

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Saïda Dr. MOULAY Tahar
Faculté des Lettres, des Langues et des Arts
Département des Lettres et Langue Française



Mémoire de Master
En vue de l'obtention du diplôme de Master en Langue Française
Spécialité : Sciences du langage

**L'effet de la motivation dans l'amélioration des performances en
lecture chez l'apprenti-lecteur en difficulté - cas des apprenants de
5^e année primaire**

- Approche psycholinguistique-

Présenté par : ADDADI Amira Hanine

Sous la direction de : Dr BENBAKRETI Houcine

Devant le jury composé de :

Président : Pr MARIF Miloud

Examinatrice : Dre KHELIF Khadidja

Directeur de la recherche : Dr BENBAKRETI HOUCINE

Année universitaire : 2025 / 2026

RÉSUMÉ

Ce travail a pour but d'examiner l'impact de la motivation dans l'amélioration des performances en lecture chez les apprenants en difficulté, dans le cadre d'une approche psycholinguistique.

Étant donné que certains apprenants éprouvent des problèmes de lecture, notamment au niveau de leur engagement et de leur participation, cette recherche s'interroge sur le rôle de la motivation dans la mobilisation des processus cognitifs impliqués dans l'activité de la lecture.

Une observation en situation réelle en classe a été réalisée. Les résultats indiquent que la motivation joue un rôle crucial dans l'engagement des apprenants et dans l'optimisation de leurs capacités de lecture.

Mots-clés : Motivation- lecture- apprentissage - performance- psycholinguistique.

الملخص

يتناول هذا العمل إلى دراسة أثر التحفيز في تحسين أداء القراءة عند المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وفق علم اللغة النفسي.

انطلاقاً من واقع أن بعض المتعلمين يعجزون عن الانخراط الفعلي في نشاط القراءة، حاولنا فهم دور التحفيز في تفعيل العمليات المعرفية المرتبطة بهذا النشاط.

تم إجراء ملاحظة ميدانية في القسم. أظهرت النتائج أن التحفيز يلعب دوراً حاسماً في انخراط المتعلمين و تحسين قدرتهم على القراءة.

كلمات مفتاحية: التحفيز - القراءة- التعلم - الأداء- اللغويات النفسية.

Abstract

This study aims to examine the impact of motivation on improving reading performance among struggling learners, within the framework of a psycholinguistic approach.

Given that some learners experience reading difficulties, particularly in terms of their engagement and participation, this research questions the role of motivation in mobilising the cognitive processes involved in reading activity.

An observation was carried out in real classroom situations. The results indicate that motivation plays a crucial role in learner's engagement and in optimising their reading abilities.

Keywords: Motivation- reading- learning- performance- psycholinguistics.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire représente bien l'aboutissement de cinq années d'études, riches en apprentissage, en découvertes et en rencontres. Il marque aussi la fin d'un chapitre important de ma vie d'étudiante et le début d'un nouveau projet, tout aussi ambitieux. Ce travail n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien et l'investissement de nombreuses personnes, que je tiens à remercier chaleureusement ici.

Je tiens à remercier Monsieur BENBAKRETI Houcine. J'ai eu la chance de l'avoir comme enseignant durant mes années de master, et au fil du temps, il est devenu pour moi un véritable exemple. C'est avec beaucoup de respect et un réel plaisir que j'ai réalisé ce travail sous sa direction.

Je remercie également les membres du jury pour le temps qu'ils consacreront à la lecture et à l'évaluation de ce travail.

Je tiens aussi à exprimer ma reconnaissance à tous mes enseignants et enseignantes. Durant tout mon parcours universitaire, j'ai évolué dans un climat de respect et d'apprentissage, ce que je n'oublierai pas.

Mes remerciements vont également à ma famille, pour leur présence, leur patience et leur soutien constant.

Merci.

DÉDICACE

Je dédie ce modeste travail et ma profonde gratitude à tous qui se sont sacrifiés pour m'offrir les conditions propices à ma réussite :

À ma chère maman

Ma reine, ma guerrière silencieuse. Celle qui priait en cachette pendant que je pleurais mes échecs. Celle qui m'a portée dans ses bras quand je n'avais plus la force de me porter moi-même. Si aujourd'hui je suis debout, c'est parce que tu as tenu le monde pour deux.

À mon cher papa

L'homme de peu de mots mais de grands gestes. Tes sacrifices n'ont jamais eu besoin de discours, ils parlaient d'eux-mêmes. Tu m'as appris la dignité dans l'effort, et la fierté dans le silence. Merci d'avoir cru en moi sans le dire, mais en le prouvant.

À mon frère

Un pilier dans ma vie. Merci pour ta présence, ton soutien indéfectible, ta patience et ta générosité ont éclairé mon chemin. Tu m'as toujours encouragée, portée et comprise, sans jamais me laisser tomber. Tu es, et tu resteras toujours, la personne la plus chère dans ma vie.

À ma tante Fatima

Ma deuxième mère, ton amour, ta tendresse et ton soutien ont accompagné chacun de mes pas. Tu m'as entourée d'une affection sincère.

À mes grands-parents

Vous êtes la douceur de ma vie. Vous êtes ces perles rares que je garde jalousement dans mes yeux et dans mon cœur. Alors, de tout cœur, j'espère que vous êtes fier de moi.

À ma famille

Pour les sourires dans les jours gris, les plats chauds quand l'âme était froide, les petites attentions qui m'ont tenu debout. Dans mes veines c'est votre amour qui coule.

À moi-même

Tu as été au bord du découragement, tu as connu l'échec, la fatigue, Mais tu n'as pas lâché. Tu as recommencé. Tu t'es choisie. Et aujourd'hui, tu y es.

Ce mémoire, ce n'est pas juste un projet. C'est une réponse aux doutes, aux refus, aux abandons. Et il porte vos noms en silence.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE	9
PARTIE THÉORIQUE	12
Chapitre I : La lecture	13
1 La lecture.....	14
1.1 L’acte de lire	14
1.2 La lecture	15
1.3 Les modèles de lecture	16
1.3.1 Le modèle ascendant	16
1.3.2 Le modèle descendant	16
1.3.3 Le modèle interactif	16
1.4 Les méthodes pédagogiques de la lecture.....	17
1.4.1 Lecture analytique	17
1.4.2 Lecture orale.....	17
1.4.3 Lecture autonome	18
1.4.4 Lecture récréative	18
1.4.5 La lecture partagée et la lecture interactive.....	18
1.5 Les processus de la lecture	19
1.5.1 Le processus perceptif.....	20
1.5.2 Le processus linguistique	20
1.5.3 Le processus cognitif.....	21
1.6 Les composantes de la lecture	22
1.6.1 La conscience phonologique	22
1.6.2 Le décodage.....	23
1.6.3 La fluence	24
1.6.4 La compréhension	25
1.7 La compétence en lecture	26
1.8 La performance en lecture	26
1.9 Les difficultés de la lecture chez l’apprenant	28
1.9.1 Les difficultés du décodage.....	28
1.9.2 Les difficultés de compréhension.....	28
1.9.3 Les difficultés liées à l’attention et à la motivation	29
1.10 La lecture en contexte scolaire (primaire).....	30
1.10.1 Le rôle de l’enseignant dans l’apprentissage de la lecture	30

1.10.2	Les méthodes d'enseignement de la lecture	31
Chapitre II		33
Motivation et performance en lecture : approche psycholinguistique		33
2	La motivation	34
2.1	Le concept de la motivation.....	34
2.2	Les types de motivation	35
2.2.1	La motivation intrinsèque.....	35
2.2.2	La motivation extrinsèque	35
2.3	La motivation en contexte scolaire	36
2.4	La motivation dans l'apprentissage de la lecture.....	37
2.4.1	Le rôle de la motivation dans l'engagement en lecture.....	37
2.5	La motivation et la persévérance face aux difficultés de lecture.....	39
2.6	Le rôle des parents dans la motivation en lecture.....	40
2.7	La métacognition en lecture	41
2.7.1	Les trois composantes de la métacognition en lecture	41
2.7.2	Les différences entre bons et mauvais lecteurs	41
2.7.3	Métacognition et motivation	42
3	Approche psycholinguistique de la lecture	43
3.1	La psychologie.....	43
3.2	La psycholinguistique.....	43
3.3	Apport de la psycholinguistique à la lecture	43
3.4	Lien entre motivation et processus psycholinguistiques	44
PARTIE PRATIQUE		46
1	Dispositif méthodologique de la recherche	47
1.1	Terrain de recherche	47
1.1.1	Méthodes et outils de collecte des données.....	47
1.1.2	Objectifs de l'observation	48
2	Analyse des observations	48
2.1	Analyse qualitative des observations.....	48
2.1.1	Motivation et performance en lecture : analyse des données de terrain.....	48
2.1.2	Engagement des apprenants dans l'activité de lecture	49
2.1.3	Dimension affective et traitement de la lecture.....	49
2.1.4	Rôle des pratiques pédagogiques de la motivation	49

2.1.5	Les difficultés observées en lecture.....	50
2.1.6	Des apprenants motivés.....	52
2.1.7	Variabilité des performances en lecture	55
2.1.8	Articulation entre motivation et performance : une approche psycholinguistique.....	55
2.2	Analyse quantitative des observations.....	56
2.2.1	Grille d'observation : répartition des comportements observés chez les apprenants (N=60).....	57
2.2.2	Croisements entre variables	58
3	Discussion des résultats.....	60
3.1	Rappel synthétique des principaux résultats.....	60
3.2	Confrontation avec la théorie de la motivation	60
3.2.1	La motivation comme processus dynamique (Viau).....	60
3.2.2	La motivation intrinsèque et extrinsèque	61
3.2.3	Le sentiment d'efficacité personnelle	61
3.3	Confrontation avec l'approche psycholinguistique	62
3.3.1	Les modèles de lecture	62
3.3.2	La charge cognitive	62
3.3.3	La métacognition.....	62
3.4	Articulation entre motivation et psycholinguistique	62
3.5	Apports spécifiques de notre étude.....	63
3.6	Limites de notre étude	63
4	Pistes de remédiation pédagogiques.....	64
4.1	Alléger la charge cognitive pour libérer l'esprit.....	65
4.1.1	Lire en silence, puis à voix haute	65
4.1.2	Fragmenter le texte en unités plus petites	65
4.1.3	La lecture en écho (lecture du perroquet).....	66
4.1.4	La lecture à deux voix (ou lecture simultanée)	66
4.1.5	Réduire la longueur des textes proposés	66
4.1.6	La lecture avec marquage de syllabes	66
4.2	Enseigner explicitement les stratégies des bons lecteurs.....	66
4.2.1	La prédiction : faire des paris sur le texte	67
4.2.2	L'inférence : lire entre les lignes.....	67
4.2.3	Le résumé : raconter avec ses propres mots	67

4.2.4	La reformulation.....	67
4.2.5	Le questionnement	68
4.2.6	La visualisation	68
4.3	Développer la métacognition.....	68
4.3.1	La planification	68
4.3.2	La régulation	68
4.4	Ajuster le feedback enseignant pour préserver la motivation.....	68
4.5	Créer un environnement favorable à la lecture.....	69
CONCLUSION GÉNÉRALE		71
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		74
GLOSSAIRE.....		81

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Lire ne se réduit pas à une simple activité de décodage ; il s'agit d'un processus complexe qui mobilise des mécanismes cognitifs, linguistiques et attentionnels permettant à l'apprenant d'accéder au sens. Dans le champ de l'enseignement-apprentissage, cette compétence occupe une place centrale, notamment au cycle primaire, où se construisent les fondements des apprentissages scolaires. La maîtrise de la lecture constitue, en effet, un préalable essentiel à l'acquisition des savoirs et au développement des capacités langagières.

Dans cette perspective, de nombreux travaux ont mis en évidence le rôle des processus psycholinguistiques dans l'apprentissage de la lecture, notamment en ce qui concerne le décodage, la mémoire de travail et l'automatisation des traitements. Toutefois, une approche strictement cognitive ne suffit pas à rendre compte de la diversité des comportements observés en situation réelle de classe. En effet, l'apprentissage ne dépend pas uniquement de ce que l'apprenant est capable de faire, mais également de la manière dont il s'engage dans l'activité.

C'est précisément ce que nous avons pu constater à travers nos observations de terrain. Au sein des classes observées, les apprenants ne présentent pas un rapport homogène à la lecture. Certains s'impliquent activement, participent avec enthousiasme et parviennent à lire avec une certaine aisance. D'autres, en revanche, manifestent des hésitations, commettent des erreurs ou encore évitent de s'exposer à la lecture orale. Ces comportements traduisent des écarts significatifs en termes de performance, mais aussi en termes d'engagement.

Ce constat met en évidence une tension essentielle : la performance en lecture ne semble pas dépendre uniquement des capacités cognitives de l'apprenant, mais également de facteurs affectifs et motivationnels qui influencent sa participation et son implication. Autrement dit, la question ne se limite pas à savoir si l'apprenant possède les compétences nécessaires, mais plutôt à comprendre dans quelles conditions il mobilise réellement ces compétences.

Dans cette optique, la motivation apparaît comme une variable centrale dans le processus d'apprentissage. Elle agit sur l'engagement de l'apprenant, sur sa persévérance face aux difficultés et sur la mobilisation de ses ressources cognitives. L'approche psycholinguistique permet, à cet égard, d'apporter un éclairage pertinent en mettant en relation les processus mentaux impliqués dans la lecture et les facteurs motivationnels susceptibles d'en moduler l'efficacité.

Ainsi, en nous appuyant sur des observations réalisées en contexte réel de classe, marquées par des différences d'engagement, de participation et de comportement face à la lecture, nous avons été amenés à interroger les mécanismes susceptibles d'expliquer ces variations.

Dès lors, notre problématique s'énonce comme suit :

Dans un contexte de classe marqué par des différences d'engagement et de participation, dans quelle mesure la motivation, en interaction avec les processus psycholinguistiques, pourrait-elle remédier aux difficultés liées à la lecture et à améliorer les performances en lecture chez les apprenants en difficulté ?

Afin d'approfondir cette réflexion, nous avons formulé les questions suivantes :

Comment les processus psycholinguistiques impliqués dans la lecture interagissent-ils avec les facteurs motivationnels ?

En quoi les pratiques pédagogiques mises en œuvre en classe peuvent-elles influencer la motivation des apprenants ?

À partir de ces questionnements, nous avons avancé les hypothèses suivantes :

- La motivation serait susceptible de favoriser l'engagement de l'apprenant dans l'activité de lecture, ce qui se traduirait par une amélioration de sa performance.
- Les écarts de performance observés s'expliqueraient en partie par une interaction entre le niveau de motivation et la mobilisation des processus psycholinguistiques.
- Les pratiques pédagogiques instaurant un climat motivant et sécurisant auraient tendance à renforcer l'implication des apprenants et à améliorer leurs compétences en lecture.

Afin de mettre à l'épreuve ces hypothèses, nous avons adopté une démarche méthodologique fondée sur une approche mixte. Celle-ci combine une observation qualitative des comportements des apprenants en situation de lecture et une structuration quantitative des données recueillies, permettant de dégager des tendances significatives.

Le présent mémoire s'articule autour de deux parties principales. La première partie, théorique, comprend deux chapitres. Le premier chapitre est consacré à la lecture. Nous y définissons les notions de « lire » et de « lecture », nous présentons les principaux modèles psycholinguistiques ainsi que les composantes fondamentales de l'activité de lecture (décodage, fluence, compréhension). Nous y examinons également les difficultés que peuvent rencontrer les apprentis-lecteurs. Le second chapitre traite de la motivation et de son articulation avec la performance en lecture, dans une perspective psycholinguistique. Nous y distinguons les différentes formes de motivation (intrinsèque, extrinsèque), nous analysons son rôle dans l'apprentissage de la lecture, et nous nous intéressons à la métacognition ainsi qu'à la charge cognitive. La deuxième partie de notre mémoire est consacrée à l'étude de terrain. Nous y présentons la méthodologie employée, les résultats des analyses qualitative et quantitative, ainsi que leur discussion à la lumière des cadres théoriques mobilisés. Enfin, nous proposons des pistes de remédiation pédagogiques adaptées aux difficultés observées.

Ainsi, ce travail vise à dépasser une approche strictement technique de la lecture, en proposant une compréhension plus globale du phénomène d'apprentissage, dans laquelle la motivation apparaît comme un facteur susceptible d'influencer de manière significative la performance des apprenants.

PARTIE THÉORIQUE

Chapitre I : La lecture

Introduction

La lecture est l'une des compétences les plus importantes qui nous permet de comprendre et d'interpréter des textes. Elle ne se limite pas à la simple reconnaissance de lettres ou de mots, mais nous aide également à comprendre de manière autonome l'information écrite.

Elle joue un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage, car elle développe la pensée critique, les capacités d'analyse et l'aptitude à organiser ses idées. Elle contribue également à améliorer la maîtrise de la langue et les compétences en communication.

Dans cette perspective, ce chapitre présente les principales dimensions de la lecture. Il commencera par définir les notions de « lire » et de « lecture », puis abordera les différentes modalités pédagogiques de la lecture. Il analysera également les processus et les composantes impliqués dans l'activité de lecture, avant d'examiner les difficultés que peuvent rencontrer certains apprenants dans cet apprentissage.

1 La lecture

1.1 L'acte de lire

D'après le dictionnaire *Le Robert*, lire désigne : « l'action de suivre des yeux des signes écrits et d'en reconnaître la forme, puis de les interpréter pour en extraire du sens et de prendre connaissance du contenu du texte. »¹ Cette définition souligne que la lecture est un processus de décodage visuel et d'interprétation linguistique, dont le but est de construire du sens à partir du texte écrit.

Relativement à *Larousse*, lire comprend plusieurs acceptions qui vont au-delà du simple décodage des lettres. Il peut désigner « la reconnaissance des signes graphiques, la prise de connaissance du contenu d'un texte, l'activité volontaire de lecture pour le plaisir. »² Cette nuance de sens révèle que lire met en jeu simultanément plusieurs processus : linguistique, cognitifs et culturels. Ce qui est pertinent pour analyser les difficultés observées chez les apprenti-lecteurs et les motivations qui influencent leurs performances.

Au-delà de ces définitions lexicographiques, lire a fait l'objet de nombreuses définitions dans le champ des sciences de l'éducation, de la didactique et de la psycholinguistique.

Selon Jean Foucambert : « *Lire, c'est interroger l'écrit pour en construire le sens.* »³ Cette définition montre que lire est un processus actif : le lecteur ne se contente pas de décoder les mots, il cherche à comprendre le texte en mobilisant ses connaissances et son expérience. Elle met l'accent sur la construction du sens, explique pourquoi certains apprenants lisent correctement mais ne comprennent pas, et souligne l'importance de l'intérêt et de la motivation dans l'apprentissage.

¹Le Robert, dictionnaire de la langue française, édition 2026, <https://dictionnaire.lerobert.com/en/definition/lire>. Consulté le 6 février 2026 à 12h56.

²Larousse.fr, Définition du verbe "lire", <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lire/47373>. Consulté le 6 février 2026 à 17h54

³Jean Foucambert, *La manière d'être lecteur*, 2^e éd., 1994, p. 18.

Au-delà de l'explication globale prônée par Jean Faucambert, Emilia Ferreiro⁴ affirme que « *lire ne consiste pas à transformer des signes écrits en sons, mais à construire du sens à partir d'un texte, en mobilisant des connaissances linguistiques, cognitives et contextuelles.* » En d'autres termes, lire est un processus cognitif et constructif : l'apprenant n'est pas un simple lecteur de symboles, mais un participant actif qui formule des hypothèses sur le sens du texte. Cette perspective explique la capacité de certains apprenants à lire à voix haute correctement sans pour autant comprendre ce qu'ils lisent.

1.2 La lecture

Plusieurs chercheurs en didactique et en psycholinguistique s'accordent aujourd'hui à considérer que la lecture ne se limite pas au décodage des signes écrits, mais constitue avant tout une activité de construction du sens. Dans cette perspective, Jocelyne Giasson définit la lecture comme un processus interactif impliquant simultanément le lecteur, le texte et le contexte⁵. Cette conception souligne le caractère dynamique de l'acte de lire : le lecteur mobilise ses connaissances antérieures, ses compétences linguistiques et diverses stratégies cognitives afin d'élaborer une interprétation cohérente. Le texte, pour sa part, possède une organisation structurée, un contenu sémantique et une intention communicative qui orientent l'activité interprétative. Et le contexte, qu'il soit psychologique, social ou situationnel, agit également comme un cadre influençant les conditions de réception et de traitement de l'information.

Ainsi envisagée, la lecture repose sur l'articulation de plusieurs opérations complémentaires, telles que l'identification des mots, l'intégration syntaxique, l'accès au lexique, la production d'inférences et la construction d'une représentation globale du message.

Si l'approche interactive met l'accent sur les composantes externes et fonctionnelles de la lecture, la recherche en psycholinguistique cognitive s'est concentrée sur l'analyse des mécanismes internes qui sous-tendent ce processus. Les travaux de Charles A. Perfetti, notamment à travers l'hypothèse de la qualité lexicale, insistent sur l'importance des représentations mentales des mots. Selon cet aspect, l'efficacité de la compréhension dépend de la précision et de la stabilité des liens établis entre les dimensions orthographique, phonologique et sémantique du lexique. Lorsque ces représentations sont suffisamment consolidées, l'identification des mots s'effectue de manière rapide et automatisée, ce qui libère des ressources cognitives pour le traitement du sens global. À l'inverse, une représentation lexicale fragile exige un effort supplémentaire, ce qui peut entraver la fluidité du traitement et nuire à l'élaboration d'une interprétation cohérente.⁶

⁴ Ferreiro, Emilia, *L'écriture avant la lettre*, Paris, Hachette Éducation, édition 2000, p. 25–26

⁵ Giasson, Jocelyne (1992), *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

⁶ Mitchell Pecatte, Mélody, et Lise Rousselin. *Mémoire présenté pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste*. Université de Lorraine, 2015, récupéré sur : https://docnum.univ-lorraine.fr/public/BUMED_MORT_2015_MITCHELL_PECATTE_MELODY_ROUSSELIN_LISE.pdf.

La lecture peut donc être envisagée comme un processus à la fois interactif et cognitif, dans lequel la construction du sens dépend autant de l'articulation entre lecteur, texte et contexte que de la qualité du traitement lexical sous-jacent.

1.3 Les modèles de lecture

Différents modèles théoriques ont été élaborés pour rendre compte de la manière dont un lecteur traite l'information écrite. Ces modèles se répartissent en trois grandes catégories : ascendant, descendant et interactif⁷.

1.3.1 Le modèle ascendant

Le modèle ascendant (bottom-up), défendu par Philip B. Gough repose sur l'idée que la lecture progresse des éléments les plus petits vers les plus grands. Le lecteur commence par identifier les lettres une à une, puis il les assemble pour former des syllabes, puis des mots, puis des phrases. Ce n'est qu'à la fin de ce processus qu'il accède au sens global du texte. Dans cette perspective, le décodage occupe une place centrale. La compréhension est considérée comme le résultat final d'un traitement linéaire et séquentiel. Ce modèle correspond à une conception traditionnelle de l'apprentissage de la lecture, où l'on part du signe pour aller vers le sens.

Cependant, ce modèle présente une limite majeure : il ne rend pas compte de la rapidité de la lecture. Si le lecteur devait identifier chaque lettre individuellement, sa lecture serait beaucoup plus lente qu'elle ne l'est en réalité. De plus, il n'explique pas pourquoi un lecteur peut comprendre un mot même si certaines lettres sont manquantes ou mal formées.

1.3.2 Le modèle descendant

Le modèle descendant (top-down) développé par Kenneth S. Goodman, ce modèle inverse la logique du précédent. Il part du principe que le lecteur utilise ses connaissances et ses attentes pour anticiper le sens du texte avant même d'avoir déchiffré tous les mots. Il formule des hypothèses sur le contenu à partir du titre, des illustrations ou de ses connaissances antérieures. Pendant sa lecture, il vérifie ces hypothèses et les ajuste si nécessaire. La compréhension n'est donc pas le résultat final de décodage, mais un processus qui guide le décodage.

Dans cette perspective, le lecteur est actif. Il ne se contente pas de déchiffrer passivement les signes écrits ; il construit le sens en interrogeant le texte à partir de ce qu'il sait déjà. Ce modèle met l'accent sur le rôle des connaissances antérieures et sur l'importance du contexte.

Cependant, ce modèle a été critiqué pour avoir négligé l'importance du décodage. Un lecteur qui ne sait pas décoder ne peut pas formuler d'hypothèses pertinentes sur le sens d'un texte.

1.3.3 Le modèle interactif

Ce modèle propose une synthèse des deux approches précédentes. Il considère que la lecture mobilise simultanément des traitements ascendants (des lettres vers le sens) et descendants du

⁷KENDRI, Manal, *L'impact de la motivation sur l'apprentissage de l'expression orale en classe de FLE*, Mémoire de Master en Didactique. Récupéré sur : http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/18831/1/Manal_KENDRI.pdf. Consulté le 11 février 2026 à 12h31.

sens vers les lettres). Le lecteur traite les lettres et les mots tout en formulant des hypothèses sur le sens. Les deux types de traitement s'influencent mutuellement et se corrigent l'un l'autre. Un mot mal déchiffré peut-être corrigé grâce au contexte ; une hypothèse erronée peut être révisée grâce à l'identification précise des mots.

Ce modèle a été proposé par David E. Rumelhart. Ce modèle interactif est aujourd'hui le plus largement accepté. Il rejoint la définition de la lecture comme un processus complexe où interagissent le lecteur (avec ses connaissances et ses stratégies), le texte (avec sa structure et son contenu) et le contexte (avec ses contraintes et ses objectifs).

Ces trois modèles éclairent directement notre objet d'étude. Le modèle ascendant montre que des difficultés de décodage (observées chez nos apprenants) bloquent l'accès au sens. Le modèle descendant montre que l'absence d'anticipation et de mobilisation des connaissances antérieures (également observée) empêche la compréhension. Le modèle interactif, quant à lui, souligne que ces deux versants sont indissociables et que la motivation joue un rôle clé dans leur articulation. Un apprenant motivé s'engage davantage dans le traitement descendant (il anticipe, il vérifie ses hypothèses), mais il a besoin pour cela d'un décodage suffisamment automatisé. À l'inverse, un apprenant en difficulté de décodage voit sa motivation diminuer, ce qui aggrave ses difficultés de compréhension. Les modèles de lecture permettent ainsi de comprendre pourquoi la motivation et la performance en lecture sont étroitement liées.

1.4 Les méthodes pédagogiques de la lecture

1.4.1 Lecture analytique

La lecture analytique, souvent désignée comme lecture guidée, constitue une première étape fondamentale dans l'apprentissage scolaire. Elle vise à développer chez l'apprenant une capacité à interagir activement avec le texte, à identifier ses caractéristiques typographiques, linguistiques et structurelles, et à comprendre la progression logique des idées ainsi que la visée communicationnelle de l'écrit. Par le biais de questionnements ciblés, d'observations et de tâches organisées, l'apprenant est amené à construire progressivement le sens, à dégager les informations essentielles et à mobiliser des stratégies d'analyse et d'interprétation. Cette approche favorise non seulement la compréhension fine du texte, mais également l'acquisition d'une pensée critique et la capacité à s'approprier le contenu de manière consciente, préparant ainsi l'élève à des activités de lecture plus complexes et autonomes.

1.4.2 Lecture orale

La lecture orale constitue une dimension complémentaire indispensable, orientée vers le développement de la fluidité et de la précision dans la prononciation, l'intonation et le rythme respiratoire. Elle implique l'observation de modèles, la répétition et la correction des erreurs phonétiques, permettant à l'apprenant de rendre sa lecture intelligible et expressive. Cette modalité favorise la consolidation des mécanismes linguistiques, renforce la confiance dans la production orale et prépare l'apprenant à intégrer la lecture comme un outil efficace de communication et d'apprentissage, en liaison avec la compréhension écrite.

1.4.3 Lecture autonome

La lecture autonome constitue un stade supérieur, dans lequel l'apprenant est invité à mobiliser les compétences acquises précédemment pour analyser et comprendre un texte de manière indépendante. Cette forme de lecture exige de l'apprenant qu'il identifie les idées principales, qu'il interprète le sens global, qu'il intègre les informations pertinentes et qu'il applique des stratégies personnelles de compréhension. L'autonomie dans la lecture développe la capacité à s'approprier le contenu de manière réfléchie, à exercer un jugement critique et à gérer ses propres ressources cognitives, renforçant ainsi la compétence du lecteur à traiter des textes de complexité croissante.

1.4.4 Lecture récréative

La lecture récréative, ou lecture plaisir, joue un rôle spécifique en suscitant l'intérêt, la curiosité et l'engagement émotionnel des apprenants. Elle consiste à proposer des textes littéraires ou narratifs adaptés à l'âge, au niveau et aux centres d'intérêt des apprenants, permettant une exploration libre et personnelle du contenu. Au-delà de la simple compréhension, cette approche favorise l'appréciation de la langue, l'enrichissement culturel et la consolidation des acquis cognitifs précédents. En donnant aux apprenants la possibilité de lire pour le plaisir et de partager leurs impressions, cette modalité contribue à la formation d'un lecteur autonome, capable de s'engager activement dans l'acte de lecture et d'établir un lien durable avec la littérature.⁸

Ainsi, ces différentes méthodes de lecture participent à la construction progressive des compétences en lecture. Ils préparent l'apprenant à devenir un acteur actif, critique et engagé.

Cependant, les méthodes pédagogiques traditionnellement utilisées en classe ne couvrent pas l'ensemble des pratiques possibles. Deux autres approches méritent d'être présentées car elles offrent des réponses adaptées aux difficultés des apprentis-lecteurs : la lecture partagée et la lecture interactive. Ces approches, qui réduisent la pression liée au décodage et favorisent la participation active, seront examinées dans la section suivante avant qu'elles ne sous-tendent l'acte de lire.

1.4.5 La lecture partagée et la lecture interactive

Au-delà des méthodes pédagogiques traditionnellement utilisées en classe (lecture analytique, lecture orale, lecture autonome, lecture récréative), deux approches complémentaires méritent d'être présentées : la lecture partagée et la lecture interactive. La lecture partagée est une approche dans laquelle l'enseignant lit un texte à voix haute tandis que les apprenants suivent la lecture sur leur propre support. L'enseignant modèle une lecture expressive, marque les pauses, souligne l'intonation, et commente à voix haute ses propres stratégies de compréhension.

⁸Daouadji, Djilali Hassene. "Les différents types de lecture pratiqués en classe de FLE en Algérie : finalités, objectifs spécifiques, difficultés et solutions." ASJP, Direction de l'Éducation de Relizane, Algérie, 2023, récupéré sur : file:///C:/Users/MAB%20TECH/Downloads/les-diff%C3%A9rents-types-de-lecture-pratiqu%C3%A9s-en-classe-de-fle-en-alg%C3%A9rie-_finalit%C3%A9s%20-objectifs-sp%C3%A9cifiques%20-difficult%C3%A9s-et-solutions..pdf. Consulté le 13 février 2026 à 21h32.

1.4.5.1 La lecture partagée

La lecture partagée est une approche dans laquelle l'enseignant lit un texte à voix haute tandis que les apprenants suivent la lecture sur leur propre support. L'enseignant modèle une lecture expressive, marque les pauses, souligne l'intonation, et commente à voix haute ses propres stratégies de compréhension. Cette approche présente plusieurs avantages pour les apprenants en difficulté. Premièrement, elle réduit la charge cognitive liée au décodage, puisque c'est l'enseignant qui lit. L'apprenant peut ainsi concentrer son attention sur la compréhension du sens. Deuxièmement, elle expose l'apprenant à une lecture fluide et expressive, ce qui constitue un modèle implicite. Troisièmement, elle permet d'introduire un vocabulaire nouveau sans que l'apprenant ait à le déchiffrer lui-même. La lecture partagée est particulièrement bénéfique pour les apprenants qui présentent des difficultés de décodage, car elle leur donne accès au sens du texte sans être bloqués par la technique de lecture.

1.4.5.2 La lecture interactive

La lecture interactive prolonge la lecture partagée en intégrant des moments d'échange et de participation active des apprenants. L'enseignant interrompt sa lecture à des moments clés pour poser des questions, solliciter des prédictions, ou inviter les apprenants à exprimer leur compréhension. Cette approche favorise le développement des stratégies de compréhension. L'apprenant apprend à anticiper la suite du texte, à formuler des hypothèses, à les vérifier, et à ajuster sa compréhension en fonction des informations nouvelles. Ces activités métacognitives sont caractéristiques du lecteur expert. La lecture interactive crée également un climat de classe propice à l'engagement. L'apprenant n'est pas évalué sur sa capacité à décoder, mais sur sa capacité à comprendre et à participer. Cette différence est cruciale pour les apprenants en difficulté, souvent anxieux face à la lecture à voix haute.

Ces deux approches ont des implications directes pour la motivation en lecture. En réduisant la pression liée au décodage, elles permettent aux apprenants en difficulté de vivre des expériences de réussite en compréhension. Or, la répétition d'expériences de réussite est l'un des principaux vecteurs de construction du sentiment d'efficacité personnelle.

De plus, en valorisant la participation et l'expression personnelle plutôt que la performance technique, ces approches modifient le rapport de l'apprenant à la lecture. Lire n'est plus une épreuve où l'on risque de se tromper devant les autres, mais une activité où l'on construit du sens ensemble.

1.5 Les processus de la lecture

Après avoir défini la lecture et présenté ses différentes modalités pédagogiques, il convient d'examiner les mécanismes internes qui rendent cette activité possible. En effet, lire ne se réduit pas à une simple activité observable en classe ; il s'agit d'une activité qui engage simultanément plusieurs niveaux de traitement au sein du système cognitif du lecteur

Les recherches en psycholinguistique montrent que la lecture repose sur l'interaction de différents processus complémentaires, allant de la perception visuelle des signes écrits à l'élaboration d'une représentation globale du sens. On distingue généralement les processus perceptifs, linguistiques et cognitifs, qui interviennent de manière dynamique et interdépendante dans l'acte de lire.

1.5.1 Le processus perceptif

La lecture commence par un traitement visuel essentiel qui permet au lecteur de percevoir et d'identifier les signes graphiques présents dans un texte écrit. Ce traitement, désigné sous l'expression de processus perceptifs, constitue la première étape du décodage, préalable à toute compréhension. En psycholinguistique, ces processus sont étudiés comme des opérations visuelles spécialisées qui permettent de transformer l'image écrite en unités linguistiques exploitables par le lecteur.

D'un point de vue cognitif⁹, la perception visuelle de l'écrit implique plusieurs opérations successives : la détection des lettres, la discrimination entre formes proches, l'activation des correspondances graphème-phonème et la reconnaissance de mots entiers. Selon Rayner et al. Dans leurs travaux sur les mouvements oculaires pendant la lecture, l'œil effectue une série de saccades et fixations successives qui permettent de balayer l'alignement de lettres dans une ligne de texte pour en extraire progressivement l'information linguistique. Ces mouvements oculaires sont précisément ajustés pour optimiser la quantité d'information visuelle traitée à chaque fixation et réduire la charge cognitive du système perceptif.

La reconnaissance des lettres et des mots repose aussi sur des mécanismes d'automatisation visuelle. D'après LaBerge et Samuels, la fluidité en lecture dépend de la capacité des lecteurs à reconnaître rapidement les mots sans avoir à les analyser lettre par lettre. Cette automatisation libère des ressources attentionnelles et permet d'allouer davantage d'efforts cognitifs aux niveaux supérieurs de traitement, tels que l'interprétation syntaxique et la construction du sens. En d'autres termes, lorsque les représentations des mots sont suffisamment bien établies dans la mémoire lexicale, l'identification visuelle devient plus rapide et plus fiable, facilitant ainsi l'accès au contenu sémantique.

Par ailleurs, les recherches en neurosciences cognitives indiquent que la perception visuelle de la lecture active des régions cérébrales spécialisées, notamment l'aire visuelle des lettres (Visual Word Form Area) située dans le cortex occipito-temporal. Cette aire est impliquée dans la reconnaissance rapide des formes orthographiques et joue un rôle crucial dans la transition entre la perception visuelle et le traitement linguistique. Cette activation confirme l'idée que la lecture est un processus perceptivo-cognitif structuré et non un simple décodage superficiel des lettres.

En résumé, le processus perceptif constitue une étape fondamentale de la lecture : il assure la détection, la discrimination et la reconnaissance des unités écrites qui serviront de base à l'accès au lexique et à la compréhension. Sans une perception visuelle efficace et automatisée, les niveaux suivants du traitement : linguistique et cognitif, se trouvent alourdis, ce qui peut ralentir la lecture et nuire à l'accès au sens.

1.5.2 Le processus linguistique

Après l'identification visuelle des unités graphiques, la lecture mobilise un second niveau de traitement : le processus linguistique. Celui-ci permet de transformer les formes reconnues en

⁹Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *The Psychology of Reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Récupéré sur : https://shs.cairn.info/article/ANPSY_164_0597. Consulté le 15 février 2026 à 12h34.

unités linguistiques organisées et interprétables. Il ne s'agit plus seulement de percevoir des lettres, mais d'accéder au lexique mental, d'analyser la structure syntaxique des phrases et d'intégrer les informations sémantiques.

Le processus linguistique implique d'abord l'accès lexical, c'est-à-dire la capacité à activer en mémoire la représentation orthographique, phonologique et sémantique d'un mot. Selon l'hypothèse de la qualité lexicale¹⁰ proposée par Charles A. Perfetti, l'efficacité de la lecture dépend de la précision et de la stabilité des représentations des mots dans le lexique mental. Plus ces représentations sont consolidées, plus l'identification est rapide et automatisée, ce qui facilite la compréhension. À l'inverse, des représentations lexicales imprécises entraînent un traitement plus lent et mobilisent davantage de ressources cognitives.

Le processus linguistique comprend également l'analyse syntaxique. Le lecteur organise progressivement les mots en groupes structurés afin de construire la phrase. Les travaux en psycholinguistique ont montré que cette organisation ne se fait pas après coup, mais au fur et à mesure de la lecture. Le lecteur élabore ainsi une structure grammaticale provisoire qu'il ajuste si nécessaire. Cette capacité à analyser les relations entre les éléments de la phrase est essentielle pour éviter les erreurs d'interprétation.

Enfin, le processus linguistique mobilise l'intégration sémantique. Selon les modèles de compréhension proposés par Walter Kintsch, le lecteur construit une représentation propositionnelle du texte en reliant les significations locales des phrases pour former une structure cohérente. Cette étape permet de dépasser la simple reconnaissance des mots pour accéder à une organisation structurée du contenu.

Ainsi, le processus linguistique constitue une étape intermédiaire essentielle entre la perception visuelle et la compréhension globale. Il assure l'accès au lexique, l'organisation syntaxique et l'intégration sémantique, préparant le terrain aux opérations cognitives de plus haut niveau telles que l'inférence et la construction du sens global.

1.5.3 Le processus cognitif

Le processus cognitif correspond au niveau le plus profond de la lecture. Après avoir reconnu les mots et compris la structure des phrases, le lecteur doit construire une compréhension globale du texte. À ce stade, il ne s'agit plus seulement de lire, mais de réfléchir à ce qui est lu. Ce processus implique d'abord la mobilisation de la mémoire de travail, qui permet de maintenir temporairement les informations lues afin de les relier entre elles. Comme l'ont montré Baddeley, A. D., et Hitch, G. dans leur modèle de la mémoire de travail¹¹, cette dernière joue un rôle essentiel dans le traitement des informations verbales. En lecture, elle

¹⁰PERFETTI, C. (2007). *Reading ability: Lexical quality to comprehension*. Scientific Studies of Reading, 11(4), 357-383. Récupéré sur : [https://journals.openedition.org/reperes/2557#:~:text=Selon%20Perfetti%20\(2007\)%2C%20la,liaison%20%C2%BB%20entre%20les%20diff%C3%A9rentes%20repr%C3%A9sentations](https://journals.openedition.org/reperes/2557#:~:text=Selon%20Perfetti%20(2007)%2C%20la,liaison%20%C2%BB%20entre%20les%20diff%C3%A9rentes%20repr%C3%A9sentations). Consulté le 15 février 2026 à 16h42.

¹¹Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). *The psychology of learning and motivation* (pp. 47–89). Récupéré sur : <https://brainball.fr/glossaire/alan-baddeley-pere-fondateur-du-modele-de-la-memoire-de-travail/> Consulté le 16 février 2026 à 10h34.

permet d'intégrer les mots et les phrases successives pour en dégager une signification structurée.

Ensuite, le lecteur produit des inférences. En effet, tout n'est pas toujours écrit de manière explicite. Le lecteur doit parfois déduire certaines informations en s'appuyant sur ses connaissances personnelles. Selon Walter Kintsch¹², la compréhension consiste justement à construire une représentation mentale cohérente du texte, en reliant les informations écrites aux connaissances antérieures.

Enfin, le lecteur peut contrôler sa propre compréhension. Il peut se rendre compte qu'il n'a pas compris un passage et décider de le relire. Cette capacité de régulation est un élément important dans la réussite en lecture.

Ainsi, la lecture ne se réduit pas à une simple reconnaissance de mots. Elle mobilise simultanément des processus perceptifs, linguistiques et cognitifs qui fonctionnent de manière complémentaire. La perception permet d'identifier les formes écrites, le traitement linguistique organise ces formes en unités porteuses de sens, et le processus cognitif assure la construction d'une compréhension globale. Ces différents niveaux interagissent en permanence et déterminent ensemble la qualité de la performance en lecture.

1.6 Les composantes de la lecture

Après avoir examiné les processus perceptifs, cognitifs et linguistiques qui interviennent dans l'activité de lecture, il convient désormais d'identifier les composantes qui structurent concrètement cette compétence chez l'apprenant. En effet, si les processus expliquent le fonctionnement interne de la lecture, les composantes permettent d'en analyser les dimensions observables et évaluables en contexte scolaire.

La lecture ne repose pas sur une capacité unique, mais sur un ensemble de compétences interdépendantes qui se développent progressivement chez l'enfant. Parmi celles-ci, la conscience phonologique, le décodage, la fluence et la compréhension occupent une place centrale dans l'apprentissage de la lecture au primaire. L'étude de ces composantes est essentielle pour comprendre les performances des élèves ainsi que les difficultés qu'ils peuvent rencontrer.

1.6.1 La conscience phonologique

Dans les recherches en psychologie cognitive et en psycholinguistique, la conscience phonologique est considérée comme un indicateur majeur de la réussite en lecture, surtout au cycle primaire.

Cette compétence renvoie à la capacité à percevoir et à manipuler les unités sonores de la langue orale. Elle suppose que l'enfant comprenne que les mots ne sont pas des blocs indivisibles, mais qu'ils sont composés d'éléments sonores segmentables. Cette prise de

¹²KINTSCH W. (1998), *Comprehension : a paradigm for cognition*, Cambridge University Press. Récupéré sur : https://theses.hal.science/tel-00716841v1/file/2011lare0014_Lebreton.pdf consulté le 16 février 2026 à 12h53.

conscience ne va pas de soi : elle nécessite un développement progressif et un entraînement explicite dans le contexte scolaire.

Les travaux de José Morais¹³ ont montré que la capacité à isoler les phonèmes n'est pas spontanée chez l'enfant non lecteur. Elle se développe en interaction avec l'apprentissage du système alphabétique. Autrement dit, apprendre à lire transforme en partie la manière dont l'individu perçoit la structure sonore de la langue.

La conscience phonologique se déploie à plusieurs niveaux. Elle peut concerner la sensibilité aux rimes, la segmentation syllabique ou, à un niveau plus fin, la manipulation des phonèmes. En outre, c'est la capacité à identifier et manipuler les plus petites unités sonores qui constitue la forme la plus avancée et la plus déterminante pour l'entrée dans le décodage. En effet, dans un système alphabétique comme le français, la lecture repose sur l'établissement de correspondances entre graphèmes et phonèmes.

Les recherches menées par Usha Goswami¹⁴ soulignent que la sensibilité aux unités phonologiques joue un rôle structurant dans l'apprentissage initial de la lecture. Un apprenant qui peine à segmenter un mot en syllabes ou à identifier le son initial d'un mot rencontrera inévitablement des difficultés lorsqu'il devra associer ces sons à des lettres.

Dans cette perspective, la conscience phonologique apparaît comme une compétence précurseur du décodage. Elle permet à l'apprenant de comprendre le principe alphabétique et d'entrer dans le mécanisme de conversion grapho-phonémique. Sans cette base, le décodage devient approximatif, lent ou erroné, ce qui peut entraîner une surcharge cognitive et freiner l'accès à la compréhension.

Ainsi, les difficultés observées chez certains apprenants du primaire ne relèvent pas uniquement d'un manque d'effort ou d'attention. Elles peuvent s'expliquer par une fragilité au niveau de la représentation et de la manipulation des unités sonores. Cette faiblesse initiale peut ensuite affecter la fluidité de lecture et, à terme, la compréhension des textes.

Il est donc essentiel d'intégrer la conscience phonologique comme élément structurant de l'apprentissage de la lecture. Elle constitue un point d'appui théorique pour analyser les difficultés de décodage observées chez les apprenants et pour comprendre les variations de performance en lecture.

1.6.2 Le décodage

Le décodage est un mécanisme fondamental de l'apprentissage de la lecture dans un contexte alphabétique.. Il désigne la capacité de l'apprenant à établir une correspondance systématique entre les unités graphiques (graphèmes) et les unités sonores (phonèmes), afin d'identifier les mots écrits. Contrairement à une représentation simplifiée de la lecture comme reconnaissance globale, le décodage implique un traitement analytique et progressif des segments qui composent le mot.

¹³Morais, José. *L'art de lire*. Odile Jacob, 2018, p. 120.

¹⁴Goswami, U (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ:

Erlbaum. Récupéré sur : <https://hal.science/hal-01623137/document> Consulté le 18 février 2026 à 21h43.

Dans le cadre du modèle proposé par Philip B. Gough et William E. Tunmer,¹⁵ la lecture résulte de l'interaction entre deux composantes essentielles : le décodage et la compréhension linguistique. Selon cette perspective, un déficit dans l'une de ces dimensions compromet l'ensemble de l'activité de lecture. Ainsi, un apprenant peut disposer de compétences orales satisfaisantes, mais si le décodage est fragile, l'accès au sens demeure limité.

Le décodage ne se réduit cependant pas à une simple conversion mécanique. Il mobilise des compétences phonologiques préalablement construites, notamment la capacité à segmenter les mots en phonèmes, comme cela a été développé précédemment. La conscience phonologique apparaît donc comme une condition préalable à l'efficacité du décodage. Sans cette base, l'apprenant rencontre des difficultés à associer correctement les lettres aux sons correspondants. Par ailleurs, les travaux de David LaBerge et S. Jay Samuels¹⁶ ont montré que le décodage doit permettre une lecture efficiente. Lorsque l'identification des mots exige un effort cognitif important, l'attention de l'apprenant se trouve mobilisée par le traitement des unités graphiques, au détriment de la compréhension globale du texte. À l'inverse, lorsque le décodage devient rapide et précis, il libère des ressources attentionnelles qui peuvent être consacrées à l'interprétation et à l'intégration des informations.

Dans le contexte du primaire, les difficultés de décodage se manifestent souvent par une lecture lente, hésitante, marquée par des substitutions de lettres, des inversions ou des omissions. Ces erreurs ne traduisent pas uniquement un manque d'entraînement, mais peuvent révéler une maîtrise incomplète du principe alphabétique. Cette fragilité initiale peut entraîner une diminution de la confiance en soi et affecter la motivation à lire, ce qui renforce le cercle des difficultés.

Ainsi, le décodage occupe une position charnière dans le processus de lecture : il constitue le passage obligé entre la reconnaissance graphique et l'accès au sens. Son développement progressif, appuyé sur des bases phonologiques solides et une pratique régulière, conditionne non seulement la fluence mais également la performance en compréhension.

1.6.3 La fluence

La fluence en lecture est un élément crucial du développement des compétences du lecteur débutant. Elle se définit généralement comme la capacité à lire un texte avec précision, rapidité et clarté. Cette définition, largement acceptée dans la recherche en psychologie de la lecture, met en lumière trois dimensions indissociables : la précision dans l'identification des mots, la vitesse de traitement et le respect des caractéristiques prosodiques du texte.

Les travaux de Timothy Rasinski¹⁷ soulignent que la fluence ne se résume pas à la simple vitesse de lecture. Selon lui, lire avec fluidité implique de lire en prêtant attention à la

¹⁵Gough, Philip B., and William E. Tunmer(1986),*Decoding, Reading, and Reading Disability*, Remedial and Special Education, vol. 7, no. 1, pp. 6–10.

¹⁶LaBerge, David, and S. Jay Samuels. "Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading." *Cognitive Psychology*, vol. 6, no. 2, 1974, pp. 293–323. Récupéré sur : <https://fr.scribd.com/document/785029885/Toward-a-Theory-of-Automatic-Information-Processing-in-Reading>. Consulté le 19 février 2026 à 9h45.

¹⁷RASINSKI, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Pacific Resources for Education and Learning (PREL). Récupéré sur : <https://hal.science/hal-04664467v1/document> Consulté le 20 février 2026 à 11h34.

structure syntaxique et à la ponctuation, en modulant l'intonation et en conférant au texte une cohérence expressive. Autrement dit, la fluence reflète une intégration réussie entre les mécanismes d'identification des mots et l'accès au sens.

Sur le plan cognitif, la fluence repose sur l'automatisation du décodage. Comme l'ont montré David LaBerge et S. Jay Samuels¹⁸, lorsque l'identification des mots devient automatique, elle mobilise moins de ressources attentionnelles. Cette économie cognitive permet au lecteur de consacrer davantage d'efforts à la compréhension globale du texte. À l'inverse, une lecture lente et hésitante traduit souvent un traitement encore coûteux des unités graphiques, ce qui fragilise l'accès au sens.

Dans le contexte du primaire, la fluence constitue un indicateur particulièrement pertinent du niveau de maîtrise en lecture. Une lecture hachée, syllabée ou marquée par des pauses inappropriées peut signaler une automatisation incomplète du décodage. Ces difficultés ne concernent pas uniquement la technique de lecture ; elles influencent directement la compréhension et, par conséquent, les performances scolaires.

La fluence est étroitement liée à la motivation. Un apprenant qui lit couramment développe facilement un sentiment de compétence. À l'inverse, une lecture laborieuse peut engendrer de la frustration et un désengagement progressif.

Ainsi, loin d'être un simple critère de rapidité, la fluence représente une étape de consolidation des apprentissages fondamentaux. Elle témoigne du passage d'un traitement analytique et contrôlé vers une lecture plus stable, plus continue et plus orientée vers le sens.

Si la conscience phonologique et le décodage permettent l'identification des mots, et si la fluence facilite la fluidité du traitement, l'objectif ultime de la lecture demeure la compréhension du texte.

1.6.4 La compréhension

La compréhension constitue la finalité essentielle de l'activité de lecture. Si les composantes analysées précédemment (conscience phonologique, décodage et fluence) sont principalement liées à l'identification des unités écrites, la compréhension renvoie à l'élaboration d'une représentation mentale organisée et cohérente du contenu textuel.

D'un point de vue psycholinguistique, la compréhension d'un texte ne se limite pas à l'accès au sens lexical des mots. Il s'agit d'un processus d'intégration dynamique où le lecteur relie les informations explicites du texte à ses connaissances antérieures, établit des liens logiques entre les idées et tire des conclusions lorsque certaines informations ne sont pas explicitement énoncées.

Pour les apprentis-lecteurs, les problèmes de compréhension ne se limitent pas à un vocabulaire limité. Ils peuvent également provenir d'un traitement fragmenté du texte, de difficultés à identifier les relations de cause à effet ou temporelles. Ces difficultés ont un impact direct sur les résultats scolaires, car une part importante de l'apprentissage repose sur la compréhension des textes écrits.

¹⁸*Ibid.*, p. 20.

1.7 La compétence en lecture

Après avoir étudié les composantes de la lecture, nous pouvons dire que la lecture ne constitue pas un simple aspect de l'apprentissage ; elle englobe d'autres éléments. Il est donc essentiel de la considérer comme une compétence intégrée, et non comme une composante isolée. En pédagogie, le terme compétence désigne l'aptitude d'un individu à mobiliser simultanément différents types de ressources (cognitives, linguistique, stratégiques) pour accomplir avec succès les tâches qui lui sont confiées. Autrement dit, la compétence signifie qu'elle ne se limite pas à la maîtrise de nombreuses habiletés, mais plutôt à la capacité à utiliser conjointement l'ensemble de ces ressources dans un contexte réel de traitement de textes écrits.

De ce fait, un apprenant peut connaître certaines connaissances, mais leur maîtrise est insuffisante pour lui permettre de lire correctement. Une lecture correcte exige la combinaison de plusieurs compétences, par exemple : les mécanismes d'identification des mots, les traitements linguistiques et les opérations de compréhension qui doivent fonctionner de manière coordonnée et relativement automatisée. Cette harmonisation permet au lecteur d'utiliser ses ressources cognitives pour en extraire du sens plutôt qu'au traitement fragmenté des unités écrites.

Une autre dimension de la compétence, elle englobe l'utilisation des ressources disponibles, leur transposition entre différents formats textuels et leur adaptation réussie à divers contextes. Ainsi, la compétence ne se limite pas à la simple réalisation ponctuelle d'une tâche ; il s'agit d'une capacité acquise, qui peut être maintenue indéfiniment et modulée selon les exigences scolaires.

Chez les apprentis-lecteurs en difficulté de lecture, cette compétence semble souvent encore en développement. L'apprenant peut avoir certaines ressources nécessaires, mais celles-ci peuvent n'être que partiellement acquises ou insuffisamment intégrées et automatisées. Dans ce cas, l'apprenant peut présenter des performances inégales, réussissant à comprendre des textes dans certaines situations et rencontrant des difficultés dans d'autres. Cette incohérence n'indique pas nécessairement un manque de capacité, mais reflète plutôt une instabilité dans l'organisation des différentes compétences de lectures.

Il est donc essentiel de distinguer la capacité de lecture de ses manifestations concrètes. La capacité de lecture renvoie au potentiel inné du lecteur, tandis que son application effective dépend du contexte spécifique de la lecture. Cette distinction ouvre la voie à l'analyse de la performance en lecture, entendue comme l'expression mesurable et située de la compétence du lecteur.

1.8 La performance en lecture

Dans le contexte de l'apprentissage scolaire, la performance correspond à la manière dont une compétence se manifeste concrètement dans une situation d'activité. Autrement dit, la performance est la mise en œuvre dans l'activité réelle. Appliquée à la lecture, la performance désigne donc le niveau effectif auquel un apprenant parvient à lire et à comprendre un texte dans un contexte précis, par exemple lors d'un exercice scolaire ou d'une activité de lecture en classe.

Il est important de souligner que la performance ne reflète pas toujours de manière parfaite la compétence réelle de l'apprenant. En effet, plusieurs facteurs peuvent influencer la manière dont une compétence se manifeste dans une situation concrète. Ainsi, un apprenant peut posséder certaines habiletés nécessaires à la lecture, telles que la capacité de décoder les mots ou de comprendre des phrases simples, mais ne pas parvenir à mobiliser pleinement ces ressources au moment de la tâche. Dans ce cas, la performance observée peut apparaître inférieure au niveau réel de compétence.

Dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, la performance dépend donc de l'interaction de plusieurs dimensions cognitives et contextuelles. Parmi celles-ci, on peut citer l'attention, la mémoire de travail, la familiarité avec le vocabulaire du texte ou encore les conditions dans lesquelles la lecture est réalisée. Lorsque ces facteurs ne sont pas favorables, ils peuvent entraver la mobilisation efficace des compétences de lecture déjà acquises.

Chez les apprentis-lecteurs, cette distinction entre compétence et performance est particulièrement importante. Les élèves en difficulté peuvent posséder certaines bases nécessaires à la lecture mais rencontrer des obstacles au moment de les mobiliser de manière fluide et efficace. Par exemple, un apprenant peut être capable de reconnaître des mots isolés, mais éprouver des difficultés à maintenir son attention lors de la lecture d'un texte plus long, ce qui affecte sa compréhension globale. Dans ce cas, la difficulté ne provient pas uniquement d'un manque de compétence, mais également de la manière dont cette compétence se manifeste dans l'activité réelle de lecture.

Par ailleurs, plusieurs travaux en psycholinguistique et en psychologie de l'éducation ont montré que la performance scolaire peut être influencée par des facteurs affectifs et motivationnels. La motivation joue notamment un rôle déterminant dans l'engagement de l'apprenant dans l'activité de lecture. Un apprenant motivé est généralement plus disposé à mobiliser ses ressources cognitives, à persévérer face aux difficultés et à investir davantage d'efforts dans la tâche. À l'inverse, un manque de motivation peut limiter l'implication de l'apprenant et conduire à une performance inférieure à ses capacités réelles.

Dans cette perspective, l'analyse de la performance en lecture ne peut se limiter à l'observation des résultats obtenus par les apprenants. Elle doit également prendre en compte les conditions psychologiques et pédagogiques dans lesquelles l'activité de lecture est réalisée. Cette approche permet de mieux comprendre pourquoi certains apprenants, notamment ceux en difficulté, ne parviennent pas toujours à exploiter pleinement leurs compétences de lecture.

Ainsi, la distinction entre compétence et performance apparaît essentielle pour analyser les difficultés rencontrées par les apprentis-lecteurs. Elle permet également de mettre en évidence le rôle que peuvent jouer certains facteurs, notamment la motivation, dans l'amélioration des performances en lecture.

1.9 Les difficultés de la lecture chez l'apprenant

L'apprentissage de la lecture ne se fait pas toujours de manière facile pour tous les apprenants. Au cours de la scolarité primaire, certains apprenants rencontrent des obstacles qui peuvent ralentir leur progression et affecter leurs performances en lecture. Ces difficultés peuvent apparaître à différents niveaux du processus de lecture.

En effet, la lecture repose sur plusieurs composantes, notamment le décodage, la fluence et la compréhension. Lorsque l'une de ces composantes n'est pas suffisamment maîtrisée, l'apprenant peut éprouver des difficultés dans l'identification des mots ou dans la compréhension du texte.

Dans cette perspective, il est important d'examiner les principales difficultés que peuvent rencontrer les apprenants lors de l'apprentissage de la lecture. Nous aborderons successivement les difficultés de décodage, les difficultés de compréhension ainsi que les difficultés liées à l'attention et à la motivation.

1.9.1 Les difficultés du décodage

Les difficultés de décodage constituent l'un des obstacles les plus fréquents dans l'apprentissage de la lecture chez les jeunes apprenants. Elles se manifestent généralement par une incapacité à établir de manière stable la correspondance entre les signes graphiques et les unités sonores de la langue. Alors, l'apprenant éprouve des difficultés à identifier rapidement les mots écrits et recourt souvent à une lecture lente et hésitante, caractérisée par un déchiffrement syllabique ou lettre par lettre.

Ces difficultés apparaissent notamment lorsque les mécanismes d'identification des mots ne sont pas suffisamment automatisés. L'apprenant mobilise alors une part importante de ses ressources cognitives pour reconnaître les lettres et les associer aux sons correspondants. Ce traitement laborieux ralentit le rythme de la lecture et peut entraver l'accès au sens global du texte, dans la mesure où l'attention du lecteur reste focalisée sur le déchiffrement plutôt que sur la compréhension.

Par ailleurs, les travaux en psycholinguistique ont montré que les difficultés de décodage sont souvent liées à une maîtrise insuffisante des compétences phonologiques. Lorsque l'apprenant éprouve des difficultés à percevoir et à manipuler les unités sonores de la langue, l'apprentissage des correspondances graphème-phonème devient plus complexe. Comme le souligne José Morais, la capacité à identifier et à manipuler les phonèmes joue un rôle déterminant dans l'acquisition du système alphabétique.

Ainsi, lorsque le décodage n'est pas automatisé, la lecture devient une activité coûteuse sur le plan cognitif. L'apprenant peut alors éprouver des difficultés à maintenir son attention, à suivre le fil du texte et à construire une représentation cohérente du contenu. Ces obstacles peuvent progressivement affecter la confiance de l'apprenant et réduire son engagement dans l'activité de lecture.

1.9.2 Les difficultés de compréhension

La compréhension constitue l'objectif central de l'activité de lecture. Cependant, de nombreux apprenants rencontrent des difficultés à accéder au sens global du texte, même

lorsqu'ils parviennent à identifier correctement les mots. Ces difficultés apparaissent lorsque le lecteur ne parvient pas à organiser les informations du texte, à établir des relations entre les idées ou à mobiliser ses connaissances antérieures pour interpréter le message.

Les recherches en psycholinguistique montrent que la compréhension implique plusieurs opérations cognitives complexes. Selon le modèle de construction-intégration proposé par Walter Kintsch, le lecteur élabore progressivement une représentation mentale du texte en reliant les informations explicites aux connaissances déjà présentes dans sa mémoire. Lorsque cette mise en relation ne s'effectue pas correctement, la compréhension reste fragmentaire et l'apprenant peut avoir l'impression de lire sans réellement comprendre.

Les difficultés de compréhension peuvent également être liées à une limitation de la mémoire de travail. En effet, pour comprendre un texte, le lecteur doit maintenir temporairement plusieurs informations en mémoire afin de les relier entre elles. Si cette capacité est insuffisante ou si le décodage mobilise encore trop d'efforts cognitifs, le lecteur peine à construire une représentation cohérente du contenu.

Dans le contexte scolaire, ces difficultés se manifestent souvent par l'incapacité à répondre à des questions sur le texte, à identifier les idées principales ou à effectuer des inférences simples. L'apprenant peut lire le texte de manière correcte sur le plan technique, mais éprouver des difficultés à en restituer le sens ou à en dégager l'information essentielle.

Donc, les difficultés de compréhension ne se limitent pas à un manque de vocabulaire ou d'entraînement à la lecture. Elles résultent généralement d'une interaction complexe entre plusieurs facteurs cognitifs, linguistiques et stratégiques. Comprendre ces mécanismes est essentiel pour analyser les performances en lecture et pour identifier les obstacles rencontrés par les apprenants.

1.9.3 Les difficultés liées à l'attention et à la motivation

L'apprentissage de la lecture ne dépend pas uniquement des compétences linguistiques ou cognitives. Il implique également des facteurs psychologiques qui influencent l'engagement de l'apprenant dans l'activité de lecture. Parmi ces facteurs, l'attention et la motivation occupent une place importante, notamment chez les apprenants en début d'apprentissage.

L'attention constitue une condition nécessaire pour traiter efficacement l'information écrite. Lorsqu'un apprenant lit, il doit maintenir sa concentration afin d'identifier les mots, de suivre la progression des phrases et de construire progressivement le sens du texte. Cependant, certains apprenants rencontrent des difficultés à maintenir cette attention sur une période prolongée. Les distractions, la fatigue ou encore la surcharge cognitive peuvent perturber le traitement de l'information et ralentir l'activité de lecture. Dans ce cas, même lorsque l'apprenant possède certaines connaissances linguistiques, l'instabilité attentionnelle peut limiter ses performances.

La motivation joue également un rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture. Un apprenant motivé manifeste généralement davantage d'intérêt pour les activités de lecture, persévère face aux difficultés et mobilise plus facilement ses ressources cognitives. À l'inverse, lorsque l'apprenant perçoit la lecture comme une activité difficile ou peu gratifiante, il peut développer des attitudes d'évitement. Cette situation se traduit souvent par une

participation limitée aux activités de lecture, une diminution de l'effort fourni et un engagement cognitif réduit.

Chez certains apprenants en difficulté, ces deux dimensions peuvent se renforcer mutuellement. Les difficultés techniques en lecture peuvent entraîner une perte de confiance et une diminution de la motivation. Progressivement, l'apprenant peut adopter une attitude de retrait face aux activités de lecture, ce qui limite les occasions de pratique et freine l'amélioration des compétences. Ce cercle peut expliquer pourquoi certaines difficultés persistent malgré les efforts pédagogiques.

Ainsi, les problèmes de lecture ne peuvent pas être expliqués uniquement par des facteurs linguistiques. Ils sont souvent liés à une interaction entre compétences cognitives, attention et engagement motivationnel. Comprendre ces différents aspects permet de mieux analyser les performances des apprenants et d'envisager des stratégies pédagogiques susceptibles de soutenir leur implication dans l'apprentissage de la lecture.

1.10 La lecture en contexte scolaire (primaire)

L'apprentissage de la lecture constitue l'un des objectifs fondamentaux de l'école primaire. C'est à ce stade que les apprenants acquièrent les bases nécessaires pour accéder aux savoirs scolaires et développer leur autonomie intellectuelle. La lecture ne représente pas uniquement une compétence linguistique, mais également un outil essentiel pour l'ensemble des apprentissages.

Dans le contexte scolaire, l'acquisition de la lecture repose sur plusieurs facteurs, notamment les pratiques pédagogiques, l'accompagnement de l'enseignant et les méthodes d'enseignement utilisées en classe. L'environnement éducatif joue ainsi un rôle déterminant dans le développement des compétences en lecture et dans la prévention des difficultés rencontrées par certains apprenants.

Il apparaît donc nécessaire d'examiner le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de la lecture ainsi que les principales méthodes pédagogiques mises en œuvre dans l'enseignement primaire.

1.10.1 Le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de la lecture

Dans le contexte scolaire, l'enseignant occupe une place centrale dans le processus d'apprentissage de la lecture. Il ne se limite pas à transmettre des connaissances, mais agit également comme un guide qui accompagne les apprenants dans la construction progressive de leurs compétences de lecteur.

L'enseignant intervient d'abord dans la mise en place des activités permettant de développer les différentes composantes de la lecture, telles que la conscience phonologique, le décodage, la fluence et la compréhension. À travers des exercices adaptés, il aide les apprenants à identifier les correspondances entre les lettres et les sons, à reconnaître les mots et à accéder progressivement au sens des textes.

Par ailleurs, l'enseignant joue un rôle important dans l'identification des difficultés rencontrées par les apprenants. L'observation des comportements de lecture, des erreurs de décodage ou des problèmes de compréhension permet de repérer les apprenants qui

nécessitent un accompagnement particulier. Dans ce cas, l'enseignant peut mettre en place des activités de remédiation afin de renforcer les compétences fragiles.

Le rôle de l'enseignant ne se limite cependant pas à l'aspect technique de la lecture. Il contribue également à créer un environnement favorable à l'apprentissage, en encourageant la participation des apprenants et en valorisant leurs progrès. Cette dimension pédagogique est essentielle, car elle peut influencer l'engagement des apprenants dans l'activité de lecture et favoriser le développement d'une attitude positive envers celle-ci.

Ainsi, l'action de l'enseignant joue un rôle pivot dans la réussite de l'apprentissage de la lecture, particulièrement auprès des apprenants qui rencontrent des difficultés.

1.10.2 Les méthodes d'enseignement de la lecture

L'apprentissage de la lecture à l'école primaire repose sur différentes approches pédagogiques qui visent à aider l'apprenant à comprendre le fonctionnement du système écrit et à développer progressivement ses compétences de lecteur.

Parmi les approches les plus connues figure la méthode syllabique, également appelée méthode phonique. Cette méthode repose sur l'apprentissage systématique des correspondances entre les lettres et les sons. L'apprenant apprend d'abord à identifier les phonèmes et les graphèmes, puis à combiner ces unités pour former des syllabes et des mots. Cette approche met l'accent sur le développement du décodage et sur la maîtrise du principe alphabétique.

Une autre approche est la méthode globale, qui propose d'aborder la lecture à partir de mots ou de phrases complètes. Dans cette perspective, l'apprenant est encouragé à reconnaître visuellement des unités significatives et à construire le sens du texte en s'appuyant sur le contexte. Cette méthode insiste davantage sur la compréhension et sur l'accès direct au sens.

Cependant, dans les pratiques pédagogiques actuelles, de nombreux chercheurs et didacticiens privilégient une approche mixte, qui combine les avantages des deux méthodes. Cette approche vise à développer simultanément les compétences de décodage et les capacités de compréhension, afin de permettre aux apprenants de devenir des lecteurs autonomes.

Dans le contexte scolaire, le choix des méthodes et des activités pédagogiques influence donc directement la manière dont les apprenants développent leurs compétences en lecture. Une approche équilibrée, qui prend en compte les différents processus et composantes de la lecture, contribue à faciliter l'apprentissage et à limiter l'apparition de certaines difficultés.

Conclusion

À travers ce chapitre, nous avons examiné les différentes dimensions qui structurent l'activité de lecture. Après avoir défini les notions de « lire » et de « lecture », nous avons présenté les modalités pédagogiques qui encadrent cet apprentissage en contexte scolaire. L'analyse des processus perceptifs, linguistiques et cognitifs a permis de montrer que la lecture repose sur un ensemble de mécanismes interdépendants.

Nous avons également mis en évidence les principales composantes de la lecture, notamment la conscience phonologique, le décodage, la fluence et la compréhension, qui constituent des éléments essentiels dans le développement des compétences du lecteur. L'étude des difficultés rencontrées par certains apprenants a montré que les problèmes de lecture peuvent être liés à différents facteurs linguistiques, cognitifs ou motivationnels.

Donc, la lecture apparaît comme une compétence complexe dont la maîtrise dépend à la fois du développement de ces différentes composantes et du contexte pédagogique dans lequel l'apprenant évolue. Ces éléments constituent un point d'appui pour aborder, dans le chapitre suivant, la question de la motivation et son influence sur les performances en lecture chez les apprenants en difficulté.

Chapitre II

Motivation et performance en lecture : approche psycholinguistique

Introduction

Dans l'apprentissage scolaire, la réussite des apprenants ne dépend pas uniquement de leurs capacités cognitives ou linguistiques. Elle est aussi influencée par des facteurs psychologiques, parmi lesquels la motivation occupe une place importante. En effet, un apprenant motivé s'engage davantage dans les activités d'apprentissage, fournit plus d'efforts et persévère face aux difficultés.

Dans le domaine de la lecture, cette dimension est particulièrement importante, notamment chez les apprenti-lecteurs qui rencontrent des difficultés. La motivation peut alors jouer un rôle dans leur engagement dans l'activité de lecture et dans l'amélioration progressive de leurs performances.

Alors, ce chapitre s'intéresse à la notion de motivation dans l'apprentissage et à son rôle dans le développement des compétences en lecture. L'analyse sera également abordée dans une perspective psycholinguistique afin de mieux comprendre le lien entre motivation et performance en lecture.

2 La motivation

2.1 Le concept de la motivation

D'un point de vue étymologique, le terme *motivation* trouve son origine dans le verbe latin *movere*, qui signifie « mettre en mouvement », « déplacer » ou encore « inciter à agir ». Cette idée fondamentale selon laquelle la motivation est la force qui pousse un individu à accomplir une action précise et oriente son comportement vers un but particulier. Autrement dit, la motivation représente le facteur qui met un être humain sur les plans comportementaux et psychologiques.

Avec l'essor de la psychologie en tant que science au XX^e siècle, la motivation devenue un concept central permettant d'expliquer le comportement humain. Les psychologues de l'époque s'attachaient à comprendre les raisons qui poussent les individus à s'engager dans des activités spécifiques, les facteurs qui contribuent à la poursuite de leurs efforts et les raisons pour lesquelles ils abandonnent parfois certaines tâches.

Selon Edward L. Deci et Richard M. Ryan¹⁹, la motivation se définit comme l'ensemble des processus qui incite un individu à maintenir son comportement en vue d'atteindre un objectif précis. Les chercheurs indiquent que la motivation joue un rôle crucial pour encourager l'engagement d'un individu dans de nombreuses activités, notamment dans un contexte d'apprentissage.

Dans leur domaine de travail, ils s'attachent particulièrement à distinguer deux principaux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

¹⁹ Edward L. Deci et Richard M. Ryan, « Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie », *Canadian Psychology*, vol. 49, n° 1, 2008, p. 24-34. Récupéré sur : https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_DeciRyan_CanPsy_French.pdf. Consulté le 02 mars 2026 à 20h23.

Ainsi, la motivation est un phénomène multidimensionnel qui influence non seulement le comportement d'un individu, mais aussi son engagement, ses efforts et sa capacité à persévérer face aux difficultés

2.2 Les types de motivation

2.2.1 La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque est une forme de motivation qui provient de l'intérieur de l'individu. Elle se manifeste lorsqu'une personne s'engage dans une activité motivée par un intérêt personnel, la curiosité ou la satisfaction qu'elle procure. Dans ce cas, la motivation ne repose pas sur des récompenses externes, mais découle plutôt du plaisir ou de la passion que l'individu éprouve en accomplissant la tâche.

Les travaux d'Edward L. Deci et de Richard M. Ryan ont considérablement enrichi notre compréhension de ce type de motivation grâce à la théorie de l'autodétermination²⁰. Ils suggèrent que certaines activités peuvent favoriser l'engagement personnel lorsqu'elles permettent aux individus de se sentir compétent, autonome et impliqué dans leurs actions. Dans ce sens, l'apprentissage ne devient pas comme une obligation mais plutôt comme une expérience enrichissante qui encourage le désir de poursuivre.

Dans un contexte scolaire, la motivation intrinsèque se manifeste lorsqu'un apprenant s'engage dans une activité guidée par une valeur perçue ou un réel plaisir d'apprendre. Par exemple, un apprenant peut chercher à comprendre un phénomène scientifique par curiosité ou à résoudre un problème pour se mettre à l'épreuve. Dans ce cas, l'effort découle d'un intérêt personnel pour l'activité elle-même, sans être lié à l'obtention d'une note ou d'une récompense particulière.

Cette forme de motivation joue un rôle particulièrement important dans l'apprentissage de la lecture. Certains élèves s'intéressent spontanément aux livres, aux histoires ou aux informations qu'ils peuvent découvrir dans un texte. Ils lisent parce qu'ils souhaitent comprendre l'histoire, découvrir de nouveaux personnages ou apprendre des choses nouvelles. Par exemple, un enfant peut vouloir continuer la lecture d'un récit pour savoir comment se termine l'histoire ou pour suivre l'évolution d'un personnage qu'il apprécie. Ce type d'engagement montre que la lecture devient une activité motivante en elle-même.

Alors, la motivation intrinsèque constitue un élément important dans le processus d'apprentissage, car elle encourage un engagement personnel et durable dans les activités scolaires. Dans le cas de la lecture, elle peut contribuer à renforcer l'intérêt des apprenants pour les textes et soutenir le développement de leurs compétences de lecture.

2.2.2 La motivation extrinsèque

Contrairement à la motivation intrinsèque, qui découle d'un désir interne, la motivation extrinsèque est un état dans lequel un apprenant s'engage dans une activité non pas pour le plaisir intrinsèque qu'elle procure, mais plutôt pour atteindre un objectif externe ou obtenir

²⁰*Ibid.*, p.30.

une récompense spécifique. Dans ce cas, le comportement est influencé par des facteurs externes tels que les notes, les encouragements, les récompenses ou les attentes d'autrui.

Les recherches d'Edward L.Deci et Richard M.Ryan indiquent que la motivation extrinsèque est un phénomène courant dans de nombreux contextes sociaux, notamment dans le milieu scolaire. De nombreux apprenants réalisent certaines activités parce qu'ils souhaitent obtenir de bons résultats scolaires ou répondre aux attentes de leurs enseignants et de leurs parents. Par exemple, un apprenant peut étudier une leçon ou réaliser un exercice afin d'obtenir une bonne note, d'éviter une sanction ou de recevoir des encouragements. Dans ce cas, l'engagement dans l'activité est principalement guidé par des éléments extérieurs à la tâche elle-même.

Bien que la motivation extrinsèque soit liée à des facteurs externes, elle peut jouer un rôle important pour favoriser l'engagement des apprenants dans certaines activités scolaires, notamment lorsque celles-ci paraissent initialement difficiles ou peu attrayantes. Dans ce cas, les encouragements, les objectifs scolaires et les attentes éducatives peuvent apporter un soutien précieux et motiver les apprenants à participer. Avec le temps, cet engagement peut contribuer à développer un intérêt personnel croissant pour l'activité, favorisant ainsi le développement progressif de leurs compétences.

Donc,La motivation extrinsèque peut aider les apprenants à s'intéresser à la lecture dès les premières étapes, notamment grâce aux activités scolaires proposées par l'enseignant. Avec une pratique régulière, ils peuvent progresser significativement en lecture et améliorer leurs performances, ce qui est particulièrement bénéfique pour les débutants rencontrant des difficultés.

Les types de motivation que nous venons de présenter montrent que les individus peuvent s'engager dans une activité pour différentes raisons. Dans le domaine scolaire, ces formes de motivation influencent souvent la manière dont les apprenants participent aux activités proposées en classe. L'intérêt pour une tâche ou encore des facteurs externes comme les notes et les encouragements peuvent jouer un rôle dans l'engagement des apprenants. C'est pour cette raison que plusieurs chercheurs se sont intéressés à la motivation dans le contexte scolaire.

2.3 La motivation en contexte scolaire

Dans le domaine de l'éducation, la motivation est un facteur déterminant qui influence fortement l'engagement des apprenants dans les activités pédagogiques. Les études en psychologie de l'éducation montrent que la réussite scolaire ne dépend pas uniquement des capacités cognitives des apprenants, mais aussi de leur enthousiasme à accomplir les tâches qui leur sont confiées et de leur persévérance face aux difficultés et aux obstacles.

De ce point de vue, Rolland Viau²¹ explique que la motivation scolaire correspond à un processus dynamique qui se manifeste à travers trois aspects principaux :

Le choix de s'engager dans une activité, l'effort que l'élève accepte d'y consacrer et sa capacité à persévérer jusqu'à l'atteinte de l'objectif. Autrement dit, l'élève passionné n'accomplit pas la tâche simplement parce qu'elle lui est imposée, mais s'y engage activement et s'efforce de consacrer tous ses efforts à atteindre l'excellence.

Pour mieux comprendre cette idée, prenons l'exemple d'une situation d'apprentissage classique. Dans une même classe et lors d'une même activité, certains apprenants participent activement, posent des questions et s'efforcent d'approfondir leur compréhension, tandis que d'autres semblent moins intéressés et se découragent rapidement face à la moindre difficulté. Souvent, cette différence d'engagement s'explique par les niveaux de motivation variés des apprenants et leurs perceptions différentes de l'activité d'apprentissage.

En plus, elle est liée aux perceptions que l'apprenant développe dans la situation d'apprentissage. Par exemple, un apprenant qui pense être capable de réussir une tâche aura tendance à s'investir davantage. Et lorsque l'activité lui paraît utile ou intéressante, il sera plus disposé à fournir des efforts pour atteindre l'objectif demandé.

Pour conclure, la motivation scolaire est un facteur crucial dans le processus d'apprentissage, car elle favorise non seulement la participation des apprenants aux activités pédagogiques, mais aussi leur persévérance et leur capacité à fournir des efforts constants sur le long terme. Dans le cas de la lecture, cette motivation peut avoir un impact significatif pour capter l'attention des apprenti-lecteurs débutants et contribuer à une amélioration progressive de leurs performances.

2.4 La motivation dans l'apprentissage de la lecture

2.4.1 Le rôle de la motivation dans l'engagement en lecture

Dans le processus d'apprentissage de la lecture, la motivation joue un rôle déterminant dans l'engagement de l'apprenant. Lire ne consiste pas uniquement à reconnaître des mots ou à décoder des signes écrits ; il s'agit d'une activité cognitive complexe qui mobilise l'attention, la mémoire, les connaissances antérieures ainsi que différentes stratégies de compréhension. Pour que ces processus puissent se mettre en place de manière efficace, l'apprenant doit être disposé à s'impliquer activement dans l'activité de lecture. C'est précisément à ce niveau que la motivation intervient, puisqu'elle influence la décision de s'engager dans la tâche.

Nous avons vu précédemment avec Rolland Viau lorsqu'il avait introduit la motivation comme un processus dynamique, cette dynamique motivationnelle favorise l'émergence de comportements clairs : l'apprenant manifeste une volonté de lire, consacre du temps à cette activité, s'efforce de comprendre le texte et persévère face aux difficultés. Autrement dit, la

²¹ Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire (3e Ed.)*. Bruxelles : De Boeck Université. Récupéré sur : https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1663/786882_cantara_essai_MA_usherbrooke_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Consulté le 03 mars 2026 à 11h13.

motivation ne se limite pas au simple intérêt de l'apprenant pour la lecture, mais influence directement sa manière d'aborder cette activité.

Dans le même angle, John, T. Guthrie et Allan Wigfield²² affirment que la motivation est un élément essentiel de l'apprentissage de la lecture. Ils démontrent qu'elle influence directement l'engagement du lecteur dans la lecture, notamment le temps consacré à la lecture, les méthodes employées et la persévérance dont il fait preuve face aux difficultés. Les apprenants très motivés ont tendance à lire plus fréquemment, à utiliser des stratégies de compréhension plus efficaces et à participer activement à l'analyse et à construction du sens des textes.

Ils considèrent également que la motivation pour la lecture ne peut être réduite à une seule dimension. Elle est plutôt multidimensionnelle et comprend plusieurs composantes, notamment les buts de lecture, l'intérêt pour les textes, la perception de compétence du lecteur et les interactions sociales liées à la lecture. Dans cette perspective, la motivation joue un rôle essentiel non seulement dans l'engagement du lecteur, mais aussi dans le développement progressif de ses compétences en compréhension. Ils soulignent aussi que la relation entre motivation et compétence en lecture est réciproque. D'une part, un apprenant motivé s'engage davantage dans l'activité de lecture et développe ainsi ses compétences. D'autre part, la réussite dans la compréhension des textes renforce le sentiment de compétence du lecteur, ce qui augmente à son tour sa motivation à lire. Alors, motivation et compétence se renforcent mutuellement dans le processus d'apprentissage de la lecture.

Et pour finir avec Guthrie et Wigfield, ils mettent en évidence l'importance du contexte social de la lecture. Les interactions avec les enseignants, les pairs ou la famille peuvent favoriser l'intérêt pour la lecture et encourager l'engagement des apprenants dans cette activité. La lecture devient alors non seulement une activité cognitive, mais également une activité sociale qui contribue au développement de la motivation chez les apprenti-lecteurs.

Elle joue également un rôle dans l'influence de l'effort cognitif que l'apprenant est prêt à investir dans l'activité de lecture. Comprendre un texte demande souvent un travail mental important : il faut identifier les informations essentielles, établir des relations entre les idées et parfois inférer des éléments qui ne sont pas explicitement mentionnés dans le texte. Lorsque l'apprenant est motivé, il est plus disposé à fournir cet effort intellectuel. À l'inverse, un manque de motivation peut conduire à une lecture rapide et superficielle, où l'apprenant se contente de décoder les mots sans chercher réellement à comprendre le contenu du texte.

Pour illustrer cette différence, il est envisageable de comparer deux situations d'apprentissage. Dans le premier cas, un apprenant motivé par le sujet : il lit attentivement, relit certains passages pour mieux comprendre et essaie d'interpréter les informations. Il peut également se poser des questions pendant la lecture ou tenter de deviner le sens de certains mots à partir du contexte. Dans le second cas, un apprenant peu motivé risque de lire rapidement sans prêter attention aux détails du texte. Face à une difficulté, il peut abandonner la lecture ou attendre l'explication de l'enseignant au lieu d'essayer de résoudre le problème par lui-même. Cette

²² Guthrie, J. T., & Wigfield, A., « *Engagement and Motivation in Reading* », dans M. L. Kamil et al. (dir.), *Handbook of Reading Research*, vol. 3, 2000. Récupéré sur : <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/144986/1/Schillings-caract%C3%A8res-2>. Consulté le 04 mars 2026 à 12h43.

différence d'attitude montre que la motivation agit directement sur la qualité de l'engagement dans l'activité de lecture. Par conséquent, les apprenants doivent progressivement développer leurs compétences de décodage, enrichir leur vocabulaire et apprendre à utiliser différentes stratégies de compréhension. C'est pour cette raison que les apprenants motivés sont généralement plus persévérants, car ils considèrent la lecture comme une activité intéressante ou utile pour leur apprentissage. Ils sont donc plus enclins à poursuivre leurs efforts même lorsque la tâche devient difficile.

En conclusion, il convient de souligner que l'intérêt pour la lecture dépend non seulement des compétences linguistiques et cognitives de l'apprenant, mais aussi de facteurs émotionnels et motivationnels. C'est ainsi que de nombreux chercheurs en psychologie de l'éducation et en didactique de la lecture soulignent l'importance de créer des situations pédagogiques capables de susciter l'intérêt des apprenants et de renforcer leur engagement dans les activités de lecture.

2.5 La motivation et la persévérance face aux difficultés de lecture

Dans l'apprentissage de la lecture, les difficultés sont normales, surtout au début. Mais ce qui change d'un apprenant à un autre, ce n'est pas seulement le niveau, c'est surtout la manière de réagir face à ces difficultés. Certains apprenants abandonnent rapidement, alors que d'autres continuent à essayer même quand c'est difficile. Cette différence est souvent liée à la motivation.

La motivation ne sert pas seulement à commencer une activité, mais aussi à continuer. C'est là que nous parlons de persévérance. Autrement dit, un apprenant motivé ne s'arrête pas facilement. Même s'il ne comprend pas tout, il fait des efforts pour avancer. Comme l'explique Roland Viau, un apprenant motivé est prêt à fournir des efforts et à persévérer pour atteindre son objectif.

Dans une situation de lecture, cela se voit clairement. Par exemple, face à un texte difficile, un apprenant peut choisir d'abandonner ou de continuer. L'apprenant motivé va relire, essayer de comprendre, ou chercher de l'aide. Par contre, un apprenant démotivé peut s'arrêter dès qu'il rencontre un problème. Donc, la motivation influence directement la persévérance.

Dans cette perspective, le sentiment d'efficacité personnelle développé par Albert Bandura²³ permet de mieux comprendre les différences entre les apprenants. Un apprenant qui se sent capable de réussir en lecture aura tendance à s'engager davantage, à persévérer face aux difficultés et à mobiliser ses efforts. À l'inverse, un apprenant qui doute de ses capacités peut éviter la lecture ou abandonner rapidement, même lorsqu'il possède les compétences nécessaires.

Chez les apprenants en difficulté, ce point est très important. S'ils échouent plusieurs fois, ils peuvent perdre leur motivation et éviter la lecture. Avec le temps, ils lisent moins, donc ils progressent moins. Ce processus forme un cercle vicieux qui fragilise progressivement l'engagement de l'apprenant. À l'inverse, si nous encourageons l'apprenant et nous valorisons ses efforts, il peut retrouver la motivation et continuer à essayer.

²³ Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, 84, 191-215

Donc, nous pouvons dire que la motivation joue un rôle important dans la persévérance. Elle aide l'apprenant à continuer malgré les difficultés, à faire des efforts et à ne pas abandonner, car dans l'apprentissage de la lecture, cette persévérance est essentielle pour progresser.

2.6 Le rôle des parents dans la motivation en lecture

L'apprentissage de la lecture ne se limite pas à ce qui se passe en classe. L'environnement familial joue un rôle déterminant dans le développement des compétences en lecture et dans la construction de la motivation.

Plusieurs études ont identifié des pratiques parentales qui favorisent l'éveil à la lecture et l'engagement ultérieur de l'enfant. La lecture d'histoires avant le coucher, la présence de livres à la maison, l'accès à une bibliothèque, et le fait de lire soi-même en présence de l'enfant sont autant de facteurs qui influencent positivement le rapport à la lecture. L'enfant qui grandit dans un environnement où la lecture est valorisée associe naturellement le livre à des moments agréables de partage. Cette expérience précoce construit une représentation positive de la lecture qui persiste souvent au-delà des difficultés techniques rencontrées à l'école.

La recherche montre que les enfants issus de milieux défavorisés ont souvent moins accès aux livres à la maison et bénéficient de moins de pratiques de lecture partagée avec leurs parents. Cette inégalité initiale se traduit par un retard dans l'acquisition des compétences phonologiques et du vocabulaire, ce qui rend l'apprentissage du décodage plus difficile. Ce retard initial peut être interprété par l'enseignant comme un manque de capacité de l'enfant, alors qu'il reflète simplement des différences dans l'environnement familial. Une mauvaise interprétation de ces difficultés peut affecter la confiance de l'enfant et sa motivation à apprendre à lire.

L'implication des parents ne s'arrête pas à l'entrée à l'école primaire. Les parents qui s'intéressent à ce que leur enfant lit, qui l'encouragent à lire à la maison, qui l'accompagnent à la bibliothèque, et qui valorisent ses progrès renforcent sa motivation. À l'inverse, les parents qui critiquent les difficultés de leur enfant, qui comparent ses performances à celles de ses camarades, ou qui manifestent de l'inquiétude face à ses résultats scolaires peuvent contribuer à l'anxiété et à la démotivation.

Bien que notre étude n'ait pas directement enquêté sur l'environnement familial des apprenants observés, il est probable que les différences de motivation et de performance entre les élèves d'une même classe s'expliquent en partie par des facteurs familiaux. Un apprenant qui bénéficie d'un environnement familial favorable à la lecture aborde l'apprentissage avec des ressources que ne possède pas un apprenant qui n'a jamais eu de livre entre les mains. Cette section souligne que la motivation en lecture ne relève pas uniquement de la responsabilité de l'enseignant. Elle se construit aussi en amont, dans la famille. Toute remédiation pédagogique gagnerait à prendre en compte cette dimension.

Au-delà de l'influence de l'environnement familial, la capacité de l'apprenant à réfléchir sur ses propres processus de lecture occupe une place centrale dans la réussite en lecture.

2.7 La métacognition en lecture

La métacognition désigne la capacité d'un individu à réfléchir sur ses propres processus cognitifs et à les réguler. Ce concept, introduit par John H. Flavell²⁴, distingue deux dimensions complémentaires : les connaissances métacognitives (ce que l'apprenant sait sur son propre fonctionnement cognitif) et les compétences métacognitives (ce qu'il fait pour contrôler et ajuster son activité). En lecture, la métacognition se manifeste par la capacité de l'apprenant à planifier sa lecture avant de commencer, à contrôler sa compréhension pendant qu'il lit, et à réguler ses actions lorsqu'il rencontre une difficulté. Un lecteur métacognitif sait dire s'il a compris, identifier où il a perdu le sens, et choisir une stratégie pour y remédier (relire, utiliser le contexte, chercher un mot inconnu, etc.).

2.7.1 Les trois composantes de la métacognition en lecture

La recherche en psychologie cognitive distingue trois composantes interdépendantes :

- **La planification** : La planification intervient avant la lecture. L'apprenant examine le titre, les illustrations, la longueur du texte. Il active ses connaissances antérieures sur le sujet. Il se fixe un objectif de lecture (lire pour comprendre, lire pour trouver une information précise, lire pour le plaisir). Il anticipe le contenu et formule des hypothèses.
- **Le contrôle** : Le contrôle intervient pendant la lecture. L'apprenant vérifie régulièrement s'il comprend ce qu'il lit. Il repère les passages difficiles, les mots inconnus, les incohérences. Il évalue sa propre compréhension en temps réel. Il se pose des questions sur le texte.
- **La régulation** : La régulation intervient lorsque l'apprenant détecte un problème de compréhension. Il mobilise alors des stratégies pour y remédier : relire le passage, ralentir sa vitesse de lecture, utiliser le contexte pour deviner un mot, chercher un mot dans le dictionnaire, demander de l'aide, ou reformuler le passage avec ses propres mots.

2.7.2 Les différences entre bons et mauvais lecteurs

Les recherches comparatives montrent des différences significatives entre les lecteurs experts et les lecteurs en difficulté sur le plan métacognitif. Le bon lecteur planifie sa lecture. Il sait pourquoi il lit et ajuste sa stratégie en conséquence. Il contrôle sa compréhension tout au long du texte. Il détecte rapidement ses incompréhensions. Il dispose d'un répertoire de stratégies de régulation qu'il utilise de manière flexible. Il sait quand et comment les utiliser.

Le lecteur en difficulté, en revanche, ne planifie pas sa lecture. Il se lance sans objectif précis. Il ne contrôle pas sa compréhension : il lit sans savoir s'il comprend. S'il détecte une difficulté, ce qui est rare, il ne sait pas quoi faire. Il n'a pas de stratégies de régulation. Il abandonne souvent ou continue à lire mécaniquement sans chercher à comprendre.

²⁴ FLAVELL, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In Resnick, L. B (Éd.), *The nature of intelligence* (p. 231-236). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Récupéré sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03851026v1/document>. Consulté le 08 mars 2026 à 12h56.

2.7.3 Métacognition et motivation

La métacognition entretient une relation étroite avec la motivation. Un apprenant motivé est plus enclin à planifier sa lecture, à contrôler sa compréhension, et à persévérer face aux difficultés. La motivation fournit l'énergie nécessaire pour activer les processus métacognitifs, qui sont coûteux sur le plan cognitif. Inversement, un apprenant qui développe ses compétences métacognitives voit sa motivation renforcée. Réussir à surmonter une difficulté grâce à une stratégie de régulation produit un sentiment d'efficacité personnelle. L'apprenant se sent compétent. Il est alors plus motivé à s'engager dans des lectures futures.

La démotivation, quant à elle, inhibe la métacognition. Un apprenant qui n'a pas envie de lire ne va pas planifier sa lecture, ne va pas contrôler sa compréhension, et ne va pas persévérer face aux difficultés. Il lit rapidement, superficiellement, sans chercher à comprendre. L'absence de motivation rend la métacognition inutile.

Développer la métacognition en lecture est un objectif pédagogique essentiel, en particulier pour les apprenants en difficulté. L'enseignement explicite des stratégies métacognitives peut prendre plusieurs formes. L'enseignant peut modéliser sa propre métacognition en lisant à voix haute et en verbalisant ses pensées : « Je ne comprends pas ce mot, je vais relire la phrase avant », « Je pense que ce personnage est triste parce que... ». Il peut fournir des questions-guides que l'apprenant apprend à se poser : « Avant de lire : de quoi va parler ce texte ? Pendant la lecture : est-ce que je comprends ? Après la lecture : qu'est-ce que j'ai appris ? » Il peut utiliser des grilles d'auto-évaluation où l'apprenant coche ce qu'il a fait : « J'ai relu un passage difficile », « J'ai utilisé le dictionnaire », « J'ai demandé de l'aide ». Ces pratiques, en rendant explicites les processus métacognitifs, aident les apprenants à devenir plus autonomes et plus motivés. Un apprenant qui sait quoi faire quand il ne comprend pas est un apprenant qui persévère.

En synthèse, la métacognition apparaît comme un facteur déterminant de la réussite en lecture, au même titre que le décodage ou la compréhension. Un lecteur expert ne se distingue pas seulement par sa rapidité ou sa précision à identifier les mots ; il se distingue aussi par sa capacité à réfléchir sur sa propre lecture, à anticiper les difficultés, à contrôler sa compréhension, et à ajuster ses stratégies en temps réel. La recherche en psycholinguistique cognitive a montré que ces compétences métacognitives se développent progressivement chez l'apprenant, en interaction avec l'enseignement qu'il reçoit. Elles ne sont pas innées. Elles s'acquièrent, s'entraînent et se consolident par la pratique et par une explicitation des processus en jeu.

Deux constats majeurs se dégagent des travaux sur la métacognition en lecture. Premièrement, les compétences métacognitives sont transférables. Un apprenant qui apprend à planifier sa lecture, à contrôler sa compréhension et à réguler ses actions face à une difficulté applique ces compétences à d'autres textes et à d'autres situations d'apprentissage. La métacognition n'est pas liée à un texte particulier ; elle constitue un répertoire de stratégies généralisables. Deuxièmement, les compétences métacognitives sont enseignables. Contrairement à certaines idées reçues, on ne naît pas lecteur métacognitif. On le devient. L'enseignement explicite des stratégies métacognitives (modélisation par l'enseignant, verbalisation des pensées, questions-

guides, grilles d'auto-évaluation) a montré son efficacité pour améliorer la compréhension en lecture, en particulier chez les apprenants en difficulté.

Ainsi, la métacognition ne constitue pas un concept abstrait réservé aux spécialistes. Elle offre des outils concrets pour penser l'enseignement de la lecture et pour accompagner les apprenants qui rencontrent des difficultés. Elle permet de dépasser une conception trop technique de la lecture (centrée uniquement sur le décodage) pour intégrer les dimensions stratégiques et réflexives de l'acte de lire.

3 Approche psycholinguistique de la lecture

3.1 La psychologie

Le mot psychologie vient du grec *psukhé* « âme » ou « esprit » et *logia* « science » ou « étude ». Elle désigne la science qui étudie les processus mentaux et les comportements humains, en considérant leurs dimensions cognitives, affectives et comportementales.

Dans cette perspective, la psychologie constitue un point de départ important pour analyser des activités comme la lecture, qui ne dépend pas uniquement des compétences linguistiques, mais aussi de la manière dont l'apprenant s'engage dans la tâche.

3.2 La psycholinguistique

La psycholinguistique est une discipline qui s'intéresse aux relations entre le langage et le fonctionnement de l'esprit. Elle cherche à comprendre comment un individu traite les informations linguistiques, que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

Contrairement à la linguistique qui décrit la structure de la langue, la psycholinguistique s'intéresse surtout à ce qui se passe dans l'esprit du sujet lorsqu'il utilise le langage. Elle analyse, par exemple, comment les mots sont reconnus, comment les phrases sont comprises et comment le sens est construit.

Dans le cas de la lecture, cette approche permet d'expliquer les différentes étapes qui interviennent entre la perception des signes écrits et la compréhension du texte. Elle met en évidence que lire ne consiste pas seulement à identifier des mots, mais à mobiliser plusieurs mécanismes internes qui fonctionnent de manière coordonnée.

Ainsi, la psycholinguistique offre un cadre utile pour analyser l'activité de lecture, en mettant l'accent sur les processus mentaux impliqués et sur les conditions qui peuvent influencer leur fonctionnement.

3.3 Apport de la psycholinguistique à la lecture

La psycholinguistique permet de mieux comprendre comment se déroule l'activité de lecture au niveau mental. Elle montre que lire ne consiste pas seulement à reconnaître des mots, mais à traiter plusieurs types d'informations en même temps.

Lorsqu'un apprenant lit, il commence par percevoir les signes écrits, puis il identifie les mots et accède à leur sens. Ensuite, il relie ces informations pour construire une compréhension globale du texte. Ces différentes étapes se réalisent de manière progressive, mais aussi coordonnée.

Cette approche met en évidence que la compréhension dépend de la qualité de ces traitements. Par exemple, si l'identification des mots est lente ou difficile, cela peut gêner l'accès au sens. À l'inverse, lorsque ces mécanismes fonctionnent de manière plus fluide, l'apprenant peut se concentrer davantage sur la compréhension.

La psycholinguistique permet aussi d'expliquer certaines difficultés en lecture. Les problèmes rencontrés par les apprenants ne sont pas toujours visibles directement, mais peuvent être liés à des difficultés dans le traitement de l'information écrite.

Alors, cette approche offre une vision plus précise de la lecture, en montrant qu'il s'agit d'une activité complexe qui mobilise plusieurs mécanismes internes. Elle constitue donc un point d'appui important pour analyser la performance en lecture et les facteurs qui peuvent l'influencer.

3.4 Lien entre motivation et processus psycholinguistiques

La lecture, comme nous l'avons vu, mobilise plusieurs mécanismes mentaux liés au traitement de l'information. Cependant, ces mécanismes ne fonctionnent pas de manière isolée. Leur efficacité dépend en grande partie de l'implication de l'apprenant dans l'activité de lecture. C'est à ce niveau que la motivation joue un rôle essentiel.

En effet, la motivation influence directement certains processus psycholinguistiques, notamment l'attention. Un apprenant motivé est plus concentré sur le texte, ce qui facilite l'identification des mots et le suivi des informations. À l'inverse, un manque de motivation peut entraîner une baisse d'attention, ce qui rend la lecture plus difficile et moins efficace.

La motivation agit également sur la mobilisation de la mémoire. Pour comprendre un texte, le lecteur doit retenir les informations importantes et les relier entre elles. Lorsqu'il est engagé dans la tâche, il est plus disposé à fournir cet effort, ce qui favorise une meilleure compréhension. En revanche, un apprenant peu motivé risque de traiter l'information de manière superficielle, sans réellement construire le sens.

Par ailleurs, la motivation influence la manière dont l'apprenant utilise ses stratégies de lecture. Un lecteur motivé cherche généralement à comprendre, relit les passages difficiles et essaie de faire des liens entre les idées. À l'opposé, un lecteur démotivé peut se limiter à un décodage mécanique, sans chercher à approfondir le sens du texte.

Ainsi, la motivation ne constitue pas un élément extérieur à la lecture, mais un facteur qui agit directement sur les processus internes décrits par la psycholinguistique. Elle conditionne la qualité du traitement de l'information et, par conséquent, la performance en lecture.

En somme, l'analyse conjointe de la motivation et des processus psycholinguistiques permet de mieux comprendre les différences de performance entre les apprenants. Elle montre que la réussite en lecture ne dépend pas uniquement des compétences techniques, mais aussi du niveau d'engagement de l'apprenant dans l'activité.

Conclusion

A travers ce chapitre, nous avons mis en évidence l'importance de la motivation dans le contexte scolaire, en particulier dans l'apprentissage de la lecture. L'analyse des différents types de motivation a permis de comprendre que l'engagement de l'apprenant dépend de plusieurs facteurs, qu'ils soient internes ou liés à l'environnement scolaire.

L'approche psycholinguistique a également apporté un éclairage complémentaire en montrant que la lecture repose sur des mécanismes mentaux complexes. Ainsi, la motivation ne se situe pas en dehors de l'activité de lecture, notamment en ce qui concerne leur manque d'engagement ou leur faible performance.

Pour conclure, il devient nécessaire de passer à une analyse plus concrète. Le chapitre suivant sera consacré à l'étude du terrain, afin d'observer comment la motivation influence réellement la performance en lecture chez les apprenants, et d'examiner les pratiques pédagogiques mises en place dans ce contexte

PARTIE PRATIQUE

Introduction

Dans le prolongement du cadre théorique, nous avons jugé nécessaire de confronter les concepts étudiés à la réalité du terrain scolaire. En effet, l'analyse de la motivation et de la performance en lecture ne peut se limiter à une approche exclusivement théorique, puisqu'elle implique des pratiques concrètes, des comportements observables et des situations réelles d'apprentissage.

Dans cette perspective, nous avons mené une étude de terrain au sein de deux établissements du cycle primaire, auprès d'apprenants de cinquième année. Ce choix s'explique par le fait que ce niveau représente une étape charnière dans l'apprentissage de la lecture, où les apprenants sont censés avoir acquis les bases, tout en pouvant encore rencontrer des difficultés, notamment en compréhension et en engagement de lecture.

L'objectif de cette partie est donc d'observer et d'analyser les pratiques de lecture en classe, afin d'identifier les obstacles rencontrés par les apprenants, mais aussi de comprendre les facteurs qui influencent leur motivation et leurs performances. À partir de ces observations, nous tenterons également de proposer des pistes de remédiation adaptées aux difficultés relevées sur le terrain.

1 Dispositif méthodologique de la recherche

1.1 Terrain de recherche

Notre étude de terrain a été réalisée dans deux établissements du cycle primaire : l'école primaire LAKHDARI Lakhrouti et l'école primaire DAHMANI Kada. Le choix de ces établissements s'inscrit dans une volonté d'observer des pratiques réelles d'enseignement de la lecture dans des contextes scolaires ordinaires.

L'observation a porté sur des classes de cinquième année primaire, un niveau particulièrement pertinent dans la mesure où les apprenants sont censés avoir acquis les mécanismes de base de la lecture, tout en continuant à développer leurs compétences de compréhension et leur autonomie face au texte écrit.

L'effectif global observé est d'environ soixante apprenants, répartis en deux classes. Ce cadre nous a permis d'avoir une vision relativement représentative des comportements des apprenants face aux activités de lecture, ainsi que des interactions pédagogiques mises en place par les enseignantes, désignées dans ce travail comme « enseignante 1 » et « enseignante 2 », afin de respecter le principe d'anonymat.

1.1.1 Méthodes et outils de collecte des données

Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour une approche méthodologique mixte, combinant à la fois une dimension qualitative et une dimension quantitative.

L'approche qualitative nous a permis d'analyser en profondeur les comportements des apprenants et les pratiques pédagogiques observées en classe, à travers une observation directe des séances de lecture.

Parallèlement, l'approche quantitative a consisté à organiser certaines données issues de l'observation sous formes de tableaux et de fréquences, afin de dégager des tendances générales et de mieux structurer les résultats.

Cette complémentarité méthodologique vise à offrir une compréhension à la fois détaillée et synthétique du phénomène étudié.

Afin de recueillir les données nécessaires à cette recherche, nous avons eu recours principalement à l'observation directe en classe, qui constitue un outil privilégié pour analyser les comportements réels des apprenants en situation d'apprentissage. Cette observation a été complétée par des enregistrements audio, permettant de revenir sur certaines situations de lecture et d'affiner l'analyse. En outre, une grille d'observation a été élaborée afin de structurer la collecte des données et de faciliter leur organisation ultérieure sous forme de catégories et de fréquences.

Les observations ont été menées au cours de sept séances de lecture, réparties entre les deux établissements : trois séances à l'école primaire Lakhdari Lakhrouti et quatre séances à l'école primaire Dahmani Kada. Ces observations ont eu lieu à la fin du mois de janvier 2026, à raison d'une séance hebdomadaire par classe. Chaque séance était d'une durée d'une heure, organisée en deux temps : une phase de lecture à voix haute par les apprenants, suivie d'une phase de correction collective avec l'enseignante.

1.1.2 Objectifs de l'observation

Cette étude vise à analyser l'impact de la motivation sur la performance en lecture chez les apprenants de cinquième année primaire, dans une perspective psycholinguistique.

Plus spécifiquement, il s'agit de :

- a) Observer les comportements des apprenants en situation de lecture.
- b) Identifier les difficultés rencontrées.
- c) Analyser le rôle des facteurs motivationnels dans la participation et la performance.
- d) Quantifier certaines manifestations observées afin de dégager des tendances générales.

Cette démarche permet de mettre en évidence les obstacles qui peuvent freiner l'apprentissage de la lecture, mais aussi d'analyser les conditions dans lesquelles les apprenants parviennent à s'impliquer dans l'activité. À partir de ces éléments, nous chercherons des pistes de remédiation adaptées aux besoins observés sur le terrain.

2 Analyse des observations

2.1 Analyse qualitative des observations

2.1.1 Motivation et performance en lecture : analyse des données de terrain

Dans le cadre de notre étude, nous avons mené des observations au sein de deux classes de cinquième année primaire. L'objectif était d'examiner, dans une perspective psycholinguistique, la manière dont la motivation influence l'engagement des apprenants dans l'activité de lecture ainsi que leurs performances.

2.1.2 Engagement des apprenants dans l'activité de lecture

Les observations réalisées montrent que l'engagement des apprenants dans les activités de lecture varie de manière significative selon les situations pédagogiques. Dans certaines séquences, nous avons constaté que les élèves participent de manière encadrée, en attendant l'intervention de l'enseignant pour prendre la parole. Ce type de participation semble traduire une implication contrôlée, où l'initiative de l'apprenant reste limitée.

À l'inverse, dans d'autres situations, plusieurs apprenants manifestent un engagement spontané, en cherchant à participer activement et en sollicitant la parole de manière répétée. Cette dynamique traduit une implication plus forte dans l'activité de lecture, caractérisée par une mobilisation volontaire des ressources cognitives et linguistiques.

D'un point de vue psycholinguistique, cette variation de l'engagement peut être interprétée comme le reflet du niveau de motivation de l'apprenant. En effet, un apprenant motivé tend à mobiliser plus facilement ses stratégies de traitement de l'information, notamment lors des tâches de décodage et de compréhension.

2.1.3 Dimension affective et traitement de la lecture

L'analyse des situations observées met également en évidence l'importance des facteurs affectifs dans l'activité de lecture. Plusieurs apprenants présentent des signes d'hésitation, des pauses prolongées ou une réticence à lire à voix haute. Ces comportements peuvent être liés à un état de stress ou d'anxiété, souvent associé à la peur de commettre des erreurs ou d'être évalué par les pairs.

Dans certains cas, nous avons observés des stratégies de régulation, comme le fait de manipuler les doigts ou un objet pendant la lecture. Ce type de comportement peut être interprété, comme une tentative de gestion de la charge cognitive et émotionnelle liée à la tâche.

Ces éléments confirment que l'activité de lecture ne mobilise pas uniquement des processus cognitifs (décodage, accès lexical, compréhension), mais qu'elle est également influencée par des variables affectives qui peuvent faciliter ou entraver le traitement de l'information écrite.

2.1.4 Rôle des pratiques pédagogiques de la motivation

Le rôle de l'enseignant s'avère essentiel dans la dynamique motivationnelle des apprenants. Les pratiques observées révèlent une alternance entre des moments de guidage explicite (correction, explication, modélisation) et des moments d'autonomie, où l'apprenant est mené à mobiliser ses propres ressources.

L'utilisation de dispositifs tels que les ardoises favorise l'implication active des apprenants dans le traitement de l'erreur, en encourageant des formes d'autocorrection. Ce type de pratique s'inscrit dans une approche qui valorise le traitement réflexif du langage et la construction progressive des compétences.

Par ailleurs, les stratégies d'encouragement, qu'elles soient verbales ou symboliques (valorisation, récompenses), contribuent à renforcer la motivation des apprenants.

Ces pratiques peuvent être associées à une augmentation de l'engagement dans les tâches de lecture et à une meilleure mobilisation des processus cognitifs impliqués.

Cependant, l'effet de ces pratiques n'est pas homogène. Nous constatons que certains apprenants bénéficient davantage de ces modalités, tandis que d'autres restent en difficultés, notamment lorsque le niveau de soutien ne correspond pas à leurs besoins spécifiques.

2.1.5 Les difficultés observées en lecture

Nos observations ont révélé plusieurs difficultés chez les apprenants. Nous en présentons certaines situations significatives :

Cas n°1-Mohammed

Age : 11 ans

Mohammed est un apprenant calme, mais très timide dès qu'il s'agit de lire. En class, il participe rarement spontanément. C'est toujours l'enseignante qui doit le pousser pour lire

Il a été invité à lire un passage. Son intensité a diminué progressivement jusqu'à devenir inaudible. L'enseignante lui a demandé à deux reprises : « Parle plus fort ! » L'apprenant a tenté de répondre à cette consigne sans succès, puis il a interrompu sa lecture au milieu d'une phrase.

Cas n°2-Rahaf

Age: 11ans

Rahaf est une apprenante discrète en classe. Elle ne parle que lorsqu'on l'interroge. En lecture, elle manque de confiance en elle et hésite beaucoup avant de prononcer les mots. Elle lit lentement et commet des erreurs de décodage, surtout sur les mots comptant des sons complexes.

Elle a prononcé le mot « raisin » avec un son [s] au lieu du son [z] Le mot raisin[**rezē**] deviendra ainsi [**resē**]. L'enseignante lui a expliqué la règle : « Quand le « S » est entre deux voyelles, il se prononce « Z », Puis elle a ajouté : « Tu veux aller au CEM et tu ne connais même pas les voyelles. ». L'apprenante a baissé la tête et n'a plus participé pour le reste de la séance.

Cas n°3-Réda

Age : 11ans

Réda est très lent en lecture et manque de confiance. Il présente des difficultés de concentration et de persévérance.

Un texte était bien posé devant lui, bien visible. L'apprenant a commencé à lire, mais très lentement. Chaque mot était prononcé après une courte pause. Il a lu « s'appe... ». Et il n'a pas

terminé la lecture entière du mot jusqu'à l'intervention de l'enseignante où elle demandé de son camarade la correction du mot « s'appelait ». Il a sauté un mot sans le lire. Il a inversé le mot «des » par «de ».

Analyse

Dans la première situation de Mohammed, l'apprenant manifeste initialement un engagement dans la lecture, signe d'une motivation présente. La consigne « parle plus fort », bien que logique du point de vue pédagogique, semble avoir ajouté une exigence que l'apprenant ne parvenait pas à satisfaire. L'échec de ses tentatives a été suivi d'un arrêt complet de la lecture. Ce comportement peut être interprété comme un abandon de la tâche lié à une baisse de motivation : l'apprenant ne percevait plus sa capacité à répondre aux exigences, ce qui a entraîné son désengagement.

Dans la deuxième situation de Rahaf, l'apprenante a cessé de participer après la remarque de l'enseignante. La motivation à poursuivre la tâche a disparu immédiatement. L'intervention comportait deux dimensions. La première, la correction de l'erreur, est utile et nécessaire. La seconde, la remarque sur le niveau de l'apprenante et sur son avenir scolaire, n'apportait aucune information sur la tâche. Cette remarque a été suivie d'un retrait immédiat : baisse de la tête, absence de toute participation ultérieure. Ce comportement peut être interprété comme une stratégie d'évitement liée à une chute de motivation : l'apprenant a cessé de s'exposer à une situation où il risquait d'être à nouveau jugé.

Dans la troisième situation de Réda, l'apprenant ne suivait pas le texte avec son doigt. Il perdait parfois la ligne. Ses yeux semblaient chercher où il en était.

Cette difficulté associe plusieurs problèmes :

- La lenteur. L'apprenant lit mot par mot, avec des pauses. Cela montre que le décodage n'est pas automatisé. Chaque mot lui demande un effort conscient.
- Le manque de précision. L'apprenant fait des erreurs : omission, substitution, inversion. Ces erreurs sont typiques d'un décodage fragile. L'apprenant ne maîtrise pas encore toutes les correspondantes graphème-phonème.
- Le manque de suivi visuel. L'apprenant ne suit pas le texte avec son doigt. Il perd la ligne. Il ne sait plus où il en est. Cette difficulté perspective aggrave les deux premières.
- L'absence de compréhension. L'apprenant ne peut pas raconter ce qu'il a lu. Toute son énergie cognitive est absorbée par le décodage laborieux. Il ne reste rien pour comprendre.

Cette situation montre que la lecture ne peut pas être réduite à une seule compétence. L'apprenant a des difficultés à plusieurs niveaux : perception (suivi visuel), décodage (précision), fluidité (vitesse), compréhension (sens). Ces difficultés sont liées entre elles. Un décodage lent et imprécis empêche la compréhension. Un suivi visuel défaillant aggrave le décodage.

L'apprenant lit peu et avec difficulté. Il progresse donc moins rapidement que ses camarades. L'écart se creuse progressivement. L'apprenant prend conscience de ce retard. Sa confiance diminue. Cette perte de confiance rend les efforts de lecture encore plus coûteux. Ce cercle vicieux, où les difficultés cognitives alimentent les blocages affectifs, compromet progressivement l'engagement de l'apprenant dans l'activité de lecture.

Ces situations illustrent la diversité des difficultés rencontrées par les apprenants en lecture. La première est d'ordre cognitif et affectif (voix basse, surcharge cognitive). La deuxième associe une erreur de décodage à un retrait lié à une remarque de l'enseignante. La troisième relève du désengagement motivationnel (l'apprenant ne tente même pas). La quatrième combine lenteur, manque de précision et absence de compréhension.

Deux constats transversaux se dégagent de ces observations :

Premièrement, les obstacles rencontrés en lecture dépassent la simple dimension technique. Les facteurs affectifs et motivationnels y jouent un rôle tout aussi déterminant. Un apprenant qui décode mal peut développer de l'anxiété, ce qui l'amène à éviter la lecture. En évitant la lecture, il progresse moins, ce qui renforce ses difficultés initiales. Cette dynamique circulaire, mise en évidence par Bandura à travers le concept de sentiment d'efficacité personnelle, montre que les difficultés techniques et les blocages affectifs se renforcent mutuellement.

Deuxièmement, ces difficultés sont interdépendantes. La lenteur empêche la compréhension. Le manque de précision aggrave la lenteur. La lenteur empêche la compréhension. Le désengagement rend tout apprentissage impossible. Il est donc difficile de traiter une difficulté sans prendre en compte les autres.

Ces observations confirment que l'identification précoce des difficultés est essentielle. Plus un apprenant reste bloqué longtemps, plus les difficultés secondaires (anxiété, démotivation, évitement) s'ajoutent aux difficultés primaires (décodage, compréhension). La lecture devient alors une source d'échec répété plutôt qu'un outil d'apprentissage.

2.1.6 Des apprenants motivés

À l'opposé des situations de blocage présentées précédemment, nous avons observé des apprenants chez qui la motivation est restée présente, voire s'est renforcée au cours des séances. Ces cas, moins nombreux mais tout aussi significatifs, permettent d'illustrer l'effet positif de la motivation sur la performance en lecture, cœur de notre thème.

Cas n°1-Ali

Âge : 11ans

Ali se distingue par son intérêt marqué pour la lecture. Il lit régulièrement à la maison, choisit lui-même ses livres, et ses parents l'encouragent à lire. En classe, il participe volontiers aux activités de lecture et n'hésite pas à lire à voix haute.

Lors de notre observation, Ali a lu un texte, avec une seule erreur. Sa lecture était fluide, respectant les pauses et l'intonation. Il a su reformuler le contenu du texte sans aide et a identifié spontanément les idées principales.

Cas n°2-Lina

Âge : 11ans

Lina est une apprenante qui réussit dans toutes les matières. Elle est attentive, organisée et très investie dans son travail scolaire. En lecture, elle se distingue particulièrement. Elle lit couramment, avec aisance, et manifeste un goût prononcé pour la lecture, y compris en dehors de la classe.

Lors de notre observation, Lina a lu un texte, sans aucune erreur. Sa lecture était fluide, expressive, avec un respect parfait de la ponctuation et des pauses. À la fin de sa lecture, elle a répondu correctement à toutes les questions de compréhension, y compris les questions d'inférence, sans aucune aide de l'enseignante.

Cas n°3-Inès

Âge : 10 ans

Au début de notre observation, Inès lisait difficilement. Elle butait sur les mots longs, perdait le fil des phrases et manifestait des signes de fatigue rapide. Elle évitait le plus possible de lire à voix haute. L'enseignante a mis en place un accompagnement progressif : lecture en duo (lecture collaborative), des textes courts, encouragement systématique.

En fin d'observation, Inès avait sensiblement amélioré sa lecture. Elle a lu un texte, avec quelques erreurs. Surtout, elle a su identifier l'idée principale du texte et répondre à deux questions d'inférence (questions implicites).

Analyse

Dans la première situation d'Ali, il relève de ce qu'on peut appeler un apprenant à motivation élevée, à la fois intrinsèque (plaisir de lire, intérêt personnel) et extrinsèque (encouragements familiaux, reconnaissance scolaire). Cette double source de motivation se traduit par un engagement soutenu et une pratique régulière, deux facteurs clés de l'automatisation du décodage.

En psycholinguistique, l'automatisation libère la mémoire de travail, ce qui permet au lecteur de se concentrer sur la compréhension plutôt que sur le déchiffrement. Chez Ali, ce mécanisme est pleinement opérationnel : la performance en lecture est non seulement rapide et précise, mais aussi accompagnée d'une bonne compréhension. Ce cas confirme que la motivation, lorsqu'elle est élevée et durable, favorise l'efficacité des processus psycholinguistiques impliqués dans la lecture.

La deuxième situation de Lina, cette situation illustre l'effet d'une motivation préservée par des pratiques pédagogiques adaptées (feedback positif, textes à son niveau, valorisation des progrès). D'un point de vue psycholinguistique, la réduction de l'anxiété a libéré des ressources cognitives qui étaient auparavant absorbées par la gestion du stress. L'automatisation du décodage a progressé, permettant à Lina de consacrer davantage d'attention à la compréhension. La motivation a agi comme un facilitateur des processus cognitifs : en persévérant malgré les difficultés initiales, Lina a créé les conditions d'une amélioration durable de sa performance.

La dernière situation d'Inès, illustre l'effet d'une motivation restaurée par des pratiques pédagogiques adaptées. L'enseignante a agi sur deux leviers complémentaires : la réduction de la charge cognitive (textes courts, lecture en duo) et le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle (valorisation des progrès).

En psycholinguistique, ce type d'accompagnement permet à l'apprenant de reconstruire une représentation positive de ses capacités. La motivation, revenue, a activé des processus métacognitifs jusqu'alors absents : Inès a commencé à anticiper le sens, à vérifier sa compréhension, à s'auto-corriger. L'amélioration de sa performance est observable non seulement en fluidité, mais aussi en compréhension implicite- ce qui constitue un indicateur fort d'un progrès durable.

Ces trois cas complètent les situations de blocage présentées précédemment. Ils montrent que la motivation, loin d'être un simple « plus », joue un rôle actif dans l'amélioration des performances en lecture :

Apprenant	Source de motivation	Effet sur la performance
Lina	Préservée par l'accompagnement	Fluidité accrue, compréhension améliorée
Ali	Élevée (intrinsèque+extrinsèque)	Automatisation du décodage, excellente compréhension
Inès	Restaurée par la remédiation	Progression en fluidité et en inférence

D'un point de vue psycholinguistique, ces observations confirment que la motivation agit comme un facilitateur cognitif :

- Elle réduit l'anxiété, libérant ainsi des ressources attentionnelles.
- Elle favorise la persévérance, nécessaire à l'automatisation du décodage.
- Elle active les processus métacognitifs (planification, contrôle, régulation).

Ainsi, l'effet de la motivation dans l'amélioration des performances en lecture ne se limite pas à une augmentation de l'effort ; il repose sur des mécanismes psycholinguistiques précis : réduction de la charge cognitive, automatisation, activation des stratégies de compréhension.

Ces exemples qualitatifs d'apprenants motivés, confrontés aux situations de blocage analysées précédemment, confirment la pertinence de notre thème. Ils suggèrent une corrélation positive entre motivation et performance en lecture. L'analyse quantitative qui suit permettra de mesurer l'ampleur de ce phénomène sur l'ensemble des soixante apprenants observés.

2.1.7 Variabilité des performances en lecture

Les observations montrent une hétérogénéité marquée des performances en lecture. Certains apprenants présentent une lecture fluide, caractérisée par une activation rapide des représentations lexicales et une bonne maîtrise de la prosodie. Cette aisance témoigne d'une automatisation des processus de décodage et d'un accès lexical efficace.

À l'inverse, d'autres apprenants rencontrent des difficultés, se traduisant par des erreurs phonologiques, des hésitations ou des interruptions dans la lecture. Ces difficultés sont interprétées comme le signe d'une charge cognitive élevée, liée à un décodage encore peu automatisé.

Toutefois, nous avons observé que l'intervention de l'enseignant permet, dans plusieurs cas, une amélioration immédiate de la performance. Cette évolution souligne le caractère dynamique de la compétence en lecture, qui peut se développer grâce à un accompagnement adapté et à une régulation des processus en cours.

2.1.8 Articulation entre motivation et performance : une approche psycholinguistique

L'ensemble des observations met en évidence une relation étroite entre la motivation des apprenants et leurs performances en lecture. Les apprenants les plus engagés dans l'activité manifestent une participation plus active, mobilisent davantage de stratégies de compréhension et montrent une progression plus visible.

En revanche, les apprenants confrontés à des facteurs affectifs négatifs, tels que le stress ou le manque de confiance, présentent une implication plus faible, ce qui limite la mobilisation de leurs ressources cognitives.

Dans une perspective psycholinguistique, cette relation peut être interprétée comme une interaction entre les processus cognitifs (traitement de l'information écrite) et les variables motivationnelles. La motivation agit ici comme un facteur facilitateur, en orientant l'attention, en soutenant l'effort cognitif et en favorisant la persévérance dans la tâche.

Ainsi, la performance en lecture ne peut être envisagée indépendamment de la dimension motivationnelle. Elle résulte d'une interaction complexe entre les mécanismes de traitement linguistique et les conditions psychologiques dans lesquelles s'inscrit l'activité de lecture.

L'analyse qualitative des observations menées dans les deux classes de cinquième a permis d'identifier et de décrire trois situations significatives de difficultés en lecture.

La première situation concerne un apprenant dont l'intensité vocale a diminué progressivement jusqu'à l'interruption complète de sa lecture, malgré les consignes répétées de l'enseignante. Cette difficulté révèle une surcharge cognitive liée à un décodage insuffisamment automatisé. La seconde situation illustre une erreur de décodage sur le mot «raisin», suivie d'une remarque dévalorisante de l'enseignante, qui a conduit au retrait immédiat de l'apprenante. La troisième situation décrit un apprenant dont la lecture est lente, imprécise et non accompagnée de compréhension, cumulant plusieurs difficultés (perception, décodage, fluidité, sens).

Ce constat rejoint les travaux de Viau sur la dynamique motivationnelle : la performance en lecture résulte d'une interaction complexe entre compétences cognitives, engagement affectif et conditions pédagogiques. Un apprenant anxieux peut éviter la lecture. Les obstacles techniques génèrent ainsi des répercussions sur le plan psychologique et motivationnel, rendant l'apprentissage de la lecture de plus en plus difficile à mesure que le temps passe.

Par ailleurs, ces difficultés sont interdépendantes : la lenteur empêche la compréhension, le manque de précision aggrave la lenteur, le désengagement rend tout apprentissage impossible.

Cependant, l'analyse qualitative ne permet pas de mesurer l'ampleur de ces difficultés. Elle éclaire la nature des problèmes rencontrés, mais elle ne dit pas combien d'apprenants sont concernés ni à quelle fréquence ces comportements se manifestent. Pour compléter cette première approche, une analyse quantitative est nécessaire. Elle permettra de dégager des tendances générales et de situer les exemples qualitatifs dans un cadre plus large.

2.2 Analyse quantitative des observations

Pour compléter l'analyse qualitative nous avons élaboré une grille d'observation quantitative. Les indicateurs retenus dans cette grille ont été choisis en fonction de leur pertinence par rapport à notre objet d'étude : la motivation (engagement, participation active), la performance en lecture (lecture fluide, hésitation, erreurs de prononciation), et les difficultés spécifiques des apprenti-lecteurs (stress, dépendance à l'enseignant).

Au total, 60 apprenants répartis dans deux classes de cinquième année primaire ont été observés. Chaque indicateur a été renseigné lorsqu'un comportement correspondant était manifeste pendant la séance.

2.2.1 Grille d'observation : répartition des comportements observés chez les apprenants (N=60)

Indicateurs observés	Nombre d'apprenants (sur 60)	Fréquence
Hésitation en lecture	20	33,3%
Erreurs de prononciation	18	30,0%
Stress / peur de lire	12	20,0%
Participation active	35	58,3%
Lecture fluide	28	46,7%
Dépendance à l'enseignant	15	25,0%
Motivation (engagement)	38	63,3%
Abandon de la lecture	8	13,3%
Compréhension du texte	25	41,7%
Autocorrection	32	53,3%

Tableau 1 : comportements observés chez les apprenants(taux)

Les résultats présentés dans le tableau 1 révèlent plusieurs tendances significatives concernant la répartition des comportements observés chez les 60 apprenants.

Concernant la motivation et l'engagement : La motivation (engagement) concerne 38 apprenants, soit 63,3% de l'effectif total. La participation active touche 35 apprenants (58,3%). Ces deux indicateurs, les plus élevés de la grille, montrent que la majorité des apprenants sont disposés à s'investir dans les activités de lecture. Par ailleurs, l'autocorrection concerne 32 apprenants (53,3%), ce qui témoigne d'une capacité relativement développée à identifier et corriger ses propres erreurs, signe d'un engagement actif dans la tâche.

Concernant les difficultés techniques : L'hésitation en lecture concerne 20 apprenants (33,3%) et les erreurs de prononciation touchent 18 apprenants (30,0%). Ces deux indicateurs révèlent que le décodage n'est pas encore automatisé pour environ un tiers des apprenants. En psycholinguistique, l'automatisation du décodage est une condition nécessaire pour libérer des

ressources cognitives vers la compréhension. Son absence constitue donc un obstacle majeur à la fluidité et à l'accès au sens.

Concernant la fluidité et la compréhension : La lecture fluide n'est maîtrisée que par 28 apprenants, soit 46,7% de l'effectif. Ce résultat est préoccupant : il signifie que plus de la moitié des apprenants (53,3%) ne lisent pas de manière fluide. Ce constat est cohérent avec les données relatives à la compréhension du texte, qui ne concerne que 25 apprenants (41,7%). Autrement dit, les apprenants qui ne lisent pas fluidement peinent également à construire le sens du texte, ce qui confirme le lien étroit entre fluidité et compréhension souligné par les modèles psycholinguistiques.

Concernant les difficultés affectives : Le stress et la peur de lire concernent 12 apprenants (20,0%). La dépendance à l'enseignant touche 15 apprenants (25,0%). L'abandon de la lecture, bien que minoritaire, concerne tout de même 8 apprenants (13,3%). Ce dernier indicateur, bien que le moins fréquent de la grille, est particulièrement significatif : il traduit un désengagement total de l'apprenant face à la tâche, souvent consécutif à des expériences répétées d'échec ou à un faible sentiment d'efficacité personnelle.

L'analyse quantitative fait ainsi apparaître une disparité entre la motivation, globalement élevée (63,3%), et la performance en lecture insuffisante (seulement 46,7% de lecture fluide et 41,7% de compréhension). Les difficultés techniques touchent environ un tiers des apprenants, les difficultés affectives concernent un apprenant sur quatre ou cinq, et l'abandon de la lecture reste limité mais significatif. Ces résultats confirment la nécessité d'une remédiation ciblée, agissant simultanément sur les compétences techniques, la compréhension et le climat affectif de la lecture.

2.2.2 Croisements entre variables

Afin d'approfondir l'analyse des données, nous avons cherché à identifier des liens entre certains indicateurs observés. Ces rapprochements, fondés sur nos observations directes en classe et illustrés par les cas cliniques présentés précédemment, visent à mettre en évidence les interactions entre les facteurs motivationnels, affectifs et cognitifs impliqués dans la performance en lecture.

Lien entre stress et abandon de la lecture

Nos observations révèlent que la majorité des apprenants ayant abandonné la lecture présentaient également des signes de stress ou d'anxiété. Ce lien est particulièrement visible dans les cas de Mohammed et Rahaf. Mohammed a progressivement baissé la voix jusqu'à interrompre complètement sa lecture face à une exigence supplémentaire qu'il ne parvenait pas à satisfaire. Rahaf, quant à elle, s'est retirée de toute participation après une remarque dévalorisante de l'enseignante. Ces deux situations illustrent le mécanisme décrit par Bandura : lorsque le sentiment d'efficacité personnelle est fragilisé par une expérience négative, l'apprenant tend à abandonner la tâche plutôt qu'à persévérer.

Lien entre lecture fluide et compréhension

Nos observations montrent également un lien étroit entre la fluidité de lecture et la compréhension du texte. Les apprenants qui lisaient de manière fluide, comme Ali et Lina, parvenaient aussi à reformuler le contenu du texte et à répondre aux questions de

compréhension, y compris les questions d'inférence. À l'inverse, les apprenants dont la lecture était lente et hésitante, comme Réda, ne parvenaient pas à restituer le sens du texte. Ce constat est cohérent avec les travaux de LaBerge et Samuels : lorsque le décodage n'est pas automatisé, il mobilise l'essentiel des ressources cognitives de l'apprenant, au détriment de la compréhension.

Lien entre motivation et autocorrection

Nos observations suggèrent également un lien entre le niveau de motivation des apprenants et leur capacité à s'autocorriger. Les apprenants les plus engagés dans l'activité de lecture manifestaient davantage de comportements d'autocorrection : ils relisaient un mot mal prononcé, ajustaient leur intonation ou reformulaient une phrase mal comprise. À l'inverse, les apprenants peu motivés tendaient à poursuivre leur lecture sans vérifier leur compréhension. Ce constat rejoint la théorie de Flavell sur la métacognition : un apprenant motivé est plus enclin à contrôler et à réguler sa propre lecture.

Ces trois liens, bien qu'ils ne puissent pas être quantifiés avec précision dans le cadre de cette étude, sont cohérents avec les cadres théoriques mobilisés et avec les données qualitatives recueillies sur le terrain. Ils confirment que la motivation n'agit pas de manière isolée, mais en interaction avec les dimensions affectives, cognitives et métacognitives de la lecture. Cette interaction justifie une prise en charge pédagogique globale, intégrant simultanément ces différentes dimensions.

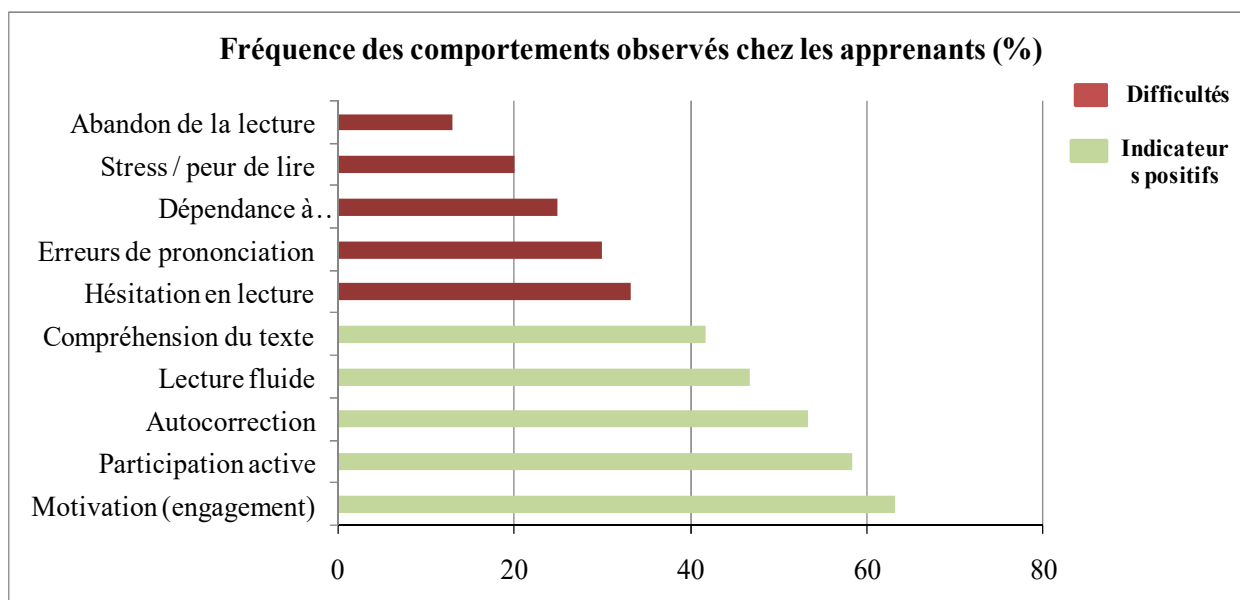


Figure 1 : fréquence des comportements observés chez les apprenants

L'analyse de ces données qualitatives et quantitatives appelle une mise en perspective avec les cadres théoriques présentés précédemment. C'est l'objet de la discussion qui suit.

3 Discussion des résultats

L'objectif de cette discussion est de confronter les résultats de notre étude de terrain aux cadres théoriques présentés dans les chapitres précédents. Notre thème central – l'effet de la motivation dans l'amélioration des performances en lecture chez l'apprenti-lecteur en difficulté, dans une perspective psycholinguistique – sera examiné à la lumière des observations qualitatives et quantitatives que nous avons recueillies dans deux classes de cinquième année primaire. Cette mise en perspective nous permettra de dégager la portée de notre travail, d'en identifier les limites, et d'ouvrir des pistes pour des recherches futures.

3.1 Rappel synthétique des principaux résultats

Avant de confronter nos résultats à la théorie, nous rappelons brièvement les principaux constats de notre étude.

Notre étude a été menée auprès de 60 apprenants de cinquième année primaire répartis dans deux écoles.

L'analyse qualitative nous a permis d'identifier plusieurs situations typiques de difficultés en lecture. La première concerne un apprenant dont l'intensité vocale a diminué progressivement jusqu'à l'interruption complète de sa lecture, malgré les consignes répétées de l'enseignante. La deuxième situation montre un apprenant qui a commis une erreur de décodage sur le mot «raisin» et qui s'est retiré de la participation après une remarque dévalorisante de l'enseignante. La troisième situation décrit un apprenant dont la lecture est lente, hésitante et non accompagnée de compréhension.

L'analyse quantitative, fondée sur une grille d'observation de dix indicateurs, a révélé que la motivation et l'engagement sont élevés chez 63,3% des apprenants, et que la participation active concerne 58,3% d'entre eux. L'autocorrection, indicateur d'un engagement actif dans la tâche, concerne 53,3% des apprenants. Cependant, les difficultés techniques restent fréquentes : l'hésitation en lecture concerne 33,3% des apprenants, les erreurs de prononciation touchent 30% d'entre eux, et la lecture fluide n'est maîtrisée que par 46,7% des apprenants. La compréhension du texte ne concerne que 41,7% des apprenants, ce qui confirme le lien étroit entre fluidité et accès au sens. Par ailleurs, les difficultés affectives restent significatives : la dépendance à l'enseignant touche 25% des apprenants, le stress et la peur de lire concernent 20% d'entre eux, et l'abandon de la lecture, bien que minoritaire, concerne 13,3% des apprenants.

Ces résultats dessinent un paradoxe : la motivation est globalement élevée, mais les performances en lecture restent insuffisantes. C'est ce paradoxe que nous allons maintenant interroger à l'aide des théories de la motivation et de la psycholinguistique.

3.2 Confrontation avec la théorie de la motivation

3.2.1 La motivation comme processus dynamique (Viau)

Les travaux de Viau définissent la motivation scolaire comme un processus dynamique qui se manifeste par trois comportements observables : le choix de s'engager dans une tâche, l'effort fourni et la persévérance face aux difficultés. Nos résultats quantitatifs montrent que 63,3%

des apprenants manifestent une motivation et un engagement élevés. Ce chiffre confirme que la motivation est globalement présente chez les élèves que nous avons observés.

Cependant, nos observations qualitatives révèlent que cette motivation peut être fragilisée par des interventions pédagogiques inadaptées. Dans la situation de l'apprenant qui a interrompu sa lecture après la consigne « parle plus fort », l'engagement initial était présent, mais la persévérance a disparu face à une exigence supplémentaire que l'apprenant ne parvenait pas à satisfaire. Ce constat nous amène à nuancer la définition de Viau : la persévérance n'est pas une caractéristique stable de l'apprenant ; elle dépend des conditions dans lesquelles la tâche est proposée et de l'accompagnement de l'enseignant.

3.2.2 La motivation intrinsèque et extrinsèque

La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan) distingue la motivation intrinsèque, qui procède du plaisir et de l'intérêt personnel, de la motivation extrinsèque, qui répond à des récompenses ou à des pressions externes. Notre étude n'a pas directement mesuré ces deux formes de motivation. Cependant, nos observations en classe suggèrent que la motivation des apprenants est principalement extrinsèque : ils lisent parce que l'enseignant le demande, parce qu'il y a une note, parce qu'ils ne veulent pas être punis. La lecture plaisir, qui relève de la motivation intrinsèque, nous a semblé peu présente dans les classes observées.

Cette prédominance de la motivation extrinsèque nous paraît préoccupante car elle rend les apprenants dépendants des stimulations externes. Lorsque ces stimulations disparaissent (absence de l'enseignant, fin de l'activité notée), l'apprenant ne lit pas. Développer la motivation intrinsèque en lecture, par exemple en proposant des textes choisis par les élèves, en valorisant le plaisir de lire, ou en créant un coin bibliothèque attractif, nous semble être un enjeu pédagogique majeur, que nos observations n'ont pas révélé dans les pratiques enseignantes.

3.2.3 Le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle selon Bandura désigne la croyance qu'a un individu en sa capacité à réussir une tâche. Nos résultats montrent que ce sentiment est fragile chez plusieurs de nos apprenants. L'élève qui a baissé la voix jusqu'à devenir inaudible, celui qui a refusé de lire, celui qui a baissé la tête après la remarque sur le CEM : tous manifestent un faible sentiment d'efficacité personnelle en lecture.

Ce constat est cohérent avec la théorie de Bandura. Les expériences d'échec répétées (difficultés de décodage, erreurs corrigées publiquement, remarques dévalorisantes) fragilisent la croyance de l'apprenant en ses capacités. En retour, cette faible croyance réduit l'engagement et la persévérance, ce qui aggrave les difficultés. Ce cercle est observable dans nos données : les apprenants qui présentent le plus de difficultés techniques sont aussi ceux qui manifestent le plus de signes d'anxiété et de retrait.

3.3 Confrontation avec l'approche psycholinguistique

3.3.1 Les modèles de lecture

Les modèles théoriques de la lecture (ascendant, descendant, interactif) nous offrent un cadre pour interpréter les difficultés que nous avons observées. Le modèle ascendant (bottom-up), centré sur le décodage éclaire les situations où l'apprenant peine à identifier les mots (erreurs sur « raisin », lenteur excessive). Le modèle descendant (top-down), centré sur les hypothèses de sens, éclaire les situations où l'apprenant lit sans comprendre. Le modèle interactif, qui combine les deux traitements, nous montrent que le décodage et la compréhension sont interdépendants. Cette interdépendance explique pourquoi les difficultés de nos apprenants sont souvent multiples : ils cumulent des fragilités dans les deux versants du traitement.

3.3.2 La charge cognitive

La notion de charge cognitive éclaire directement la situation de l'apprenant qui a interrompu sa lecture après la consigne « parle plus fort ». Nous interprétons ce comportement comme suit : l'apprenant consacrait déjà l'essentiel de ses ressources cognitives au décodage. La consigne a ajouté une exigence supplémentaire (le contrôle de l'intensité vocale) que ses ressources disponibles ne pouvaient pas satisfaire. La saturation de sa mémoire de travail a conduit à l'arrêt complet de la lecture.

Ce phénomène est bien documenté en psycholinguistique cognitive. Lorsque le décodage n'est pas automatisé, il consomme une part excessive des ressources attentionnelles, au détriment de la compréhension et de la régulation. Nos observations confirment que l'automatisation du décodage est une condition nécessaire pour libérer des ressources cognitives vers les traitements de plus haut niveau.

3.3.3 La métacognition

La métacognition (c'est-à-dire la capacité à planifier, contrôler et réguler sa propre lecture), était absente chez plusieurs de nos apprenants. L'apprenant qui a lu le mot « raisin » avec un son [s] n'a pas contrôlé sa prononciation. Celui qui a interrompu sa lecture n'a pas régulé sa lecture. Celui qui a refusé de lire n'a pas planifié sa lecture.

Ces comportements sont caractéristiques des lecteurs en difficulté, qui ne disposent pas des outils métacognitifs pour agir sur leur propre compréhension. La recherche montre que ces compétences sont enseignables. L'enseignement explicite des stratégies métacognitives (modélisation par l'enseignant, verbalisation des pensées, questions-guides, grille d'auto-évaluation) pourrait améliorer significativement les performances des apprenants que nous avons observés.

3.4 Articulation entre motivation et psycholinguistique

L'originalité de notre thème réside dans l'articulation entre motivation et psycholinguistique. Nos résultats nous montrent que ces deux dimensions ne sont pas séparables.

Un apprenant motivé active plus facilement ses processus cognitifs : il décode avec plus d'attention, il formule des hypothèses sur le sens, il contrôle sa compréhension.

Inversement, un apprenant en difficulté cognitive (décodage fragile, charge cognitive élevée) voit sa motivation diminuer. Ce lien circulaire entre motivation et processus cognitifs est au cœur de notre étude.

Un exemple de nos observations est celui de l'apprenant qui a reçu la remarque «Tu veux aller en CEM et tu ne sais même pas les voyelles ?» cette remarque a produit un effet immédiat sur la motivation (retrait, baisse de la tête) et, par conséquent sur la performance (arrêt de la participation). Ce cercle – motivation → performance → motivation – nous semble central. Il nous montre que toute pédagogie de la lecture doit intégrer la dimension motivationnelle, sous peine de voir les efforts techniques annulés par un blocage affectif.

3.5 Apports spécifiques de notre étude

Notre étude apporte plusieurs contributions originales :

D'une part, elle offre une description fine des difficultés en lecture dans un contexte scolaire algérien, qui reste peu documenté dans la recherche internationale. Les observations que nous avons menées dans deux écoles primaires algériennes révèlent des difficultés similaires à celles observées ailleurs (décodage fragile, lenteur, anxiété), mais aussi des spécificités liées au système éducatif local (effectifs nombreux, formation insuffisante des enseignants, manque de ressources).

D'autre part, notre étude montre que la motivation, bien que globalement élevée, peut être détruite par des interventions pédagogiques inadaptées. Les exemples présents sont des exemples concrets de pratiques enseignantes qui, bien qu'ancrées dans une intention pédagogique légitime, produisent l'effet inverse : le blocage de l'apprenant.

En outre, notre étude illustre l'articulation entre motivation et psycholinguistique. Nos résultats confirment que la motivation n'est pas un facteur externe à la lecture ; elle conditionne l'activation des processus cognitifs (décodage, compréhension, métacognition).

En somme, nous proposons une méthodologie mixte (qualitative et quantitative) adaptée à l'étude des difficultés en lecture dans une classe ordinaire. La grille d'observation que nous avons élaborée pour cette étude peut être réutilisée par d'autres chercheurs ou par des enseignants souhaitant évaluer les difficultés de leurs élèves.

3.6 Limites de notre étude

Notre étude présente plusieurs limites qu'il nous semble important de mentionner pour situer la portée de nos résultats.

Dans un premier temps, notre échantillon est réduit (60 apprenants répartis dans deux classes). Nos résultats ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble des apprenants de cinquième année primaire, ni à l'ensemble du territoire algérien. Une étude à plus grande échelle serait nécessaire pour confirmer nos observations.

Dans un deuxième temps, la durée de notre observation est limitée (quelques séances par classe). Une étude longitudinale (sur plusieurs mois, voire plusieurs années) permettrait de suivre l'évolution des difficultés et d'évaluer l'effet des remédiations.

Par ailleurs, notre présence en tant qu'observatrice en classe a pu modifier les comportements des apprenants et des enseignants. Les personnes observées peuvent agir différemment de leur comportement habituel. Nous avons tenté de minimiser cet effet en multipliant les séances d'observations et en nous installant discrètement au fond de la classe.

De surcroît, notre comptage des comportements repose sur des observations subjectives. Un autre observateur aurait pu faire des choix différents (par exemple, considérer qu'une hésitation est significative ou non). Notre grille d'observation n'a pas été validée par plusieurs juges, ce qui limite sa fiabilité.

En outre, nous n'avons pas mesuré les compétences initiales des apprenants (évaluation diagnostique). Nous ne savons pas si les difficultés que nous avons observées sont nouvelles ou anciennes, ni si elles ont progressé pendant la période d'observation.

Également, nous n'avons pas enquêté sur l'environnement familial des apprenants. Or, la recherche montre que les pratiques de lecture à la maison influencent significativement les compétences et la motivation en lecture. Cette dimension, absente de notre étude, pourrait expliquer certaines différences et décalages entre apprenants.

En conclusion, nous retenons que nos observations confirment globalement les cadres théoriques de la motivation et de la psycholinguistique. La motivation influence l'engagement, l'effort et la persévérance des apprenants. Le sentiment d'efficacité personnelle est fragile chez les apprenti-lecteurs en difficulté. La charge cognitive peut bloquer la lecture, et la métacognition est souvent absente chez les lecteurs fragiles.

Cependant, nos résultats nous amènent à nuancer certains points. La persévérance n'est pas une qualité fixe de l'apprenant ; elle dépend des conditions de la tâche et des interventions de l'enseignant. Les pratiques enseignantes, même bien intentionnées, peuvent produire des effets démobilisateurs.

Malgré les limites de notre étude (échantillon réduit, durée limitée), nous pensons que la motivation n'est pas un simple complément aux compétences techniques. Elle est un facteur essentiel de la performance en lecture. C'est sur cette base que nous allons maintenant proposer des pistes de remédiation.

4 Pistes de remédiation pédagogiques

Nous arrivons au terme de notre parcours. Nous avons, dans les chapitres précédents, posé les fondements théoriques de la lecture et de la motivation. Nous avons ensuite observé finement les difficultés de nos 60 apprenants de cinquième année primaire. Nous avons enfin discuté ces résultats à la lumière des travaux de Viau, Deci et Ryan, Bandura, et des modèles psycholinguistiques. Il nous reste à répondre à la question pratique qui a guidé toute notre recherche : comment aider concrètement ces apprenants qui restent bloqués ?

Les pistes que nous proposons ici ne sont pas des solutions miracles. Elles forment un éventail d'outils que l'enseignant peut adapter selon le profil de ses apprenants, en fonction du temps dont il dispose et des ressources de sa classe. Notre conviction est que la remédiation ne peut

ignorer la dimension motivationnelle. Un exercice technique, aussi bon soit-il, échouera si l'apprenant est bloqué par la peur, le stress, ou la honte. C'est pourquoi nous avons organisé ce chapitre en plusieurs grandes orientations, qui mêlent toujours l'aspect cognitif et l'aspect affectif.

4.1 Alléger la charge cognitive pour libérer l'esprit

Nous avons vu, dans notre analyse, le cas de cet apprenant dont la voix baissait progressivement jusqu'à devenir inaudible, et qui finissait par interrompre sa lecture. Ce comportement n'est pas le signe d'un manque de volonté. C'est le symptôme d'une surcharge cognitive : l'apprenant utilisait toute son énergie à déchiffrer les mots, et il ne lui restait plus rien pour gérer sa voix, sa respiration, ou même le sens de la phrase. La recherche en psychologie cognitive (notamment les travaux de Laberge et Samuels sur l'automatisation, et de Baddeley sur la mémoire de travail) est très claire : un décodage non automatisé consomme des ressources attentionnelles précieuses. Si l'on ajoute une exigence supplémentaire (parler plus fort, faire attention à l'intonation, répondre à une question en même temps), le système sature et l'apprenant bloque.

Pour éviter cette saturation, plusieurs stratégies simples peuvent être mises en place. Elles visent toutes à réduire la charge pour que l'apprenant puisse consacrer son énergie à l'essentiel : comprendre.

4.1.1 Lire en silence, puis à voix haute

Avant toute lecture oralisée, nous recommandons de laisser un temps de lecture silencieuse. L'apprenant peut ainsi « s'approprier » le texte, repérer les mots difficiles et se faire une première idée du sens, sans la pression du regard des autres. Ce n'est qu'ensuite qu'on lui demande de le lire à voix haute. Ce simple décalage dans le temps réduit considérablement le stress et la charge mentale. C'est une pratique que l'on peut généraliser à l'ensemble de la classe sans stigmatiser les élèves en difficulté.

Par exemple, l'enseignant distribue le texte. Il dit « Nous allons d'abord lire ce texte en silence pendant trois minutes. Prenez le temps de bien observer les mots, de repérer ceux que vous ne connaissez pas, et d'essayer de comprendre de quoi il s'agit. Ensuite, je vous demanderai de lire à voix haute, mais vous serez déjà préparés. » Cette simple annonce suffit à rassurer les apprenants les plus anxieux.

4.1.2 Fragmenter le texte en unités plus petites

Un long paragraphe peut sembler insurmontable pour un apprenant en difficulté. La tâche de décodage devient une montagne.

Une technique très simple consiste à fragmenter le texte, à le réduire en unités plus petites et plus accessibles. Nous pouvons commencer par une seule phrase, ou même par un seul groupe de mots.

Par exemple, l'enseignant utilise une feuille ou un cache pour masquer la plus grande partie du texte. Il ne laisse apparaître que la première phrase, ou même seulement les trois premiers mots. L'apprenant lit ces quelques mots, puis l'enseignant découvre la phrase suivante, et

ainsi de suite. Cela concentre l'attention et évite la dispersion. L'apprenant ne se sent pas submergé par la masse de texte à lire.

4.1.3 La lecture en écho (lecture du perroquet)

Cette technique est très efficace pour fluidifier le décodage. Elle est souvent utilisée dans les ateliers de fluence. Le principe est simple : l'enseignant lit une phrase courte, avec une intonation claire et un rythme régulier. L'apprenant lit la même phrase juste après, en essayant de copier le rythme et l'intonation du modèle. L'apprenant n'a pas à déchiffrer en temps réel ; il peut se concentrer sur la manière de bien dire. Cela libère des ressources cognitives.

Par exemple, l'enseignant dit : « Écoutez bien comment je lis cette phrase, et à votre tour, lisez-la exactement comme moi. » L'apprenant répète. Nous pouvons répéter l'opération deux ou trois fois sur la même phrase. Progressivement, la lecture devient plus fluide et plus assurée.

4.1.4 La lecture à deux voix (ou lecture simultanée)

Cette technique va plus loin que la lecture en écho. Ici, l'enseignant et l'apprenant lisent en même temps. L'apprenant est porté par la voix du modèle. Cela lui permet de maintenir un rythme, de respecter la ponctuation et de ressentir l'émotion de la phrase, sans avoir à assumer seul la charge du décodage. À titre d'exemple, l'enseignant s'assoit à côté de l'apprenant. Ils prennent le même texte. L'enseignant dit : « Nous allons lire cette phrase ensemble, en même temps. Prêt ? » La lecture simultanée crée un sentiment de sécurité et de soutien. L'apprenant ne se sent plus seul face à la difficulté.

4.1.5 Réduire la longueur des textes proposés

Cela semble évident, mais c'est trop souvent négligé. Un apprenant en grande difficulté de décodage n'a pas à lire le même texte que ses camarades lecteurs experts. On peut lui proposer un texte plus court, avec des phrases plus simples, un vocabulaire plus courant, une police de caractères plus grande et un interlignage plus large. L'important n'est pas la longueur du texte, mais la qualité de l'entraînement. Pendant que la majorité de la classe lit une double page du manuel, par exemple, l'enseignant donne à un petit groupe un texte d'une demi-page, écrit en gros caractères, avec des phrases courtes et des mots fréquents. Ces apprenants lisent moins, mais ils lisent mieux, et ils vivent une expérience de réussite.

4.1.6 La lecture avec marquage de syllabes

Pour les apprenants qui peinent à décoder, le marquage des syllabes peut être une aide précieuse. Nous pouvons colorier les syllabes de différentes couleurs, ou simplement les séparer par un petit trait vertical. Cette aide visuelle réduit la charge cognitive en guidant l'œil et en facilitant la fusion des sons. Sur le texte de l'apprenant, l'enseignant a préparé les mots en séparant les syllabes : « le / pe / tit / chat / noir / dort / sur / le / ca / na / pé. » L'apprenant voit immédiatement comment découper le mot. Il n'a pas à réfléchir à la segmentation. Celui lui permet de lire plus vite et plus précisément.

4.2 Enseigner explicitement les stratégies des bons lecteurs

Un constat s'est dégagé de nos observations : les apprenants en difficulté lisent souvent sans but précis, sans anticiper, sans vérifier s'ils comprennent. Ils ne savent pas quoi faire quand

un mot leur résiste ou quand le sens leur échappe. Les bons lecteurs, eux, utilisent naturellement des stratégies. La bonne nouvelle, c'est que ces stratégies s'enseignent. L'enseignant peut les modéliser, les expliciter, et proposer des exercices systématiques pour les entraîner. C'est ce qu'on appelle l'enseignement explicite des stratégies de compréhension.

4.2.1 La prédiction : faire des paris sur le texte

La prédiction consiste à formuler des hypothèses sur le contenu d'un texte avant même de le lire, à partir d'indices tels que le titre, les illustrations, les intertitres, la longueur du texte, ou le nom de l'auteur. Cette stratégie, caractéristique du lecteur expert, prépare l'esprit à recevoir l'information et facilite la construction du sens. Elle donne aussi un but à la lecture : on lit pour vérifier si nos prédictions étaient justes. Cela rend la lecture plus active et plus engageante. Par exemple, avant la lecture nous avons un texte intitulé « le petit pêcheur et le gros poisson », l'enseignant engage une brève discussion, il pose des questions comme : Où va se passer l'histoire ? Qu'est-ce qui va-t-il attraper le poisson ? Les apprenants font des hypothèses, que l'enseignant note au tableau. Pendant la lecture, on vérifie si ces paris étaient justes. Nous pouvons même utiliser des images séquentielles. L'enseignant montre les trois premières images d'une histoire sans texte. Les apprenants doivent raconter ce qui se passe et prédire la suite.

4.2.2 L'inférence : lire entre les lignes

Comprendre, ce n'est pas seulement lire ce qui est écrit, c'est aussi deviner ce qui n'est pas dit. C'est ce qu'on appelle faire des inférences. C'est une gymnastique mentale essentielle que l'on peut entraîner très simplement, même à l'oral, en dehors de tout support écrit. Les inférences permettent de combler les trous du texte, de relier les informations entre elles, et de construire une représentation mentale cohérente de la situation. Par exemple l'enseignant lit la phrase : « Anes a pris son parapluie et il a ouvert son manteau. » Il demande alors : « Quel temps fait-il ? Le texte ne le dit pas, mais l'apprenant doit déduire qu'il pleut ou qu'il vente. Ces petits jeux d'inférence, pratiqués régulièrement sont de puissants leviers pour la compréhension fine.

4.2.3 Le résumé : raconter avec ses propres mots

Savoir résumer, c'est la preuve qu'on a vraiment compris. Mais cela ne va de soi. Il faut apprendre à distinguer l'essentiel du secondaire, à organiser ses idées, à trouver les mots justes. Le résumé est une compétence de haut niveau qui nécessite un apprentissage explicite et progressif. Par exemple, après la lecture d'un paragraphe, l'enseignant ne se contente pas de demander « Qu'avez-vous compris ? » Cette question est vague. Il guide : « Qui est le personnage principal ? Où est-il ? Pourquoi ? » Il note les réponses au tableau sous forme de mots-clés. Puis il aide les apprenants à lier ces mots-clés pour former une seule phrase. En répétant ce processus de guidage, l'apprenant finit par intérioriser la structure du résumé.

4.2.4 La reformulation

La reformulation est une stratégie proche du résumé, mais plus simple. Il s'agit de dire la même chose avec des mots différents. Cela oblige l'apprenant à s'approprier le sens et à le faire sien.

4.2.5 Le questionnement

Un bon lecteur se pose spontanément des questions pendant sa lecture, on peut enseigner explicitement ce questionnement, par exemple, l'enseignant distribue une petite fiche avec des questions-types que les apprenants peuvent apprendre à se poser : « Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Pourquoi et comment ? »

4.2.6 La visualisation

Une autre stratégie puissante consiste à encourager les apprenants à visualiser ce qu'ils lisent. C'est ce que font spontanément les bons lecteurs : ils créent un « film mental » de l'histoire. Pour les apprenants en difficulté, on peut expliciter cette stratégie et l'entraîner. Par exemple, l'enseignant lit un passage et puis il demande : « Fermez les yeux. Qu'est ce que vous voyez ? » Les apprenants partagent leurs images mentales. Cette activité, très concrète, aide les apprenants à passer du mot à l'image, et de l'image au sens.

4.3 Développer la métacognition

La métacognition, nous l'avons définie plus haut, c'est la capacité à réfléchir sur ses propres processus de pensée. C'est une compétence clé pour devenir un lecteur autonome et stratégique. Or, nos observations ont montré que les apprenants en difficulté en sont totalement dépourvus. Ils ne planifient pas leur lecture, ne contrôlent pas leur compréhension, ne régulent pas leurs actions face aux difficultés. L'enseignant explicite de la métacognition peut combler ce manque.

4.3.1 La planification

Avant même de commencer à lire, un bon lecteur se prépare. Il active ses connaissances antérieures, se fixe un objectif, choisit une stratégie. On peut enseigner cette phase de planification. Par exemple, l'enseignant distribue un texte, mais avant que les apprenants ne lisent, il leur demande de remplir une petite fiche de planification : « Quel est le titre ? D'après le titre, de quoi va parler le texte ? Pourquoi vais-je lire ce texte ? (Pour le plaisir, pour apprendre, pour répondre à une question) ». Cette simple fiche, utilisée systématiquement, habitue l'apprenant à ne pas se jeter sur le texte sans préparation.

4.3.2 La régulation

La régulation, c'est ce qu'on fait quand on a détecté un problème de compréhension. Les lecteurs ont un répertoire de stratégies de régulation : relire le passage, ralentir sa vitesse de lecture, utiliser le dictionnaire, demander de l'aide, reformuler, faire une inférence. Les mauvais lecteurs, eux, ne font rien : ils continuent ou ils abandonnent. On peut enseigner explicitement ce répertoire.

4.4 Ajuster le feedback enseignant pour préserver la motivation

Corriger l'erreur est nécessaire mais la manière dont on corrige est aussi importante que la correction elle-même.

La distinction entre feedback sur la tâche et feedback sur la personne est fondamentale. Le premier porte sur l'action et laisse une ouverture au progrès, la deuxième porte sur l'identité de l'élève et le stigmatise. Cette distinction doit guider la formulation des interventions.

Tout d'abord, la correction en privé évite l'humiliation publique. Les remarques sur des difficultés récurrentes se font à l'écart des autres élèves, sur un ton calme et neutre.

Ensuite, la normalisation de l'erreur, est une attitude que l'enseignant peut adopter et verbaliser : « L'erreur fait partie de l'apprentissage. Ce qui compte, c'est ce que l'on en fait. »

4.5 Créer un environnement favorable à la lecture

Le stress et l'anxiété sont des inhibiteurs puissants de la performance en lecture. Un apprenant qui a peur de se tromper, d'être jugé ou d'être ridiculisé ne peut pas lire correctement. L'aménagement d'un environnement sécurisant et motivant est donc une condition nécessaire de toute remédiation.

Nous pouvons proposer la lecture en petit groupe qui substitue à l'audience de toute la classe (30 apprenants) un auditoire restreint (3 à 4 camarades). La pression sociale s'en trouve considérablement réduite.

Ensuite, la valorisation de l'effort plutôt que de la performance modifie les critères d'évaluation implicite. L'enseignant souligne les progrès, même les minimes. Il note non seulement le résultat, mais aussi la persévérance.

Puis, le bain de lecture, est un moment quotidien de lecture libre, sans évaluation, sans questionnaire, sans obligation de rendre compte. Pendant quinze minutes, tout le monde lit ce qu'il veut, et l'enseignant lit aussi. Ce rituel crée une atmosphère positive autour de la lecture et montre qu'elle n'est pas seulement une activité scolaire, mais aussi un loisir.

Et une bibliothèque de classe riche et variée, donne un accès à des livres adaptés à tous les niveaux et à tous les goûts : bandes dessinées, magazines documentaires, albums, contes. La présence de ces ouvrages, visibles et accessibles, incite à la lecture.

Les pistes que nous venons de présenter ne constituent pas un dispositif rigide. Elles forment un ensemble cohérent d'orientations que chaque enseignant peut adapter à son contexte. Leur point commun est de placer l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, de prendre en compte ses difficultés réelles, de respecter son rythme et de préserver sa motivation. Car la motivation n'est pas un ingrédient optionnel qui viendrait s'ajouter aux compétences techniques. Elle est, nous semble-t-il, le moteur sans lequel aucun apprentissage durable ne peut s'effectuer. Les techniques de décodage, les stratégies de compréhension, les outils métacognitifs : tout cela est nécessaire, mais rien de cela ne fonctionne si l'apprenant n'a pas envie de lire, s'il a peur de lire, s'il associe la lecture à l'humiliation.

Ce chapitre pratique avait pour objectif de confronter nos hypothèses théoriques aux données recueillies sur le terrain. Il s'agissait, à travers l'observation de 60 apprenants de cinquième année primaire, d'analyser les effets de la motivation sur les performances en lecture chez les apprenants en difficulté.

L'analyse qualitative a mis en lumière plusieurs situations caractéristiques : un apprenant qui interrompt sa lecture parce que la charge cognitive est devenue trop importante ; un autre qui

se retire après une remarque jugée dévalorisante ; un troisième dont la lecture lente et hésitante n'aboutit à aucune compréhension.

L'analyse quantitative a confirmé que si la motivation est globalement présente (plus de six apprenants sur dix sont engagés), les difficultés techniques restent massives. Un tiers des apprenants hésite encore en lecture, et plus de la moitié ne lit pas de manière fluide.

La discussion a permis de relier ces constats aux cadres théoriques mobilisés. Nous avons montré comment la charge cognitive, la métacognition et le feedback enseignant influencent directement la motivation et, par là même, la performance en lecture.

Enfin, nous avons proposé des pistes de remédiation articulées autour de cinq axes : alléger la charge cognitive, enseigner les stratégies de compréhension, développer la métacognition, ajuster le feedback, et créer un environnement favorable à la lecture. Au terme de ce parcours, une conviction se dégage : la motivation n'est pas un supplément d'âme pédagogique. Elle est au cœur du processus d'apprentissage. Sans elle, les compétences techniques peinent à se déployer. Avec elle, l'apprenant en difficulté peut retrouver confiance et progresser.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce travail, il nous paraît essentiel de revenir à la question centrale qui a guidé notre réflexion : Dans un contexte de classe marqué par des différences d'engagement et de participation, dans quelle mesure la motivation, en interaction avec les processus psycholinguistiques, pourrait-elle expliquer les écarts de performance en lecture chez les apprenants ?

L'analyse des données recueillies permet de mettre en évidence que la lecture ne peut être réduite à une simple compétence technique fondée sur le décodage et la compréhension. Elle s'inscrit dans un processus plus large, mobilisant des mécanismes cognitifs, mais également des facteurs liés à l'engagement de l'apprenant. À cet égard, les résultats obtenus montrent que les écarts de performance observés ne relèvent pas exclusivement des capacités cognitives, mais qu'ils sont étroitement liés à la manière dont l'apprenant s'implique dans l'activité de lecture.

Dans cette dynamique, la motivation apparaît comme un facteur déterminant. Elle influence non seulement le degré de participation des apprenants, mais également leur capacité à mobiliser leurs ressources cognitives dans des situations de lecture. Ainsi, un apprenant motivé tend à s'engager davantage, à persévérer face aux difficultés et à activer plus efficacement les processus nécessaires à la compréhension, tandis qu'un faible niveau de motivation peut entraver cette mobilisation et accentuer les difficultés.

Par ailleurs, les résultats mettent en évidence le caractère interactionnel de ce phénomène. La motivation n'agit pas de manière isolée, mais en relation avec les processus psycholinguistiques impliqués dans la lecture. Elle intervient comme un levier qui conditionne l'activation, le maintien et l'efficacité de ces processus, ce qui permet de mieux comprendre les variations de performance observées chez les apprenants en difficulté.

En outre, l'importance du contexte pédagogique se confirme à travers cette analyse. Les pratiques enseignantes, en instaurant un climat plus ou moins sécurisant et stimulant, influencent directement la motivation des apprenants et leur disposition à s'engager dans l'activité. De ce fait, la performance en lecture apparaît comme le résultat d'une interaction entre les caractéristiques de l'apprenant et les conditions d'apprentissage proposées.

Au regard de ces éléments, les hypothèses formulées initialement trouvent une validation globale. La motivation se révèle étroitement liée à l'engagement et à la performance, tandis que son interaction avec les processus psycholinguistiques permet d'expliquer, au moins en partie, les difficultés observées. Par ailleurs, le rôle des pratiques pédagogiques dans la régulation de cette dynamique s'avère central et décisif pour l'amélioration des performances en lecture.

Toutefois, ces résultats doivent être considérés avec prudence. La démarche adoptée, fondée principalement sur l'observation, ne permet pas d'établir des relations causales strictes, mais plutôt de dégager des tendances significatives dans le contexte étudié. De plus, certains

paramètres, tels que les différences individuelles entre apprenants ou les facteurs externes, n'ont pas été explorés de manière approfondie.

Malgré ces limites, ce travail met en évidence la nécessité d'adopter une approche intégrée de l'apprentissage de la lecture. Il ne s'agit plus uniquement de s'intéresser aux mécanismes cognitifs, mais de prendre en compte l'ensemble des facteurs susceptibles d'en influencer la mobilisation, en particulier la motivation. Cette dernière apparaît ainsi non pas comme un élément secondaire, mais comme un levier essentiel dans l'amélioration des performances en lecture chez les apprenants en difficulté.

Enfin, cette recherche ouvre des perspectives qui mériteraient d'être approfondies. Il serait pertinent d'élargir l'analyse à d'autres contextes d'apprentissage, ou encore d'explorer plus finement les interactions entre motivation, émotions et processus cognitifs, afin de mieux comprendre les conditions favorisant la réussite en lecture.

En définitive, ce travail invite à repenser la lecture non seulement comme une compétence à acquérir, mais comme une activité dépendant d'un équilibre entre capacités cognitives et engagement de l'apprenant, au sein d'un environnement pédagogique déterminant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). *Working memory*. In G. A. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review.
- Ferrand L. et Grainger J. (2004), *Psycholinguistique cognitive*, Éditions de Boeck.
- Fijalkow, J. (1996). *Mauvais lecteur, pourquoi ?*, Paris, PUF.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Édition Dunod, Paris.
- Giasson, Jocelyne(1992) *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Gough, Philip B., and William E. Tunmer (1986),*Decoding, Reading, and Reading Disability, Remedial and Special Education*, vol. 7, no. 1.
- Paulhac, J. (2000), *L'enfant dyslexique, un élève qui s'ennuie*, Hachette.
- Pedneault- Pontbriand, L. (1983), , *Votre enfant et l'école*, Éditions de l'homme, Montréal, Canada.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1978).*Le développement des quantités physiques chez l'enfant*, Éditions Delachaux et Niestlé.
- Pinker, S. (1999), *L'instinct du langage*, Paris, Odile Jacob.
- Postel. J et Barrau. B. (1970), *L'évolution psychique de l'enfant*, Éditions J.B.Baillière et fils.
- Rossi J.P. (1985),*Les mécanismes de la lecture*, Éditions De la Sorbonne, Paris.
- Saban, R. (1993), *Aux sources du langage articulé*, Édition Masson.
- Sauvage, J. (2003), *L'enfant et le langage « une approche dynamique et développementale »*, Édition L'Harmattan.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire* (3e Ed.). Bruxelles : De Boeck Université.

ARTICLES

- Daouadji, Djilali Hassene. "Les différents types de lecture pratiqués en classe de FLE en Algérie : finalités, objectifs spécifiques, difficultés et solutions." ASJP, Direction de l'Éducation de Relizane, Algérie, 2023.<file:///C:/Users/MAB%20TECH/Downloads/les-diff%C3%A9rents-types-de-lecture-pratiqu%C3%A9s-en-classe-de-fle-en-alg%C3%A9rie--finalit%C3%A9s%20-objectifs-sp%C3%A9cifiques%20-difficult%C3%A9s-et-solutions..pdf>

Edward L. Deci et Richard M. Ryan, « *Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie* », *Canadian Psychology*, vol. 49, n° 1, 2008, p. 24-34. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_DeciRyan_CanPsy_French.pdf.

Goswami, U (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ:

Erlbaum. <https://hal.science/hal-01623137/document>

Guthrie, J. T., & Wigfield, A., « *Engagement and Motivation in Reading* », dans M. L. Kamil et al. (dir.), *Handbook of Reading Research*, vol. 3, 2000. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/144986/1/Schillings-caract%C3%A8res-2>.

LaBerge, David, and S. Jay Samuels. "Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading." *Cognitive Psychology*, vol. 6, no. 2, 1974, pp. 293–323. <https://fr.scribd.com/document/785029885/Toward-a-Theory-of-Automatic-Information-Processing-in-Reading>

RASINSKI, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Pacific Resources for Education and Learning (PREL). <https://hal.science/hal-04664467v1/document>

Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *The Psychology of Reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. https://shs.cairn.info/article/ANPSY_164_0597

DICTIONNAIRES ET ENCYCLOPÉDIES

Dictionnaire *le petit Larousse* illustré 2012, Larousse, Paris.

Jean Dubois, *Dictionnaire de la linguistique*, Ed. Larousse.

Le Robert, *dictionnaire de la langue française*, édition 2026.

SITOGRAPHIE

<https://brainball.fr/glossaire/alan-baddeley-pere-fondateur-du-modele-de-la-memoire-de-travail/>

https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1663/786882_cantara_essai_MA_usherbrooke_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y

[https://journals.openedition.org/reperes/2557#:~:text=Selon%20Perfetti%20\(2007\)%2C%20la%20liaison%20%C2%BB%20entre%20les%20diff%C3%A9rentes%20repr%C3%A9sentations](https://journals.openedition.org/reperes/2557#:~:text=Selon%20Perfetti%20(2007)%2C%20la%20liaison%20%C2%BB%20entre%20les%20diff%C3%A9rentes%20repr%C3%A9sentations)

THÈSES ET MÉMOIRES

BENBAKRETI, H. (2019). L'effet de la sollicitation dans l'amélioration des performances en lecture chez l'enfant dyslexique au cours de son apprentissage d'une langue étrangère. Université Oran 2.

FLAVELL, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In Resnick, L. B (Éd.), *The nature of intelligence* (p. 231-236). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03851026v1/document>.

KENDRI, Manal, *L'impact de la motivation sur l'apprentissage de l'expression orale en classe de FLE*, Mémoire de Master en Didactique. http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/18831/1/Manal_KENDRI.pdf.

KINTSCH W. (1998), *Comprehension : a paradigm for cognition*, Cambridge, Cambridge University Press. https://theses.hal.science/tel-00716841v1/file/2011lare0014_Lebreton.pdf

Mitchell Pecatte, Mélody, et Lise Rousselin. *Mémoire présenté pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste*. Université de Lorraine, 2015. https://docnum.univ-lorraine.fr/public/BUMED_MORT_2015_MITCHELL_PECATTE_MELODY_ROUSSELI_N_LISE.pdf.

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION	Erreur ! Signet non défini.
INTRODUCTION GÉNÉRALE	10
PARTIE THÉORIQUE	12
Chapitre I : La lecture	13
1 La lecture.....	14
1.1 L’acte de lire	14
1.2 La lecture	15
1.3 Les modèles de lecture	16
1.3.1 Le modèle ascendant	16
1.3.2 Le modèle descendant	16
1.3.3 Le modèle interactif	16
1.4 Les méthodes pédagogiques de la lecture.....	17
1.4.1 Lecture analytique	17
1.4.2 Lecture orale.....	17
1.4.3 Lecture autonome	18
1.4.4 Lecture récréative	18
1.4.5 La lecture partagée et la lecture interactive.....	18
1.5 Les processus de la lecture	19
1.5.1 Le processus perceptif.....	20
1.5.2 Le processus linguistique	20
1.5.3 Le processus cognitif.....	21
1.6 Les composantes de la lecture	22
1.6.1 La conscience phonologique	22
1.6.2 Le décodage.....	23
1.6.3 La fluence	24
1.6.4 La compréhension	25
1.7 La compétence en lecture	26
1.8 La performance en lecture	26
1.9 Les difficultés de la lecture chez l’apprenant	28
1.9.1 Les difficultés du décodage.....	28

1.9.2	Les difficultés de compréhension.....	28
1.9.3	Les difficultés liées à l'attention et à la motivation	29
1.10	La lecture en contexte scolaire (primaire).....	30
1.10.1	Le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de la lecture	30
1.10.2	Les méthodes d'enseignement de la lecture	31
Chapitre II		33
Motivation et performance en lecture : approche psycholinguistique		33
2	La motivation	34
2.1	Le concept de la motivation.....	34
2.2	Les types de motivation	35
2.2.1	La motivation intrinsèque.....	35
2.2.2	La motivation extrinsèque	35
2.3	La motivation en contexte scolaire	36
2.4	La motivation dans l'apprentissage de la lecture.....	37
2.4.1	Le rôle de la motivation dans l'engagement en lecture.....	37
2.5	La motivation et la persévérance face aux difficultés de lecture.....	39
2.6	Le rôle des parents dans la motivation en lecture.....	40
2.7	La métacognition en lecture	41
2.7.1	Les trois composantes de la métacognition en lecture	41
2.7.2	Les différences entre bons et mauvais lecteurs	41
2.7.3	Métacognition et motivation	42
3	Approche psycholinguistique de la lecture	43
3.1	La psychologie.....	43
3.2	La psycholinguistique.....	43
3.3	Apport de la psycholinguistique à la lecture	43
3.4	Lien entre motivation et processus psycholinguistiques	44
PARTIE PRATIQUE		46
1	Dispositif méthodologique de la recherche	47
1.1	Terrain de recherche	47
1.1.1	Méthodes et outils de collecte des données.....	47
1.1.2	Objectifs de l'observation	48
2	Analyse des observations	48
2.1	Analyse qualitative des observations.....	48

2.1.1	Motivation et performance en lecture : analyse des données de terrain.....	48
2.1.2	Engagement des apprenants dans l'activité de lecture	49
2.1.3	Dimension affective et traitement de la lecture.....	49
2.1.4	Rôle des pratiques pédagogiques de la motivation	49
2.1.5	Les difficultés observées en lecture.....	50
2.1.6	Des apprenants motivés.....	52
2.1.7	Variabilité des performances en lecture	55
2.1.8	Articulation entre motivation et performance : une approche psycholinguistique 55	
2.2	Analyse quantitative des observations.....	56
2.2.1	Grille d'observation : répartition des comportements observés chez les apprenants (N=60).....	57
2.2.2	Croisements entre variables	58
3	Discussion des résultats.....	60
3.1	Rappel synthétique des principaux résultats.....	60
3.2	Confrontation avec la théorie de la motivation	60
3.2.1	La motivation comme processus dynamique (Viau).....	60
3.2.2	La motivation intrinsèque et extrinsèque	61
3.2.3	Le sentiment d'efficacité personnelle	61
3.3	Confrontation avec l'approche psycholinguistique	62
3.3.1	Les modèles de lecture	62
3.3.2	La charge cognitive	62
3.3.3	La métacognition.....	62
3.4	Articulation entre motivation et psycholinguistique	62
3.5	Apports spécifiques de notre étude.....	63
3.6	Limites de notre étude	63
4	Pistes de remédiation pédagogiques.....	64
4.1	Alléger la charge cognitive pour libérer l'esprit.....	65
4.1.1	Lire en silence, puis à voix haute	65
4.1.2	Fragmenter le texte en unités plus petites	65
4.1.3	La lecture en écho (lecture du perroquet).....	66
4.1.4	La lecture à deux voix (ou lecture simultanée)	66
4.1.5	Réduire la longueur des textes proposés	66
4.1.6	La lecture avec marquage de syllabes	66

4.2	Enseigner explicitement les stratégies des bons lecteurs.....	66
4.2.1	La prédiction : faire des paris sur le texte	67
4.2.2	L'inférence : lire entre les lignes.....	67
4.2.3	Le résumé : raconter avec ses propres mots	67
4.2.4	La reformulation.....	67
4.2.5	Le questionnement	68
4.2.6	La visualisation	68
4.3	Développer la métacognition.....	68
4.3.1	La planification	68
4.3.2	La régulation	68
4.4	Ajuster le feedback enseignant pour préserver la motivation.....	68
4.5	Créer un environnement favorable à la lecture.....	69
CONCLUSION GÉNÉRALE		71
Conclusion générale		Erreur ! Signet non défini.
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		74
GLOSSAIRE.....		81

GLOSSAIRE

Anxiété de lecture : Réaction émotionnelle caractérisée par le stress ou la peur lors des situations de lecture, pouvant entraîner des blocages.

Apprenant en difficulté de lecture : Apprenant présentant des difficultés dans la reconnaissance des mots, la fluidité ou la compréhension, pouvant entraver sa performance en lecture.

Auto-correction : Capacité de l'apprenant à identifier et corriger ses propres erreurs lors de la lecture ou de l'écriture.

Blocage : Arrêt momentané de la lecture dû à une difficulté cognitive ou à un facteur émotionnel (stress, peur).

Charge cognitive : Effort mental fourni par l'apprenant lors d'une activité de lecture, pouvant influencer sa performance.

Climat de classe : Environnement pédagogique et relationnel influençant la motivation et le comportement des apprenants.

Compréhension : Capacité de l'apprenant à construire le sens à partir d'un texte lu.

Conscience phonologique : capacité à entendre et à manipuler les sons de la langue (syllabes, phonèmes).

Décodage : Processus de transformation des unités écrites en unités sonores permettant l'identification des mots.

Engagement : Implication active de l'apprenant dans une tâche, se manifestant par sa participation, son attention et ses efforts

Erreur de prononciation : Production incorrecte d'un mot lors de la lecture, révélant une difficulté dans le traitement phonologique.

Fluence : Capacité à lire rapidement, sans erreur et avec une bonne intonation.

Hésitation : Interruption ou ralentissement dans la lecture, souvent liée à une difficulté de décodage ou à un manque de confiance.

Lecture orale : Situation de lecture à voix haute mobilisant à la fois des compétences linguistiques et des capacités de gestion du stress.

Métacognition : capacité à réfléchir sur sa propre lecture et à s'ajuster.

Motivation extrinsèque : motivation venant de l'extérieur (notes, encouragements, punitions).

Motivation intrinsèque : motivation venant de l'intérieur (plaisir, intérêt).

Motivation :Facteur central qui influence l'engagement, la participation et la persévérance de l'apprenant dans les activités de lecture.

Participation : Intervention active de l'apprenant dans les activités proposées en classe.

Performance en lecture : Résultat observable de l'activité de lecture, incluant la précision, la fluidité et la compréhension.

Processus psycholinguistiques : Mécanismes cognitifs impliqués dans le traitement du langage, notamment lors de la lecture (décodage, reconnaissance des mots, accès au sens).

Renforcement positif : Stratégie pédagogique consistant à encourager l'apprenant par des récompenses ou des valorisations afin de renforcer sa motivation.

Stratégies pédagogiques : Méthodes mises en œuvre par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et l'engagement des apprenants.

ANNEXES

Annexe 1 : Enregistrements audio des séances de lecture

Les enregistrements audio réalisés lors des observations de terrain dans les deux établissements (École primaire LAKHDARI Lakhrouti et École primaire DAHMANI Kada-Ville de Saida) sont accessibles via le code QR ci-dessous :



Annexe 2 : Photos des séances d'observation

Les photos suivantes ont été prises lors des séances d'observation dans les deux établissements scolaires.



