



République Algérienne Démocratique et Populaire

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche  
Scientifique

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Université Ibn Khaldoun -Tiaret -

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et Langues Etrangères "Français"



Mémoire de Master en Didactique de FLE

Thème:

**Impact de la lecture collaborative sur l'amélioration de la compréhension de l'écrit.**

**"Cas des apprenants de la 5<sup>ème</sup> AP au Primaire : Kaouche Djilali**

Présenté par Sous la direction :Mme Lahmar Rabia

FEKIRINE Nadjat

Moulay Ali Yassine

### Membres de jury

**Président :** MAHDI AMIR MCA Université Ibn kaldoun de Tiaret

**Rapporteur :** LAHMAR RABAI MCB Université Ibn kaldoun de Tiaret

**Examineur :** DIB FETHI MAA Université Ibn kaldoun de Tiaret

Année universitaire : 2020-2021

# Remerciements

Nous tenons à remercier

Tous ceux qui ont participé à la réalisation de ce travail de près ou de loin.

A notre directrice de recherche Madame LAHMAR RABIA pour son soutien, pour son aide immense, sa simplicité et ses valeurs uniques.

Elle nous a toujours reçus avec sympathie et a mis son temps et ses connaissances à notre disposition.

*Dédicace*

À mon cher père Abdelkader et ma chère mère Bakhta, aucune dédicace ne saurait exprimer l'amour, l'estime, le dévouement et le respect que j'ai toujours eu pour eux.

Rien au monde ne vaut les efforts fournis, jours et nuits, pour mon éducation et mon bien être. Ce travail est le fruit des sacrifices que vous avez prodigués pour mon éducation.

A mes anges gardiens Mohammed amine, Wail, Khaldia, Rachida, Karima.

*Moulay Ali Yacine*

## Dédicaces

À mon cher père Bouziane que Dieu ait pitié de lui et le place dans ses havres, aucune dédicace ne saurait exprimer l'amour, l'estime, le dévouement et le respect que j'ai toujours eu pour lui. Rien au monde ne vaut les efforts fournis pour moi, Ce travail est le fruit de ces sacrifices qu'ila consentis pour mon éducation.

À mes très chères mères Fatma et Mokhtaria affables vous représentez pour moi la source de tendresse et l'exemple du dévouement.

À mes anges gardiens Yousef, Abdou et Mohammed, Racha, Ouissal, Douaa, et Sarah, les mots ne suffisent guère pour exprimer l'attachement, l'amour et l'affection que je vous porte.

À mes chères amies Zena, Rabia, Sabrina, Djamilla, je vous dédie ce travail avec tous mes vœux de bonheur, de santé et de réussite.

*FekirineNadjet*

## ***Liste des tableaux :***

|  |    |
|--|----|
| <b>Tableau 1.</b> la distribution des apprenants                       | 36 |
| <b>Tableau 2.</b> Participation des apprenants.                        | 40 |
| <b>Tableau 3.</b> Nombre des questionspar groupes                      | 43 |
| <b>Tableau 4.</b> Participation au jeu de montage de phrases           | 44 |
| <b>Tableau 5.</b> Nombre d'intervention aux différentes questions      | 47 |
| <b>Tableau 6.</b> Taux de participation à la lecture                   | 48 |
| <b>Tableau 7.</b> Taux d'intervention de l'enseignant pendant le cours | 49 |
| <b>Tableau 8.</b> Intervention des apprenants                          | 50 |

## ***Liste des figures :***

|  |    |
|--|----|
| <b>Figure 1.</b> 3 ilots avec 3 apprenants.                                | 35 |
| <b>Figure 2.</b> Taux de participation des apprenants.                     | 41 |
| <b>Figure 3.</b> Préparationdu texte à la maison de la part des apprenants | 41 |
| <b>Figure 4.</b> Formulation des questions à la maison par les apprenants  | 42 |
| <b>Figure 5.</b> Nombre de questions par groupes                           | 43 |
| <b>Figure 6.</b> Nombre de phrases par groupes                             | 45 |
| <b>Figure 7.</b> Nombre d'intervention aux différentes questions posées    | 47 |
| <b>Figure 8.</b> Taux de participation des apprenants à la lecture         | 49 |
| <b>Figure 9.</b> Taux d'intervention de l'enseignant pendant le cours      | 50 |
| <b>Figure 10.</b> Diverses corrections menées par les apprenants           | 51 |

## Sommaire

|                            |    |
|----------------------------|----|
| Remerciements .....        | I  |
| Dédicaces .....            | II |
| Introduction générale..... | 10 |

### Partie théorique

#### Chapitre –I- : La notion de lecture vs la lecture collaborative

|  |    |
|--|----|
| 1.1. Le statut du français dans l'enseignement en Algérie .....      | 14 |
| 1.2. La définition de la lecture.....                                | 16 |
| 1.3. Les stratégies de la lecture en fonction de compréhension ..... | 18 |
| 1.4. La notion de la lecture dans les classes de FLE .....           | 18 |
| 1.5. Le rôle de la lecture collaborative .....                       | 20 |

#### Chapitre II : Les dimensions enseignables du texte descriptif dans les classes du FLE entre la compréhension et réalisation.

|   |    |
|---|----|
| 2.1 Lecture et compréhension de l'écrit.....                  | 23 |
| 2.2. Le texte descriptif entre lecture et compréhension ..... | 27 |
| 2.3. Le programme 5ème année primaire .....                   | 32 |
| 2.4. Apprentissage linguistique .....                         | 34 |
| 2.5. Implication didactique .....                             | 34 |

#### Chapitre III : L'analyse et l'interprétation des données

|   |    |
|---|----|
| 3.1. Introduction .....   | 38 |
| 3.2. Description du dispositif d'observation .....                | 38 |
| 3.3. Organisation de l'équipement (agencement de la classe) ..... | 39 |
| 3.4. La conception et la planification de l'expérimentation.....  | 40 |
| 3.5. Planification du projet pédagogique .....                    | 42 |

## Chapitre IV : Discussion des résultats

|   |    |
|---|----|
| 4.1. Analyse résultats etsynthèse ..... | 46 |
| 4.2. Etude comparative .....            | 51 |
| 4.3 conclusion.....                     | 56 |
| Conclusion générale .....               | 60 |

# **Introduction générale**



« *Peu des livres changent une vie. Quand ils la changent c'est pour toujours, des portes s'ouvrent que l'on ne soupçonnait, on entre et on ne redeviendra plus en arrière* » Christian Bobin

A la lumière de la citation précédente, La lecture est la pierre angulaire de toute enseignement/apprentissage des langues. Elle met à la disposition des apprenants une multitude d'opportunités. Elle implique la compétence de l'écrit dans la compréhension des textes selon divers types notamment (le texte descriptif) pour les classes du FLE. En effet, face aux plusieurs genres de la lecture, nous ciblons dans notre recherche la lecture collaborative pour la classe de 5<sup>ème</sup> année primaire.

Le choix de notre sujet issu d'un constat autour des étudiants, qui sont éloignés à l'instant de tout ce qui en rapport avec la lecture à cause de la technologie et la démotivation au sein de la classe ainsi que la nouvelle planification des horaires pendant la crise sanitaire (covid 19) qui a minimisé le temps de la lecture pour des attachements lie au programme. En revanche, le problème de la lecture a connu une forte augmentation actuelle. Ce déséquilibre est aggravé dans notre système éducatif, il est devenu de plus en plus incontournable.

Ce qui nous de relever l'importance de cette piste pour un. Enseignement/apprentissage du FLE bien déterminé À cet égard, nous proposons la problématique suivante : « Comment la lecture collaborative pourrait être d'un apport très important dans la compréhension d'un texte descriptif ? »

Dans la même perspective, nous formulons les hypothèses suivantes la lecture collaborative en classe de cinquième année primaire est un atout majeur pour une bonne compréhension d'un texte descriptif de la part des apprenants. La Lecture pourrait être un outil d'aide dans la classe pour comprendre les langues. Nous avons amorcé notre travail par le chapitre théorique qui regroupe les différents points évoqués dans notre recherche, ce dernier comprend les notions fondamentales de la compréhension des textes.

Sachant bien que nous nous focalisons sur le texte descriptif Ensuite, les enjeux primordiaux de la lecture généralement et la lecture collaborative de façon particulière. Dans le même angle d'analyse, nous avons élaboré dans notre pratique qui consiste à réaliser une expérimentation dans une classe de 5 années primaires où nous avons

subdivisé ce chapitre à plusieurs parties. Commençant par la phase de départ dans laquelle nous avons établi une observation de compréhension de l'écrit et puis nous avons proposé une séance de la lecture collaborative conjointe avec des consignes suite à une organisation structurée pour les apprenants. Pour dévoiler le déroulement de la séance, nous récolterons des résultats que nous serons analysés plus tard pour obtenir qui ont nous permis de confirmer nos hypothèses mises au départ. En définitive, les objectifs principaux de notre recherche étaient d'impliquer la lecture collaborative dans la compréhension des textes pour développer les compétences linguistiques et l'autonomisation des apprenants par des ressources authentiques.

# **Partie Théorique**

# **Chapitre I**

---

**« La notion de la lecture dans l'enseignement  
/apprentissage du FLE »**

## 1.1. Le statut du français dans l'enseignement en Algérie :

Placé depuis 1962 dans un rapport conflictuel avec la langue arabe considérée comme une langue nationale et officielle, le français est clairement défini sur le plan institutionnel comme langue étrangère, mais ce statut officiel reste absolument théorique.

Après l'indépendance, le français était la langue dominante dans tout le pays et de peur d'une assimilation francisante, le gouvernement algérien a relégué le français au rang des langues étrangères.

Le 14 mai 1975, dans une conférence sur l'arabisation, le Président Houari Boumediène situe la langue arabe par rapport à la langue française comme suit :

La langue arabe ne peut souffrir d'être comparée à une autre langue, que ce soit le français ou l'anglais, car la langue française a été et demeurera ce qu'elle a été à l'ombre du colonialisme, c'est-à-dire une langue étrangère et non la langue de la masse populaire ... La langue arabe et la langue française ne sont pas à comparer, celle-ci n'étant qu'une langue étrangère qui bénéficie d'une situation particulière du fait des considérations historiques objectives que nous connaissons. P. Gorgeais (2006 p :172 )

Aujourd'hui, la langue française tient en réalité une grande place en Algérie. Son enseignement commence à partir de la troisième année primaire comme le souligne (conseiller culturel, ambassade de France, Alger)

Après une période d'arabisation massive de l'enseignement et l'affirmation de l'unicité linguistique nationale, les autorités algériennes favorisent de nouveau l'enseignement de la langue française.

A ce propos, le constat que fait M. Achouche, nous semble pertinent, il dit

*« Malgré l'indépendance, les actions d'arabisation qui se sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude a même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien ».* M. Achouche

En effet, cette situation particulière de la langue française en Algérie, nous semble, ainsi, bien décrite par T.Djaout quand il dit :

La langue du peuple et du récent colonisateur, le Français est restée langue véhiculaire longtemps après l'indépendance. Son statut en Algérie est complexe, mais elle est privilégiée, cette langue qu'on croyait voir un jour mourir est toujours là, plus prégnante que jamais. T.Djaout

De loin ou de près, de ces différentes caractéristiques du français, s'avère le nœud complexe au cœur duquel il se trouve. Un nœud constitué, de deux antagonistes opposés : attraction ou répulsion, fascination ou rejet, qui embrouille et rend davantage confus son statut et sa place en Algérie. C'est ce que D.Caubet laisse entendre lorsqu'il affirme :

Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu, d'une part, il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais), mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme. G. Grandguillaume. (1977)

Si l'arabe est l'expression d'une authenticité retrouvée et d'une identité nationale souveraine, cette langue est en même temps perçue comme la langue sous-développement. Pour beaucoup, la langue française est le seul moyen qui permet l'ancrage du pays dans la modernité, elle est, pour reprendre l'expression de « *la langue du pain* », la langue « *qui permet l'emploi* ».

La langue française est ancrée dans la société algérienne, c'est une réalité qu'il serait très difficile de démontrer ou de nier.

Elle est, pour reprendre l'expression « la langue du pain », la langue « qui permet l'emploi ». G. Grandguillaume, 1977)

## La définition de la lecture

Lecture peut être définie comme une activité qui vise à donner un sens à des signes graphiques recueillis par la vision et qui implique à la fois des traitements perceptifs et cognitifs.

La lecture équivalente aussi à la compréhension de l'écrit, La lecture d'un plan, d'un message en morse, un livre, Le fait de savoir lire, déchiffrer et comprendre ce qui est écrit, action de lire un texte à haute voix devant d'autres personnes analyses, interprétations que l'on fait d'un texte, ce qu'on lit, ce qu'on pense qu'il signifie : ce texte, se prête à plusieurs lectures. Le fait de lire, est considéré comme une activité, l'activité de compréhension d'une information écrite stockée dans un support et qui est transmise au moyens de certaines codes et symboles, tels que le langage de ces codes et symboles sont indéniables par la vue l'audition et même par le toucher l'image du système d'écriture tactile connue sous le nom de braille.

La mécanique de la lecture implique la mise en marche de plusieurs processus. La physiologie par exemple permet de comprendre la capacité humaine de lecture du point de vue biologique en étudiant l'œil humaine et la capacité de fixer la vue.

La psychologie, en ce qui lui concerne aide à connaître le processus mental qui se met en marche pendant la lecture, autant pour déchiffrement de caractères, de symboles et d'image que pour l'association au mot.

La lecture passe par quatre étapes, à savoir :

- La visualisation /le repérage un processus discontinu, étant donné que l'œil n'arrive pas à lire les mots de façon continue
- La phonation l'articulation orale, consciente ou inconsciente, par laquelle l'information passe de la vue à la parole
- L'audition l'information passe par l'ouïe
- La célébration l'information arrive au cerveau et culmine le processus de compréhension

Il existe de nombreuses techniques de lecture permettant d'adapter la façon de lire à l'objectif visé par la lecture. En général, le but est de maximiser la vitesse ou la compréhension du texte étant donné que ces objectifs sont contraires et se confrontent entre eux, la lecture idéale implique un équilibre entre les deux.

### 1.2.1. Stratégies de lecture

En effet, chacun sa manière de lire un texte, cela dépend d'objectifs visés par le lecteur. Pour Cicurel Francine « *on peut compter cinq stratégies de lecture car les manières dont on lit les textes se varient* » Cicurel Francine (1991, p. 16) *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette, Paris.

**1.2.1.1. Une lecture studieuse** : c'est une lecture attentive dont l'objectif est de capter le maximum d'informations. Le lecteur relit des passages à voix haute afin de les mémoriser.

**1.2.1.2. Une lecture balayage** : Elle nécessite une bonne maîtrise linguistique et textuelle de la part du lecteur, cette lecture intervient lorsque le lecteur veut capter l'essentiel.

**1.2.1.3. Une lecture sélective** : dite lecture recherche. Elle est sollicitée lorsque le lecteur cherche une information précise.

**1.2.1.4. Une lecture action** : Cette lecture a pour objectif de réaliser une action en se servant d'un texte (recettes de cuisine, mode d'emploi...). Le lecteur a recours à « *des mouvements de va et vient entre le texte et l'objet à réaliser.* » Cicurel Francine, Ibid., (p. 17)

**1.2.1.5. Une lecture oralisée** : Elle consiste à lire un texte à haute voix

Pour, Cuq Jean Pierre et Grucia Isabelle, « *Il existe d'autres stratégies de lectures qui définissent d'autres types de lecture* » Cuq J. P. et Grucia Isabelle. Op. Cit. (P. 163.)

Parmi lesquelles on note :

**1.2.1.6. La lecture écrémage** : qui consiste à survoler le texte d'une façon non linéaire afin de tirer une idée globale de son contenu



**1.2.1.7. La lecture balayage :** il s'agit d'une lecture sélective, pour permettre au lecteur de saisir l'essentiel et d'éliminer le reste.

**1.2.1.8. La lecture critique :** celle-ci demande une lecture intégrale du document tout en s'intéressant plus aux détails et à la précision.

**1.2.1.9. La lecture intensive :** elle vise à retenir le maximum d'informations et peut se transformer en un quasi mémorisation du texte.

### **1.3. Les stratégies de la lecture en fonction de compréhension :**

- Activer ses connaissances antérieures.

- Faire des prédictions.

- Préciser son intention de lecture.

- Prendre conscience du contexte et de la tâche à accomplir.

- Faire le survol du texte.

### **1.4. La notion de la lecture dans les classes du FLE**

#### **1.4.1. La lecture personnelle**

Les différentes façons de mettre en place des activités liées à la lecture à voix haute en classe s'articulent à la nécessité d'amener les écoliers à lire aussi par eux-mêmes de façon plus ou moins autonome (Barone, 2012).

Les jeunes lecteurs qui voient en la lecture une source de plaisir et qui lisent en dehors de l'école quotidiennement sont d'ailleurs plus à même d'avoir du succès comme lecteurs (IRA, 2014).

À tous les niveaux de la scolarité, les enseignants devraient ainsi accorder du temps quotidien pour la lecture personnelle, pour le plaisir, dans leur classe (Barone, 2012 ; Giasson et Saint-Laurent, 1999 ,2014) IRA, et ce, de façon fréquente en augmentant progressivement la durée de cette période de lecture (Atwell et AtwellMerkel, 2016). Les jeunes lecteurs devraient d'ailleurs être amenés à choisir eux-mêmes leurs propres lectures avec un espace de liberté et d'encadrement favorables au développement de leur gout de lire (Atwell et AtwellMerkel, 2016 ; Krashen, 2011), en ayant la chance de voir

comment leurs enseignants et les membres de leur famille les sélectionnent (Reutzel, Jones et Newman, 2010 ; Sanden, 2014).

La période de lecture personnelle est un moment déterminé pendant lequel les élèves lisent, sans interruption, un livre de leur choix (Giasson et Saint-Laurent, 1999).

Les bienfaits de cette pratique de lecture personnelle intégrée aux activités de la classe sont nombreux et appuyés par la recherche depuis déjà des décennies (Fijalkow, 1992).

L'International Reading Association (2014) recommande d'ailleurs aux enseignants de faciliter la lecture dans la vie quotidienne de leurs élèves en les encourageant à s'engager dans la lecture pour le plaisir même à la maison. Cette association suggère aux enseignants de communiquer avec les familles pour souligner non seulement l'influence positive de la lecture à la maison mais aussi la disponibilité d'une variété de matériel de lecture pour les enfants. Outre les activités de lecture à voix haute par l'enseignant et personnelles par les élèves, il convient de rendre disponible et accessible aux élèves une grande variété de livres (Barone, 2012 ; Giasson, 2000 ; IRA, 2014; Miller, 2012; Nadon, 2002/2011). Bien que nécessaire à la formation littéraire et au développement du goût de lire, comme nous le verrons dans la partie 2.4, la disponibilité des œuvres dans les classes et le choix du matériel en lecture/appréciation des œuvres littéraires sont peu documentés au Québec (Dezutter *et al.*, 2007 ; Giasson et Saint-Laurent, 1999).

Dans le processus enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la confrontation de deux systèmes linguistiques engendre inéluctablement celles de deux cultures véhiculées par les deux langues : « Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension »

### **1.4.2. La lecture collaborative**

La compréhension d'un écrit sous diverses formes est une activité visuelle tout au long d'une séance, la différence entre une lecture « normale » et une lecture collaborative réside dans l'apport de l'apprenant et non de l'enseignant.

L'apprenant gère la séance, en lisant, en posant des questions, en donnant des réponses en interaction.

La présence de l'enseignant n'est qu'une simple formalité, car c'est aux apprenants de mener le cours de cette séance de lecture.

### **1.5. Le rôle de la lecture collaborative**

Cette forme d'activité collective est comparée à une autre, l'apprentissage coopératif. Mais autant ce dernier s'apparente à une méthode ou une technique, autant l'apprentissage collaboratif ne peut être caractérisé ainsi vu la marge de manœuvre laissée aux personnes pour travailler ensemble, la forte autonomie dont elles disposent. Ensuite, deux versions de l'apprentissage collaboratif sont distinguées compte tenu de ses origines scientifiques (européenne et américaine). Elles donnent des orientations assez différentes à l'activité collective. Des exemples de fonctionnement collaboratif sont également donnés et étudiés dans deux domaines : les situations de résolution de problèmes et les activités d'écriture et de lecture. Ils mettent en évidence nombre de caractéristiques propres à l'apprentissage collaboratif : partage des responsabilités entre les partenaires, compréhension mutuelle, recherche d'un terrain d'entente, exploration collective.

Une théorie de l'apprentissage collaboratif est exposée : elle permet d'ouvrir des pistes de réflexions quant à l'implication des acteurs dans les situations collaboratives, le sens des autres qu'ils développent à cette occasion.

### 1.5.1.L'activité de la lecture en fonction de compréhension

Les définitions de la lecture compréhension sont nombreuses. Selon S. MOIRAND :

La lecture est une interaction entre un texte et un lecteur, interaction où les caractéristiques de l'un interagissent avec celles de l'autre pour la prise et le traitement de l'information en vue de produire un sens spécifique au contexte dans lequel l'activité de lecture se réalise. Sophie Moirand (1982, p20)

Enseigner à communiquer en langue étrangère, hachette, parie,

Pour ADAM J.M, « *la lecture est une construction du sens de la part du lecteur qu'il effectue en interaction avec le texte et le contexte* » Adam J.-M et Petit Jean. (1989, p57). A ? Le texte descriptif, Nathan, Université, paris, Moirand Sophie

Ainsi, « *comprendre c'est produire de la signification à partir des données du texte mais elles reconstruisent d'après ce qu'on connaît déjà* » Moirand Sophie

Le processus de compréhension des textes écrits est étroitement lié à la lecture. La lecture compréhension consiste à amener l'apprenant progressivement vers le sens d'un texte écrit. Ils sont tous les deux complémentaires, on ne peut lire un texte écrit sans essayer de le comprendre, ou bien de comprendre un texte sans le lire. D'amener les apprenants à acquérir des réflexions en faisant appel à leurs capacités de traitement, de la syntaxe de phrase et de la syntaxe des textes. La lecture est un instrument qui mène à la compréhension d'un texte.

Les objectifs de cette activité sont variés. A travers la lecture compréhension, l'apprenant est guidé à identifier les différents types d'énoncés (déclaratif, interrogatif, etc.), repérer le cadre spatio-temporel, et les éléments du para texte (titre, source, nombres de paragraphes...). Comme elle lui permet de faire des récapitulatifs qui facilitera l'assimilation, la mémoration et l'anticipation, de plus elle enrichit ses connaissances dans la production orale et écrite.

Le choix des supports pour travailler la lecture compréhension est varié, on trouve différents types de texte (narratif, descriptif, injonctif, argumentatif).

## **Chapitre II**

---

**« Les dimensions enseignables du texte descriptif dans les classes du FLE  
entre la compréhension et la réalisation »**

## 2.1. La compréhension de l'écrit

La compréhension de l'écrit est une activité très complexe aux yeux des enseignants (élèves) et les enseignants. Autrement dit, la compréhension de l'écrit est un acte complexe qui suppose l'interaction de plusieurs activités chez le lecteur.

Comprendre, que ce soit par le support oral ou écrit, n'est pas une simple activité de réception, plus ou moins passive comme on l'a souvent considéré, car dans tous les cas, il s'agit de reconnaître la signification d'une phrase ou un discours et d'identifier leur(s) fonction(s) communicative(s). La compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique textuel. Il ajoute L'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle. Jean pierrecup

En outre la compréhension de l'écrit est à la fois, un aspect déterminant et incontournable. : Déterminant pour la réussite des apprenants, et incontournable, étant donné que cette dernière est l'une des composantes de la compétence communicative (compréhension/production de l'oral et compréhension/production de l'écrit).

Comprendre un écrit est une compétence fondamentale à réaliser pour la réussite scolaire des apprenants, s'approprier des stratégies de compréhension de l'écrit aidera bien entendu les apprenants dans leur cursus scolaire ; malgré les difficultés rencontrées par ces derniers au niveau de la compréhension de l'écrit, notamment les textes littéraires.

La compréhension est également considérée comme la manière de saisir le sens d'un texte à l'oral et à l'écrit, c'est une activité mentale issue de la mise en œuvre de processus cognitifs qui permet à un lecteur ou un auditeur d'accéder au sens et répondre aux besoins de la situation de communication dans laquelle il se trouve. En d'autres termes là CE est la capacité à construire à partir des données d'un texte ou des connaissances antérieures

FLE.G. NORMA montre que :

La compréhension c'est d'une part, se donner une représentation interne profonde de la phrase. Et d'autre part, mettre cette représentation avec une série d'informations complémentaires pour interpréter la phrase. G. NORMA

A partir des définitions précédentes nous pouvons dire qu'au sens le plus large, la compréhension écrite est le fait de lire un texte et accéder au sens tout en mobilisant les ressources internes, autrement dit les connaissances antérieures, bagages linguistiques, syntaxiques et intellectuels en d'autre termes la compréhension de l'écrit est un acte complexe supposant l'interaction de plusieurs activités chez le lecteur. En situation d'enseignement, les enseignés sont amenés à lire plusieurs textes de différents types à savoir, explicatif, informatif, narratif et cela dans le but de saisir le sens.

L'objectif de la compréhension écrite est donc d'amener l'apprenant progressivement à saisir le sens d'un écrit et à lire différents types de texte. L'objectif premier de cette compétence n'est pas la compréhension immédiate d'un texte mais l'apprentissage graduel de stratégies et de méthodes de lecture dont la maîtrise doit à long terme, permettre à l'apprenant d'avoir envie de lire, de feuilleter un journal ou de prendre un livre en français.

L'apprenant va acquérir au fur et à mesure de son apprentissage et de ses expériences de lecture, les méthodes qui lui permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite.

### **2.1.1. Les composantes de la compréhension écrite**

Après avoir défini la compréhension écrite nous pouvons dire maintenant que cette dernière comprend trois facteurs fondamentaux sans lesquels il n'y pas de compréhension, à savoir le lecteur, le texte et le contexte, ces composantes exercent entre elles des interactions restreintes.



### 2.1.2. Lecture et compréhension de l'écrit

La compréhension écrite est abordée à tout moment des activités, tout au long de la séquence, à travers tous les textes courts servant de supports pour la lecture compréhension ou pour introduire les points de langue. La diversification des tâches de compréhension orale écrite facilite l'accès au sens. Dans cette optique, les tâches de lecture proposées dans le manuel prennent les formes suivantes :

- Des questions avec des adverbes interrogatifs, des consignes de travail donnant un temps de compréhension et de réflexion, nécessaire aux élèves en difficultés ;
- Des consignes d'interaction entre les élèves, des consignes de compréhension en s'appuyant sur l'illustration proposée.

Le manuel privilégie une démarche active pour faciliter la compréhension des documents oraux et écrits. L'initiation à la lecture des extraits et des types textuels (descriptif, explicatif, et narratif), est préparée par la compréhension orale des dialogues, à travers une approche progressive de la lecture. Le dialogue est exploité comme un document oral (et écrit) qui organise la séquence, et dont l'assimilation permet de fixer le vocabulaire thématique et les structures grammaticales que l'élève retrouve dans la partie lecture compréhension. L'objectif est d'amener l'élève à lire, progressivement, de façon autonome des textes de plus en plus longs. L'introduction des documents authentiques s'appuie sur une démarche compréhensive aux niveaux oral et écrit, qui aidera les élèves en difficultés à accéder au sens de manière progressive, en ayant confiance dans son processus d'apprentissage.

Chaque séquence du manuel est construite selon une approche communicative qui veut amener l'élève à extraire le maximum d'informations et de connaissances document lu, pour les mobiliser, en travail collectif et individuel, dans des productions écrites courtes. Il s'agit de tâches de lecture proposées qui permettent de s'assurer de la compréhension du texte étudié. Ces tâches de lecture sont listées comme suit :

Emettre des hypothèses de lecture, à confirmer ou à infirmer, en s'appuyant sur l'image du texte (le titre de l'illustration, et selon le niveau du groupe-classe, le nom de l'auteur).

Lire individuellement le texte, le comprendre globalement et en détails, définir les paramètres de la situation de communication (qui, quoi, ou, quand ?) à partir de questionnaires courts et diversifiés (vrai /faux, QCM, appariement ou association de mots/images), identifier des personnages (nom, portrait) et leurs désignations grammaticales ;

Inférer le sens à partir de l'analyse des substituts lexicaux et grammaticaux ;

Répondre à l'oral et à l'écrit à des questions de compréhension pour transposer ou prolonger, à partir de modèles proposés, répondre en cochant, en entourant ou en coloriant des réponses proposées, répondre à des questions à partir des adverbes interrogatifs :

Quand, où, qui, pourquoi ?

Ecrire un texte court ou trouver un titre à l'extrait pour résumer les idées essentielles du texte lu.

Initier à la lecture-compréhension des genres : littérature de jeunesse, livres jeunesse sciences, poésie, chansons, BD, littérature algérienne.

Il est crucial de consacrer plus de temps à la compréhension de l'écrit comme un objectif d'apprentissage de la lecture. Les questions de compréhension vont de la compréhension globale à la lecture analytique du texte. Pour donner confiance aux élèves débutants, confiance en leurs capacités à comprendre un document écrit, on donne un objectif de lecture ciblé : repérer et extraire des informations, les analyser, les interpréter avec leurs connaissances personnelles, puis prolonger ou transposer à partir de modèles proposés. Le cahier d'activités fournit des extraits, avec l'objectif de consolider cette compétence de la lecture-compréhension.

## 2.2. Le texte descriptif entre lecture et compréhension

### 2.2.1. La compréhension d'un texte

Dans le cadre de l'enseignement /apprentissage de la compréhension des textes, cette dernière, sert aux apprenants de développer leurs connaissances afin d'inférer des conditions entre différentes parties d'un texte. Il existe une autre approche qui permet également de comprendre des textes. Il s'agit d'un modèle situationnel ou modèle mental.

La compréhension des textes, fait appel à la représentation mentale du sujet sur lequel porte le texte. Cette approche ne propose que la représentation mentale. Lorsqu'ils lisent un texte ne consistent pas seulement en termes d'informations fournies par le texte, mais surtout la représentation de la situation / personnage, objets, lieux, actions.

En effet, On peut considérer cette représentation mentale comme un stimulus d'un savoir, prenant en considération les caractéristiques et les perceptives motrices des objets et des actions liées relativement au texte.

La cohérence permet la compréhension d'un texte. Le modèle situationnel pour la compréhension de texte propose que les individus se représentent la situation du récit en termes de personnages, objets, lieux et événements décrits dans le récit.

On comprend ici que la lecture d'un texte implique bien plus que la simple compréhension de mots ou, de phrases. En effet, la compréhension 'un texte est un processus dynamique qui implique la transformation des mots, des phrases, des groupes de phrases dans un ensemble cohérent.

Dans le texte, les phrases sont liées les unes aux autres, ce qui permet d'obtenir un texte cohérent que le lecteur pourra alors comprendre. Une partie importante dans le processus de compréhension d'un texte cohérent est de pouvoir faire des inférences.

Les inférences permettent de déterminer la signification d'un texte en utilisant nos connaissances préalables pour aller au-delà de l'information fournie par le texte. Par ailleurs, nous verrons que la manière dont nous représentons mentalement les informations textuelles.

La compréhension des textes à un rythme convenable qui est la compétence la plus fondamentale permet les habiletés langagières. Les apprenants d'une langue étrangère ou seconde peuvent en insistant aussi sur la lecture, réaliser de grands progrès dans tous les autres domaines académiques, surtout dans un texte formel.

Plusieurs facteurs sont susceptibles d'affecter la compréhension de texte écrit dans une langue étrangère. Il semble que les recherches effectuées pour étudier les facteurs les plus importantes qui régissent la compréhension écrite sont dispersées et incomplets.

Pour comprendre un texte il faut pouvoir le lire de façon fluide, ne plus être sollicité par le décodage afin de libérer le mémoire de travail pour consacrer les efforts à la compréhension pour les élèves les plus faibles on peut donc aussi travailler sur des textes entendus audio.

Selon Denhière et Carrell (2006, p : 79 81.) définissent la lecture comme suit : « *La lecture est une activité cognitive complexe qui requiert l'interaction des processus d'identification et de compréhension des mots écrits* ».Denhière et Carrell (2006, p:79 81.) C'est-à-dire entre l'identification des mots contenus dans le texte ou processus de bas niveau, et leur interprétation, ou processus de haut niveau.

Chez le lecteur expert, les procédures d'identification sont développées et automatisées, donc la reconnaissance des mots et la compréhension se font simultanément ; tandis que pour le lecteur novice ou l'apprenti lecteur, les procédures d'identification n'étant pas automatisées, les traitements conduisant à la compréhension sont ralentis parce qu'il focalise toute son attention sur le décodage de l'écrit.

L'automatisation du décodage permet de libérer des ressources cognitives et attentionnelles qui seront dirigées vers la compréhension, c'est pourquoi les chercheurs (McLaughlin, 1990, Demont et Gombert, 2004 ; Bonnefoy et Rey. 2008 ;

Dehaene *et al*, 2011) insistent sur l'automatisation du décodage :

Plus que la maîtrise des traitements graphophonologiques et orthographiques nécessaires à la reconnaissance des mots, c'est leur degré d'automatisme qui constitue un déterminant majeur de la réussite dans l'efficacité de la lecture. De fait, le coût

attentionnel de la reconnaissance des mots doit être faible afin que le lecteur puisse consacrer de l'attention aux processus de plus haut niveau impliqués dans la compréhension. (Demont et Gombert, 2004 : 246 247)

La priorité de l'enseignement systématique des correspondances grapho phonémiques dans l'apprentissage de la lecture se confirme depuis deux décennies, en rapport avec la recherche scientifique sur le cerveau et la lecture qui a connu un bondsignificatif.

Pour confirmer l'importance stratégique de cette région du cerveau dans le déroulement des processus cognitifs de la lecture évoqués plus haut, Stanislas Dehaene cite des auteurs tels que Yoncheva, Blau, Maurer & Mc Candliss (2010, dans Dehaene *et al.* 2011 : 42- 43) qui se sont penchés sur l'effet des méthodes syllabiques et globales d'enseignement de la lecture sur le cerveau.

Les résultats de leur recherche ont révélé que chez les sujets soumis à la méthode syllabique, il y avait une plus grande latéralisation à gauche des activations cérébrales, tandis que chez ceux soumis à la méthode globale, il y avait une plus grande latéralisation à droite, région diamétralement opposée à celle apte à visualiser les mots écrits (région occipito- temporale ventrale gauche évoquée plus haut) :

Lorsqu'une personne apprend un alphabet nouveau, l'apprentissage varie massivement selon qu'elle distribue son attention de façon globale ou focale. Si on lui explique que les mots sont constitués de lettres qui représentent des fragments élémentaires du langage parlé, elle apprend rapidement à lire, et l'imagerie cérébrale montre une activation normale de l'aire de la forme visuelle des mots – autrement dit elle devient très vite un décrypteur expert. Si, par contre, on lui présente les mêmes mots comme des formes globales, sans lui dire qu'ils sont composés de lettres, elle n'apprend guère, car sa mémoire est vite dépassée. Surtout, elle active une aire cérébrale inadéquate dans l'hémisphère droit. 2010, dans Dehaene *etal.*, 2011 : 42- 43)

La conclusion qui en est tirée quant aux méthodes de lecture à adopter est claire :

En adressant les informations vers ce circuit inapproprié, la stratégie d'attention globale interdit tout apprentissage efficace. Abandonner la lecture globale et prêter attention aux composants élémentaires des mots, un par un, dans un ordre bien précis, est une étape essentielle de l'apprentissage. (Dehaene et al... op. cit: 43)

Ainsi, l'efficacité des approches synthétiques pour l'enseignement de la lecture est mise à mal, et celle des approches analytiques est mise en valeur. Avec son équipe de recherche, Stanislas Dehaene (2010, 2011), a établi une liste de sept (7) principes pour l'enseignement-

Apprentissage de la lecture (voir détail en annexe) :

- Principe d'enseignement explicite du code alphabétique
- Principe de progression rationnelle
- Principe d'apprentissage actif associant lecture et écriture
- Principe de transfert de l'explicite vers l'implicite
- Principe de choix rationnel des exemples et des exercices
- Principe d'engagement actif, d'attention et de plaisir
- Principe d'adaptation au niveau de l'enfant

Ces travaux sont d'autant plus importants qu'ils font partie des références pour la mise en place de méthodes d'apprentissage de la lecture en langues étrangères. En effet, comparativement aux travaux de recherche consacrés à l'apprentissage de la lecture en langue maternelle, il en existe peu sur cette activité pour la langue seconde ou étrangère. Gaonac'h (2000 : 5) tente de trouver une explication :

(...) L'apprenant d'une langue seconde (...) a de manière générale acquis la maîtrise de la lecture dans sa langue maternelle, de telle sorte que ce qui est propre à la lecture – l'utilisation d'un code graphique pour représenter des éléments de langage – ne devrait guère

poser de problème (...). C'est sans doute en se référant – explicitement ou implicitement – à ce raisonnement qu'il n'est pas toujours apparu utile de s'intéresser de manière spécifique à la lecture en langue seconde.

Ses recherches (Gaonac'h, 1990, 2000) ont montré les limites de ce « raisonnement » et identifient la nature spécifique des difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la lecture en langue étrangère et synthétisées dans les points suivants (1990, p : 41- 49)

- le faible degré d'automatisation des processus de base en langue étrangère conduit le sujet à leur accorder une attention plus importante que ce n'est le cas en langue maternelle ; ce qui induit un coût cognitif élevé, et ne permet pas de libérer les ressources cognitives et attentionnelles pour le traitement des processus de haut niveau ;
- le recours au contexte et aux diverses stratégies compensatoires est gêné ou ralenti, du fait du ralentissement général de la construction de la signification ; ce qui rend difficile la reconnaissance globale des mots.
- le code phonologique est souvent peu disponible, les connaissances orales étant souvent minimales, d'autant plus que dans l'apprentissage d'une langue étrangère l'utilisation de l'écrit précède la bonne maîtrise de la langue orale.

Malgré ses avantages notés par la recherche, il appert que les enseignants ont besoin de formation pour bien articuler ce type de lecture à voix haute (Dupin de Saint-André, 2011) et qu'ils semblent délaisser cette pratique de la lecture à voix haute à mesure que les élèves avancent dans leur parcours scolaire (Giasson et Saint-Laurent, 1999 ; Jacob, Morrison et Swinyard, 2000). Par exemple, au premier cycle du primaire (première à troisième année à cette époque), la moitié des enseignants (49,0 %) qui ont participé à l'enquête de Giasson et Saint-Laurent (1999) a fait une lecture à voix haute lors de la journée de collecte de données et, au deuxième cycle (quatrième à sixième année), un enseignant sur cinq (19,8 %) a fait ce type de lecture. La durée de cette période de lecture à voix haute était d'environ cinq à 10 minutes pour l'ensemble du primaire. Enfin, selon les stagiaires qui ont participé à l'enquête, le tiers des enseignants

(35,6 %) du premier cycle ne ferait jamais de lecture à voix haute en classe et les deux tiers (69,0 %) ne le feraient jamais au deuxième cycle.

### **2.2.2. Le texte de descriptif**

Il sert à définir des personnages des objets, un lieu, pour donner leurs caractéristiques formes, démentions, couleurs, aspects. L'intention de l'auteur dans ce type de texte c'est décrire un des supports comme roman, nouvelle, conte, compte, compte rendu d'un événement sportif. C'est caractéristiques lexicales et grammaticales : imparfait ou présent de vérité générale, indication de lieux.

### **2.3. Le programme de 5eme année primaire**

La présentation générale du manuel de la 5<sup>ème</sup> année primaire se déroule à la manière suivante :

Compréhension et production de l'oral

Vocabulaire (je découvre les mots)

Lecture et compréhension de l'écrit

Grammaire (je lis et j'écris)

Conjugaison

Orthographe (je manipule les mots)

Phonie graphique (je joue avec les lettres et les sons)

#### **2.3.1. Objectifs et Compétences d'apprentissage**

Lire à voix haute un texte

- Etablir la correspondance graphie / phonie régulière et irrégulière.
- Connaître le système graphique du français.
- Respecter la ponctuation, les liaisons et les groupes de souffle.

Construire le sens d'un texte écrit

- Distinguer différents documents (livre, dépliant, journal, affiche) en s'appuyant sur la présentation : couverture avec titre, table des matières, format, ...
- Bâtir des hypothèses de lecture à partir d'éléments visibles du texte : titre, amorces de paragraphes, ponctuation et marques typographiques.



- Repérer les indices textuels visibles (une date, un mot en gras, une formule récurrente comme «il était une fois», un nom de lieu, un chiffre ...) pour identifier des éléments de la situation de communication.
  - Identifier différents textes (qui racontent, qui décrivent ...).
  - Lire les codes dans un schéma (numérotation, fléchage, couleur) pour construire le sens.
- Acquérir un comportement de lecteur autonome
- Lire différents textes.
  - Adapter sa stratégie (lecture écrémage, balayage, ...) au type d'activités.

### **2.3.2. Objectifs de l'enseignement du français en 5eme AP**

Dans la continuité des programmes de 2eme AP et 3eme AP : socle des apprentissages premiers, du programme de 4eme AP qui vise à consolider les compétences acquises, le programme de 5eme AP est consacré à l'approfondissement des apprentissages.

Notons que ce sont les mêmes compétences qui ont été développées par niveaux d'exigence de la 2eme AP à la 5eme AP. Dans une démarche d'intégration, les compétences sélectionnées permettent l'atteinte d'un objectif terminal pour le cycle primaire dénommé Objectif Terminal d'Intégration (OTI).

Au terme de la 5eme année, l'élève sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit adapté à une situation de communication donnée et mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux.

L'atteinte de cet OTI par l'apprenant assure le passage vers le cycle moyen et lui permet d'aborder des situations d'apprentissage plus complexes.

La 5eme AP, année terminale du cycle primaire, cible un public d'apprenants dont l'âge se situe entre 10 et 11 ans.

Le programme de français de 5eme année primaire a pour objectifs :

- d'approfondir les apprentissages installés depuis la 1e année d'enseignement de français à l'oral et à l'écrit, en réception et en production ;

- de développer les apprentissages linguistiques au service de la communication en s'appuyant sur :

La variété des situations orales et écrites,

L'observation réfléchie des faits de langue fondamentaux,

L'enrichissement et l'organisation du stock lexical ;

- d'amener l'apprenant à produire un énoncé intelligible par le perfectionnement de la prononciation ;
- d'amener l'apprenant à articuler différents acquis en vue de les mobiliser dans des situations de production orale ou écrite.

#### **2.4. Apprentissages linguistiques**

*En 5eme AP, en langue, les activités abordées de manière explicite donneront aux apprenants des outils qu'ils pourront réinvestir dans des situations d'énonciation.*

L'énonciation est l'activité langagière exercée par celui qui parle (je), au moment où il parle (maintenant), où il parle (ici) et surtout à qui il parle (tu) selon le schéma : je/tu – ici/maintenant.

Ces activités ont pour but de conduire les apprenants vers une analyse plus systématique de la langue. Pour permettre une découverte et une structuration des règles de fonctionnement des unités linguistiques dans la phrase, et au-delà, dans le texte.

#### **2.5. Implications didactiques**

Les implications didactiques pour une bonne mise en place du processus d'acquisition sont :

- Des activités variées en lecture à partir de différents types de textes.
- Des activités de plus en plus complexes à l'écrit.
- Des propositions de situations d'intégration pour réinvestir les acquis.
- Des productions écrites dans le cadre du projet.

### **2.5.1.La transposition didactique**

La transformation du savoir savant au savoir enseigné, c'est-à-dire le savoir des spécialistes devient un savoir à enseigner, pour devenir accessible aux apprenants il faut qu'il subisse des transformations.

Ces transformations, appelées transposition didactique, va se faire en deux étapes :

#### **2.5.1.1.Transposition externe**

Elle va faire passer le savoir savant au savoir à enseigner elle conduit à la définition des programmes d'enseignement de chaque discipline scolaire.

#### **2.5.1.2.Transposition interne :**

Elle fait passer le savoir à enseigner, au savoir réellement enseigner, cette transposition est celle que fait chaque enseignant dans ses classes en fonction de ses apprenants.

## **Partie pratique**

# **Chapitre III**

---

**« Analyse et interprétation des données »**

### 3.1 Introduction

« A chaque étape, on devrait permettre à l'enfant de vivre des expériences authentiques ; il ne faudrait jamais séparer les épines des roses » ELLEN KEY

Dans le cadre de notre recherche, nous avons sollicité nos collègues du primaire pour nous aider à bien mener cette expérience. Notre but était de voir l'impact de la lecture collaborative. Le travail que nous avons entamé est jumelé sur la relation Lecture / Compréhension. Pour bien cerner notre tâche, nous avons spécialisé ce chapitre pour l'étude de terrain. D'un côté, nous avons assisté à des séances d'apprentissage auprès des classes de 5<sup>ème</sup> AP, de l'autre côté, nous avons distribué un questionnaire aux enseignants au nombre de dix à la fois et pour les apprenants aussi.

Pour voir comment aborder un texte dans la séance de la compréhension d'un écrit. Ainsi nous avons donné le temps nécessaire aux enseignants questionnés et aux apprenants pour qu'ils puissent répondre de manière précise à nos questions.

### 3.2 Description du dispositif d'observation

#### 3.2.1 Terrain et public

Dans ce présent chapitre, nous nous sommes intéressés aux apprenants et aux enseignants du FLE même temps. Nous avons choisi une école primaire qui se trouve dans la ville de Tiaret, en l'occurrence l'école : Kaouche Djilali

Le deuxième volet de notre enquête concerne les questionnaires que nous avons distribué aux enseignants de français dans quelques écoles primaires de la ville de Tiaret, le questionnaire que nous avons distribué compte 10 items concernant le cadre général de notre travail de recherche et 5 autres items pour les apprenants.

#### 3.2.2. Description de l'échantillonnage

L'épreuve a été passée au mois de mars, pour réaliser cette tâche, nous avons fait appel à un seul groupe d'une seule classe, le nombre d'apprenant est de vingt ; (9) filles et (11) garçons, leur âge varie entre 10 et 12 ans on y a 2 redoublants de l'année (2 garçons) Le niveau de la classe est généralement moyen.

### 3.3. Organisation de l'équipement « Agencement de la classe »

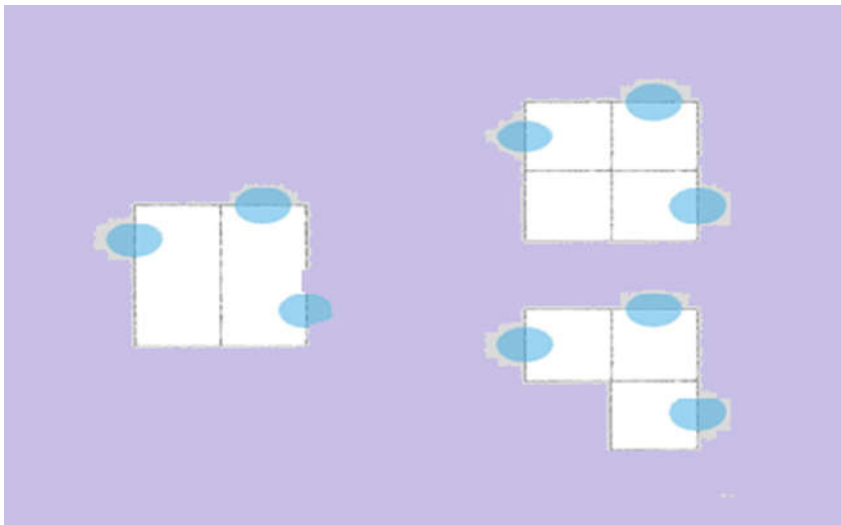
L'agencement d'une salle classe type « ilots »

Disposer une salle de classe en ilots est une excellente option pour favoriser le dialogue entre les élèves tout en permettant à l'enseignant de donner son cours à l'ensemble de la classe, dans notre cas, il supervisera le déroulement de la leçon. L'agencement d'une salle de classe en ilots est propice au débat notamment.

Cependant il fallait aménager la classe au vue de la COVID-19, donc concilier le protocole sanitaire et les exigences d'une classe avec toutes les connaissances que nous avons aujourd'hui concernant les besoins des élèves : bouger, partager, s'entraider, coopérer, être actif, manipuler.

Et pour commencer, dans cette disposition, nous ne pouvons placer que quatre élèves par table, soit au total cinq tables (ou 5 groupes) dans un contexte si particulier.

Exemple :



**Figure 1.** 3 ilots avec 3 apprenants.

### 3.4. La conception et la planification de l'expérimentation

Notre conception est la suivante :

5 groupes contenant 4 apprenants distribués comme suit

| Groupe | Garçons | Filles |
|--------|---------|--------|
| A      | 3       | 1      |
| B      | 2       | 2      |
| C      | 1       | 3      |
| D      | 3       | 1      |
| E      | 2       | 2      |
| Total  | 11      | 9      |

**Tableau 1.** la distribution des apprenants.

#### 3.4.1. Description de la séance de compréhension écrite

En ce qui concerne l'enseignant, nous l'avons choisi selon sa disponibilité, sa conscience professionnelle, et son expérience qui avoisine les 24 ans. On peut noter aussi que cet enseignant travaille avec les 2 niveaux (4ème, 5ème AP), il accompagne les apprenants tout au long de leur parcours scolaire ; c'est-à-dire dès la 3ème AP jusqu'à la 5ème AP.

Le mérite revient à ses apprenants qui par leur volonté ont pu suivre la leçon présentée.

#### Support pédagogique

Nous avons proposé un exercice de mémorisation audiovisuel comme une option d'aide à fin de mener notre séance sachant que nous avons proposé une lecture collaborative entre les membres d'apprenants.

La lecture collaborative, que les apprenants doivent découvrir qu'en fin de séance.

(Exercice de mémorisation audiovisuel)



### 3.4.2. Description du Déroulement de la séance (compréhension de l'écrit)

#### Cours :

Déroulement de la séance :

Le texte support a été remis au préalable par l'enseignant aux apprenants, avec la consigne suivante :

- a) Lire le texte.
- b) Expliquez les mots difficiles.
- c) Posez une question à propos du thème traité dans le texte.

L'enseignant a pour tâche de superviser le cours et n'intervient que pour corriger dans le cas où les apprenants ne peuvent pas s'auto corriger.

d) Contrairement à la lecture traditionnelle ou cours traditionnel de lecture , la lecture collaborative a un autre impact , une autre variante d'approche, l'enseignant invite le premier apprenant à poser la question , et ensuite ce qu'on appelle effet boule de neige , c'est à l'apprenant de désigner qui doit répondre à la question posée , ensuite celui qui a répondu à la question de l'éveil de l'intérêt , à son tour invitera un autre apprenant d'un groupe à lire, et ainsi de suite , entre temps entre deux ou trois lecture , explication de mots difficiles, ou questions de compréhension.

### **3.5. Planification du projet pédagogique**

#### **3.5.1. Modèle de fiche pédagogique**

Niveau : 5 A.P

Séance : lecture

Titre : Mon école (texte élaboré en fonction de la conjoncture actuelle)

Durée : 45 min

#### **Compétences a visée :**

Apprentissage et consolidation du travail en groupe.

L'apprenant doit apprendre et connaître comment lire en collaboration

#### **Objectifs d'apprentissage :**

L'apprenant sera capable de :

Lire au moins une partie du texte.

Comprendre le thème traité.

Animer une séance de lecture par des interrogations. (Questions - réponses)

Encourager l'apprenant à corriger ses camarades, et s'auto corriger dans le cas échéant

#### **3.5.2 Organisation de la séance forme**

##### **La 1ère phase (le premier moment)**

Répartir le nombre d'apprenants en groupes (5) de 4 apprenants dans chaque groupe

Distribuer le texte dans chaque table avec un dictionnaire

#### **Moment de découverte :**

La première lecture est déjà faite à la maison

Faire un petit rappel sur le thème donne par des questions

- Quel est le titre de ce texte ?
- De quoi parle-t-il dans le texte ?
- Que veut-on dire par Covid ?

### Deuxième moment

Le professeur entame la séance avec deux questions :

a – Avez-vous lu le texte ? Cette question ne peut en aucun cas aboutir à un contrôle immédiat, mais elle est posée juste pour amener les apprenants à réagir.

b- De quoi parle-t-on dans ce texte ?

### Troisième moment :

L'enseignant amorce la séance en demandant aux apprenants de lire, il interroge un apprenant dans le groupe A ensuite c'est à l'apprenant de passer la parole à l'apprenant de groupe B, C ou D libre choix et ainsi de suite.

L'enseignant ne fera que superviser le déroulement de la lecture.

### Moment d'évaluation :

Chaque groupe va essayer de poser le maximum de questions aux autres éléments du groupe, et la correction est régie par l'ensemble de la classe, dans le cas où la réponse n'est pas donnée par l'apprenant en question.

### Exemple :

Le groupe B pose la question : Comment est le directeur ?

Un apprenant de groupe D répond à la question, et à son tour il interroge un autre du groupe E par exemple et ainsi de suite, sans oublier que cette séance est ponctuée de lecture, avec correction phonétique.

### 3.5.3.L'objective de la séance

Créer une certaine rivalité entre apprenants.

Pratiquer différentes formes de lecture.

Relever les mots difficiles, et demander l'explication.

Apprendre la bonne articulation

La compréhension générale du texte

En fin de séance, l'enseignant peut passer au jeu de montage :

Un apprenant du groupe désigné au sort par l'enseignant, tire du lot une étiquette, lit le contenu (un mot) et aux autres de terminer la phrase avec les étiquettes en leur possession.

#### **Exemple**

Apprenant du groupe A tire le mot : « sévère », aux autres apprenants de compléter pour retrouver la phrase initiale sans pour autant consulter le texte, qui est « Le directeur est toujours présent, sévère et stricte »

Comme remarque on ne prendra que les mots clés pour arriver rapidement à « monter » la phrase.

## **Chapitre VI**

---

**« Discussion des résultats »**

### 4.1 Analyse résultats et synthèse

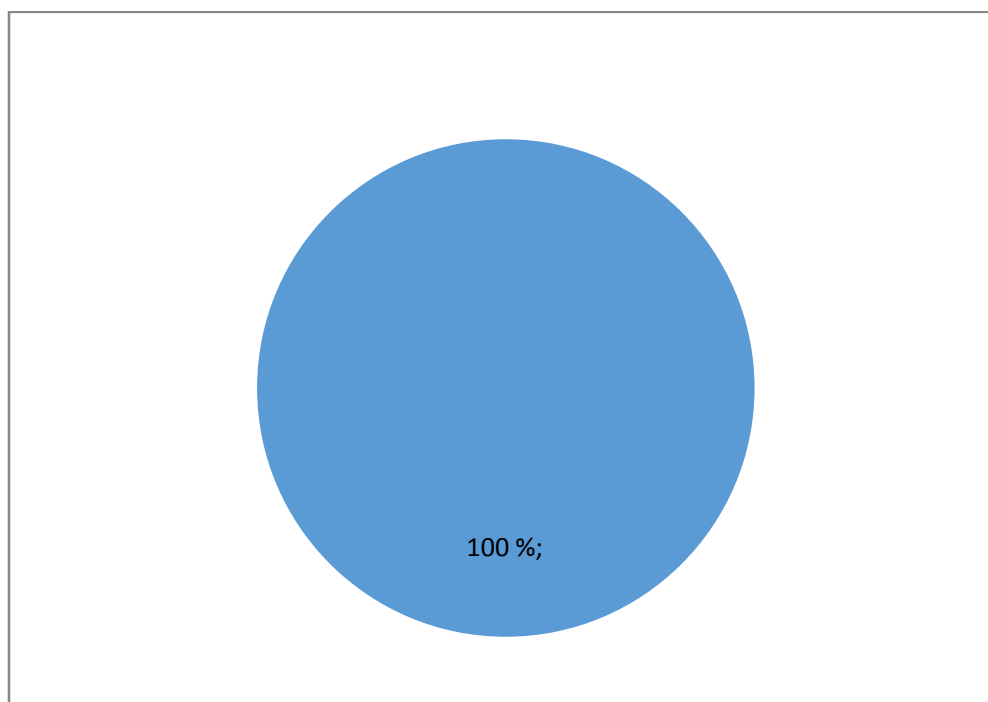
Dans cette partie, nous allons analyser le déroulement de la séance en elle-même. Avant, pendant et après suite à nos remarques, et réponses aux items suivants :

#### 4.1.1 Avant le cours

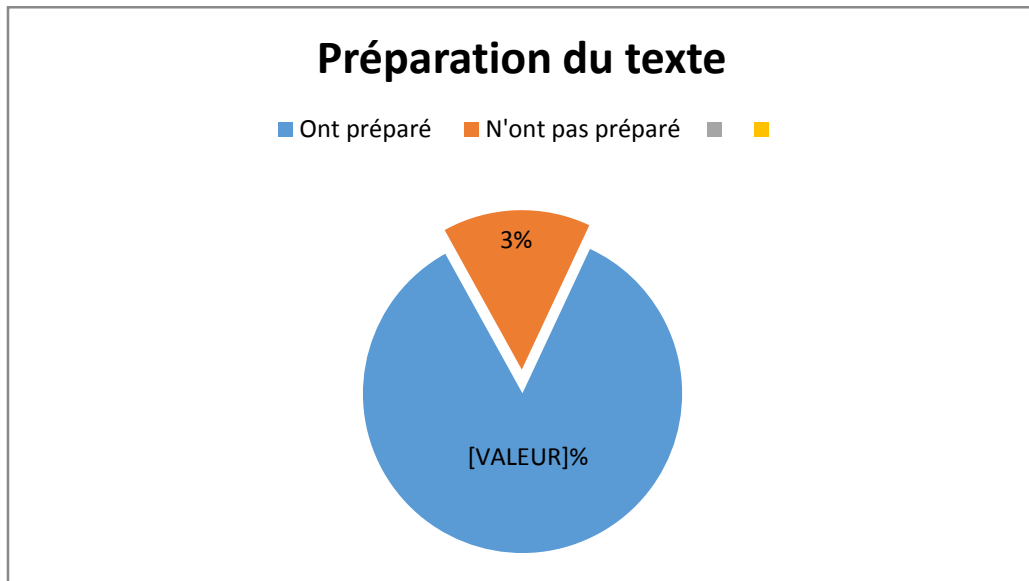
| Participation | Nombre | Taux  |
|---------------|--------|-------|
| Garçons       | 11     | 100 % |
| Filles        | 09     |       |

**Tableau 2.** Participation des apprenants.

Nous avons constaté, que tous les apprenants présents en classe ont participé soit en posant une question, soit en répondant au moins une fois durant la séance.

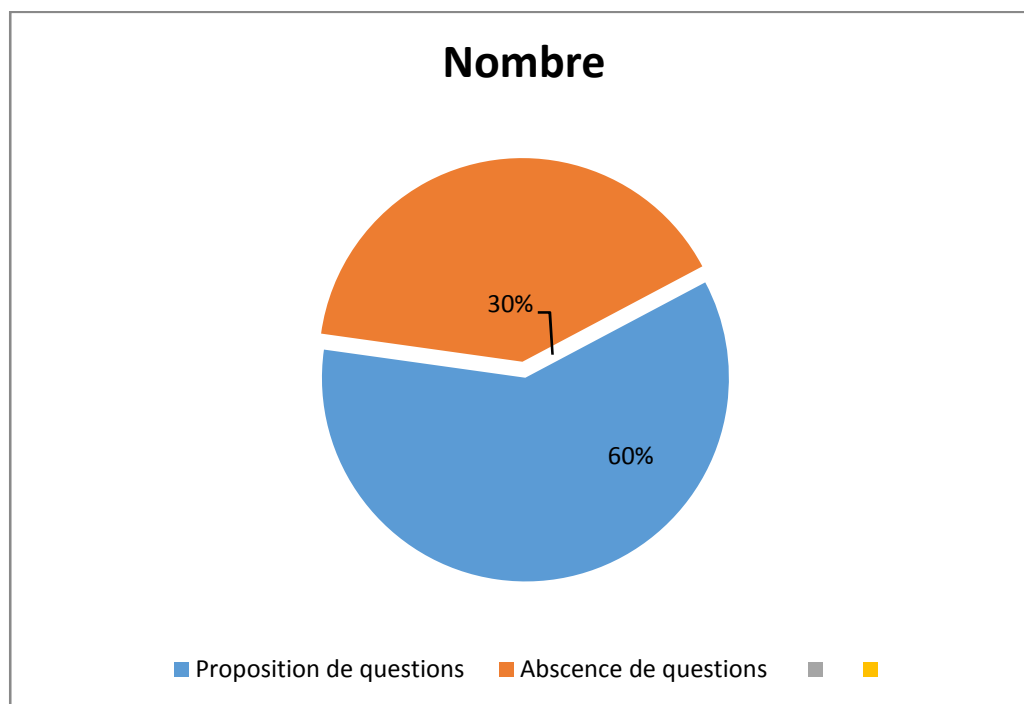


**Figure 2.** Taux de participation des apprenants.



**Figure 3.** Préparation du texte à la maison de la part des apprenants

Quatre-vingt-cinq pour cent des apprenants déclarent avoir préparé le texte à la maison, et le reste n'a pas préparé le texte sous divers prétextes, cependant il est à signaler qu'on ne peut contrôler si la totalité a lu le texte à la maison ou pas ? L'enseignant est a accepté les réponses en se basant sur la bonne foi des apprenants ?



**Figure 4.** Formulation des questions à la maison par les apprenants

Soit plus de la moitié de la classe qui a préparé les questions suivant la consigne donnée par l'enseignant, ce qui montre la motivation des apprenants.

### **Explication des mots difficiles**

Dans cette rubrique nous avons constaté que la majorité des apprenants s'est basée sur les mots déjà vus et simple à la compréhension, en avançant comme argument, nous n'avons pas trouvé de mots difficiles.

#### **4.1.2. Durant le cours**

##### Participation des apprenants

Très bonne participation des apprenants, cependant pour une première tentative de travail collaboratif, l'enseignant était un peu surpris et dépassé, mais il a pu rétablir l'ordre et le cours a repris normalement sous la direction de l'enseignant lui-même.



### B-Lecture du texte

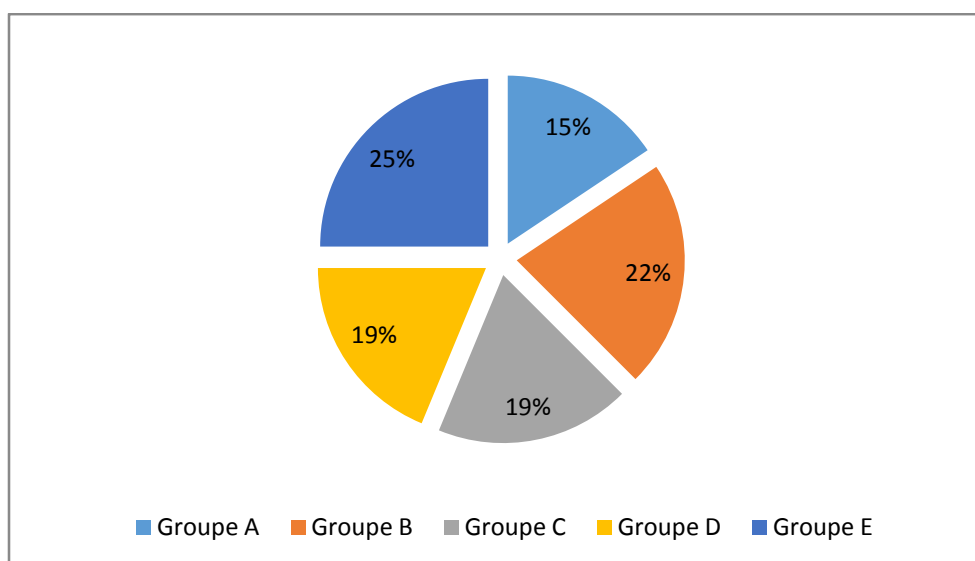
Très bonne lecture du texte (Intonation, rythme) de la part des apprenants, ceci est certainement dû la bonne préparation à la maison.

### C-Jeu de questions

Les apprenants ont beaucoup posé de questions à leurs camarades et nous avons recensé plus de vingt questions qui se répartissent comme suit par groupe :

| Groupe | Nombre de questions |
|--------|---------------------|
| A      | 5                   |
| B      | 7                   |
| C      | 6                   |
| D      | 6                   |
| E      | 8                   |
| Total  | 32                  |

**Tableau 3.** Nombre des questions par groupes



**Figure 5.** Nombre de questions par groupes

Il ressort de cette lecture, qu'il s'agit d'une classe homogène, vue le nombre de questions proposées par chaque groupe, en moyenne entre 15 % et 25 %

### Intervention de l'enseignant

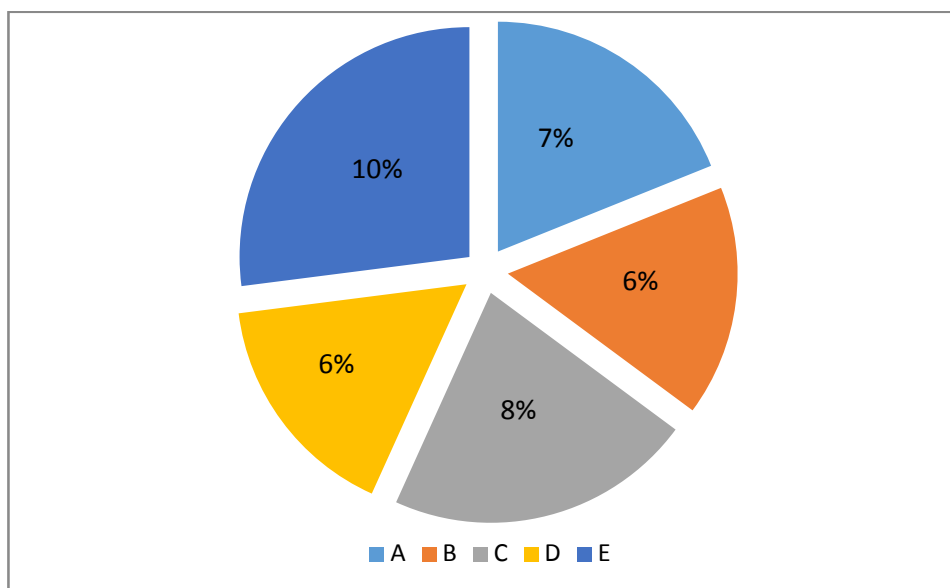
Nous avons remarqué lors de cette séance, que l'enseignant ne faisait que diriger, il n'intervenait que rarement soit pour remettre de l'ordre, soit pour expliquer les mots difficiles ou revenir aux consignes.

#### 4.1.3. Après le cours

La consigne bien expliquée, avec un exemple de montage de phrase de la part de l'enseignant, les apprenants ont vite et bien réagi, cependant l'enthousiasme et la rivalité à créer de nouveau désordre dans la classe, et nous avons obtenu ceci :

| Groupe | Nombre de phrases |
|--------|-------------------|
| A      | 7                 |
| B      | 6                 |
| C      | 8                 |
| D      | 6                 |
| E      | 10                |
| Total  | 37                |

**Tableau 4.** Participation au jeu de montage de phrases



**Figure 6.** Nombre de phrases par groupes

### 4.2. Etude comparative

Cette seconde partie de l'expérimentation nous amène à faire une comparaison entre le cours « normal » ou traditionnel de lecture et une lecture collaborative.

Le cours dit traditionnel est surtout centré sur l'enseignant, l'objectif central de cette intervention est de montrer comment les expériences préalables d'apprentissage et/ou d'enseignement du français ainsi que les aspects culturels jouent chez l'enseignant un rôle certain dans la conduite du cours, Ces interventions se font tout au long du cours par des questions (didactiques et communicatives), des propositions évaluatives et des interventions magistrales. Tout d'abord, nous avons repéré deux grands types de questions : les questions didactiques proprement dites et celles qu'on a appelées, faute de mieux, communicatives. Les questions du professeur dans un cours de lecture en langue étrangère le professeur fonctionnant comme intermédiaire entre le texte (et la langue) et les apprenants pour leur en faciliter l'accès.

Dans le cours expérimental nous avons découvert pas mal d'avantages qui nous ont permis d'apprécier cette méthode qui est celle de faciliter l'apprentissage ; d'animer la classe ; de vérifier le contact ; Questions facilitatrices , des questions enchaînées , là il s'agit d'une série de questions plus ou moins ouvertes, syntaxiquement et parfois sémantiquement indépendantes, reliées entre elles par le référent (texte) et par un objectif pédagogique déterminé, comme par exemple saisir la situation énonciative, le tout mené par les apprenants eux même ces questions n'exigent pas beaucoup de réflexion de la part des apprenants car elles sont le travail et la conception des apprenants .

Dans le but de mieux comprendre comment se déroulent les échanges communicatifs en classe formée spécialement pour cette expérimentation.

Les interactions n'existeraient pas sans l'autre. Elles sont inévitables lorsque deux personnes se rencontrent. En classe, elles sont constamment omniprésentes en particulier lors de travaux de groupes. Les interactions sont encouragées et sollicitées par les apprenants qui jouent le rôle de l'enseignant car elles enrichissent les liens affectifs, cognitifs et sociaux, et créent une certaine rivalité de groupe et de rivalité entre apprenants.

Les apprentissages sont plus pertinents lorsqu'il y a interactions entre les pairs. Celles-ci permettent une confrontation des idées et développent les connaissances et les apprentissages. Dans une classe chacun peut recevoir, demander, ou informer, mais dans tous les cas, il y a un apprentissage.

En plus de l'interaction cette méthode qui permet à un apprenant d'être l'accompagnateur d'un autre. Son rôle de guide consiste à fournir à l'autre des aides, des informations, des pistes afin qu'il puisse continuer sa tâche à l'intérieur du groupe lui-même et envers les autres membres du groupe. Du côté de l'enseignant, son rôle est de veiller à la bonne marche et de s'assurer que l'apprenant ne se trouve pas porteur de l'échec d'un camarade.

Cette démarche d'intégration vise à permettre à chaque individu, quelle que soit sa différence, de trouver sa place, de s'intégrer dans le groupe. Ce concept de l'intégration pose beaucoup d'interrogation et est le principe même du développement de la sociale comme un équilibre de pratique entre les acteurs d'un groupe liés par des relations d'autonomies et de dépendances. Il s'agit là du terme intégration d'un apprenant par sa manière de vivre au sein du groupe classe.

Nous abordons ici, ce que nous avons relevé durant le cours :

### **4.2.1.La discipline**

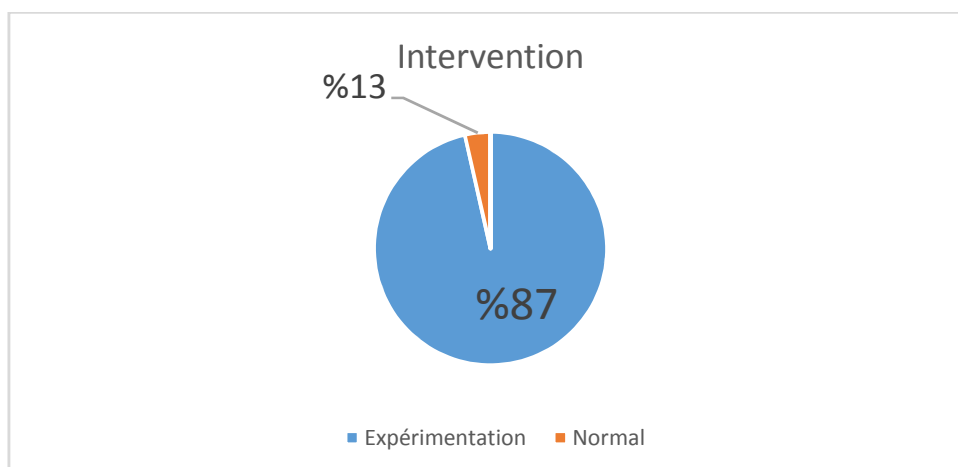
Nous avons constaté qu'une légère indiscipline dans l'expérimentation, contrairement au cours normal, ceci est dû pour deux raisons :

- a- Une première expérience.
- b- La motivation qui pousse les apprenants à réagir très vite en fonction des demandes (questions-réponses)

### 4.2.2. La participation

| Nombres d'intervention aux différentes questions |                         |
|--|-------------------------|
| Cours normal                                     | Cours d'expérimentation |
| 13   | 87                      |

**Tableau 5.** Nombre d'intervention aux différentes questions



**Figure 7.** Nombre d'intervention aux différentes questions posées.

Nous remarquons qu'après lecture du tableau que le taux d'intervention ou participation est trop élevé soit 87% en classe d'expérimentation pour diverses raisons nous garderons la plus plausible « la liberté de participer » concernant la classe dite « normale » les apprenants ne pouvaient intervenir que sous la direction de l'enseignant.

4.2.3. La lecture

| Texte support  | Cours normal | Cours expérimental |
|----------------|--------------|--------------------|
| Ayant lu       | 7            | 15                 |
| N'ayant pas lu | 23           | 05                 |
| Taux           | 35%          | 75%                |

Tableau 6. Taux de participation à la lecture

Le nombre limité d'apprenants par cours, et la méthode collaborative nous a permis de noter que dans l'expérimentation nous avons plus d'apprenants qui ont lu le texte mis à leur disposition soit 75 % de l'ensemble contre 35 % de l'autre côté.

Les raisons sont multiples, mais la plus importante que nous avons relevé, c'est le fait que les apprenants eux-mêmes passaient la parole ou demandaient aux autres de lire pour s'assurer que l'autre apprenant est entrain de suivre et par a même occasion de le pousser à lire.

Nous schématisons cette synthèse sous forme de graphique, pour mieux voir la différence.

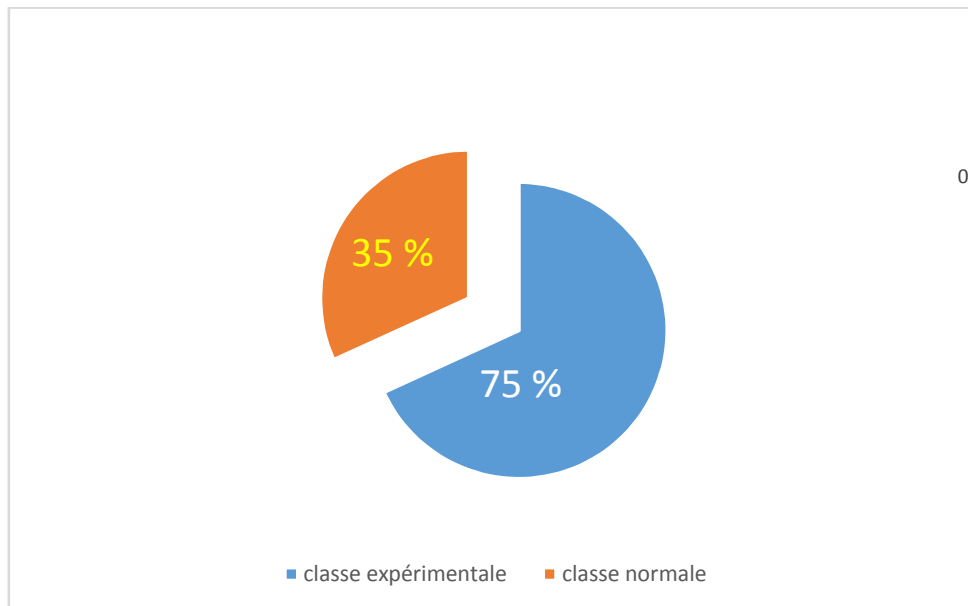


Figure 8. Taux de participation des apprenants à la lecture

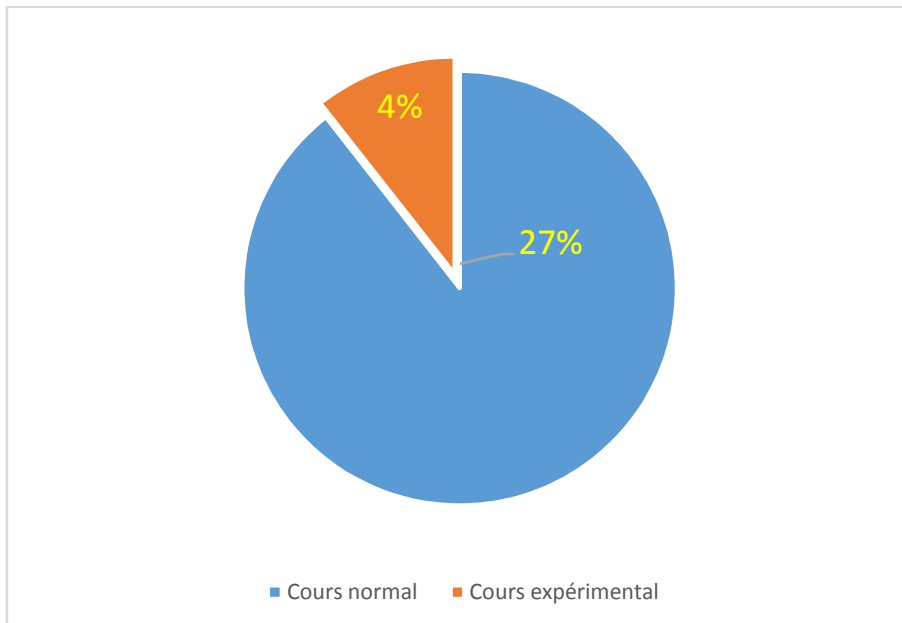
### 4.2.4. Correction par l'enseignant durant le cours

En ce qui concerne la correction durant le cours dans les domaines de la phonétique, des incorrections, des réponses fausses et la syntaxe.

| l'enseignant                 | Cours normal | Cours expérimental |
|------------------------------|--------------|--------------------|
| Intervention de l'enseignant | 27           | 4                  |

**Tableau 7.** Taux d'intervention de l'enseignant pendant le cours

Nous déduisons après lecture de ce tableau, l'intervention de l'enseignant est quasi présente afin de rectifier le tir au fur et à mesure de l'avancée du cours, ce qui nous amène à dire que l'enseignant dans un cours normal est appelé à intervenir après chaque intervention d'un apprenant.



**Figure 9.** Taux d'intervention de l'enseignant pendant le cours

4.2.5. Correction par les apprenants durant le cours

Cette rubrique rejoint celle citée plus haut à savoir, la précédente, où nous avons remarqué la participation massive des apprenants dans le cours dit expérimental contrairement à l'autre cours dit normal, dans le premier l'intervention des apprenants motivé par contre dans le second cours nous avons noté que le cours est dirigé par l'enseignant, ce qui nous amène à découvrir qu'il y a moins d'intervention.

| Les types des cours | Interventions des apprenants |
|---------------------|------------------------------|
| Cours normal        | 3                            |
| Cours expérimental  | 14                           |

Tableau 8. Intervention des apprenants

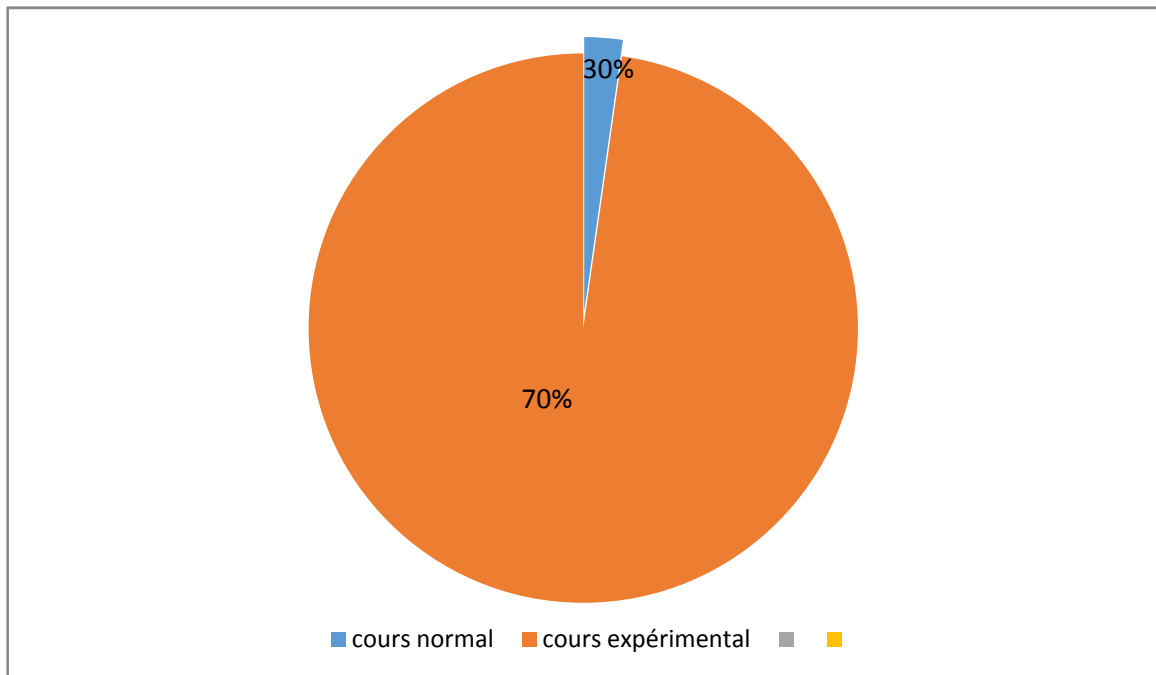


Figure 10. Diverses corrections menées par les apprenants



### 4.3. Conclusion

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons dire que grâce à notre travail sur le terrain et à l'appui des résultats obtenus, nous sommes arrivés à confirmer nos hypothèses de pratique la lecture collaborative est un support pédagogique motivant par excellence pour l'apprentissage de la langue française.

Nous remarquons aussi que la plupart des enseignants sont pour l'utilisation de cette méthode en classe et qu'ils affirment qu'elle occupe une grande place dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

En définitive, cette deuxième partie nous permet de connaître les difficultés qui confrontent les jeunes apprenants et d'exploiter l'utilité de ce support pédagogique dans l'appropriation de la compréhension d'un écrit.

# **Conclusion Générale**

A la fin de notre modeste travail, nous avons tenté de montrer l'importance de la place qu'occupe la lecture collaborative en classe de FLE. Nous avons essayé de mettre la lumière son impact sur la compréhension de l'écrit à l'école primaire.

Il est évident que l'école primaire est le lieu par excellence où les apprenants peuvent acquérir un ensemble des acquis de base. En fait, apprendre une langue étrangère à l'école primaire représente le premier contact de l'apprenant avec cette nouvelle langue qu'est différente de celle de sa langue maternelle, en n'oubliant pas que l'âge de l'enfance est très important dans la compréhension et la mémorisation des acquis.

*« La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite) »*CUP (2002,p : 49)

Notre souci majeur à travers ce travail, était de voir comment la lecture collaborative est utilisée à l'école primaire, et de savoir si elle est un bon support pour l'apprentissage de la compréhension de l'écrit.

De plus à travers les questionnaires réalisés et l'analyse des résultats obtenus, nous sommes parvenus au fait que le problème majeur dans l'enseignement /apprentissage du FLE est la compréhension de l'écrit oral et que l'enseignant doit utiliser de supports de textes adaptables et contextualisés pour motiver les apprenants et les encourager à apprendre et à comprendre la langue française. Nous avons mis l'accent sur la place et l'importance de l'intégration de cette dernière dans la compréhension d'un écrit d'un support élaboré en fonction de l'actualité « la covid19 » en classe de FLE.

Nous pouvons exploiter des matériaux de travail qui peuvent aider les apprenants à apprendre, nous avons essayé dans notre travail de présenter la lecture collaborative comme un support didactique pertinent et nous avons essayé de montrer son rôle dans l'enseignement /apprentissage du FLE.

L'enseignant doit travailler avec des supports visuels, comme l'image et la bande dessinée en plus parce qu'elles attirent l'attention de l'apprenant.

Enfin nous tenons à exprimer notre désir de pousser plus loin la recherche en mettant à profit l'exploitation d'un support innovant tel que le texte support accompagné d'images que nous espérons voir intégrée par les institutions comme projet pédagogique.

# Table des Matières

|                            |    |
|----------------------------|----|
| Remerciement.....          | I  |
| Dédicace.....              | II |
| Introduction générale..... | 10 |

## Partie Théorique

### CHAPITRE I Notion de la lecture dans l'enseignement /apprentissage de FLE

|   |    |
|---|----|
| 1.1. Le statut du français dans l'enseignement en Algérie.....      | 14 |
| 1.2 La définition de la lecture.....                                | 16 |
| 1.2.1. Stratégies de lecture.....                                   | 17 |
| 1.2.1.1. Une lecture studieuse.....                                 | 17 |
| 1.2.1.2. Une lecture balayage.....                                  | 17 |
| 1.2.1.3. Une lecture sélective.....                                 | 17 |
| 1.2.1.4. Une lecture action.....                                    | 17 |
| 1.2.1.5. Une lecture oralisée.....                                  | 17 |
| 1.2.1.6. La lecture écrémage.....                                   | 17 |
| 1.2.1.7. La lecture balayage.....                                   | 18 |
| 1.2.1.8. La lecture critique.....                                   | 18 |
| 1.2.1.9. La lecture intensive.....                                  | 18 |
| 1.3. Les stratégies de la lecture en fonction de compréhension..... | 18 |
| 1.4. La notion de la lecture dans les classes du FLE.....           | 18 |
| 1.4.1. La lecture personnelle.....                                  | 18 |
| 1.4.2. La lecture collaborative.....                                | 20 |
| 1.5. Le rôle de la lecture collaborative.....                       | 20 |
| 1.5.1. L'activité de la lecture en fonction de compréhension.....   | 20 |

### Chapitre II Les dimensions enseignables du texte descriptif dans les classes du FLE entre la compréhension et la réalisation

|  |    |
|--|----|
| 2.1.La compréhension de l'écrit .....                        | 23 |
| 2.1.1. Les composantes de la compréhension écrite .....      | 24 |
| 2.1.2. Lecture et compréhension de l'écrit .....             | 25 |
| 2.2.Le texte descriptif entre lecture et compréhension ..... | 27 |
| 2.2.1. La compréhension d'un texte .....                     | 27 |
| 2.2.2. Le texte de descriptif .....                          | 32 |
| 2.3. Le programme de 5eme année primaire .....               | 32 |
| 2.3.1. Objectifs et Compétences d'apprentissage.....         | 32 |
| 2.3.2. Objectifs del'enseignement dufrançais en 5eme AP..... | 33 |
| 2.4. Apprentissages linguistiques.....                       | 34 |
| 2.5. Implications didactiques.....                           | 34 |
| 2.5.1. La transposition didactique.....                      | 35 |
| 2.5.1.1. Transposition externe .....                         | 35 |
| 2.5.1.2. Transposition interne.....                          | 35 |

## **Partie Pratique**

### **CHAPITRE III L'analyse et l'interprétation des données**

|  |    |
|--|----|
| 3.1 Introduction.....  | 38 |
| 3 .2 Description du dispositif d'observation .....                             | 38 |
| 3 .2.1 Terrain et public .....   | 38 |
| 3.2.2 Descriptionde L'échantillonnage.....                                     | 38 |
| 3.3 Organisation de l'équipement « Agencement de la classe ».....              | 39 |
| 3.4 .La conception et la planification de l'expérimentation.....               | 40 |
| 3.4.1 Description de la Séance de compréhension écrite.....                    | 40 |
| 3.4.2 Description du Déroulement de la séance (compréhension de l'écrit) ..... | 40 |
| 3.5 Planification du projet pédagogique .....                                  | 42 |
| 3.5.1 Modèle de fiche pédagogique.....   | 42 |
| 3.5.2 Organisation de la séance forme .....                                    | 42 |
| 3.5.3 L'objective de la séance .....   | 43 |

### **CHAPITRE IV Discussion des résultats**

|   |    |
|---|----|
| 4.1 Analyse résultats et synthèse .....                   | 46 |
| 4.1.1 Avant le cours .....                                | 46 |
| 4.1.2 Durant le cours.....                                | 48 |
| 4.1.3 Après le cours.....                                 | 50 |
| 4.2 Etude comparative .....                               | 51 |
| 4.2.1 La discipline .....                                 | 52 |
| 4.2.2 La participation .....                              | 53 |
| 4.2.3 La lecture .....                                    | 54 |
| 4.2.4 Correction par l'enseignant durant le cours.....    | 55 |
| 4.2.5 Correction par les apprenants durant le cours ..... | 56 |
| 4.3 Conclusion.....                                       | 57 |
| Conclusion générale.....                                  | 60 |

### **Bibliographie**

1. Denhière, 1998, et Carrell, 1990, cités dans Juli, 2006.
2. BEntolil, 2006, apprendre à lire.

3. Mc Laughlin, 1990, Demont et Combert, 2004 ; Bonnefoy et Rey, 2008.
4. Dehaene et Al, 2011, Impact de l'apprentissage de la lecture sur le cerveau.
5. Demont et Gombert, L'apprentissage de la lecture ; évaluation des procédures et implicite enfance, 2004/3 vol 56.
6. Dehaene et Cohen, 2014, influence de l'apprentissage du langage écrit.
7. Yoncheva, Blau, Maurer et Mc Candiss (2010, dans Daheane et al, 2011).
8. Stanislas Dahaene, 2010, 2011, PSYCHOLOGY cognitive new science education.
9. Gaonac'h, 2005, acquisition et interaction en langue étrangère, la lecture en langue étrangère.
10. Dupin de Saint André, 2011, Ivey, 2003, Mc Gee et Schickedanz, 2007, évolution.
11. Barrentine, 1996 ; Beck et Mc Keown, 2011, Reutzel et Cooter, 2008.
12. Dupin de Saint André, 2011, Giasson, 2003, jGoigoux, 2016, Hoyt, 1999.
13. Rémond, 1999 ; Serravallo, 2015, Daunay, 2002, Dufays, Gemenne et Leduur, 2015, Tauveron, 2002.
14. Dumortier, 2005, et Hébert, 2013, Morgan, 2009, Morrison et Dupin de Saint André, 2011, Wlodarczyk, 2009, Giasson et Saint Laurent, 1999, Jacob, Morrison et Swinyard, 2000, Giasson et Saint Laurent, 1999, Atwell et AtwellMarkel, 2016.
15. Barone, 2012, IRA, 2004, Barone, 2012, Giasson et Saint Laurent, 1999, IRA, 2014, Atwell et AtwellMarkel, 2016, Krasher, 2011, REutzel, Jones et Newman, 2010, Sanden, 20014.
16. Giasson et Saint Laurent, 1999, Fijalkow, 1992, Barone, 2012, Giasson 2000, IRA, 2014, Miller, 2012, Nadon, 2002/2011, Dezutter et al, 2007, Giasson et Saint Laurent, 1999.
17. Cicurel Francine, Lectures inactives en langue étrangère, Hachette, 1991, Paris.
18. Sophie Moirand, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Paris, 1982.
19. Adam J. M. et petit Jean. A. le texte descriptif, Nathan, université Paris, 1989.
20. Gallison, Robert, Coste, Daniel, Dictionnaire de didactique des langues, France, 1976.
21. BEdouet, M. Cuisiniez. F, lire : soyer rapide et efficace, ESF, éditeur, 4<sup>ème</sup> édition, 2004.



22. LahrechMeguenni. A, de la lecture à la production d'écrit, obstacles rencontrés chez les apprenants de première année secondaire, mémoire de magistère, Université d'Oran, 2011.
23. G. Grandguillaume, 1976.
24. P. Georgeais, 2006, conseiller culturel, ambassade de France, Alger.

# Annexes

Étape de départ = 1ère étape

Demander aux apprenants de citer quelques catastrophes

1) Moment de découverte : (mise en contact avec le texte écrit)

- Faire observer les éléments du texte (titre - paragraphes - l'illustration. Quel est le titre ?

Demander aux apprenants de quelle catastrophe naturelle s'agit-il ?

- Formuler des hypothèses en s'appuyant sur le titre et l'illustration

- Accepter toutes les réponses possibles

2) Moment d'observation méthodique :

- Lecture magistrale

- Lecture individuelle du 1<sup>er</sup> paragraphe suivie par des questions. Que fait la protection civile ? Qui sont les gens de la protection civile ?

- Lecture individuelle de 2<sup>ème</sup> paragraphe (consigne)  
Qu'est-ce qu'il faut faire pendant l'inondation ?

- Explication des mots :

La protection civile : les pompiers :

est un service de secours dont le but l'aide à la population

eau potable : est une eau qu'on peut la boire sans risque de tomber malade

Compréhension globale du texte :

De quoi parle-t-on dans ce texte ?

Qu'est-ce qu'une inondation ?

Quand les quartiers sont-ils inondés ?

Citez d'autres catastrophes naturelles que vous connaissez ?

III) Moment d'évaluation :

Choisir la bonne réponse  
Ce texte explique → la sécheresse  
  ↘ l'inondation

- Une trace écrite (résumé) : Pour faire un petit résumé sur le texte. Répond aux questions qui se trouvent dans le tableau

|  |   |  |
|--|---|--|
| Qu'est-ce qu'une inondation ?                    | Suite à quoi est due cette catastrophe ?            | Que donne la prot. civile ?  |
| L'inondation est la montée d'eau dans un endroit | Après de fortes pluies, l'eau inonde les quartiers. | La protection civile donne des informations utiles.<br>- Mettre au sec les meubles<br>- couper l'électricité |

## Compréhension de l'écrit

Projet 3: Qu'est ce qu'une catastrophe naturelle ?

Séquence 1: C'est une inondation.

Durée : 30 mn.

Thème : L'inondation

Compétence visée :

- Construire du sens à l'aide d'éléments du para texte (silhouette, références, illustration).

Compétence transversale :

- S'imprégner des valeurs sociales et se comporter conformément aux valeurs de justice, liberté, solidarité.

Valeur :

- L'élève a conscience de ce qui fait l'unité nationale à savoir une histoire, une culture, des valeurs partagées, une communauté de dessin, des symboles.

Objectifs d'apprentissage :

- Emettre des hypothèses de lecture à confirmer ou à infirmer en s'appuyant sur l'image du texte.

Motif de didactique : Image d'une inondation - la protection civile

### Déroulement de la séance :

Point de départ :

- Que doit-on faire suite à cette catastrophe ?

- Accepter toutes les hypothèses justes et erronées et les porter au tableau.

Moment de découverte :

- Coller des illustrations au tableau et demander aux apprenants de dire ce qu'ils voient.

- Laisser les élèves s'exprimer leurs pensées librement.

- Accepter toutes les réponses possibles et les porter au tableau.

- Faire observer les éléments périphériques du texte :

- Que représente l'illustration accompagnant le texte ?

- Quel est le titre de ce texte ?

Moment d'observation méthodique (analyse du texte) :

Lecture silencieuse : Effectuer la lecture silencieuse à l'aide des questions proposées.

Lecture magistrale : la lecture magistrale se fait avec les livres ouverts par le maître.

Explication des mots difficiles :

- Au bord : à côté

- Brusquement : tout à coup

- L'eau potable : buvable

Lecture individuelle : attirer l'attention des apprenants sur le respect des liaisons, de l'enchaînement et de l'intonation.

Compréhension globale du texte :

- De quoi parle-t-on dans ce texte ?

- Compréhension détaillée du texte :

- De quelle catastrophe naturelle parle ce texte ?
- Qu'est ce qu'une inondation ?
- Quand les quartiers sont-ils inondés ?
- Qui donne les informations suite à une inondation ?
- Qu'est ce qu'il faut faire suite à une inondation ?
- Quels sont les équipements qu'on peut prévoir ?

- Instruments de travail à utiliser :

- Une trace écrite (résumé) : dégager une synthèse à partir des réponses de questions données.

- Pour faire un petit résumé sur le texte donné, le maître demande aux apprenants de compléter le tableau suivant :

| Qu'est ce qu'une inondation ? | Que doit-on faire ? |
|-------------------------------|---------------------|
|                               |                     |

L'inondation est la montée d'eau dans un endroit, c'est une catastrophe naturelle.

Pour cela :

- Il faut couper l'électricité, mettre au sec les meubles, les objets fragiles et les papiers importants.
- Il faut prévoir des équipements comme : la lampe à pile et des vêtements.
- Il ne faut pas rester au bord des rivières.

- Instruments d'évaluation :

- Effectuer un concours de lecture entre les apprenants en récompensant le meilleur.

## Plan d'intervention annuel des apprentissages.

5AP

malin

bonnes

enjoyson

Orthographe

debut de la lecture

| 1 <sup>ere</sup> semaine                          |                                       | 2 <sup>eme</sup> semaine et 3 <sup>eme</sup> semaine.                 |   |
|---|---------------------------------------|---|---|
| En présentiel                                     | Auto-apprentissage                    | En présentiel   | Auto-apprentissage                                |
| - Evaluation diagnostique.                        |                                       |   |   |
| 4 <sup>eme</sup> semaine                          |                                       | 5 <sup>eme</sup> semaine  |   |
| En présentiel : <b>Projet 01</b>                  | Auto-apprentissage                    | En présentiel   | Auto-apprentissage                                |
| - Décrire un animal                               | - Lecture d'un passage.<br>(au choix) | - La gazelle  | - Le féminin en « e ».                            |
| - Les adjectifs<br>(qualificatifs,<br>cardinaux); |                                       | - Les verbes<br>pronominaux au<br>présent : s'appeler, se<br>reposer. | - Les accents.                                    |
| 6 <sup>eme</sup> semaine                          |                                       | 7 <sup>eme</sup> semaine  |   |
| En présentiel                                     | Auto-apprentissage                    | En présentiel   | Auto-apprentissage                                |
| - La phrase simple<br>(S.V.C.)                    | - Lecture systématique                | - Les adjectifs de<br>couleurs;                                       | - Mémoriser être » au présent.                    |
| - Dictée  |                                       | - Je m'entraîne (décrire<br>un animal).                               |   |
| 8 <sup>eme</sup> semaine                          |                                       | 9 <sup>eme</sup> semaine  |   |
| En présentiel                                     | Auto-apprentissage                    | En présentiel   | Auto-apprentissage                                |
| - Production écrite<br>(décrire un animal).       | - Notre projet                        | - Présenter l'état d'un<br>animal                                     | - Décrire un animal en<br>utilisant les couleurs. |
| 10 <sup>eme</sup> semaine                         |                                       | 11 <sup>eme</sup> semaine   |   |
| En présentiel                                     | Auto-apprentissage                    | En présentiel   | Auto-apprentissage                                |
| - Le fennec.                                      | - Mémoriser « être et                 | - Le verbe d'état   | - Les substituts : ils/elles.                     |

Déroulement d'une séquence  
5 AP 2h 30 mn

| Semaines<br>jours              | 1 <sup>ere</sup> semaine          |                                  | 2 <sup>eme</sup> semaine  |                            |
|--------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|---------------------------|----------------------------|
|                                | 1 <sup>er</sup> jour<br>1 h       | Compréhension de l'oral<br>30 mn | Vocabulaire<br>30 mn      | Orthographe<br>30 mn       |
| 2 <sup>eme</sup> jour<br>1 h   | Compréhension de l'écrit<br>30 mn | Conjugaison<br>30 mn             | Production orale<br>30 mn | Production écrite<br>30 mn |
| 3 <sup>eme</sup> jour<br>30 mn |                                   | Grammaire<br>30 mn               |                           | Compte rendu.<br>30 mn     |



|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| En présentiel  | Auto-apprentissage<br>- Les lettres muettes<br>- Dictée.   | En présentiel<br>- Production écrite (présenter un animal).  | Auto-apprentissage<br>- Notre projet.  |
| En présentiel : <b>Projet 2</b><br>- Raconter un événement.<br>- Le vocabulaire de la visite : se déplacer | 14 <sup>ème</sup> semaine<br>Auto-apprentissage<br>- Lecture systématique                              | En présentiel<br>- Au musée.<br>- Les verbes d'action au présent (accompagner/choisir)   | 15 <sup>ème</sup> semaine<br>Auto-apprentissage<br>- Les verbes 2 <sup>ème</sup> G. au présent.    |
| En présentiel<br>- Le complément de lieu.<br>- Les déterminants possessifs.<br>- Dictée.                   | 16 <sup>ème</sup> semaine<br>Auto-apprentissage<br>- Les déterminants possessifs (masculin et féminin) | En présentiel<br>- Je m'entraîne (qu'est ce qu'on peut trouver dans un musée).<br>- Production écrite (programme d'une visite) | 17 <sup>ème</sup> semaine<br>Auto-apprentissage<br>- Les homophones : son/sont.<br>- Notre projet. |
| En présentiel  | 18 <sup>ème</sup> semaine<br>Auto-apprentissage  | En présentiel : <b>Projet 3</b><br>- Donner des informations sur un fait.<br>- Les noms composés.                              | 19 <sup>ème</sup> semaine<br>Auto-apprentissage<br>- Lecture d'un passage (au choix)               |
| <b>- Evaluation</b>  |  |  |  |
| En présentiel<br>- Les sauveteurs.<br>- Le futur des verbes  | 20 <sup>ème</sup> semaine<br>Auto-apprentissage<br>- Le futur des verbes 2 <sup>ème</sup> G.           | En présentiel<br>- L'infinif après un verbe et après (à, de  | 21 <sup>ème</sup> semaine<br>Auto-apprentissage<br>- Le féminin en ère/ère.                        |

|                                 |   |                           |
|---------------------------------|---|---------------------------|
| En présentiel :                 | Dictée.   | 22 <sup>ème</sup> semaine |
| - Expliquer un événement.       | En présentiel   | 23 <sup>ème</sup> semaine |
| - Le pluriel en « s et, en -x » | L'inondation.<br>- Imparfait des verbes du 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>ème</sup> G. | Auto-apprentissage        |
| - Evaluation                    |   | 24 <sup>ème</sup> semaine |

Mon école

Mon école pendant la Covid 19.

Elle est devenue plus jolie, plus propre. Les classes ne sont plus surchargées et tous les élèves sont disciplinés et plus sérieux.

Nous avons eu de meilleurs résultats. Nos chers enseignants insistent sur la bonne hygiène, nous avons les mains propres après les travaux salissants, nos ongles sont coupés et nettoyés.

Les distances sont respectées Le directeur est toujours présent, sévère et strict.

Les classes sont nettoyées et désinfectées, ainsi que les toilettes maintenues en parfait état de propreté. Les fenêtres sont ouvertes au moment de chaque pause.

On nous sert des repas délicieux et équilibrés à la cantine. Chacun de nous a compris qu'il faut veiller sur son école.

Texte conçu et réalisé

par Monsieur BENMESSBAH Djamel

(Inspecteur de Français)

## Résumé

Sujet sur la lecture au primaire et plus précisément la lecture collaborative en classe de cinquième année primaire demeure, le problème de la lecture où tout le temps soulevé par des professionnels de l'éducation mais aussi par les médias de façon plus populaire en mettant l'accent, que nos enfants lisent de moins en moins pour ne pas dire qu'ils ne lisent pas du tout.

L'interrogation porte sur les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants mais cela étant trop large pour en faire une problématique, donc 'étudier tout d'abord une méthode de lecture, en tant que support. Pour en arriver à « Comment la lecture collaborative pourrait être d'un apport très important dans la compréhension d'un texte descriptif ? »

## Summary

Subject on reading in primary school and more precisely collaborative reading in fifth year primary class remains, the problem of reading where all the time raised by education professionals but also by the media in a more popular way by putting the accent, which our children read less and less so as not to say that they do not read at all.

The question is about the difficulties that learners may encounter, but this being too broad to make it a problem, so "first of all study a method of reading, as a medium. To arrive at "How could collaborative reading be of a very important contribution to the comprehension of a descriptive text ?" "

## ملخص

يبقى موضوع القراءة في المدرسة الابتدائية وبشكل أكثر دقة القراءة التعاونية في الصف الخامس الابتدائي، المشكلة في عدم القراءة حيث أثير طوال الوقت من قبل المتخصصين في التعليم ولكن أيضاً من خلال وسائل الإعلام بطريقة أكثر شيوعاً عن طريق وضع اللغة التي يقرأها أطفالنا أقل وأقل من ذلك حتى لا نقول إنهم لا يقرؤون على الإطلاق.

يتعلق السؤال بالصعوبات التي قد يواجهها المتعلمون، ولكن هذا الأمر واسع جداً لدرجة تجعله مشكلة، لذلك "أولاً وقبل كل شيء، ادرس طريقة للقراءة، كوسيلة للوصول إلى "كيف يمكن للقراءة التعاونية أن تكون ذات أهمية كبيرة في فهم النص الوصفي؟"

