recueil des données .....	98
1.Démarche et protocole.....	101
1-1-Le type de recherche .....	101
1-2-Objectifs .....	101
1-3-Les participants .....	102
2-Le déroulement de la collecte de données.....	104
1-5-Outils de mesure .....	105
1-6-Le questionnaire comme méthode de recueil du discours écrit.....	107
1-7-Echantillon et échantillonnage .....	108
1-8-Traitement des données .....	109
2-Portée et limites de la recherche.....	110
2-1-La portée de la recherche.....	110
2-2-Les limites de la recherche .....	111

3-Méthode d'analyse des données .....	112
4-Recueil et analyse des données .....	113
Chapitre II :Analyse et traitement des données.....	114
1-Le questionnaire pour les enseignants.....	115
1-1-Profil des enseignants .....	115
1-2-Formation et auto-formation .....	120
1-3-Représentations sur la lecture .....	123
1-4-Pratiques de classe .....	131
2-Le Questionnaire pour les élèves.....	177
Chapitre III :Synthèse, vérification des hypothèses et interprétation .....	199
1-Le profil des enseignants .....	200
2-Formation et auto-formation des professeurs.....	201
3-Les représentations des enseignants .....	203
4-Les pratiques de classe .....	203
5-Représentations des élèves.....	207
6-Difficultés rencontrées lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture .....	209
a-La formation des enseignants est déficiente .....	209
b-Les représentations des enseignants s'écartent de la réalité vécue en classe.....	211
c-L'effectif des élèves en classe et le temps imparti à la lecture sont deux facteurs qui ne permettent pas de remédier aux lacunes particulières des élèves .....	213
d-Les textes proposés sur le manuel scolaire ne répondent pas aux besoins des élèves .....	214
e-les acquis nécessaires pour un élève de la troisième année du collège ne sont pas maîtrisés .....	215
f-Pauvreté et fragilité des stratégies de compréhension et motivation faible pour la lecture.....	216
g-Manque d'intérêt accordé à la dimension interculturelle dans l'enseignement-apprentissage de la lecture en classe de fle .....	218
Chapitre IV :Perspectives didactiques.....	220
1-L'importance des tests diagnostiques au début d'année scolaire.....	221
1-1-Test de fluidité en lecture.....	223
1-2-Test de compréhension des textes .....	225
2-Positionnement des élèves selon leurs niveaux de compétences .....	233
3-Des manuels adaptés aux niveaux des compétences des élèves.....	234
4-Enseignement des stratégies de lecture .....	235
5-Bibliothèque scolaire obligatoire .....	236
Conclusion.....	239
Bibliographie.....	246

