

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Département de la Langue et de la Littérature Françaises
Université Mentouri de Constantine

Mémoire
présenté en vue de l'obtention du
DIPLOME de MASTER

Option : DIDACTIQUE

intitulé:

La lecture en 3^{ème} année primaire en Algérie :
Analyse du manuel 2008

N°d'ordre :

N°de série :

Sous la direction du :

Dr HANACHI

Présenté par :

Mlle *Khalida DJEGHRI*

Devant le jury composé de :

Dr HANACHI – Maître de conférences à l'Université de Constantine.

Pr CHERRAD – Professeur à l'Université de Constantine.

Pr DERRADJI – Professeur à l'Université de Constantine.

Année universitaire 2009 – 2010

Remerciements :

Je remercie tous les enseignants du Master en didactique pour les efforts immenses qu'ils ont fournis. Je tiens particulièrement à exprimer toute ma gratitude à Madame le Docteur Hanachi pour le temps précieux qu'elle m'a accordé et les conseils qu'elle m'a prodigués.

Je remercie également mes parents, ma sœur et mon frère pour l'encouragement et le soutien qu'ils m'ont apportés.

Table des matières

	Pages
- Introduction générale	4
 <u>Première partie</u> : le cadre théorique.	
1. Les méthodes d'enseignement de la lecture	10
1. 1. La lecture, lire, savoir lire : définitions	10
1. 2. La méthode synthétique ou syllabique	11
1. 3. La méthode analytique ou globale	11
1. 4. La méthode mixte ou éclectique	12
2. La lecture à travers les approches didactiques	12
2. 1. La PPO et la lecture	12
2. 2. La lecture et l'approche par compétences	14
2. 3. La pédagogie du projet et la lecture	16
2. 4. La pédagogie de la lecture	19
3. La lecture dans les instructions officielles (IO)	22
 <u>Deuxième partie</u> : le cadre pratique	
1. Analyse du document d'accompagnement	25
2. Analyse du manuel de l'élève en 3^{ème} année	32
2. 1. Analyse préliminaire	32
2. 2. Analyse au niveau de la compréhension	35
2. 3. Analyse au niveau de l'identification des mots	40
2. 4. Analyse des atouts du manuel	51
- Conclusion générale	57
- Bibliographie	60
- Annexes.....	62
- grille d'analyse du document d'accompagnement.....	62
- grille d'analyse du manuel de l'élève de 3 ^{ème} année.....	63
- copie du document d'accompagnement.....	66
- copie du manuel de l'élève	83
- Résumé en langues anglaise, arabe et française	147

Durant le siècle précédent, l'apprentissage d'une langue étrangère se souciait plus de l'acquisition de l'oral, l'écrit était marginalisé et dévalorisé en tant qu'outil de communication. Certains ont même prédit sa disparition avec l'avènement des moyens de communication de masse. Ce qui expliquerait la faible abondance, relative, des réflexions théoriques et méthodologiques sur l'écrit et en particulier sur la lecture qui était durant un certain temps réservée aux élites minoritaires des sociétés. Cependant, l'expansion et le développement de l'impression et de la diffusion écrites ont permis une croissance très importante du public lecteur. Ainsi, apprendre à lire est devenu une nécessité, une obligation, un impératif pour les besoins professionnels, culturels, sociaux et personnels. La lecture est devenue alors, un moyen de communication et d'acquisition des savoirs, mais aussi, un moyen « *redoutable* » (VIGNER, 1979 : 23) puisqu'un citoyen sachant lire est indocile et n'est pas soumis ce qui susciterait les préoccupations des pouvoirs politiques sur la question.

Quant à l'enseignement de la lecture à l'école, il s'est vu accorder un intérêt particulier depuis ces vingt dernières années. On y a porté de nombreuses critiques émanant des chercheurs, didacticiens, pédagogues, maîtres d'école et aussi des parents d'élèves. Ces critiques portent, pour certaines d'entre elles, sur le choix entre la lecture ou l'étude des textes, le type de textes à lire, le choix entre préconiser la perception verbale ou la compréhension, sur l'importance ou pas du rôle de l'enseignant ou encore sur la démarche à suivre pour appréhender un texte écrit.

La didactique de la lecture reste confrontée jusqu'à nos jours aux positions distinctes des spécialistes. En effet, les didacticiens essayent toujours de trouver réponses aux questions : qu'elle est la meilleure méthode pour apprendre à lire ? comment peut-on mieux lire ?

Sur le terrain, au niveau des écoles et des établissements scolaires, aucune méthode n'a apparemment prouvé son efficacité absolue, du fait que plusieurs systèmes éducatifs ont eu recours au changement de celle-ci de nombreuses fois dans le but d'optimiser au maximum les performances en

lecture de leurs citoyens. L'Algérie figure parmi les pays qui enseignent le Français en tant que langue étrangère. Le système éducatif algérien se trouve alors, dans l'embarras du choix de la méthode la plus appropriée aux caractéristiques spécifiques de ses écoles. Entre ceux qui accordent peu d'importance à la méthode, « *pourvu que les enfants apprennent à lire* » (AMIR, 1993 :10) et ceux qui trouvent certaines difficultés pour faire un choix sur une méthode particulière et pensent que « *les enfants sont trop différents les uns des autres pour qu'une même méthode soit la meilleure pour tous* » (IDEM : 10). Il est donc nécessaire de dire que la simple volonté de faire acquérir cette compétence ne suffit pas. La manière et les méthodes d'y accéder ont une large incidence sur son acquisition.

Pour cela, certaines méthodes ont vu le jour depuis bien longtemps, et sont les plus utilisées actuellement, à savoir la méthode syllabique et la méthode globale.

On pourrait signaler que le système éducatif français a abandonné la méthode globale, à l'issue des résultats d'enquêtes sur les performances des élèves en lecture à leur passage au collège, pour revenir à la méthode syllabique dite traditionnelle, dans le cadre de l'enseignement du Français langue maternelle.

C'est à partir de ces positions tranchées qui touchent l'enseignement de la lecture, que prennent racines nos motivations et notre intérêt pour ce domaine pertinent de la didactique du Français. En plus de nos observations du manuel de Français de l'élève de 3^{ème} année primaire et la comparaison faite entre ce dernier et notre livre de 4^{ème} année primaire des années quatre vingt dix. Nous projèterons de focaliser notre étude sur un axe bien déterminé de la lecture, à savoir, son enseignement du point de vue des méthodes destinées à cet effet. Sans nous attacher au rôle du maître, qui nous semble capital dans cet enseignement, vu les délais accordés et le volume demandé pour la réalisation de l'étude.

On tentera de voir ce qui est fait en Algérie en matière de choix de la méthode d'enseignement de la lecture en 3^{ème} année primaire, première année d'enseignement du Français langue étrangère. Nous nous intéressons à cette

année particulièrement puisqu'elle nous semble l'amorce cruciale de l'apprentissage de la lecture. D'autant plus que c'est la première année de contact avec la langue, surtout écrite, à l'école algérienne.

Quelles sont donc les méthodes d'enseignement de la lecture en classe de 3^{ème} année primaire ? Quelles sont les activités proposées pour cet enseignement ? Quels sont les objectifs visés par la tutelle en ce qui concerne cet enseignement ? Y a-t-il concordance entre les directives assignées et le contenu du manuel scolaire ? Les contenus sont-ils en adéquation avec les dispositions des élèves en première année d'apprentissage de cette langue étrangère ?

De prime abord, nous penserions que le système éducatif algérien opterait pour une méthode combinée pour tirer profit des vertus de chaque méthode et convenir ainsi à la totalité des élèves. Ceci afin de permettre une initiation au système graphique de la langue et une acquisition d'un seuil minimal de lexique permettant aux élèves de lire et comprendre le sens global d'un petit texte. Le contenu du manuel reflète évidemment les directives assignées. Le manuel de l'élève présenterait, pour l'activité de la lecture, des phrases types avec des exercices touchant l'acquisition des phonèmes et des exercices de déchiffrage en proposant les règles de formation des monèmes. Aussi, le manuel contiendrait des images représentatives et attrayantes aidant l'élève à appréhender le sens des mots ou des phrases. Ce manuel proposerait également la lecture de mots ou de phrases simples, au début de l'apprentissage, puis il y aurait passage progressif à des textes de petite taille à la fin de l'apprentissage. Ceci dès que l'apprenant aurait acquis tous les sons de la langue et un minimum de lexique pour pouvoir comprendre un texte globalement.

Pour mener notre recherche, nous essayerons, dans un premier temps, au niveau de la partie théorique, de faire un survol de certaines notions relatives à la lecture et mettre en évidence la place de la lecture dans les différentes approches didactiques, en abordant la démarche, les objectifs et les supports mis en œuvre pour la dispense de son enseignement. Nous tenterons

également de prendre connaissance du contenu de la nouvelle loi sur le système éducatif concernant la lecture.

Dans un deuxième temps, au niveau de la partie pratique, nous présenterons, à travers l'analyse du document d'accompagnement du programme de 3^{ème} année, la méthodologie d'enseignement de la lecture pour laquelle a opté le système éducatif algérien. Et nous tenterons aussi, d'analyser le manuel de l'élève, d'en dégager tout ce qui a trait à la lecture ; les différentes activités ; textes et supports relatifs à la lecture. L'analyse des deux documents sera évidemment établie à l'aide de grilles d'analyse qui porteront sur des critères que nous considérons nécessaires et utiles pour atteindre les objectifs de notre recherche.

Enfin, à partir des résultats d'analyses, nous aurons assez de données pour nous permettre de conclure s'il existe une concordance ou pas entre les méthodes choisies et le contenu du manuel. Et si ces derniers conviendraient ou non à un enseignement d'initiation au Français langue étrangère.

Première partie :

le cadre théorique

Se fixer comme objectif un enseignement de la lecture nécessite l'étude préalable de plusieurs aspects (didactique, linguistique, psychologique,...) et la fixation des différents concepts. Chaque enseignant et éducateur doit être renseigné sur les multiples notions relatives aux enseignements qu'il doit dispenser. C'est un besoin de plus en plus pertinent du moment où les méthodes et techniques d'enseignement/apprentissage des langues connaissent de perpétuels changements et évolutions afin d'être en adéquation avec l'ère actuelle et ses besoins. Chaque méthodologie d'enseignement accorde un engouement particulier pour la lecture et chacune d'elles propose une méthode spécifique, où l'accent est mis sur certains aspects et pas sur d'autres, en fonction des objectifs et principes de chacune.

Le choix d'un modèle de pédagogie de la lecture a tant d'importance puisqu'il constitue un outil essentiel à la concrétisation, en classe de langue, des objectifs assignés.

C'est pour ces raisons que nous tâcherons dans ce premier chapitre à présenter certaines définitions concernant la lecture. Et nous essayerons, à travers un aperçu synthétique d'aborder les différentes méthodes d'apprentissage de la lecture.

Ensuite, nous passerons à l'exposition de la place de la lecture dans les méthodologies d'enseignement adoptées en Algérie pour la première année de Français.

Nous évoquerons par la suite, un point aussi important que les méthodes d'enseignement, à savoir la pédagogie de la lecture.

Et pour finir, nous découvrirons le contenu de la loi d'orientation sur l'éducation nationale en ce qui concerne les finalités du système pour ce qui est de l'enseignement/apprentissage de la lecture.

1. Les méthodes d'enseignement de la lecture :

1. 1. La lecture, lire, savoir lire : définitions

Donner une définition de la lecture semble évident, mais ceci nous amène à définir d'autres concepts comme le savoir lire, déchiffrer et comprendre.

Selon le Petit Robert, la lecture est une « *action matérielle de lire, de déchiffrer (ce qui est écrit)...action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit)...action de lire à haute voix (à d'autres personnes)...* ». *La lecture est aussi « le fait de savoir lire, l'art de lire... ».*

La lecture est donc synonyme de déchiffrage, de sonorisation d'un code. C'est le fait d'identifier des symboles pour parvenir au contenu de l'écrit. La sonorisation n'est pas forcément extériorisée et réalise ainsi, une lecture silencieuse. Ou alors extériorisée réalisant une lecture à haute voix.

La lecture repose sur des phénomènes liés à « *la fonction visuelle* » (Amir, 1990 :40) et à une fonction motrice, à savoir « *la prononciation* » (Mialaret, 1979 :32) et aussi la fonction de perception et de mémorisation.

Quant au "savoir lire", il est défini selon Mialaret (1979 :9) comme étant la capacité de déchiffrer, de sonoriser un texte écrit, tout en respectant la correspondance entre les signes écrits et les sons, donner au texte une signification, l'appréhender avec un esprit critique sans être passif face à son contenu et aussi prendre du plaisir en le lisant.

"Lire" devient donc un processus « *actif* » (Giasson, 2005 :6) où l'apprenant, en plus de sonoriser ce qui est écrit, agit mentalement en élaborant et vérifiant des hypothèses de sens au cours de la lecture. C'est aussi un processus « *interactif* » (IDEM : 18) où la compréhension des textes serait la résultante de l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte.

A partir de ces définitions, nous survolerons les différentes méthodes conçues pour enseigner et apprendre à lire et construire ce savoir lire.

Plusieurs méthodes ont été proposées, nous optons pour la présentation des plus connues, à savoir la méthode synthétique, la méthode analytique et la méthode mixte ou éclectique.

1. 2. La méthode synthétique ou ‘syllabique’ :

Elle est fondée sur « *la nature alphabétique de la plupart des langues* » (Amir,1991 :23). L’enseignement de la lecture consiste à partir des unités les plus petites de la langue (la lettre, le son, la syllabe) pour aller vers les plus grandes. C’est-à-dire que l’élève est appelé à effectuer des opérations de combinaison et de synthèse. C’est grâce à la combinaison des lettres qu’il y aura formation des syllabes puis des mots, des phrases et des textes.

Pour cette méthode, il y a primauté du déchiffrage dans l’enseignement de la lecture. Ce dernier s’effectue sur des textes dits « *artificiels* » (Giasson, 2005 :26) composés essentiellement des lettres et sons enseignés qui peuvent être reconnus par l’élève et permettre ainsi la lecture, chose pour laquelle cette méthode s’est vue critiquer.

1. 3. La méthode analytique ou ‘globale’ :

Elle consiste à partir des textes, des phrases et des mots pour arriver aux plus petites unités. Elle part du complexe vers le plus simple et c’est à l’élève d’analyser et décortiquer l’unité complexe en ses unités constructives.

La priorité dans cette méthode est accordée à « *la compréhension...la combinatoire n’est pas enseignée mais découverte intuitivement par l’élève* » (Amir, 1991 :23)

La méthode globale s'est vue reprocher le fait « *d'enseigner du 'par cœur'* » (Giasson, 2005 :26), les élèves ne pourront lire que les mots qu'ils ont mémorisés.

1. 4. La méthode mixte ou "éclectique" :

Pour faire face au problème de choix entre l'enseignement d'une lecture déchiffrage ou d'une lecture compréhension, la méthode mixte ou éclectique a trouvé la bonne combinaison. Cette méthode est en vogue actuellement, elle englobe des mécanismes de synthèse et d'analyse à la fois. Elle permet d'accéder au sens de l'écrit et la découverte du code simultanément.

Il existe donc, trois méthodes essentielles pour enseigner et apprendre à lire.

Nous essayerons cependant, de découvrir la méthode d'enseignement choisie et les techniques de sa réalisation, à travers les approches didactiques et pédagogiques pour lesquelles a opté le système éducatif algérien.

2. La lecture à travers les approches didactiques :

2. 1. La PPO et la lecture :

La PPO ou pédagogie par objectifs est basée sur le découpage du contenu des programmes de chaque discipline en plusieurs « micro-objectifs ».

Chaque objectif constitue le résultat des diverses activités. Il s'agit des savoirs et savoir-faire que l'élève devrait acquérir.

La PPO est donc caractérisée par la formulation des objectifs qui sera du type « *l'élève doit être capable de ...* » (Belabbes, 1999 :17). La vérification de la réalisation de l'objectif se fait par de petites évaluations rapides comme le procédé de La Martinière, l'interrogation orale et les exercices écrits.

Elle a comme vertu de mettre l'apprenant au cœur de l'apprentissage. L'élève est appelé à réaliser des actes simples pour pouvoir ultérieurement accomplir des actes plus complexes. Ceci se concrétise dans la progression des leçons qui s'enchaînent graduellement, chaque leçon est reliée à la leçon antérieure et celle qui suit. Ce qui implique un certain plan pour le déroulement des leçons au sein de cette pédagogie qui se présente comme suit : « *révision, leçon proprement dite, contrôle et applications* » (Belabbes : 17).

En ce qui concerne l'enseignement de la lecture au sein de la PPO en Algérie, pour la première année de Français, il s'effectue en plusieurs phases tout en respectant le schéma commun du déroulement d'une leçon. La formulation de l'objectif d'une leçon de lecture serait : 'l'élève doit être capable d'identifier le son à étudier'.

La leçon est précédée de la séance de langage qui constitue le précurseur de l'apprentissage du nouveau son. Cette leçon de langage aboutira à l'obtention d'une phrase dite « *de présentation* » (IDEM : 42) considérée comme le noyau de la leçon de lecture. A partir de cette phrase l'élève est appelé à identifier le mot contenant le son étudié puis commencera la phase analytique pour dégager la syllabe et le son, la phase synthétique se fait en même temps. Ensuite, vient l'étape d' « *enrichissement appelée également étude des mots illustrés* » (IDEM : 42) qui a pour but d'enrichir le lexique des élèves en mots contenant le même son étudié. Enfin, vient l'étape de la lecture courante qui passe par une lecture silencieuse, des questions, puis une lecture à haute voix où le maître fait le constat sur le degré d'assimilation des élèves en relevant les possibles difficultés liées au déchiffrage.

Bien sur, la leçon de lecture sera consolidée par la séance d'écriture où l'élève apprendra la transcription écrite du son étudié, ce qui favoriserait sa mémorisation.

Avant la prochaine séance de lecture, le maître procédera au contrôle et à la révision du son étudié précédemment. Le contrôle s'effectue par le procédé de La Martinière sur les ardoises et qui permettra un contrôle objectif et rapide de tous les élèves sur le son qui devrait être acquis, et en même temps rendre le

maître « *capable de chiffrer le rendement de sa leçon* » (Belabbes :1999 :33). Selon les résultats, le maître sera en mesure de décider s'il doit refaire la leçon ou non. Quant à la révision, elle peut être réalisée sous forme d'activités ludiques amenant l'élève à reconnaître des mots contenant les sons déjà étudiés.

En résumé, on peut dire que la PPO utilise comme support, pour l'enseignement de la lecture, des phrases simples à partir desquelles commence l'étape de l'analyse. Aussi, à travers la progression des leçons de lecture, le début commence par l'enseignement des voyelles puis des consonnes et sons difficiles.

La PPO userait d'une méthode mixte à prédominance syllabique. Il est vrai qu'elle procède en premier lieu par méthode analytique, mais cela se fait sur des supports artificiels et simples conçus pour un but d'apprentissage et l'intérêt est centré sur l'identification des sons. Elle privilégie le déchiffrage comme mode de lecture.

Cependant, la division des contenus en de multiples objectifs est considéré comme une cause du fractionnement de l'apprentissage, l'élève cumule les connaissances sans savoir les appliquer dans la vie quotidienne. D'où le recours aux avancés de l'approche par compétences.

2. 2. La lecture et l'approche par compétence :

L'approche par compétences a été exploitée en Algérie avec la réforme du système éducatif, par souci de parfaire les performances de l'école algérienne et satisfaire les besoins de la société actuelle avec tout ce qu'elle connaît comme ouverture sur le monde et développement des technologies de l'information et de la communication. Son objectif principal est de rendre l'élève capable de transposer et d'utiliser les savoirs acquis dans les situations réelles de son quotidien. Elle est fondée sur les avancées de la PPO, avec la présence permanente de l'objectif final à réaliser qui dirige à chaque moment la manière de procéder pour la constitution de la compétence.

Les objectifs, constitués d'une ou de plusieurs capacités à faire acquérir aux élèves, sont multiples et à court terme alors que les compétences sont globales et définies au moyen et long terme visant l'acquisition par les élèves des savoirs, savoir-faire, savoir- être.

Du point de vue pratique et méthodologique, l'approche par compétences s'est vue concrétiser à travers l'unité didactique. Ce cadre méthodologique d'enseignement/apprentissage vise un enseignement cohérent avec des possibilités de remédiation et mise à niveau continues des élèves, elle évite donc l'apprentissage morcelé et hors contextes. Chaque unité didactique dure entre deux et dix heures (dans le système éducatif algérien). Elle comporte des activités visant des compétences intermédiaires qui tendent à faire acquérir à l'élève deux à trois compétences finales ou terminales à la fin de l'année.

La lecture dans le cadre de l'approche par compétences trouve une place importante. Cette approche affirme une volonté de perfectionner les compétences à l'écrit et en premier lieu l'acte de lire. L'unité didactique se trouve constituée de trois phases cohérentes essentiellement à l'écrit, permettant un apprentissage par effet « *boule de neige* » (Alma, 2001 : x). Ces phases sont : la compréhension, la lecture et l'expression. La leçon de lecture constitue le centre de l'unité didactique. Le déroulement de la leçon est presque identique à la leçon de la PPO. Elle se passe en deux temps ; une phase de présentation d'éléments nouveaux qui peut se faire sur des supports artificiels ou authentiques ; et une phase d'appropriation de ces éléments.

Aussi, en plus de la formulation des objectifs à atteindre, il fallait préciser les compétences à développer pour chaque leçon de lecture. A titre d'exemple :

- objectifs à atteindre : traduire les graphèmes en phonèmes ; associer des lettres pour former des sons.
- compétences à développer : être capable d'identifier les règles de la combinatoire ; être capable de comprendre des textes courts.

La compétence de la lecture sera en construction dynamique et les connaissances seront recombinaées de façon continue par l'élève, à travers les

différentes unités didactiques, pour arriver à la fin de l'année à comprendre et s'exprimer par écrit en FLE.

C'est donc à travers l'approche par compétences que le passage de la connaissance vers la compétence s'est effectué. L'élève sera capable d'utiliser sa compétence en lecture (compréhension de l'écrit) pour la réalisation de tâches dans des situations complexes et différentes dans la vie de tous les jours. L'élève aura acquis cette compétence en lecture lorsqu'il saura quoi lire, comment et pourquoi lire pour effectuer une recherche.

2. 3. La pédagogie de projet et la lecture :

Souvent confondue avec la PPO, la pédagogie du projet est apparue dans les années soixante du siècle précédent dans les Etats-Unis. Cette forme pédagogique a été conçue pour répondre aux besoins et intérêts des élèves. Elle repose sur le fait que l'apprenant doit contribuer à son apprentissage et le prendre en main. L'élève est appelé à travailler en groupe, à collaborer avec les autres apprenants d'où la notion de socialisation de l'apprentissage.

Le projet constitue une formule pédagogique organisant les contenus d'enseignement ou « *les contenus- matières de manière opérationnelle en terme de savoirs, de savoir-faire et de savoir- être* » (dispositif permanent de la formation en cours d'emploi, 2000 :38). Ces derniers constituent les objectifs terminaux auxquels on aboutit par la réalisation d'autres objectifs. Ces objectifs sont dits "opérationnels", ils définissent les capacités ou compétences que doit avoir l'élève pour la réalisation des objectifs terminaux à partir desquels ils ont été déterminés. Ils répondent aux questions du genre « *qu'est-ce que l'élève doit connaître et doit être capable de faire pour réaliser cette tâche ?* » (IDEM : 38). Le programme annuel s'articule en quelques projets divisés en séquences qui englobent les leçons. Au terme de chaque projet, l'élève doit effectuer certaines tâches lui permettant la réalisation matérielle du projet. Comme nous le constaterons, au niveau de la

partie pratique de notre recherche, le programme de la 3^{ème} année comporte quatre projets dont chacun est divisé en trois séquences.

La pédagogie du projet vise, à travers un aboutissement concret, à rendre l'élève actif en société ; capable de gérer ses connaissances acquises ; en mesure de penser et de résoudre des problèmes.

La pédagogie du projet est devenue très populaire, tous les programmes scolaires de toutes les disciplines sont articulés en projet. Les manuels scolaires algériens adoptent cette pédagogie. Chaque projet constitue une forme intégrale de l'apprentissage. Pour ce qui est de la lecture en FLE, elle constitue le centre de l'apprentissage malgré la priorité accordée actuellement à l'oral.

Le projet s'organise de la manière suivante :

- des activités orales sont proposées comme point de départ pour les autres activités ;
- des activités de résolution de problèmes relevant de la phonologie ;
- des activités de compréhension de l'écrit concernant des textes simples, clairs et motivants ;
- et enfin, des activités de production (écrite, orale ou matérielle) par les élèves.

Le projet intègre à travers les différentes séquences des activités ludiques pour rendre l'apprentissage plus motivant et accessible aux élèves, surtout ceux en bas âge.

Aussi, la pédagogie du projet nécessite des évaluations fréquentes qui orienteront la progression du projet sans se détacher des échéances à respecter.

En ce qui concerne l'enseignement proprement dit de la lecture au sein de la pédagogie du projet, l'élève est dès le premier contact en face de textes accessibles pour son niveau. C'est donc une approche globale des textes avec une découverte progressive du code. « *Il ne s'agit pas de faire apprendre des mots globalement pendant des semaines, puis de dire à l'enfant que, maintenant, il doit apprendre à décoder, tout doit être intégré...* » (Giasson, 2005 : 76). Les élèves devront mémoriser la graphie de certains mots tout en

saisissant leur sens. Il s'agira dans les premiers apprentissages de mots simples, fréquents comme les « *prénoms d'enfant, ...des mots désignant des produits étiquetés dans l'environnement...* » (Giasson, 2005 : 172). Nous retrouverons au niveau de l'analyse du manuel l'utilisation de quelques prénoms comme Manil, Amina, Fazil, Fodil et autres.

En ce qui concerne la compréhension des textes, elle sera appréhendée durant la séance d'exploration à travers l'image du texte ou « *le paysage visuel du document* » (Rivenc, 2003 :203) qui ramène beaucoup d'informations sur le contenu. La compréhension débute à partir de la perception visuelle des textes. Le but de ce genre de démarche est de faire acquérir à l'élève les stratégies de compréhension lui permettant de saisir le sens des mots qu'il pourra reconnaître grâce à l'acquisition des stratégies d'identification. Le manuel de l'élève en 3^{ème} année primaire met en œuvre l'acquisition de ce genre de stratégies par l'illustration des textes grâce à des images représentatives des mots clés qui aideront l'élève à saisir le sens du texte.

L'enseignement de la lecture repose sur les activités de langage essentielles à la compréhension des textes. C'est à partir du langage que l'élève est appelé à manipuler le lexique de la langue, lié bien sûr aux thèmes des textes qu'il aura à lire plus tard, et pouvoir ainsi communiquer oralement. Et c'est à partir de ces connaissances langagières que l'élève sera en mesure de comprendre un texte.

Les leçons de lecture passeront de la phase orale à la phase de la découverte du principe alphabétique et la concordance entre la graphie et le son. Ceci s'effectue d'après Giasson (2005 : 178) par trois méthodes :

- écriture : l'acte d'écrire précède logiquement l'acte de lire. L'élève est amené à écrire des lettres et des mots pour les mémoriser, pouvoir les reconnaître et les identifier ultérieurement ;
- un passage de l'oral vers l'écrit : l'élève en écoutant des mots prononcés pourra identifier les sons écoutés et par la suite, en voyant les mots écrits, il sera en mesure de lier les sons aux lettres correspondantes ;
- la manipulation des lettres : qui vise la formation des phonèmes.

Le code fera l'objet d'un enseignement progressif en commençant par l'élargissement du « *bagage graphique* » (Giasson, 2005 :180) qui permettra à l'élève de maîtriser la correspondance grapho - phonique. En classe, les élèves avec leur maître doivent fixer aux murs des affiches de graphies avec des images contenant les sons étudiés afin de stimuler leur mémoire.

Ensuite, l'apprentissage du code sera complété par la maîtrise de « *la fusion syllabique* » (IDEM : 182) où l'élève apprendra à combiner les graphèmes pour former les syllabes.

La pédagogie du projet adopte donc, une méthode éclectique reposant sur des activités d'analyse et de synthèse. La lecture au sein de cette pédagogie se trouve dotée d'une spécificité représentée par la fonctionnalité, désormais, on parle de l' « *écrit fonctionnel* » (Rivenc, 2003 : 302). L'élève est appelé à utiliser l'écrit soit pour lire ou écrire. On ne fait plus de la lecture juste pour faire de la lecture mais pour réaliser des fonctions, des tâches et des projets.

Les activités de lecture trouvent leur application à la fin du projet où l'élève fait appel à ses compétences acquises en lecture pour réaliser le projet. Il est amené à lire les consignes du livre, à lire une annonce, à demander le sens ou l'orthographe d'un mot.... L'élève lit pour résoudre un problème, il se trouve dans des situations réelles et en mesure de lire des documents "authentiques".

2. 4. La pédagogie de la lecture :

La pédagogie serait d'après Gérard Jean-Moncler dans son cours intitulé *Pédagogie et didactique* « des théories d'action », c'est aussi « *l'art* » d'enseigner, elle désigne le style et la conduite d'un enseignement. Elle conduit également « *à faire des choix méthodologiques pour l'éducation* ». Et souvent, les méthodologies d'enseignement sont implicites et ne sont pas assez claires. En ce qui concerne la méthodologie de l'enseignement de la lecture, elle est « *la plupart du temps peu explicite* » (Rivenc, 2003 :200).

La leçon de lecture passe généralement par la démarche classique qui débute à l'oral et se termine à l'écrit.

Les premières activités de lecture visent la familiarisation de l'apprenant avec l'écrit. L'élève en première année de FLE, ne se trouve pas étranger en face de l'écrit du fait qu'il est à sa troisième année de scolarisation. Il serait possible d'utiliser, afin de faciliter l'appropriation de l'écrit en FLE, ses acquis en langue maternelle. Les élèves seront donc plus attentifs et plus motivés.

L'enseignement de la lecture devrait donc se faire à travers quatre activités essentielles : « *la perception, la compréhension, la mémorisation, la production* » (Rivenc, 2003 :183).

La perception se fait sur le plan sonore et le plan graphique. Le maître lit aux élèves un texte, une phrase. Les élèves suivent avec les yeux. Ils se rendent compte des contractions faites à l'oral de l'écrit, et par la même occasion, ils remarqueront avec le temps la complexité de l'orthographe française.

Pour ce qui est de la compréhension, l'enseignant devrait recourir aux images incluses dans le manuel de l'élève ou bien celles amenées ou créées en classe. Il serait préférable de centrer l'attention des élèves vers une même image qui pourrait être accrochées au tableau pour être sûr que tous les élèves regardent la même image. Le manuel de 3^{ème} année présente en effet beaucoup d'images en une seule page, l'élève pourrait ne pas être fixé sur l'image adéquate. Le maître pourrait aussi recourir à la mimogestualité, au contexte, aux paraphrases, au rappel des connaissances passées... .

Le processus de compréhension est réalisable grâce à la présence des « *connaissances linguistiques et référentielles suffisantes... (et) des stratégies de lecture appropriées en fonction des difficultés du texte et des connaissances* » (IDEM : 203).

La lecture de livres par l'enseignant à ses apprenants leur permettrait l'émission d'hypothèses de sens et de les vérifier.

L'enseignant pourrait également proposer un mode de lecture avec ses élèves, où les textes seront écrits au tableau ou sur rétroprojecteur, c'est « *la lecture partagée* » (Giasson, 2005 : 187). Elle viserait à fournir aux élèves un plaisir en lisant tout en ayant un objectif d'enseignement en attirant leur attention sur l'aspect graphique du texte. La leçon de lecture comporte également des

activités de lecture à voix haute et de lecture silencieuse. Les deux modes sont utilisés avec un but commun de développer la lecture silencieuse puisqu'elle permet la lecture de tous les jours et en classe, elle permet la lecture de tous les élèves. C'est aussi une lecture permettant plus de concentration sur la compréhension de l'écrit. Par contre, dans la lecture à voix haute « *les élèves ont tendance à se concentrer sur la précision plutôt que sur la compréhension* » (Giasson, 2005 : 211). Cette lecture pourrait être dans certains contextes problématique et créer l'anxiété chez les élèves.

C'est au cours de la lecture des élèves que le maître peut déceler certaines anomalies nécessitant son intervention.

- Face à une méprise, c'est-à-dire que l'élève lit autre chose que ce qui est écrit, le maître apprécie le respect ou non de la syntaxe et du sens. Il devrait permettre à l'élève de s'auto-corriger dans un premier temps, puis lui venir en aide pour se corriger et ne pas intervenir si le sens est respecté. (cf, Giasson : 216).
- Face à un blocage, où l'élève s'arrête devant un mot sans pouvoir le lire et « *lève les yeux vers le maître* » (IDEM : 217) et attend de l'aide, le maître devrait demander à l'élève de reprendre la lecture du début de la phrase ou de continuer la lecture à un certain point, puis de revenir au mot.

En ce qui concerne l'évaluation, elle doit être précédée de la détermination des objectifs à évaluer, le maître cherche-t-il à savoir à quel point les élèves comprennent –ils les informations incluses dans le texte? Cela pourrait se faire grâce à des questions de compréhension autour du texte. Ou, savoir aussi, si les élèves ont recours au déchiffrage pour arriver à lire des mots difficiles ? Ou savoir s'ils peuvent accéder au sens d'un mot à travers sa morphologie ?....

L'évaluation s'avère être une tâche difficile que le maître ne pourrait contourner. Le manuel de l'élève en 3^{ème} année présente en fin de chaque séance de lecture une ou quelques phrases à lire à haute voix. C'est un moment qui permet à l'enseignant d'évaluer les acquis des élèves.

Proposer une pédagogie idéale pour l'enseignement de la lecture ne pourrait se faire, du fait de l'hétérogénéité de la classe de langue. D'où, l'intérêt de l'application d'une pédagogie différenciée qui remédierait aux décalages qui pourraient s'installer entre les élèves.

3. La lecture dans les instructions officielles (IO) :

D'après la loi n°08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 Janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale, nous pouvons dégager les finalités de l'éducation en terme de savoir, savoir-faire, savoir être et savoir devenir réalisés à travers le développement des différentes compétences chez la majorité des élèves scolarisés, futurs citoyens du pays.

Cette loi ne cite pas explicitement et de manière franche la lecture mais elle y fait allusion en mentionnant ses caractéristiques. Elle fait référence à la lecture en tant que moyen faisant partie des «... *outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages...*» (JO n°04, 2008 :7). Et plus spécifiquement, la lecture en Français, dans le cadre de la maîtrise d'une langue étrangère, est considérée en tant qu' «... *ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et civilisations...*» (IDEM : 8). La lecture est considérée comme faisant partie des «... *compétences, pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes...* » (IDEM : 8). Le système éducatif s'engage à doter les élèves de cette compétence nécessaire.

L'école vise l'enseignement du savoir apprendre, elle cherche à « apprendre à apprendre » aux élèves, selon le principe de la pédagogie active initiée par Montessori (cf, http://fr.wikipedia.org/wiki/p%C3%A9dagogie_montessori), afin d'assurer une bonne formation et permettre l'autoformation en continu. Le système éducatif algérien, à travers cette loi,

opterait pour une méthode d'enseignement reposant sur la pédagogie du projet, centrée sur l'apprenant et ses besoins. Cette pédagogie rendrait l'élève à même de « ...réinvestir et d'opérationnaliser les savoirs et savoir-faire acquis... » (JO n° 04, 2008 : 8) à l'école dans les différents domaines de la vie.

Acquérir une compétence de lecture est tout un processus qui s'effectue grâce à des méthodes variées, selon l'attitude adoptée envers l'écrit. Toute pédagogie et toute approche didactique accorde un intérêt particulier à la lecture. Il nous semble, cependant, que la méthode d'enseignement de cette activité est presque la même, à part quelques modifications "superficielles" relevant du domaine technique et terminologique pour la définition des limites de certaines notions et la seule différence notable sur le plan idéologique, qui se traduit sur le plan pratique, est la centration de l'apprentissage sur l'apprenant qui le prend en charge et non sur le contenu. Les méthodes d'enseignement impliquent la présence de textes officiels régissant les objectifs et finalités de tout système éducatif.

Deuxième partie :

le cadre pratique

1. Analyse du document d'accompagnement :

A travers l'analyse du document d'accompagnement du programme de la 3^{ème} année primaire, grâce à la grille d'analyse choisie que nous joignons à l'annexe du mémoire, nous tenterons de découvrir les méthodes d'enseignement de la lecture à ce stade de la scolarisation et les objectifs concernant la lecture, que le système éducatif cherche à atteindre.

La procuration de ce document n'a pas été une tâche facile. Il nous a fallu faire le tour de plusieurs établissements pour l'avoir. Ceci dit, nous n'avons pu trouver qu'une photocopie chez une jeune enseignante qui était la seule à le posséder au sein de son école. Les directeurs d'établissement ne se sont pas vus délivrer ces documents d'accompagnement, ils ne disposaient que des programmes. Nous n'avons pu, malheureusement poursuivre notre quête à la recherche d'un exemplaire original de ce document faute de temps. Nous signalons également avoir trouvé l'ancienne version de ce document, celle de Juillet 2004, où l'enseignement du Français était dispensé en 2^{ème} année primaire.

Nous proposons, à présent, l'analyse de ce document qui constitue la référence de l'enseignant en matière de démarche pédagogique et explications essentielles à la bonne application du programme, comme suit :

- **Titre :** *document d'accompagnement du programme de Français de la 3^e et 4^e année primaire.*
- **Editeur :** ONPS (Office National des Publications Scolaires).
- **Année :** Avril 2008.
- **Descriptif du document :** Ce document se trouve sous forme d'un livret de trente deux pages (dont la couleur de la couverture ne peut être déterminée de façon certaine puisque nous disposons d'une photocopie,

mais elle nous semble blanche, contrairement à l'ancien document qui était de couverture rose).

- Type des matériaux : ne peut être déterminé puisque nous ne disposons pas de la forme originale du document.
- Contenu iconographique : néant. Il n'existe aucune iconographie, les textes et paragraphes s'agencent consécutivement. Certaines parties sont encadrées, il s'agit de trois paragraphes en page (03). Aussi, il existe de nombreux tableaux en pages (04, 06, 08, 09, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 30, 31, 32).
- **Public visé** : le corps enseignant dispensant le cours de Français aux élèves de 3^e et 4^e année primaire.

- **Structure du guide** : la première page du manuel est identique à la page de la couverture. Il n'y a pas de préface. Elle est suivie, en page 02, d'un sommaire avec une en-tête mentionnant le titre complet du document.

Le sommaire présente le contenu en six titres principaux, plus les annexes avec leurs sous-titres. Chaque titre est accompagné du numéro de la page correspondante.

Le livret articule les différents composants en un ordre logique partant d'un cadre général, où il présente un aperçu sur l'enseignement du Français au cycle primaire, en définissant les profils d'entrée et de sortie ainsi que la progression dans ce même cycle, pour arriver à l'évaluation. Ceci en passant par la démarche pédagogique où le document explicite le déroulement des activités à l'oral et à l'écrit ; les activités de classe où il définit les volumes horaires et le déroulement de l'enseignement ; les contenus des enseignements à l'oral et à l'écrit et les moyens de leur réalisation (vocabulaire, conjugaison, orthographe,...) ; et enfin, les activités nécessaires à chaque enseignement.

- **Durée et rythme de l'apprentissage :** en page (06), le document présente le volume horaire et la répartition dans le cadre des pratiques de classe. Le volume horaire de l'apprentissage est présenté sous forme de tableau.

- durée : en ce qui concerne la 3^e année, le nombre total de semaines d'apprentissage visant l'application du programme est de 28 semaines, en plus de 04 semaines destinées aux évaluations

- rythme : le volume horaire hebdomadaire, pour l'enseignement du Français est de trois heures réparties au cours de la semaine, c'est-à-dire, une séance de 45minutes quatre fois par semaine. La part de la lecture dans ce volume n'est pas indiquée dans le document.

Comme nous l'avons mentionné dans notre partie théorique, il sera question, en ce qui concerne le programme, de réaliser trois à quatre projets par an. Chaque projet durerait six à sept semaines. Et comme tout projet, divisé en trois à quatre séquences, chaque séquence s'étalerait sur six heures, c'est-à-dire, deux semaines. Les activités au sein de la séquence seraient de 20 à 45 minutes selon les objectifs à atteindre, l'effectif, et le niveau des élèves.

Le document laisse aux enseignants la possibilité de gérer et d'aménager la durée, le rythme de l'apprentissage selon les besoins et les exigences des élèves en vue de la maîtrise et l'assimilation du programme ou de sa presque totalité.

- **Présentation générale de la méthode :** en page (05), le document présente la démarche pédagogique préconisée pour l'application du programme. En ce qui concerne la lecture, elle constitue le moyen de communication au niveau de la réception. Son apprentissage se fera sur deux plans : un plan d'appropriation du signe, c'est l'apprentissage du code ; et un plan d'appropriation du sens, c'est la compréhension de

l'écrit. Le document ne mentionne pas de façon claire et explicite le soubassement théorique de l'enseignement de la lecture, pour le moment dans cette partie. Pour ce qui est de la méthodologie, toujours en page (05), l'apprentissage de la lecture comprend un moment de découverte, c'est le premier contact avec le support écrit ; un moment d'observation méthodique guidé par l'enseignant et un moment d'évaluation.

Le document, ou ses concepteurs, aborde les principes théoriques de la méthodologie de la lecture pour entamer la partie réservée au contenu du programme en page (12).

La démarche théorique serait fondée sur un apprentissage du code basé sur la maîtrise de la correspondance grapho-phonique et la combinatoire ainsi que l'accès au sens. Le point de départ serait le texte. Tout enseignement de la lecture débute par la présentation d'un texte écrit. Ceci correspond à la méthode globale. Le document préconise d'éviter la présentation des phonèmes sans signification et de procéder à la segmentation syllabique du fait de sa complexité (la segmentation écrite ne correspondant pas toujours au découpage oral) sauf dans le cadre de la phonétique articulatoire (afin d'aider les élèves à bien prononcer).

D'après le document, il y a primauté de la compréhension, qui vient en premier lieu, sur l'acquisition et l'apprentissage de la sonorisation de l'écrit à travers les procédures de montage syllabique, c'est-à-dire, la combinatoire, même si tous les phonèmes ne sont pas encore acquis.

En récapitulatif, le document d'accompagnement préconise, pour l'enseignement/apprentissage de la lecture, l'usage de la globale et la combinatoire. C'est une méthode éclectique.

- **Objectifs :** en page (03), le manuel définit les profils d'entrée et de sortie. Pour ce qui est de la 3^e année, le profil de sortie constitue les compétences de production écrite et orale, dont disposerait l'élève en

fin d'année, lui permettant de communiquer dans certaines situations de communication. En page (04), un tableau présente la progression des compétences à enseigner aux élèves à chaque année du cycle primaire. Pour la 3^e année, il est question, en ce qui concerne la lecture, de faire maîtriser aux apprenants le code phonologique, la correspondance grapho-phonique et la compréhension globale d'un texte lu. C'est-à-dire, apprendre aux élèves à lire et à comprendre.

- **Contenu :** les contenus du programme de Français en 3^e année concernant la lecture portent sur :
 - la connaissance des phonèmes ;
 - la discrimination auditive et visuelle ;
 - la construction du sens.

Le document porterait un intérêt majeur au contenu des textes écrits. Il préconise la familiarisation des élèves avec les différents écrits : les comptines, les affiches, les recettes, ... Afin de permettre aux élèves de distinguer ces différents textes et en dégager le message global. Ces textes, présents dans le manuel de l'élève, doivent être accessibles et attrayants. Leur longueur varie entre 20 et 50 mots avec moins de dix pour cent (10%) de mots nouveaux.

- **Type d'activités / procédés :** le livret, en page (22), présente la manière de travailler l'écrit et spécialement la lecture. L'enseignement de la lecture s'opère à travers les activités suivantes :
 - recherche des éléments du paratexte en posant quelques questions simples, ceci dans le cadre du moment de découverte, de premier contact ;
 - une lecture à haute voix par l'enseignant permettant la découverte visuelle et auditive, puis une lecture silencieuse des élèves suivie de questions de compréhension, ceci dans le cadre de l'observation méthodique ;

- l'évaluation.

- **Place de l'oral :** l'oral trouve une place importante dans l'enseignement du Français en 3^e année. Il contribue également à l'enseignement / apprentissage de la lecture. En effet, nous relevons du document d'accompagnement que l'oral contribue à la bonne lecture et la prononciation correcte à travers l'articulation, la prosodie, l'entraînement à la sonorisation des phonèmes de la langue (grâce aux dialogues, prises de parole, apprentissage des comptines...). De même, la lecture magistrale du maître et les questions qui la suivent participent et favorisent la construction des hypothèses de sens sur l'écrit. Les interactions orales entre le maître et ses élèves dans ce cadre y participent également.

- **Evaluation :** le document distingue deux types d'évaluation : l'évaluation formative et l'évaluation certificative.

La première fait partie de l'enseignement / apprentissage, se trouve au cours du projet. La deuxième se fait à la fin en vue d'évaluer individuellement l'acquisition ou non des compétences faisant l'objet d'enseignement / apprentissage.

En page (23), le document explique que l'évaluation (formative) porte sur la prononciation, l'articulation, le débit, la vitesse de lecture et sur l'intonation, c'est-à-dire, évaluer la lecture à voix haute.

Le document ne présente pas une démarche d'évaluation pour la 3^e année primaire. Il se contente, en page (26), de signaler, de façon générale, que l'évaluation s'opère à travers l'élaboration de grilles pour l'évaluation formative et à travers des critères et indicateurs pour l'évaluation certificative. Le document présente par la même occasion un exemple d'évaluation de l'oral uniquement pour la 3^e année et un exemple d'évaluation écrite pour la 4^e année.

Il nous semble, à partir de ce point, que le document ne présente pas d'activités permettant la lecture à haute voix, focalise l'évaluation sur la sonorisation et ne prévoit pas une évaluation sur la compréhension du texte ou sur les activités accomplies au cours de l'apprentissage.

A travers l'analyse du document d'accompagnement du programme de 3^e année, nous sommes arrivés à conclure que l'enseignement de la lecture est dispensé à travers une méthode éclectique, associant une méthode globale à la combinatoire. Cette méthode attacherait une importance capitale à la compréhension, vu la concentration des activités relatives à la lecture compréhension.

Nous notons également, le non développement des activités visant le déchiffrage et de la démarche d'évaluation de la compréhension écrite. Le document évoque la combinatoire sans expliquer la manière dont elle doit être dispensée. Peut être que son acquisition se ferait implicitement par les élèves, ou bien il serait possible que le manuel de l'élève offrirait des activités claires et suffisantes à l'apprentissage de la combinatoire et l'acquisition du code.

Nous tenterons, dans le second chapitre, de vérifier la concordance entre les directives du document d'accompagnement et le contenu du manuel et voir s'il y a complémentarité entre les deux.

2. Analyse du manuel de l'élève en 3^{ème} année :

Nous entamons, à présent, l'analyse du manuel de Français de l'élève de la 3^e année primaire. C'est le premier livre de langue étrangère destiné aux enfants de 8 ans environ. En faisant découvrir et initier l'apprentissage du FLE, il nous semble capital et important d'analyser ce manuel et d'en dégager les démarches et méthodes adoptées afin d'initier ces apprenants à cette langue. Nous nous intéressons, dans ce cadre, à ce que propose ce manuel pour l'enseignement / apprentissage de la lecture.

Pour cela, nous réaliserons cette activité grâce à la grille d'analyse choisie et jointe à l'annexe de ce mémoire. Cette grille nous permettra de rendre compte des deux principaux axes de l'enseignement / apprentissage de la lecture, à savoir, la compréhension et le déchiffrage (ou identification des mots). Elle nous permettra également d'examiner les atouts de ce manuel du côté matériel et esthétique.

2. 1. Analyse préliminaire :

- **Titre du manuel :** **Mon Premier Livre de Français**

3^e Année Primaire

- **Editeur :** ONPS (Office National des Publications Scolaire)
- **Année :** 2008-2009
- **Descriptif du manuel :** le livre de Français de ce cycle se présente sous forme d'un assez grand livre de 20×28 cm de dimension et d'un volume de 125 pages.

- la couverture et la première page : la couleur de la couverture est dominée par des nuances de vert, couleur du confort et de la nature. Une bandelette rouge se trouve en haut et en dessous de l'inscription de la République Algérienne Démocratique et Populaire ainsi que le Ministère de l'Education Nationale écrite en langue arabe. Un peu en dessous de cette bandelette se trouve le titre du manuel écrit en différentes polices. « Français et 3^e » sont écrits en une forme fantaisiste avec des couleurs différentes pour chaque lettre. Nous remarquons à ce niveau la présence de la majuscule inhabituelle pour « premier » et « livre », de même pour « primaire ». L'inscription de 3^e année primaire se trouve en vert sur fond blanc crée par un drapeau. Ce dernier est porté par un enfant suivi par deux filles et deux autres garçons portant crayons, papiers et cartables. Ces enfants sont représentés en position de marche sur un chemin de verdure.

La page de couverture est reprise approximativement de façon identique et sur fond vert à la première page, avec les noms des auteurs du livre en bas de page et celui du concepteur(trice) de la maquette et des illustrations en une police plus petite.

- l'introduction : la première page est suivie d'un blanc puis à la page suivante se trouve une introduction signée par les auteurs. Cette introduction s'adresse aux apprenants, elle est introduite par un « bonjour » suivi d'un point d'exclamation. L'apprenant pourrait peut être la lire en fin d'année. Il en est incapable au début puisqu'il est en phase de découverte, de premier contact avec la langue écrite .

Les auteurs y présentent le livre et l'enchaînement des activités. Ils désignent des « compagnons de route » représentant les différentes images des personnages enfantins présents dans le manuel. Ils évoquent également le travail de groupe avec le maître et les camarades de classe. Ils concluent l'introduction avec une consigne à l'élève de prendre soin du livre et lui souhaitent une bonne route avec un point d'exclamation.

La route représenterait le parcours du livre ou sa découverte au cours de l'année scolaire prévue pour ce cycle d'apprentissage.

- le sommaire : l'introduction est suivie d'une page blanche puis d'un sommaire présentant le contenu du manuel en projets.

Le livre contient quatre projets, quatre histoires à écouter, un lexique illustré et un phonataire avec les pages correspondantes.

Pour les projets, ils sont accompagnés d'une illustration à gauche et une description à droite.

Le manuel contient en outre quelques pages dont il ne fait pas référence dans le sommaire, il s'agit de deux pages pour l'écriture des chiffres et des nombres suivies de deux autres pages pour la table des matières définissant les projets, les séquences, les actes de parole, les phonèmes, les textes de lecture, les comptines et les points de langue abordés et visés par le manuel.

- la structure superficielle du manuel : en feuilletant le livre, nous nous sommes aperçue que chaque projet est représenté par une couleur en relation avec le thème qu'il traite. Ces projets se présentent comme suit :

N°du projet	Thème	Couleur	Commentaire
Projet 1	L'école	rose	Cette couleur révèle la volonté de rendre joyeux l'apprentissage à l'école et vise à pousser l'élève à prendre du plaisir au sein de la vie scolaire.
Projet 2	La sécurité routière	rouge	Cette couleur représente le danger, elle est sensée attirer l'attention des élèves sur les risques de la route.
Projet 3	Les légumes, fruits et arbres	vert	Il n'y a pas mieux que cette couleur pour représenter la nature et ses fruits.

Projet 4	L'environnement	bleu	Cette couleur est celle de la terre, la planète bleue. Ce choix vise à sensibiliser les enfants à la préservation et à l'économie de l'eau et des sources d'énergie afin de protéger l'environnement.
----------	-----------------	------	---

Chaque projet est constitué de trois séquences, au sein de chacune d'elles les activités se succèdent de la manière suivante :

- les actes de parole suivis d'exercices ;
- une préparation de la lecture suivie de la lecture et les activités de lecture, c'est au sein de cette séance que la leçon du vocabulaire (lexique) est intégrée ;
- l'écriture ;
- une situation d'intégration ;
- une comptine pour les premières et deuxièmes séquences ;
- pour les troisièmes séquences, à la place des comptines, le manuel propose des mots outils, des mots de la même famille, des synonymes et des antonymes de certains mots.

Nous nous intéressons particulièrement aux activités relatives à la lecture dont nous présentons l'analyse proprement dite comme suit :

2. 2. Analyse au niveau de la compréhension :

- En début d'année, le manuel propose effectivement des activités autour de la compréhension de textes simples et courts entendus, avant même que l'identification des mots ne soit acquise. Ces activités concerneraient la phase de préparation de la lecture. Elles portent sur l'exploitation de différents supports tels que l'affiche, la vignette, la BD,..., ciblant différents objectifs. Ces activités exigeraient la préparation à la maison par les apprenants, aidés des parents, et l'explication par le maître en classe.

Au début de l'apprentissage, au cours du premier projet, l'élève est mis pour la préparation de la lecture en face d'un texte sous forme de bande dessinée (BD) en page 10,18,26, une manière ludique pour amorcer l'apprentissage.

Des questions de compréhension permettent la construction du sens en usant de ce type de texte dont la fonction est de décrire. Puis un texte de 17 mots est proposé à la lecture, il s'agirait d'une lecture compréhension entamée juste après la préparation de la lecture, c'est-à-dire, après une à deux séances de Français. Sans doute, c'est au cours de cette activité que l'enseignant est appelé à suivre les orientations du document d'accompagnement pour aborder ce petit texte.

Pour rappel, il s'agit du moment de découverte, c'est la recherche du paratexte (recherche du titre seulement pour le premier texte de lecture) à l'aide de questions simples et avec l'exploitation des illustrations accompagnant le texte. Le moment d'observation méthodique où l'enseignant lit à haute voix le texte et le fait suivre d'autres questions.

C'est-à-dire que jusque là, et pour ce petit texte, il n'est demandé à l'élève que d'en comprendre le sens. L'élève ne lit pas encore, il serait cependant en mesure d'identifier le thème général du texte (qui est l'école pour le premier texte de lecture) Aussi, capable d'identifier les mots mémorisés qu'il aurait retenu du cours de la préparation de la lecture.

Pour conclure ce point, c'est donc dès la première leçon de lecture, la compréhension d'un petit texte est amorcée par une séance de préparation à la lecture compréhension. C'est après cette lecture qu'il est proposé à l'élève de lire une petite phrase, en page 11 à titre d'exemple, où il serait à même de se rappeler la sonorisation de la graphie en face de lui. Il s'agit des mots « je m'appelle... » que l'élève est sensé avoir découvert sur les plans visuel et auditif au cours de la lecture magistrale du maître et avant cela, sur le plan auditif au cours de l'acte de parole. En ce qui concerne le nom propre « Manil », l'élève pourrait le reconnaître grâce à l'image illustrant la phrase à lire. Il ne s'agit donc nullement de procéder à une lecture mécanique ou une lecture déchiffrage mais d'un mécanisme assez complexe que les élèves

arriveraient à découvrir et à maîtriser pour pouvoir lire sans difficultés et d'une manière efficace.

- C'est grâce à diverses activités que le manuel prépare toute la lecture du texte, d'avance avec les élèves, pour le rendre familier avant même de l'aborder. Il s'agit des activités orales, à savoir, les actes de parole et les exercices relatifs, en plus de la séance de préparation de la lecture. Ces activités concourent à mentionner la presque totalité du lexique et toutes les informations incluses dans le texte à lire. Une façon de permettre à l'élève à la fois de sonoriser et de saisir le sens de l'écrit à lire. Ceci peut se voir clairement dans les premiers textes de lecture.

- Au cours de l'année et dès le début, le manuel engage des activités de compréhension générale d'un texte qui sont de complexité croissante allant de la capacité de répondre aux questions par des mots simples pour le projet¹, à la capacité de répondre par une phrase simple et donner son avis en projet⁴. La manière d'aborder ces activités est régie par le document d'accompagnement ; elles passent de l'identification la plus simple du titre et de l'illustration à l'appariement d'un mot ou d'une phrase à une image au cours du dernier projet. Ces activités entrent dans le cadre de l'initiation en premier lieu à la compréhension des textes sans avoir besoin du déchiffrage qui nécessite la connaissance du code.

-Le manuel propose en effet, des activités régulières sur le lexique et le vocabulaire. Ces activités trouvent leur place essentielle au cours de la leçon de lecture incluant la préparation de la lecture et la lecture analyse. C'est pendant la séance de lecture que les apprenants découvrent et apprennent des mots nouveaux. Le manuel réserve une place spéciale pour marquer les mots clés que l'élève doit retenir à la fin de chaque séance de préparation de la lecture. Il s'agit à chaque fois selon le thème abordé pour chaque projet et séquence de quelques

mots ou de quelques locutions. Par exemple, au cours de la séance 2 du projet 1, l'élève doit retenir les mots comptine, mardi et camarade. Dans la séance 1 du projet 4, il retiendrait les locutions : se laver, la brosse à dents, se brosser les dents et se rincer.

L'enseignement / apprentissage du lexique fait partie intégrante de la lecture qui participe à son acquisition et son enrichissement.

- Le manuel propose des activités autour de textes variés de type et de genre différents, ceci en application des consignes de la tutelle sur la question, permettant ainsi à l'élève de découvrir les différentes formes de l'écrit.

Le livre présente en effet, plusieurs types de textes tels que les comptines, les bandes dessinées, les fiches techniques, les affiches, les contes, les consignes, La remarque que nous pouvons faire est que les textes servant à la préparation de la lecture sont très variés, il s'agit essentiellement de :

- la BD de façon majoritaire ;
- l'affiche en page 34 pour la séquence 1 du projet 2 et la séquence 3 du projet 4 en page 98 ;
- les vignettes pour la séquence 3 du projet 2 en page 50 ;
- les étiquettes pour la séquence 2 du projet 3 en page 66 ;
- la fiche technique pour la séquence 3 du projet 3 en page 74 ;
- la liste de consignes illustrées pour la séquence 1 du projet 4 en page 82 ;
- les images commentées pour la séquence 2 du projet 4 en page 90.

Quant aux textes prévus pour la lecture proprement dite, et sur lesquels portent les activités de compréhension, sont des textes fabriqués pour la plupart et des textes authentiques. Ils se présentent dans le manuel selon ces proportions :

- textes fabriqués correspondant à ceux du projet 1 en pages 11, 19, 27 ; des séquences 2, 3 du projet 2 en page 43 et 51 ; à une partie du texte de la séquence 3 du projet 3 en page 75 ; et le texte de la séquence 1 du projet 4 en page 83. Soit le nombre de 7 textes sur un total de 12 textes pour chaque séquence. C'est-à-dire, un pourcentage d'environ 60%.

- textes authentiques représentant le reste et correspondent ainsi à 40% des textes.

Cette diversité des supports tente de faciliter et de rendre accessible l'accès à l'information et l'atteinte de l'objectif du projet.

- Les activités proposées pour le travail sur l'unité phrase permettent de travailler à la fois le sens des phrases, la grammaire syntaxe et la morphologie. Le manuel ne présente pas des phrases isolées destinées à ces activités. Elles seront dégagées des textes à étudier par les élèves avec l'aide de l'enseignant.

Les activités proposées pour le travail sur l'unité phrase occupent la plus grande place. C'est à partir de la phrase que l'enseignant attire l'attention des élèves sur certains de ses éléments pour les aider à construire le sens du texte.

Pour le travail de la syntaxe, il se fait de manière implicite pour ce cycle d'apprentissage. C'est au maître d'exploiter le cours de lecture pour éclairer les élèves sur certains points de la langue que nous dégagons de la table des matières du livre, à savoir, la nomination des groupes fonctionnels importants tel que, la phrase ; le nom propre ; les articles ; les indicateurs de temps ;... . Ces acquis contribueront à leur tour à faciliter encore plus l'apprentissage de la lecture.

En ce qui concerne le travail de la morphologie, le manuel intègre des activités visant de façon implicite la maîtrise du genre et du nombre par exemple que nous avons dégagée à partir toujours de la table des matières. Cependant, en recherchant ces activités nous ne les avons pas trouvées dans l'emplacement prévu dans le manuel. A titre d'exemple pour découvrir les activités liées au genre, indiquées en séquence 2 du projet 1, il n'y a aucune allusion au genre. Nous les avons par contre rencontrées en page 36 correspondant aux activités de la séquence 1 du projet 2. De la même façon, les activités relatives à l'apprentissage du nombre se trouvent en page 52 dans la séquence 3 du projet 2 et non en séquence 2 du même projet.

- Les activités proposées pour le travail sur l'unité texte permettent de travailler la compréhension générale de textes entendus, le repérage d'information au sein de ces textes et la construction du sens général du texte.

Le travail de la compréhension général d'un texte entendu est réalisé à travers les activités de l'oral au début de chaque séquence, où l'élève est appelé à écouter et à dialoguer. Il s'agit de textes sous forme de BD avec une comptine pour la séquence 2 du projet 2 en page 40.

Les textes entendus se trouvent également au niveau de l'activité de la lecture dont le processus a été explicité dans les points précédents.

Nous noterons qu'en ce qui concerne les textes destinés à la préparation de la lecture il n'y a pas mention sur la nature écoutée ou lue de ces textes dans le manuel.

La compréhension générale concerne la capacité de répondre à quelques questions relatives au texte et à l'aptitude de réaliser la saynète représentative du dialogue sous le contrôle de l'enseignant.

Les activités permettant le repérage d'information explicitées dans des textes lus ou écoutés se fait au niveau de la préparation de la lecture à travers des questions qui appellent l'élève à relever à partir de ces textes des informations permettant de répondre aux questions. Il y est aidé grâce aux illustrations accompagnant les textes.

Les activités relatives au travail de la construction du sens grâce à la formation d'hypothèses de sens à partir du titre, de l'identification des mots connus et l'explication d'un mot nouveau à partir du contexte... sont concrétisés dans la séance de lecture analyse dans chaque séquence sur les textes authentiques et non authentiques mentionnés aux pages précédentes.

2. 3. Analyse au niveau de l'identification des mots :

- Le manuel entre rapidement dans la correspondance grapho-phonique. Pour ce cycle d'initiation, il s'agit de l'enseignement de la correspondance

régulière, c'est-à-dire que chaque graphème correspondrait à un seul phonème à ce stade de l'apprentissage.

Le manuel propose dès la première leçon de lecture la découverte de la correspondance grapho-phonique concernant quatre sons. Il s'agit des phonèmes [a], [i], [m] et [n] en page 11. Ces derniers ne sont pas présentés de façon directe sans

signification aux élèves. C'est à partir des textes prévus pour la « lecture analyse » que le maître amène les élèves à relever certains mots qui seront soumis à la segmentation phonique pour extraire les phonèmes à étudier. Chaque mot sera divisé en syllabes et à partir de ces syllabes sera extrait le phonème cible.

La phase de la combinatoire sera définie par la présentation des différentes combinaisons qui peuvent être créées à partir de l'association de ce phonème avec un autre. Dans un premier temps le manuel combine les consonnes avec les voyelles qui font l'objet d'une même leçon. Et dans un deuxième temps, il assemble ces consonnes avec les voyelles étudiées antérieurement réalisant une série de plusieurs syllabes montrant toutes les combinaisons possibles que l'élève est susceptible de trouver au sein du manuel. Nous prendrons, par exemple, la leçon de la lecture de la séquence 1 du projet2 en page 35: -les phonèmes

étudiés sont : [p], [b], [y] et [u]

1^{ère} étape : assemblage du [p] et du [b] avec le [y] et le [u] ;

2^{ème} étape : assemblage du [p] et du [b] avec les phonèmes [a], [o], [li], [lu], [ra], [ri], [ro], [ru], [ly] et [ry].

-les phonèmes étudiés antérieurement sont [a], [o], [i], [r] et [l].

Nous notons également la présence du [o] correspondant à la graphie « eau » alors qu'il n'a pas fait l'objet d'un enseignement spécial. Son apprentissage doit être implicite. L'enseignant signale cette correspondance grapho-phonique au cours de la leçon réservée à l'étude du son [o]. Le manuel signale quant à lui cette correspondance en plus d'autres correspondances complexes au niveau des exercices comme suit :

le « eau » = « au » = [o] en page 28 ;

le « y » = [i] en page 28 ;

le « ph » = [f] en page 44 ;
le « ei » = « è » = [e] en page 84 ;
les « im, ain, aim, ein » = [é] en page 84 ;
le « oeu » = [œ] en page 92.

- Le manuel contient des activités de discrimination auditive des sons de la langue. Cependant, ces activités ne figurent pas dans la partie réservée à l'enseignement/apprentissage de la lecture. Elles sont présentes dans la partie d'exercices relevant de l'oral qui précède la leçon de préparation de la lecture. Ces

activités se distinguent par des consignes particulières qui font la diversité de ces exercices. Ces consignes sont du genre :

J'entends « a », je lève la main, en page 9 ;

Je croise les bras quand j'entends « é », en page 17.

Nous remarquons aussi, l'abondance de ce genre d'activité au début de l'apprentissage dans le projet 1 où il existe des activités supplémentaires par rapport aux autres projets. Il s'agit d'activités ayant pour consigne :

j'écoute et je répète le prénom qui contient « u » en page 9 ;

je dis combien de fois j'entends « t » dans les mots ...en page 17.

Nous notons en outre l'absence de ces activités de discrimination auditive pour la séquence 2 du projet 4 en page 89.

Toutefois, ces activités ne concernent pas tous les phonèmes à étudier en leçon de lecture. Ceci peut se voir au niveau des exercices destinés aux phonèmes à étudier en séquence 2 du projet 1 où nous notons l'absence d'activité de discrimination du son « d » en page 17.

De même pour le son « x » à la séquence 3 du projet 2 en page 49 et pour le son « on » en séquence 2 du projet 3 en page 65.

Il y a aussi répétition d'activité autour de la discrimination auditive du son « o » en page 49 alors qu'elle a déjà été faite en page 25 dans la séquence 3 du projet 1.

- Le manuel contient des activités de discrimination visuelle des graphies de l'écrit. Elles sont présentes et nombreuses au niveau des activités de la lecture pour toutes les séquences de tous les projets. Elles sont caractérisées par les consignes du genre :

je compte les « a », en page 12 ;

je montre l'étiquette où je vois « n », en page 12 ;

je vois « s », je lis « s », en page 52 ;

je vois « s », je lis « z », en page 52 ;

tous ces mots se terminent par « ge » sauf un, je lis l'intrus, en page 76.

Nous pouvons souligner certains genres d'exercices entrant dans le cadre de la discrimination visuelle où l'élève est amené à reconnaître les différentes graphies du même mot, ceci durant les premiers apprentissages au cours du premier projet et la première séquence du projet 2. Ces différentes graphies concernent les écritures du même mot en cursive, script et lettres capitales.

Ces activités se distinguent à travers les consignes du type :

je compte tous les « b », en page 36 ;

je dis combien de fois je lis « Nadia », en page 20 ;

je relis les mêmes mots, en page 20. (nous remarquons la faute de frappe relevée au niveau du manuel où le « s » de mêmes a été omis)

- Le manuel propose une relation concrète regroupant le phonème et le graphème avec une image. Ceci peut se voir au niveau des pages réservées aux leçons de lecture juste après la combinatoire.

A chaque fois, trois à cinq mots sont accompagnés de leur image représentative. De cette manière, l'élève aura des indices et repères lui permettant de reconnaître la phonie de la graphie en visualisant l'image et serait à même de mémoriser les graphèmes correspondant à la phonie.

Nous observons que pour la première leçon de lecture, le manuel ne propose que deux images désignant les deux « compagnons » de l'élève, Manil et Amina, qui ont fait l'objet de la segmentation phonique et donc présentés avant la combinatoire. Ces images mettant en relation la graphie et le phonème

pourraient être affichées sur les murs de la classe, une manière didactique d'aider les élèves à les mémoriser.

- Le manuel propose des activités de découverte du principe alphabétique et de connaissance du code.

Les activités de connaissance du code sont concrétisées à travers l'enseignement des différentes correspondances entre graphèmes et phonèmes selon une certaine progression. Le manuel tente en effet de présenter la presque totalité des correspondances grapho-phoniques de la langue française. Certaines correspondances ne feront pas l'objet d'un enseignement spécial, elles seront juste signalées. L'exception est faite pour quelques correspondances complexes qui ne seront pas abordées à ce stade d'initiation. L'approche adoptée par le manuel au sujet de la progression de la présentation des phonèmes de la langue aux élèves n'est pas évidente et claire. Presque pour chaque leçon de lecture le manuel présente quelques phonèmes où nous retrouvons conjointement des voyelles et des consonnes et quelques

fois des oppositions de paires minimales. Ces oppositions sont au nombre de cinq et apparaissent dans le manuel comme suit : [m] et [n] en page 11, [t] et [d] en page 19, [p] et [b] en page 35, [f] et [v] en page 43 et [k] et [g] en page 59.

Les activités de découverte du principe alphabétique permettent quant à elles la prise de conscience par les élèves qu'il est possible à partir d'un nombre fini d'unité de construire un nombre infini d'unité plus grande, ceci grâce à la combinatoire. Ce principe n'est pas étranger aux élèves puisqu'ils y sont initiés en langue nationale arabe, caractérisée elle aussi par sa nature alphabétique. C'est à travers cette activité d'assemblage syllabique que l'élève construirait sa compétence de lecture déchiffrement. Cependant c'est à l'élève d'acquérir les stratégies relatives à cette compétence, il lui revient de découvrir les principes d'assemblage des différentes unités (consonnes et voyelles). La maîtrise des correspondances des différents graphèmes et leurs phonèmes permettrait aux élèves d'arriver à la compétence terminale en fin d'année, celle de lire à haute voix un petit texte.

- Le manuel met en œuvre concrètement et visiblement un lien cohérent et rapide entre la progression des phonèmes étudiés et les mots des textes donnés à lire aux élèves.

Cependant, ce point pourrait ne pas être évident pour les premières semaines d'apprentissage où dès la première séance de lecture, le manuel propose aux élèves de lire une phrase à haute voix alors qu'ils viennent d'apprendre seulement deux voyelles et deux consonnes. A ce stade, l'élève serait en mesure de lire cette phrase par sa redécouverte après l'avoir mémorisée au cours de la séance de l'acte de parole et de la lecture compréhension.

Nous avons donc constaté réellement ce lien cohérent existant entre les phonèmes étudiés et les mots des textes proposés à lire à haute voix dans le reste du manuel.

Le volume et la difficulté des textes proposés varient en effet proportionnellement avec le nombre et la complexité des phonèmes composant les mots à lire.

La progression de ce que présente le manuel à lire varie d'une phrase simple de trois à cinq mots pour le premier projet, c'est-à-dire durant un mois et demi d'apprentissage avec un total de onze phonèmes étudiés, comportant 05 voyelles et 06 consonnes. Les mots des phrases à lire sont presque formés à partir de ces phonèmes. Ils contiennent tout de même des phonèmes pas encore étudiés, des lettres muettes, des désinences verbales et des marques du pluriel et là devrait intervenir le maître pour indiquer la sonorisation ou non de ces graphèmes.

Proposer donc des mots et des phrases pourvues de sens à lire aux élèves serait une tâche très difficile à accomplir et éviter de recourir à d'autres phonèmes pas encore abordés.

En début d'apprentissage, l'élève n'est pas encore apte à lire et à déchiffrer de façon indépendante. Sa capacité de lire reposerait toujours sur les mécanismes de mémorisation à partir de l'établissement des concordances grapho-

phoniques, entre la leçon de langage et celle de la compréhension où l'élève est appelé à suivre le maître au cours de sa lecture magistrale.

Au cours de l'année, en ayant assez progressé dans l'acquisition des phonèmes de la langue, nous notons concrètement et de façon très claire le lien entre les phonèmes étudiés et les phrases ou textes proposés à la lecture à haute voix. Nous prenons, à titre d'exemple, la phrase présentée à lire en séquence 1 du projet 3 qui correspondrait temporellement au milieu de l'année scolaire.

La phrase proposée est : « Les moineaux picorent les graines ».

Les phonèmes étudiés au cours de la leçon sont : [k], [g] et [ã].

Les autres phonèmes étudiés précédemment et nécessaires à la lecture de cette phrase sont : [m], [n], [i], [l], [r], [e], [o], [p] et [w].

Le « eau » a fait l'objet de signalisation au cours des exercices de lecture dans le premier projet.

Le « ai » ne fait l'objet d'enseignement qu'au dernier projet en séquence 1 en page 83. Afin de permettre sa lecture dans cette phrase, l'élève est appelé à l'admettre pour le moment et de le mémoriser comme tel.

Nous notons, en outre qu'au niveau de certaines phrases proposées à la lecture beaucoup de phonèmes n'ont pas encore été étudiés et le seront juste à la leçon suivante.

Ceci nous amène à déduire que ces phrases et petits textes présentés à des fins de lecture constitueraient dans certains cas une préparation de l'élève à découvrir d'autres phonèmes. Ils constitueraient une sorte de mise en contact avec de nouvelles graphies qui seront étudiées sous leurs différentes formes (grâce à la combinatoire) dans la prochaine séance de lecture.

La lecture à haute voix ne serait pas donc le seul objectif de ces écrits. Nous pouvons constater ce fait au niveau de la phrase présentée en séquence3 du projet2 en page51.

La phrase est : « Devant l'école, l'agent fait signe à Fazil et Rosa de traverser ».

A partir de la connaissance des phonèmes normalement enseignés, nous relevons que plusieurs phonèmes n'ont pas encore été enseignés et certains le

seront au cours suivant. Il s'agit du phonème [ã] de « devant » et « agent », du [g] obtenu par apposition de la lettre -g- aux voyelles a et o et du son [ɲ] qui constitue l'objet du dernier cours de lecture.

Le graphème -g- sera donc étudié en tant que phonème [g] au prochain cours et non selon sa prononciation nécessaire à la lecture de cette phrase en tant que son [ʒ]. Le son [ɲ] ne sera abordé que bien après, à la fin de l'année.

Afin de conclure ce point, nous pouvons dire que de façon générale le manuel essaye fortement de concorder les phonèmes connus par les élèves avec les phrases ou textes présentés à la lecture. Il est cependant inévitable de ne pas user d'un phonème ou deux qui ne soient pas encore étudiés pour la confection de ces phrases ou textes de lecture. Il serait important à ce moment d'insérer des remarques ou petites activités signalant la manière d'aborder tel ou tel phonème. Ceci afin de laisser une certaine autonomie aux élèves en lecture.

- Le manuel comporte la présence de plusieurs écritures, celles qu'on lit et celle qu'on écrit. C'est-à-dire, l'écriture cursive et script en plus des lettres capitales de chaque type.

Ces différentes écritures des multiples phonèmes sont présentées au cours de la leçon de lecture, juste après la segmentation phonique.

Pour chaque phonème étudié il y a présentation de sa forme scripturale en minuscule puis en majuscule suivie de la forme cursive, toujours en minuscule puis en majuscule. Cette variété de forme de l'écrit permettrait à l'apprenant de reconnaître les différents phonèmes et graphèmes qu'il rencontrera au cours de son apprentissage.

Ces différentes écritures apparaissent également au niveau de la combinatoire où les syllabes formées sont écrites sous les deux formes, en script et en cursive.

Pour permettre l'identification des différentes graphies d'un même phonème, le manuel présente dans la partie d'exercices réservée à la lecture quelques activités visant cette reconnaissance.

Il s'agit de la présentation d'une série de graphèmes de différents phonèmes et sous les différentes formes d'écriture où l'élève est amené à compter les graphèmes représentant un son précis.

Ces activités se trouvent au début de l'apprentissage en pages 12, 20, 28 et 36. Elles auraient pour but de sensibiliser les élèves aux différentes graphies représentatives du même son.

Nous signalons aussi que l'écriture cursive se trouve également au niveau des titres de chaque comptine présentée en fin de séquence. De même, au niveau de certaines situations d'intégration qui comportent de petits passages en cursive. Egalement, en fin de chaque projet, dans la présentation des mots outils, des mots de la même famille, des synonymes et des antonymes qui sont présentés en script et en cursive. Cette présence, un peu partout, de la forme cursive est sans doute due à une volonté de mettre l'élève en contact permanent avec les différentes formes de l'écrit, par souci de familiarisation avec ses formes.

- Le manuel comporte des activités d'écriture tâtonnée où l'élève est appelé à trouver l'écriture d'un mot. Ceci à travers des activités où il est question de remettre en ordre des syllabes ou des lettres pour retrouver un mot ou de compléter les mots par des syllabes ou des lettres manquantes, ou encore par l'identification du mot représentatif d'une image en liant le mot adéquat à l'image correspondante. Pour ce qui est du dernier type d'exercice, l'élève est aidé par l'image pour reconnaître la graphie adéquate du mot. Quant aux autres types, au cas où l'élève n'arrive pas à se rappeler la graphie d'un mot qu'il est supposé avoir rencontré précédemment à partir des syllabes ou lettres qu'il a devant lui, il accomplira cet exercice de façon hasardeuse.

Ces activités peuvent se voir à travers la batterie d'exercices de lecture prévue pour chaque séquence de chaque projet.

Elles sont présentes également dans les exercices d'écriture où à chaque fois l'élève est en face d'activités dans lesquelles il doit compléter les vides pour

former des mots. La seule différence est que ces activités seront produites sur les cahiers des élèves.

Il n'est jamais question donc, de demander aux élèves de retrouver la graphie entière d'un mot par eux-mêmes. Il s'agit pour ce genre d'exercice de retrouver une partie manquante d'un mot, soit une lettre ou une syllabe ou de remettre en ordre des syllabes pour former des mots.

- Le manuel engage rapidement des activités propices à développer de manière équilibrée la lecture de mots et l'écriture.

En effet, la lecture et l'écriture sont étroitement liées l'une à l'autre. Le manuel propose un apprentissage du Français liant ces deux activités dans le cadre d'un apprentissage intégré.

D'après le manuel, nous relevons que les activités visant l'acte d'écrire sont constamment liées aux leçons de lecture et leurs exercices.

L'acte d'écrire porte toujours sur les graphèmes des phonèmes étudiés en lecture en plus d'un mot, une phrase, ou un petit texte qui fera l'objet de la copie.

L'écriture permet en fait une meilleure maîtrise et une bonne mémorisation du code graphique et de ses règles. Elle servirait à encre les connaissances retenues des leçons de lecture et permettrait leur réemploi ultérieurement au niveau de la production écrite.

Les activités d'écriture qui activeraient et potentialiseraient l'acquisition des compétences à l'écrit, soit en lecture ou en production, sont la copie de graphèmes, de mots ou de phrases et la complétion de mots ou de phrases.

Les activités de lecture et d'écriture sont réellement indissociables et l'apprentissage d'un nouveau son ou phonème s'accompagne toujours de la copie de sa graphie. Nous notons cependant qu'à partir de la séquence 3 du projet 3 il n'y a plus de copie ou d'écriture même si la leçon de lecture comporte l'étude d'un nouveau son, celui du [ɲ]. Ceci est dû au fait que pour le reste des phonèmes la forme graphique a déjà été abordée aux leçons

précédentes. L'élève est sensé avoir maîtrisé les aspects grapho-moteurs des phonèmes du Français.

Les exercices de lecture, à savoir ceux de la discrimination auditive et visuelle, et les exercices d'écriture de complétion, d'identification et de remise en ordre sont toujours présents.

Nous remarquons au sujet de la lettre -y- qu'elle n'a pas fait l'objet de copie. Sa forme phonique a été signalée au niveau d'un exercice de lecture en page 28.

- Le manuel propose des activités susceptibles de développer la fixation orthographique par : entraînement régulier à l'écriture des mots à travers la copie et à travers des activités de réinvestissement.

La fixation orthographique, en 3^{ème} année primaire se fait de façon implicite, elle se réalise donc à travers les activités de lecture et d'écriture. C'est bien grâce aux manipulations des graphies et aux activités de copies régulières que les élèves commenceront à réfléchir sur l'orthographe des mots et d'installer implicitement une compétence orthographique.

Les activités de réinvestissement concernent les situations d'intégration présentées en fin de chaque séquence. Au cours de ces activités les élèves sont également appelés à faire de la copie par exemple dans la situation d'intégration en page 22, à produire un court énoncé en page 102, à rédiger une fiche technique où l'élève est appelé à écrire quelques mots simples en page 78. C'est en produisant que les élèves commenceront à réfléchir sur la graphie des mots qu'ils doivent écrire où ils doivent employer correctement les règles du code graphique. Ainsi commence l'installation de la compétence orthographique.

Quant aux activités de consolidation, elles ne figurent pas au niveau du manuel. Il reviendrait peut être au maître de programmer ce genre d'activités d'après l'évaluation des acquis de ses élèves.

2. 4. Analyse des atouts du manuel :

- Le manuel a une durée de vie appréciable. En protégeant son livre avec une couverture transparente de préférence, l'élève pourrait prolonger la vie de son manuel et le maintenir intact.

Le papier utilisé est de bonne qualité, la reliure également. Les élèves pourront manipuler les pages librement et ouvrir le livre de façon simple sans pour autant user la reliure ou décoller les pages.

- les liaisons entre le manuel et le document d'accompagnement n'ont pas été aisées à établir en ce qui nous concerne.

Au sujet de notre thème sur la lecture, il nous a été difficile de déterminer quelle est l'activité de lecture concernée citée dans le document d'accompagnement et présente dans le manuel.

De la même façon, nous n'avons pas pu reconnaître la nature de la lecture visée par les deux manuels.

Le document explicite une méthode pour dispenser la leçon de lecture, apparemment, d'un seul texte mais en consultant le manuel de l'élève, nous nous sommes retrouvés en face de trois textes ; le premier sous forme de BD généralement ; le second un texte authentique ou fabriqué de quelques lignes et le troisième constitué d'une à cinq phrases. Pour ce dernier, le manuel de l'élève indique qu'il est réservé à la lecture à haute voix. Le premier entre dans le cadre de la préparation de la lecture mais ne comporte pas de désignation autour de sa lecture, doit-elle se faire ou non par les élèves et de quelle manière ; silencieuse ou oralisée.

Nous avons donc conclu que les textes proposés à la lecture, sans précision faite sur la nature de cette lecture au niveau du manuel de l'élève, qu'ils soient authentiques ou non, sont réservés à la lecture compréhension explicitée dans le document d'accompagnement. Ceci revient au fait que ces textes présentent les caractéristiques nécessaires pour les aborder globalement. Ce sont des textes avec titre, illustrations, nom d'auteur pour les textes authentiques...

Nous ajouterons le fait que le manuel renferme des d'activités non citées par le document d'accompagnement. Il s'agit des activités de préparation de la lecture, de la combinatoire et des exercices de lecture. Nous nous sommes interrogés sur la méthode que devrait utiliser l'enseignant pour dispenser ses activités. Devraient-elles se faire oralement, sur l'ardoise, sur les cahiers d'élèves ou directement sur le livre.

- Les illustrations sont pertinentes et attrayantes. Pour un manuel destiné à de jeunes apprenants de 8 ans, c'est un véritable atout.

La richesse des couleurs et la diversité des images devraient favoriser l'apprentissage des enfants et attirer leur attention.

Les élèves prennent souvent leur livre de Français et le feuilletent en faisant semblant de lire même s'ils n'y sont pas encore capables et ne comprennent rien de son contenu.

D'un autre côté, ses illustrations qui remplissent le manuel ont un rôle bénéfique sur la construction d'hypothèses de sens pour la compréhension des textes et aident à deviner les mots représentés par ces images au cours de l'acquisition des correspondances grapho-phoniques et aussi de les mémoriser.

Les illustrations sont donc pertinentes pour la maîtrise des connaissances et attrayantes pour centrer la concentration et l'intérêt des élèves à l'apprentissage de la langue.

- Les supports d'information sont variés et adaptés. Ils sont constitués de textes sous plusieurs formes. La forme majoritaire est celle de la BD. Ce genre de support a un rôle ludique induisant des dialogues et la possibilité de les concrétiser en saynètes.

Le début du manuel comporte une présentation de la structure d'une séquence prise comme exemple. Elle se trouve sous forme d'un croquis illustrant toutes les activités abordées à chaque séquence.

Il est sans doute clair que l'élève ne pourrait accéder aux informations contenues dans ces supports. Il en serait capable peut être en fin d'année

lorsqu'il aura achevé l'apprentissage du code et aura acquis un certain niveau de compétences en compréhension.

- Le manuel se présente uniquement sous la forme écrite sur papier. La version du manuel en CD (disque compacte) n'existe pas.

La disponibilité du manuel sous un support numérique n'aurait pas influencé l'acquisition des connaissances.

En ce qui concerne la lecture, le processus serait le même. L'élève utilisera les mêmes stratégies pour lire soit sur un support en papier soit sur l'écran de son ordinateur. Les mêmes mécanismes de lecture seront mis en jeu.

- Le manuel propose au sein de ses activités un espace pour la vie de l'école. Ces activités se trouvent au sein des situations d'intégration qui amèneront les élèves à confectionner des affiches pour l'école ou pour leurs camarades.

Le manuel propose effectivement aux élèves de réaliser des affiches et des dépliants pour la participation de l'école à la journée nationale de la sécurité routière. Les consignes de leur préparation se trouvent en pages 46 et 54 du manuel.

Le manuel incite également les élèves à réserver un coin vert au sein de leur école. Ils les amènent à planter des fleurs et de les préserver en page 62.

Le livre invite les élèves aussi à l'organisation d'une exposition d'affiches pour célébrer la journée mondiale de l'arbre en page 78.

Le livre appelle les élèves à sensibiliser leurs camarades pour la protection de l'environnement en réalisant un dépliant.

Il nous semble donc que le manuel cherche à socialiser et à intégrer l'élève au sein de la vie scolaire, à côté de ses camarades. Ceci en adéquation avec les objectifs de la tutelle pour l'ouverture à la culture du monde et avec la réalité actuelle, celle de la mondialisation.

- Le manuel répond aux besoins des enfants en proposant des situations mobilisatrices, des situations problèmes, des défis, ... ceci dans le cadre de la pédagogie du projet.

La concrétisation de ce genre d'activité trouve place au sein du manuel à la fin de chaque séquence sous le nom de « situation d'intégration ».

La présence de ces situations problèmes entre dans le cadre d'une démarche pédagogique centrée sur l'apprenant. Ces situations d'intégration offrent aux apprenants l'opportunité d'intégrer les connaissances acquises au cours de chaque séquence. Elles permettent à l'élève de prendre conscience de ce qu'il doit retenir, pourquoi et quand user de telle ou telle autre connaissance.

A travers le manuel de l'élève, il apparaît que ces situations d'intégration consistent en un ensemble de tâches destiné à l'accomplissement d'un but précis. Ces situations sont organisées de manière à réaliser à la fin de chaque séquence une partie du projet qui sera achevée à la dernière séquence. Elles sont donc précises et porteuses de sens.

Toutes les situations d'intégration proposées dans le manuel visent la réalisation d'un support matériel.

L'élève est appelé à confectionner un imagier pour le projet 1, en pages 14, 22 et 30, qui sera finalisé à la troisième séquence.

Pour le projet 2, il s'agit de la confection d'une affiche pour la prévention routière en pages 54, 46 et 38.

En projet 3, il est question de réaliser une fiche technique du cerisier qui passe par trois étapes accomplies durant les trois séquences du projet en pages 62, 70 et 78.

Au dernier projet, il s'agit de réaliser un dépliant sur la préservation de l'environnement, les différentes étapes sont explicitées en pages 86, 94 et 102.

Au cours de ces situations d'intégration, l'élève est appelé à dessiner, coller, copier, lire, écrire, Ces tâches sont définies par des consignes adressées à l'élève au mode impératif. C'est un point de différence entre ces consignes et les autres présentes dans le manuel qui sont au présent de l'indicatif et à la première personne du singulier.

Nous déduisons alors, que les concepteurs du manuel amènent concrètement et directement l'élève à réinvestir ce qu'il a acquis en situation d'apprentissage pour réaliser les différentes opérations nécessaires à la matérialisation du projet.

C'est en parvenant à exécuter les projets que les acquis des élèves prendront sens et permettront la maîtrise des compétences à l'écrit et à l'oral.

Un autre atout de ces situations d'intégration est qu'elles favorisent une certaine autonomie de l'apprentissage et la recherche d'informations. Au cours de certaines situations d'intégration, l'élève doit rechercher les ingrédients d'une recette en page 70, lire des phrases en cursive afin de leur choisir un titre en page 86.

Enfin, nous notons que toutes les situations d'intégration utilisent des supports écrits pour des réalisations écrites (imagier, affiche, fiche technique et dépliant).

Le manuel de Français de la 3^{ème} année primaire constitue un réel bouleversement du point de vue contenant et contenu.

En effet, le manuel se présente sous un nouvel aspect très riche en couleurs et illustrations donc attrayant pour les élèves. Il est également très condensé du point de vue de l'abondance des connaissances. Cette qualité est très bénéfique si les apprenants arrivaient à en maîtriser la plus grande partie.

L'analyse du manuel révèle, au niveau de la compréhension, que les textes sont abordés selon une approche globale et ce, tout au long de l'apprentissage.

Le but premier n'est pas une lecture mécanique mais une lecture compréhension. Celle-ci est réalisée grâce à des activités de préparation en relation directe avec le texte à lire soit par le langage ou par l'acte de parole.

La compréhension de texte repose également sur l'observation du paratexte qui prend en compte le titre, l'auteur, la source et aussi des illustrations accompagnant les textes.

Concernant les supports ou textes à lire, le manuel vise une compréhension générale de textes de volume croissant qui sont pour la plupart des textes fabriqués et non authentiques. Ceci est dû au fait de la difficulté de trouver des textes authentiques traitant de thèmes spécifiques pour un niveau d'initiation.

D'autre part, le manuel cherche à mettre sur les mêmes rails l'acquisition de la lecture compréhension et la lecture déchiffrage. C'est-à-dire une appréhension simultanée du sens et du code.

Pour ce qui est de l'apprentissage du code, le manuel propose l'enseignement de la combinatoire en tant qu'outil permettant l'acquisition du code de la langue française.

Il engage la présentation d'un certain nombre de phonèmes suivie des possibilités de liaisons entre ces mêmes phonèmes et ceux étudiés au cours des leçons antérieures. L'enseignement de l'identification des mots se fait en liaison avec l'apprentissage de l'écriture. De cette manière, le manuel inclut de façon implicite un enseignement de l'orthographe qui activera l'acquisition d'une compétence en production écrite.

Enfin, l'insertion du manuel de situations d'intégration constitue un plus pour la maîtrise des compétences surtout à l'écrit. Concernant la lecture, ces situations problèmes constituent un véritable champ de réinvestissement des connaissances acquises en matière de capacité de lire et comprendre ce qui est lu.

Cependant, le manuel n'offre pas d'activités de remédiation et de renforcement pour combler les lacunes qui pourraient se manifester au cours de l'apprentissage.

Il présente également une certaine surcharge quant à la progression obligatoire de l'enseignement des phonèmes qui nous semble, vu le volume horaire réduit (trois heures / semaine), difficile à assimiler par les élèves. Sans oublier en ce qui nous concerne, les liaisons difficiles à établir avec le document d'accompagnement sur certains points.

Au terme de notre réflexion, nous tentons de reprendre les principaux résultats de notre étude, de faire le point sur ce qui reste à faire et pourrait constituer le thème d'une autre recherche.

Nous ne prétendons pas avoir fait une recherche approfondie et exhaustive sur tout ce qui relève de la lecture mais nous nous sommes limitée à l'étude des aspects qui nous semblent pertinents et nécessaires à la vérification de nos hypothèses sur le sujet.

Le développement présenté dans notre partie théorique nous a servi à conceptualiser les différents aspects concernant la lecture. Nous avons pris connaissance des différentes méthodologies de l'enseignement/apprentissage de la lecture, chose qui nous a permis au cours de la partie d'analyse de découvrir la méthode de lecture éclectique adoptée et de vérifier l'approche pour laquelle opte le système éducatif algérien, à savoir la pédagogie du projet. De même pour l'aperçu sur l'enseignement de la lecture, à travers les différentes approches didactiques, et le bref énoncé sur la pédagogie de la lecture qui nous ont permis de construire une idée sur les différentes notions relatives à l'enseignement de la lecture comme la lecture silencieuse, le déchiffrage, le langage,.... L'inclusion du contenu de la dernière loi sur l'éducation nous a fourni un aperçu anticipé en matière d'approches et objectifs fixés par l'état.

Les activités réalisées au cours de la partie pratique de notre recherche étaient destinées à la mise en évidence de la méthode d'enseignement/apprentissage de la lecture en 3^{ème} année primaire.

C'est à partir de l'analyse du document d'accompagnement du programme de Français que nous avons pu dégager que l'école algérienne a choisi une méthode mixte ou éclectique pour l'enseignement de la lecture. Et delà, la confirmation de notre hypothèse sur la question. La démarche adoptée repose sur les fondements de la méthode globale pour l'appréhension des textes et de la combinatoire, relevant de la méthode syllabique, pour l'acquisition du code.

L'analyse du manuel de l'élève nous a permis de voir la concrétisation de la méthode d'enseignement sur le plan de la compréhension et de l'identification

des mots. Nous avons également découvert les différentes activités contribuant à la construction d'une compétence en lecture.

L'analyse de ces documents nous a en outre permis de relever certaines différences et convergences également, sur certains points abordés ou omis par l'un ou l'autre document concernant quelques aspects de l'enseignement de la lecture. Les différences concernent la manière et les étapes à suivre pour dispenser la leçon de lecture que le document d'accompagnement et le manuel abordent de façon différente. De même, la présence d'activités de lecture dans le manuel qui ne sont pas citées par le document. Les convergences portent sur les objectifs terminaux et les approches à adopter à savoir, aboutir à l'installation d'une compétence de compréhension globale d'un texte et la maîtrise du code selon une approche par les compétences dans le cadre d'une pédagogie du projet. Toute fois, les deux documents répondent aux objectifs assignés par la tutelle et présentent une certaine complémentarité afin de couvrir les besoins de l'élève et de l'enseignant.

Notre étude constituerait qu'une esquisse du champ de la lecture qui est très vaste. Elle aurait pu être plus fructueuse et plus explicite si elle était accompagnée en partie pratique d'une observation de classe. Ceci nous aurait offert la possibilité d'aborder d'autres points relevant de l'enseignement réel, en classe. Nous aurions pu connaître les facteurs extérieurs influençant cet enseignement, le rôle du maître, l'utilisation de supports outre que ceux prévus à la dispense de l'enseignement de la lecture, de vérifier les acquis des élèves à la fin de l'année et autres points qui pourraient constituer le thème de projets ultérieurs.

Afin d'achever notre étude, nous nous proposons d'apporter quelques suggestions au sujet de l'enseignement de la lecture pour la classe de 3^{ème} année primaire en nous basant sur notre modeste connaissance du sujet.

Il nous semblerait qu'il serait plus avantageux de procéder à un enseignement progressif des phonèmes, de manière à commencer par la présentation des voyelles puis des autres phonèmes. Ceci permettrait aux élèves de mieux maîtriser le code et faciliterait l'acquisition d'une lecture déchiffrement des

textes. Nous pensons que la maîtrise, en premier lieu, de cette lecture constituerait l'amorce solide pour s'engager dans la compréhension des textes. La réalisation d'un double objectif et la dispense d'un enseignement sur deux fronts est très difficile à réaliser. C'est pour cela, qu'il serait important voire nécessaire, à ce stade d'initiation, de privilégier l'apprentissage du code et de la lecture déchiffrage en adoptant la méthode syllabique pour ensuite passer à des stades supérieurs d'apprentissage. Il serait dans ce cadre intéressant de prendre en considération les résultats des recherches scientifiques et pédagogiques qui avancent que « *la méthode syllabique s'impose, bien adaptée aux mécanismes neurocognitifs de la lecture chez les élèves et à la nature et au fonctionnement de la langue en l'occurrence la langue française écrite* » ([http://www. Apprentissage-lecture.com](http://www.Apprentissage-lecture.com))

Nous proposerons également de réserver des leçons spéciales pour la présentation des phonèmes ou sons dont la graphie présente certaines ressemblances, d'où les difficultés à les discriminer, selon une démarche comparative. Il s'agit surtout des phonèmes [p], [k], [b] et [d].

Nous terminons par la proposition d'inclure des batteries d'exercices de remédiation au sein du livre de l'élève afin de lui offrir la possibilité de s'auto-évaluer et combler ses lacunes.

Bibliographie

- A. AMIR, *Diagrammes pour la lecture*, Alger, ONPS, 1993.
- E. BEAUME, *La lecture, préalables à sa pédagogie*, Paris, AFL, 1985.
- N.A BELABBES, *Guide pédagogique*, Alger, Palais du livre, 1999.
- A.L FOUCHER, M. POTHIER, C. RODRIGUES, V. QUANQUIN, *TICE et didactique des langues étrangères et maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage*, Clermont-Ferrand, Presse Universitaire Blaise Pascal, 2008.
- J. GIASSON, *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a, 2005.
- G. MIALARET, *L'apprentissage de la lecture*, Vendôme (France), Presse Universitaire de France, 1975.
- P. RIVENC, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, Belgique, De Boeck et Larcier, 2003.
- B. SOULEZ, *L'art de lire vite et bien*, Paris, Les éd's d'organisation, 1997.
- G. VIGNER, *Lire : du texte au sens*, Paris, Clé international, 1979.
- A. ALMA, *L'unité didactique*, Séminaire régional les 23-24-25/4/2001, Jijel (Algérie).
- <http://www.cahiers-pédagogiques.com>
- <http://www.eduFle.net>
- <http://fr.wikipedia.org/wiki/apprentissagedelalecture>
- <http://www.cfwb.be/cef/listeavis.asp>
- <http://www.lije.univ-lemans.fr/sommaire.html>
- <http://www.inrp.fr/on/>
- <http://www.bienlire.education.fr>
- <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/français/fransk/frlindex.html>

- <http://www.Apprentissage – lecture.com>
- <http://www.ac-grenoble.fr/ien.la-tour-du-pin/IMG/doc-grille-analyse-manuel-lecture-cp-derniere-version.doc>
- <http://www.crdp-strasbourg.fr/cddp68/ecole/litterat/docnat2.pdf>
- http://www.jythiry.net/Grille_Analyse.pdf
- <http://www.cp-grille.pdf>
- <http://www.grilled'analysedesmanuels/ensemblespedagogiquedeFLE.pdf>
- http://fr.wikipedia.org/wiki/p%c3%A9dagogie_Montessori

- Le document d'accompagnement du programme de la 3^{ème} année primaire, Avril 2008.
- Le manuel de l'élève de 3^{ème} année primaire, 2008/2009.
- Dispositif permanent de la formation en cours d'emploi « plan de formation », 1999-2000.
- *LE PETIT ROBERT*, électronique.
- L. OUKACI, « L'approche par compétences : mauvaise réponse à un vrai problème », *Le Quotidien d'Oran*, N°4615 et 4616, 2010, p7 et 9.
- Journal Officiel de la République Algérienne n°04, 2008.
- *Pédagogie et didactique*, G. Jean-Moncler, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Paris X, Nanterre.

GRILLE D'ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DU
PROGRAMME DE FRANÇAIS DE LA 3^{ème} ANNEE PRIMAIRE

Titre du manuel :

éditeur :

année :

Descriptif du matériel didactique : -type des matériaux -contenu iconographique	
Public visé	
Structure du manuel	
Durée et rythme de l'apprentissage	
Présentation générale de la méthode	
Objectifs	
Contenu	
Type d'activités/procédés	
Place de l'oral	
Evaluation	

Références :

- Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE, 2001, d'après : Javier Suso Lopez, Université de Granada.
- Grille d'analyse proposée par le Groupe de travail CPC année 2003-2004

GRILLE D'ANALYSE DU MANUEL DE FRANÇAIS DE L'ÉLÈVE DE 3^{ème} ANNÉE PRIMAIRE

Titre du manuel :
Année :

éditeur :

1- COMPREHENSION :

En début d'année, le manuel propose-t-il des activités autour de la compréhension de textes simples et courts entendus, avant même que l'identification des mots soit acquise ?	Oui
Grâce à diverses activités, le manuel prépare-t-il toute la lecture du texte à l'avance avec les élèves, afin de le rendre familier avant même qu'il soit abordé ?	Oui
En cours de l'année, le manuel engage-t-il des activités de compréhension générale d'un texte ?	Oui
Le manuel propose-t-il des activités régulières sur le lexique et le vocabulaire ?	Oui
Le manuel propose-t-il des activités autour de textes variés, de type et de genre différents ?	Oui
Les activités proposées pour le travail sur l'unité phrase permettent-elles de travailler : - le sens des phrases - la grammaire syntaxe - la morphologie	Oui
Les activités proposées pour le travail sur l'unité texte permettent-elles de travailler : - la compréhension générale de textes entendus - le repérage d'informations explicitées dans des textes écouté ou lus - la construction du sens général du texte	Oui

2- IDENTIFICATION DES MOTS :

Le manuel entre-t-il rapidement dans la correspondance grapho-phonétique ?	Oui
Le manuel contient-il des activités de discrimination auditives des sons de la langue ?	Oui
Le manuel contient-il des activités de discrimination visuelle des graphies de l'écrit ?	Oui
Le manuel propose-t-il une relation concrète regroupant le phonème, le graphème avec une image ?	Oui
Le manuel propose-t-il des activités de découverte du principe alphabétique et de connaissance du code ?	Oui
Le manuel met-il en œuvre concrètement et visiblement un lien cohérent et rapide entre : <ul style="list-style-type: none"> - la progression des phonèmes étudiés - les mots des textes donnés à lire aux élèves 	Oui
Le manuel comporte-t-il la présence de plusieurs écritures : celles qu'on lit, celle qu'on écrit ?	Oui
Le manuel comporte-t-il des activités d'écriture tâtonnée ? (situations problèmes où les élèves sont invités à trouver l'écriture d'un mot) ?	Oui
Le manuel engage-t-il rapidement des activités propices à développer de manière équilibrée : <ul style="list-style-type: none"> - lecture de mots (combinatoire) - écriture (tâtonnée ou non : copie et codage de la langue) 	Oui Oui
Le manuel propose-t-il des activités susceptibles de développer la fixation orthographique ? <ul style="list-style-type: none"> - entraînement régulier à l'écriture des mots (copie, dictée...) - activités de réinvestissement - activités de consolidation 	Oui Oui Non

3- ATOUTS :

Le manuel a une durée de vie appréciable : qualité du papier, de la reliure,...	oui	
Les liaisons entre le document d'accompagnement et le manuel de l'élève sont aisées	oui	non
Les illustrations sont pertinentes et attrayantes	oui	
Les supports d'information sont variés et adaptés (croquis, photos, schémas, textes,...)	oui	
Il peut se présenter sous divers supports (cd-rom, cd-audio,...)		non
Il laisse un espace de liberté réservé à la vie de l'école	oui	
Le manuel répond aux besoins des enfants en proposant des situations problèmes, des défis, ...	oui	

Références : grilles d'analyses proposées par :

- Catherine Bachelé (<http://www.ac-grenoble.fr/ien.la-tour-du-pin/IMG/doc-grille-analyse-manuel-lecture-cp-derniere-version.doc>)
- Nathalie Burget, Mars 2006 (<http://www.crdp-strasbourg.fr/cddp68/ecole/litterat/docnat2.pdf>)
- http://www.jythiry.net/Grille_Analyse.pdf

Summary:

Teaching and learning reading in French is an important field in education.

Acquiring this competence is essential even fundamental, it's more important when it concerns young pupils in their first school contact with the language.

Our research is about discovering the methods and means in purpose to install this competence to pupils in the first year of studying French.

The analysis of the syllabus guide book of French and the pupil book for the 3rd primary year highlights the method and steps of teaching learning.

It allows exposing the different means and activities put to apply and realize the trusteeship targets.

In a general way, this study gives an overall view of all what concern reading in the first year, a year to initiate learning in French as a foreign language.

Key words : reading- method- initiate- teaching

ملخص:

إن تدريس و تعلم القراءة باللغة الفرنسية مجال يتسم بأهمية بالغة في ميدان التعليم. اكتساب هذه المهارة يعتبر أمرا أساسيا و جوهريا بالنسبة لكل فرد خاصة اذا كان الأمر يتعلق بتعليم القراءة لتلاميذ في سن مبكرة و في أول اتصال لهم مع اللغة . إن دراستنا تدور حول معرفة الطرق و الوسائل المساهمة في تثبيت هذه المهارة لدى تلاميذ السنة الأولى من تعلم اللغة الفرنسية. تحليل الدليل المرافق لبرنامج اللغة الفرنسية و كذلك كتاب التلميذ للسنة الثالثة أساسي يظهر منهجية و أسلوب تعليم القراءة المعتمد. هذا التحليل يسمح كذلك بعرض مختلف الوسائل و النشاطات المخصصة لتطبيق و تحقيق أهداف الجهة الوصية. و بشكل عام, هذه الدراسة تمنح رؤية شاملة و إجمالية إلى حد ما لكل ما له علاقة بتعليم القراءة بالنسبة للسنة الأولى التي تعتبر مرحلة تعليم مبدئي للغة الفرنسية كلغة أجنبية.

الكلمات المفتاحية: القراءة- طريقة- منهجية- تعليم مبدئي- تعليم

Résumé :

L'enseignement / apprentissage de la lecture en Français est un domaine très important de la didactique de l'écrit.

L'acquisition de cette compétence est primordiale voire capitale, elle l'est encore plus lorsqu'elle est engagée avec de jeunes apprenants, en premier contact scolaire avec la langue.

Notre recherche porte sur la découverte des méthodes et moyens contribuant à l'installation de cette compétence, chez les apprenants en première année de Français.

L'analyse du document d'accompagnement du programme de Français et du manuel de l'élève de 3^{ème} année primaire met en évidence la méthodologie et la démarche d'enseignement de la lecture.

Elle permet de rendre compte des différents moyens et activités mis en faveur de l'application et la réalisation des objectifs de la tutelle.

De manière générale, cette étude offre une vue d'ensemble assez globale de ce qui a trait à la lecture pour la première année, dite d'initiation du FLE.

Mots clés : lecture- méthodes- méthodologie- initiation- enseignement