



Université Ahmed Draya -Adrar

Faculté des Lettres et des Langues Étrangères

Département de français

**La remédiation pédagogique aux difficultés d'apprentissage de la lecture :  
pratique(s) et démarche(s).**

**Cas des élèves de 5 AP**

**MEMOIRE DE MASTER**

Option : Didactique du FLE

Présenté et soutenu publiquement par :

Mohamed GHERBAOUI

Encadré par : Dr : Sid Ahmed KHELLADI

Membres de jury

- *YOUSSEFI Chakib Khalil (Président)*
- *KANDSI Abdelli (Examineur)*
- *KHELLADI Sid Ahmed (Encadreur)*

*Année universitaire : 2018-2019*

## Résumé :

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE. Il s'assigne comme principal objectif l'étude de la remédiation aux difficultés de la lecture chez les élèves de cinquième année primaire. L'analyse du questionnaire nous a confirmé que la plupart des enseignants souffrent des mêmes types de difficultés et que la plupart ne se limitent pas par le programme du manuel. Nous avons montré à travers cette étude que les enseignants recourent à un certain nombre de stratégies lors de la séance de remédiation pour que les apprenants puissent surmonter toutes les difficultés.

## Abstract

Our research is in the field of FFL. The main objective is to study the remediation of reading difficulties in fifth grade pupils. The analysis of the questionnaire confirmed that most teachers suffer from the same types of difficulties and that most of them are not limited to the textbook program.

We have shown through this study that teachers use a number of strategies during the remediation session so that learners can overcome any difficulties.

## المخلص

- المعالجة البيداغوجية، من المهام التي لا غنى عنها في العملية التعليمية التعلمية تلازمها في جميع الأنشطة، وفي مختلف الوضعيات وعبر كل المراحل ، تشكل أداة ضبط وتعديل ضروريين لتحسين الأداء و تقليص حجم الأخطاء.
- و نعني بالمعالجة البيداغوجية العمليات التي يمكن أن تقلص من الصعوبات التي يواجهها المتعلمون ، ومن النقائص التي يعانون منها والتي يمكن أن تؤدي بهم إلى الإخفاق..
- و لا يتحقق ذلك إلا بإجراءات مختلفة يتصدّر ها التدخل البيداغوجي المستمر.
- وحتى تكون المعالجة ناجعة ، ينبغي أن تكون بنفس أهمية التعلم: أي أنها تحمي وتتصدى للفشل المدرسي.

## **Remerciements**

Ce travail de recherche n'aurait pu aboutir sans réelle collaboration et un échange d'idées entre tous ceux qui ont participé ; nous tenons ici à les remercier.

En premier lieu, notre reconnaissance à nos formateurs de l'Université d'Adrar pour leur formation très efficace qui nous a aidés à la conduite de nos travaux de recherches.

Nos remerciements vont également à nos collègues étudiants qui grâce aux échanges perpétuelles et quotidiens nous ont donné un plus.

Merci à Monsieur KHELLADI Sid Ahmed, mon encadreur qui en dépit de son emploi du temps fort chargé, nous avons conscience des efforts qu'il a du fournir pour se rendre disponible.

Nos remerciements vont également à Mesdames, Taleb, Mazer, Benafra, Belhadj, Bayoucef et Messieurs, Berrachdi, Lakhal, Kandsi, Hattab, Saidi, Drissi, Youcfi sans oublier M. Kherfi qui ont toujours su faire preuve d'une grande sollicitude envers nous.

Nos reconnaissances aux inspecteurs, instituteurs et directeurs des écoles qui ont collaboré pour la réalisation de nos travaux.

Nous ne manquerions non plus de dire un grand merci aux membres du jury qui ont accepté, sans réserve aucune, d'évaluer ce mémoire à sa juste valeur, et de nous faire part de leur remarques sûrement pertinentes qui contribueront, sans nul doute, au perfectionnement du présent travail.

Il serait trop long de toutes les nommer, mais nous remercions chaleureusement toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à ce travail.

Dédicaces

*A mes parents pour leurs prières, à ma femme pour ses encouragements, à mes enfants (Amir, Imane, Aya et Mohamed Esseddik), à mes frères et sœurs et à toute la famille GHERBAOUI, je dédie ce mémoire.*

## **Introduction générale**

Ce travail de recherche qui s'inscrit sommairement dans le domaine de la didactique des langues étrangères et se veut une synthèse et une récapitulation de toute une carrière en qualité d'abord d'instituteur et puis d'inspecteur de l'école primaire. L'idée de traiter un sujet relatif aux différents problèmes liés à la remédiation en tant que pratiques m'est venue dès la première rencontre avec mon directeur de recherche qui m'a laissé le libre choix et a insisté que la problématique du sujet soit en relation avec les questions d'actualité surtout en ce qui concerne la mise en pratique et la maîtrise de la séance de remédiation chez les élèves de la classe d'examen à savoir les 5AP.

Le choix de l'activité de la lecture n'est pas fortuit car cette activité est considérée comme le noyau dur du processus d'enseignement/apprentissage de français surtout au cycle primaire. Elle est également considérée comme un indice de maîtrise et de la langue française qui reflète les compétences de l'apprenant en matière d'expression, de compréhension et de production orale. Il est à remarquer que l'acte de lire est un processus qui exige la mobilisation *de deux habiletés majeures : l'identification des mots écrits, et le traitement du sens pour la compréhension des textes* (Chauveau, 2003 ; Juhel, 1998 ; Madiot, 2007 ; ONL, 1998). Autrement dit, apprendre à lire c'est apprendre à mettre en place deux activités : la première celle qui consiste à identifier les mots écrits et la seconde qui conduit à comprendre le sens des mots et par conséquent la signification du texte.

Notre recherche sera axée sur la remédiation pédagogique aux difficultés d'apprentissage de la lecture. En effet, au cycle primaire, la séance de la remédiation se propose de réviser des stratégies pédagogiques et leur adaptation en fonction des besoins du public scolaire.

Dans un cadre pédagogique, la remédiation est considérée, pour les élèves, comme un moyen de facilitation des futurs apprentissages pour les apprenants, tandis que pour les enseignants, elle est considérée comme une prise de conscience progressive des possibles difficultés dont souffre l'apprenant en prévoyant un ensemble de démarches et des activités appropriées. Ce dispositif consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler un ensemble de lacunes lors d'une activité d'évaluation étudiée et proposée par l'enseignant.

Notre choix est tombé sur l'activité de la lecture car nous avons remarqué qu'un bon nombre des élèves éprouvent des difficultés énormes en lecture et la plupart des élèves n'arrivent pas à déchiffrer des mots linéaires dans un texte. Ce constat nous a conduits à

déclencher une étude académique et scientifique pour proposer des solutions et permettre aux élèves notamment au grand sud de faire face à ce genre d'obstacle.

L'objectif majeur de notre travail de recherche consiste à détecter et à relever les difficultés rencontrées par les apprenants de la 5<sup>ème</sup> année primaire lors d'une activité de lecture en insistant sur l'importance des séances de remédiation proposées pour l'amélioration de la lecture chez les apprenants en difficulté.

Dans le cadre de notre problématique et tout au long de notre travail de recherche, nous tenterons de répondre d'abord aux questions suivantes :

- 1- Quels sont les types et les raisons de difficultés rencontrées par les apprenants de la 5<sup>ème</sup> année primaire dans l'activité de la lecture ?
2. Quelles sont les démarches à suivre dans une séance de remédiation pour amener les apprenants à acquérir de meilleures performances en lecture ?

Afin de répondre à ces questions, nous sommes contraints d'émettre les hypothèses suivantes :

1. La plupart des difficultés serait d'ordre linguistique et phonologique et les supports proposés dans le manuel de la 5<sup>ème</sup> année primaire seraient inadaptés au niveau des apprenants.
2. La plupart des élèves ne lisent pas davantage et n'arrivent pas à déchiffrer le texte.
3. L'enseignant est appelé à diversifier et à suivre plusieurs démarches pour pallier à ces lacunes.

## **Chapitre 1**

### **La lecture entre pratique et méthode**

## 1. Introduction

Dans ce premier chapitre, nous allons, dans un premier, proposer quelques définitions relatives au concept clés de notre recherche à savoir ; la lecture. Nous allons, dans un second temps, esquisser les différents type de la lecture tout en insistant sur le caractère primordial de cette activité qui est considérée comme activité fondamentale dans le cycle primaire dans la mesure où elle offre plusieurs avantages à l'ensemble des apprenants notamment ceux du 5AP.

## 2. La lecture : proposition de définition

À première vu et si l'on pense à analyser le mot « lecture », nous pouvons dire tout simplement que la lecture est à la base une activité de compréhension d'un texte porteur d'une information écrite, et ce, à l'aide du processus du déchiffrage des mots du texte en question jusqu'à l'opération cognitive. À partir de là, *nous pouvons dire que l'acte de lecture consiste à déchiffrer ce qui est écrit et d'en saisir le sens.*

D'un point de vu lexicographique, le dictionnaire en ligne Robert propose la définition suivante « *action matérielle de lire, de déchiffrer, (ce qui est écrit)... action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit)... action de lire à haute voix (à d'autre personne) ».*

Dans le même sillage, G P Cuq et Isabelle GRUCA sont entièrement de cet avis et confirment que « *la lecture est par, définition, une interaction entre le texte et son lecteur »* (2003 :160). Selon R.chauveau, l'acte de lire constitue « *le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrage partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantique, recours au contexte précédent au contexte précédent ou suivant les éléments à identifier) »* ( 1997 :77).

Déchiffrer un texte est une opération incomplète car lire sans comprendre ne signifier absolument rien. La lecture et la compréhension sont intimement liées. Autrement dit, apprendre à lire signifier apprendre à comprendre.

Lors de l'activité de lecture il y'a deux paramètre à prendre en considération ; apprendre à identifier le mot conduit à comprendre le sens des mots du texte en question.

## 3. Le Décodage

Lors de la lecture des textes support, nous assistons à ce la plupart des didacticiens appellent « le décodage », il s'agit d'une opération mentale et qui consiste à transformer le texte en question en code qui a une relation avec la langue du texte et ce pour mieux le

comprendre comme le confirme R. Legendre : « *Le décodage est une opération consciente ou inconsciente qui se produit mal à l'oral qu'à l'écrit, et à laquelle le récepteur transforme le message en un certain code, en une formulation dont il pourra mieux comprendre la signification* »

#### **4. La compréhension**

Comme nous l'avons évoqué au début de ce chapitre, la lecture est une activité fondamentale et sa maîtrise entraîne automatiquement un enseignement efficace et une compréhension solide et pourrait offrir des élèves qui sont des lectrices et des lecteurs fortement motivés, saisissant le sens de leurs lectures et sachant appliquer et communiquer leurs connaissances et leurs habiletés dans différentes situations.

La compréhension est une « *habilité à extraire le message d'un texte, à y réfléchir et à en tirer des conclusions. Un enseignement efficace de la lecture se fonde sur des connaissances préalables, le vécu, les compétences langagières et les habiletés supérieures de la pensée* » (Josialekene, 2005 :25)

Si nous focalisons notre attention sur cette citation et sur ce qui vient d'être proposé ci-avant, nous pouvons dire que la compréhension est la capacité à éprouver de la part de l'apprenant afin de comprendre un texte écrit.

#### **5. Pourquoi enseigner la lecture compréhension ?**

La lecture compréhension est une habilité très importante surtout dans le processus d'acquisition des mécanismes du langage. Selon DANIEL DUBOIS, la compréhension écrite est « *l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations de mise en relation d'informations nouvelles avec des données acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension écrite sont aussi étroitement liés à la représentation théorique des formes et des contenus de la mémoire à long terme* » (1976 :37)

Selon l'auteur pour que le lecteur n'ait pas de problème de compréhension, il faut que ce dernier soit doté d'un savoir et d'un ensemble de prés requis dans sa mémoire à long terme et ce pour élargir son dispositif d'accueil pour les informations nouvelles recueillies par le lecteur au moment de la lecture du message. Dans ce sens Sophie Moirand précise : « *«comprendre, c'est produire de la signification à partir des données du texte mais elles reconstruisant d'après ce qu'on connaît déjà* » (130).

## **6. Les types de lecture**

### **6.1. La lecture studieuse**

Pendant ce type de lecture, le lecteur prête son attention et concentre avec le texte et son contenu et ce afin d'en tirer un maximum d'informations. Cette lecture se fait souvent avec un stylo à la main pour détecter des passages importants ou prendre des notes.

Il y a des relectures et parfois oralisation du passage à retenir. Cette lecture est un comportement que nous avons souvent dans notre vie quotidienne : chercher un lieu sur un plan, chercher un numéro de téléphone, un horaire, etc. ce type de lecture est appelé aussi lecture intensive. Elle vise à repérer le maximum d'information avec l'attention de lecteur. Elle est faite avec un crayon à main, un dictionnaire .Le lecteur doit être attentif aux éléments qui composent le texte.

### **6.2. Une lecture survol**

Lors de cette lecture, le lecteur focalise son attention sur une partie d'un texte long ou d'un ouvrage pour n'en tirer que l'essentiel. Ce type de lecture est préconisé pour les étudiants surtout ceux qui se trouvent dans une situation de préparation d'un mémoire de master ou d'une thèse de doctorat. En effet, le chercheur au lieu de lire tous les chapitres dans le même ouvrage se contente de feuilleter le plus important ou si s'il se trouve dans l'obligation de détecter l'idée générale ou élaborer une fiche de lecture pour l'ouvrage en question à ce moment il est contraint de survoler l'ouvrage en question.

Ce type de lecture est appelé aussi lecture écrémage. En effet, ce type de lecture consiste à parcourir rapidement un texte et de façon non linéaire : ce survol du texte donne une idée globale de son contenu .Lorsqu'on feuillette un journal afin de décider quels seront les articles qui, plus tard, voudront la peine d'être lus, on fait de l'écrémage ;

### **6.3. Une lecture-action**

Comme son l'indique, ce type de lecture associe la lecture à l'action. En effet, lors de cette lecture, le lecteur lit et réalise une action en parallèle. Il s'agit d'un type de lecture discontinu qui se caractérise par des actions et des mouvements. Par exemple lire une recette et préparer un plat.

### **6.4. Une lecture oralisée**

La lecture oralisée consiste à lire un texte à voix haute. En effet, le lecteur se trouve dans cette situation contraint d'oraliser des graphèmes. nous avons dans le cadre de cette

lecture parfois le lecteur jette simplement un regard de temps à autre sur son texte écrit qui fonctionne comme un aide-mémoire. Par exemple le cas de l'orateur qui lorsqu'il parle, il jette un coup d'œil sur ce qui suit, il anticipe donc les séquences écrites.

### **6.5. Une lecture de loisir et de détente**

Dans le cadre de ce type de lecture, nous pouvons rencontrer exclusivement des lecteurs qui lisent pour se faire plaisir. Il s'agit d'une lecture linéaire susceptible d'être interrompue à tout moment selon le choix du lecteur. Ce type de lecture n'est conditionné, c'est-à-dire, le lecteur ne lit dans le dessein de rendre un compte ou de relever des idées. Par contre, il lit ou se lance dans un processus de lecture juste pour se détendre ou se faire plaisir. Cette lecture ne suscite pas l'intérêt de son lecteur et ne suppose aucun effort de concentration. Par exemple ; lire un roman dans une plage.

## **7. La lecture en classe de FLE**

En classe de FLE, notamment, au cycle primaire, la lecture peut se faire selon deux manières ; la lecture silencieuse et la lecture à haute voix. Les deux types sont considérés comme une partie prenante et une étape cruciale des pratiques enseignantes relatives à l'activité de lecture.

### **7.1. La lecture silencieuse**

La lecture silencieuse est souvent considérée comme une tâche relevant de la participation des apprenants. Au début de chaque activité de lecture l'enseignant demande une lecture silencieuse pour permettre l'accès aux sens, elle est une lecture rapide et plus efficace que la lecture à haute voix elle permet au lecteur d'atteindre la compréhension en mobilisant tous les savoir-faire relatifs à la lecture et à la réalisation d'un véritable travail cognitif.

### **7.2. La lecture à haute voix**

Elle permet de contrôler la sélection des faits articulatoires et prosodiques, mais aussi syntaxiques et lexicaux. Son défaut principal est que les difficultés de la lecture à haute voix sont imputables à la tâche, et non seulement à la compétence des apprenants. Et ce même pour des natifs.

Il est fréquent qu'un apprenant d'un bon niveau à l'oral ait des difficultés de lecture à voix haute. C'est en effet une tâche très complexe, qui produit souvent de la surcharge cognitive, puisqu'il faut se concentrer en même temps sur le sens code donc sur les indices de codage (syntaxe, orthographe) et sur la mise en oral, laquelle est très complexe en français.

On préconise la lecture à voix haute comme une mise en mots, une fois que le texte est connu et compris, ce qui permet de porter l'attention sur la forme. On peut comparer des performances en début et en fin de formation pour évaluer la progression.

## **8. Les méthodes d'enseignement apprentissage de la lecture**

L'apprentissage de la lecture et des compétences liées à cette activité est une finalité importante. En effet, la réalisation de cette activité nécessite la mobilisation de plusieurs acteurs et la mise en place d'un certain nombre de pratiques et de méthodes efficaces, et ce, afin de permettre un enseignement accessible et facile. Orsenna souligne dans ce sens : « *Elle est un ensemble des principes qui organisent des orientations et la mise en œuvre de l'enseignement de la lecture.* »(Orsenna, 2007 : 36). Il distingue plusieurs types de méthodes de lecture. Parmi les méthodes proposées, nous pouvons retenir :

### **8.1. La méthode syllabique**

Comme son l'indique, cette méthode se base sur la formation et la prononciation des son de la langue à travers un assemblage syllabique. L'apprenant part de la petit unité de sont pour en arriver à prononcer le mot entier correctement. Cette méthode se base sur le principe selon lequel l'apprenant part du mot vers la phrase.

### **8.2. La méthode globale**

Contrairement à la méthode syllabique, la méthode globale préconise et se base sur la mémorisation des mots. En effet, dans le cadre de cette méthode nous sommes appelé à respecter le principe selon lequel l'apprenant va de la phrase au mot puis aux syllabes enfin les lettres. Avec la méthode globale l'enfant apprend d'abord à reconnaître visuellement les mots ou les groupes de mots, puis à les décomposer en syllabes.

### **8.3. La méthode mixte**

Elle est considérée comme une méthode détaillée, elle se déclenche du texte vers la lettre. L'apprenant reconnaît directement les mots, voire les phrases qu'il a mémorisés auparavant. Cette méthode est plus dans les écoles. En effet, cette méthode arrange les éléments des deux méthodes précédentes. L'apprenant apprend le code alphabétique (combinaison des lettres, des syllabes) pour déchiffrer les mots et lire des phrases et des petits textes afin de comprendre le sens.

## **9. Conclusion**

Nous pouvons dire que ce chapitre avait comme objectif majeur l'esquisse d'un bloc théorique relatif au concept clés de notre travail de recherche à savoir ; la lecture. Nous avons essayé de retracer et de rappeler quelques définitions et de proposer les types et les étapes de réalisation de cette activité au cycle primaire.

## **Chapitre 2**

### **De l'évaluation de l'erreur au statut de l'erreur dans l'évaluation**

## 1. Introduction

La séance de remédiation est programmée dans le programme d'enseignement du FLE au cycle primaire. Son objectif majeur est d'améliorer le niveau d'apprentissage des apprenants et de pallier aux différentes lacunes relevées au cours des séances précédentes. Le contenu de cette séance et le public auquel se propose se base essentiellement sur les différentes erreurs commises lors de l'apprentissage, c'est pourquoi, nous avons jugé utile de consacrer un chapitre à l'erreur, à son statut et au système d'évaluation.

## 2. L'évaluation : essai de définition

La pratique évaluative essentiellement notre pratique communicative ordinaire : *nous évaluons et sommes sans cesse évalués*. En effet, nous sommes évalués dans nos évolutions (école, adolescence, travail, famille, etc.)<sup>1</sup> ; Dans notre communication au quotidien nous apprécions, jugeons, qualifions (une tenue vestimentaire, un repas, une soirée, un voyage, etc). L'évaluation à l'école, comme dans la vie revêt donc une importance considérable. Étymologiquement, le terme évaluation, du latin valere (valoir) signifie déterminer, fixer la « valeur », le « prix », les « risques », les « résultats ». Il a pour synonymes « estimer », « quantifier », « mesurer », « apprécier », « filtrer », « diagnostiquer ».

Dans un cadre didactique, nous pouvons faire appel à la définition proposée par Bentolila, Chevalier, Falcoz-Vigne qui considèrent l'évaluation comme une « *opération de jugement par laquelle on confronte des résultats ou des comportements à des intentions définies sous formes d'objectifs. Soit elle mesure un écart entre l'objectif de départ et les résultats enregistrés, soit elle est le constat d'un comportement observable* » (Bentolila, Chevalier et Falcoz-Vigne, 2000 : 15).

Si nous focalisons notre attention sur cette définition, nous pouvons dire que les trois auteurs considèrent à l'unanimité que l'acte d'évaluation mesure l'écart entre ce qui est ciblé et ce qui réalisé. Ce qui nous amène à retenir le verbe « estimer » qui a été proposé comme synonyme à celui d'évaluer dans une sphère d'apprentissage et lors d'une activité d'évaluation. Cette définition semble avoir un lien directe avec celle proposée par Hadji, selon

---

<sup>1</sup>Exemple tiré du cours de M.KHELLADI (04/11/2018)

lui, l'acte d'évaluer consiste essentiellement à proposer « *jugement de valeur par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données : des données de fait, constituées par un ensemble d'informations concernant ce qui est l'objet de l'évaluation* » et « *des données qui sont de l'ordre de l'idéal (devoir-être, projet), et qui concernent la même réalité* » en second lieu (Hadjji, 1989 : 50).

La mission assignée à l'évaluateur est très importante dans la mesure où il veille sur l'amélioration des points faibles des élèves par le biais de l'évaluation. Cette dernière est considérée, aux yeux des didacticiens, comme un moyen qui permet éventuellement de faire évoluer l'élève et ses capacités en se basant sur des données antérieures. Dans ce cadre, il faut rappeler la mission difficile de l'enseignant qui consiste à intervenir au moment opportun (là où il faut intervenir) afin de faire progresser l'élève en lui proposant des activités d'entraînements appropriées. Belzil est de cet avis et confirme que : « *Les enseignants sont ainsi amenés à prendre un certain recul et à identifier de manière globale quel portrait correspond le mieux aux différentes données accumulées à propos de la compétence de l'élève au cours d'une période donnée* » (Belzil, 2002).

De ce qui précède il ne faut nullement considérer l'évaluation comme un acte pénalisant ou qui vise à briser l'élève et ses capacités, au contraire, l'évaluation se propose de sauver l'élève et de lui assurer un apprentissage garanti comme le souligne Abernot, pour lui l'évaluation « *n'est plus considérée comme un mal nécessaire, mais comme un appui pédagogique permettant une meilleure adaptation de son enseignement envers chaque enfant* » (Abernot, 1988 : 103).

La définition proposée ci-avant par Abernot insiste sur le caractère positif de l'évaluation qui oriente l'enseignant à mieux maîtriser les besoins de ses élèves et confirme à l'élève qu'elle n'est plus un chiffre ou une note dévalorisant et blessant, par contre, elle contribue au processus de revalorisation des capacités de l'élève. Actuellement, notamment dans la nouvelle réforme scolaire, l'évaluation a évolué régulièrement ; elle entre en jeu au moment de la prise de décision concernant le futur des élèves et joue un rôle prépondérant dans le jugement de la qualité de l'enseignement conçu par les maîtres. De ce fait, elle est intégrée dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères comme un moyen important pour assurer un bon niveau d'étude chez les écoliers.

Pour mettre fin à ce préambule, nous pouvons dire que l'acte d'enseignement /apprentissage est tributaire d'une évaluation adéquate et précise car elle est considérée comme « *une*

*démarche qui permet de porter un jugement sur les compétences développées et les connaissances acquises par l'élève en vue de prendre des décisions et d'agir. Ce jugement doit s'appuyer sur des informations pertinentes et suffisantes qui donnent un sens à la décision* » (Choinière, 2005, p. 61). Qui a comme finalité d'« intervenir afin de soutenir l'élève dans l'acquisition de connaissances et le développement de ses compétences » Abernot, quant à lui, résume l'acte d'évaluation et déclare que l'évaluation dans le domaine scolaire « *consiste en une mesure ou une appréciation, à l'aide de critères, de l'atteinte d'objectifs ou du degré de proximité d'une production par rapport à une norme* » (Abernot, 1988 : 4).

### **3. Typologie des pratiques d'évaluation**

#### **3.1. L'évaluation interne**

L'évaluation est dite interne lorsqu'elle est pratiquée par l'enseignant qui dispense le cours (elle est externe dans le cas contraire : baccalauréat).

#### **3.2. L'évaluation continue**

Elle a pour but d'assurer le suivi des élèves, de décrire leur mode de progression, de noter les difficultés ; elle débouche sur un bilan (examen du baccalauréat), (contrôle continu). Sa fonction pédagogique est prépondérante «corriger éventuellement les lacunes et les défaillances ».

#### **3.3. L'évaluation diagnostic**

L'origine de l'adjectif "diagnostique" (en grec «diagnosticos») veut dire « *apte à reconnaître* ». Il s'agit « *d'aider l'enseignant à reconnaître, identifier où se situent les difficultés des élèves* » (Deum, Gabelica, Lafontaine, Nyssen et Lafontaine, 2007, p. 8).

L'objectif de ce type d'évaluation est « *d'une part elle peut être utilisée pour déterminer le point de départ d'un enseignement donné (placement) et d'autre part elle peut être utilisée pour expliquer les déficiences manifestées par un étudiant* » (Nadeau, 1978 : 214)

Ce type d'évaluation appelé aussi « pronostic » ou prédictive débouche sur une orientation adéquate en prenant appui sur les aptitudes de l'élève. Elle est utilisée dans les tests dits de placement qui permettent de constituer les groupes de niveau (débutants, avancés, fauxdébutants...).

Durant cette phase d'évaluation, on pose la question suivante : l'élève pourra-t-il réussir ?

Quant au moment d'intervention de ce type d'évaluation qualifié de « préalable » selon Barlow, elle est proposée « *avant le démarrage d'une activité scolaire, il convient de s'assurer de la pertinence du projet et de vérifier que l'on a réuni toutes les conditions pour qu'elle réussisse* » (Barlow, 2003, p. 94).

Nous pouvons dire que cette évaluation est proposée avant de commencer tout programme ou activité d'apprentissage car ce choix renforce la réussite car elle « *constitue donc la première étape vers la construction d'outils de remédiation spécifiques et adaptés à chaque type de déficit* ». Le but est « *d'identifier l'origine des problèmes de lecture en repérant le ou les processus cognitif(s) défaillant(s) parmi tous ceux qui sont susceptibles d'intervenir lors de la lecture* » (Zagar, Jourdain & Lété, 1995 : 23).

### **3.4. L'évaluation formative**

L'évaluation formative ne signifie pas sanction : elle permet à l'élève de prendre conscience de ses erreurs, des étapes franchies, des progrès à accomplir, des efforts à déployer. L'évaluation formative est centrée sur l'acte d'enseignement. L'évaluation « formatrice » est centrée sur l'auto-évaluation. Elle a également pour objectif fondamental d'homogénéiser les publics d'une même classe ou d'un même niveau. Durant cette phase d'évaluation on pose la question suivante : l'apprentissage se construit-il comme prévu ?

Nous rappelons que le concept d'évaluation formative a été élaboré par Bloom, Hastings et Maddaus en 1971. Ces auteurs ont constaté que « *l'évaluation n'est pas exclusivement réservée aux bilans sommatifs des performances des élèves et argumentés que les enseignants devraient inclure des épisodes d'évaluation formative à l'issue des phases d'enseignement* ». Cette définition confirme que ce type d'évaluation apparaît nécessaire en cours d'année scolaire, après chaque séance d'enseignement car il contribue à améliorer leur niveau d'apprentissage dans la mesure où il fournit aux élèves des corrections. Les enseignants qui l'utilisent « *sont mieux préparés pour répondre à la diversité des besoins des élèves – en différenciant et en adaptant leur pédagogie, pour améliorer le niveau des élèves et l'équité des résultats* » (Organisation de coopération et de développement économiques, 2008, :1).

Pour résumer ce type d'évaluation, nous proposons les propos de Léon (1977), selon lui l'évaluation formative « *prend place tout au long du processus éducatif et permet à la*

fois, d'estimer les progrès individuels par rapport à l'objectif visé et d'intervenir éventuellement pour rectifier les modalités de l'action en cours » (In Robillard, 1989, p. 29). De ce fait, l'auteur rejoint toutes les définitions citées plus haut, en soulignant le fait que cette forme d'évaluation donne des *informations déterminant le niveau de chaque élève durant leur parcours scolaire*.

### **3.5. L'évaluation sommative**

Elle constitue une sanction dans la mesure où elle autorise une sanction différentielle : bon/mauvais, admis, ajournée. L'évaluation sommative intervient généralement en fin de formation. Durant cette phase d'évaluation on pose la question suivante : les objectifs sont-ils atteints ? L'objectif de cette évaluation est d'apprécier le niveau de l'élève à la fin de l'année scolaire ou d'un programme défini (Bentolila, Chevalier, Falcoz-Vigne, 2000).

Dans le milieu scolaire, ce type d'évaluation est nécessaire dans de nombreux cas. Il est utilisé pour estimer les capacités scolaires des écoliers, « *pour faire passer les élèves d'une classe à l'autre, pour s'assurer qu'ils ont le niveau requis pour obtenir un diplôme de fin d'études ou pour accéder à certains postes ou encore pour sélectionner les élèves à l'entrée de l'enseignement supérieur* » (Organisation de coopération et de développement économiques, 2008, p. 1). Nous remarquons que Bentolila, Chevalier et Falcoz-Vigne ont élaboré la même définition par le groupe de recherche (Organisation de coopération et de développement économiques, 2008).

Ce type d'évaluation se base sur le recueil d'informations tout à fait comme l'évaluation formative. La différence est que la première se situe à la fin de l'apprentissage d'un programme, d'une année ou d'une formation. Cette évaluation joue un rôle prépondérant au moment de la prise de décision de faire passer les élèves vers une autre classe. L'épreuve de cette évaluation doit « *mesurer un ou plusieurs objectifs terminaux d'apprentissage, comporter un grand nombre de questions et un résultat scolaire leur est accolé* » (Nadeau, 1978, p. 213).

### **4. L'erreur : quel(s) statut(s) ?**

Les erreurs dans les textes en L2 sont nettement plus fréquentes qu'en L1, quel que soit le type du texte. Jusque dans les années 1970, l'erreur était le signe d'un mauvais apprentissage. Puis elle a changé de statut grâce aux travaux de Corder (1967, 1974). Elle a été considérée comme une indication informant sur le processus d'apprentissage lui-même, un

signe de progrès. Sur ce nouveau concept d'erreur se fonde la notion d'inter langue (Selinker, 1972, cité par Cornaire, 1993 : 13), que l'on définit comme le système provisoire, en cours de constitution, que représente la pratique de la langue pour un étudiant, à un moment donné. Si ses phrases sont déviantes ou incorrectes, c'est seulement parce qu'elles ne peuvent pas être décrites ni par les règles de la grammaire de la langue source de l'apprenant, ni par celles de la langue-cible.

Cette nouvelle façon d'aborder les descriptions des productions d'apprenants fournit donc une théorie pour l'interprétation des erreurs qui prend place dans un modèle de l'apprentissage. Elle a fait évoluer les stratégies d'apprentissage et d'enseignement, vers la conception aujourd'hui dominante de l'apprenant comme agent/acteur du processus d'apprentissage.

Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur ce qu'est un texte « bien écrit », en L1 comme en L2, il nous paraît important de préciser quelques éléments concernant les questions de correction.

Il est évident que l'erreur écrite est moins bien tolérée que l'erreur orale. Toutefois son identification et son traitement dépendent surtout du jugement de l'enseignant. Plusieurs études ont montré que la correction directe (lorsque l'enseignant corrige toutes les erreurs lui-même) avait pour effet négatif de décourager l'apprenant en L2 : trop de « rouge » lui donne l'impression d'une tâche trop difficile.

Nous voyons alors que le type de correction qui demande le plus d'efforts de la part de l'enseignant n'aide pas les apprenants à faire moins d'erreurs en production écrite, car ces derniers ne comprennent pas les commentaires des enseignants, et par suite ne savent pas comment les utiliser.

Il apparaît que la réécriture en fonction de consignes précises du texte fautif est nettement plus efficace du point de vue de l'amélioration. Bisailon (in Cornaire, 1999: 89) propose un type de correction « stratégique » : on enseigne à l'apprenant à se poser 3 questions au sujet de chaque mot de son texte : est-ce le bon mot ? est-il bien écrit ? L'accord est-il respecté ? Les apprenants parviennent ensuite à détecter et à corriger leurs erreurs.

Pour conclure ce préambule, notons que l'erreur est « normale », et qu'il faut apprendre à en tolérer un certain nombre, d'autant que trop de corrections et de commentaires sont inefficaces. Dans ce sens Leonard de Vinci affirme que: « *Tout le monde commence par faire des erreurs, et un peintre qui ne comprendrait pas les erreurs qu'il fait ne pourrait jamais les corriger.* » (Leonard de Vinci, 2008 :59)

Dans le même sillage J-P. Astolfi (1997) confirme que « *L'erreur est un moyen de progresser. Il faut découvrir les erreurs et partir de celles-ci pour chercher la solution la meilleure. La technique de résolution d'un problème est basée sur le dépassement des erreurs, la prise de conscience du cheminement et des réussites.* »

De ce qui précède, nous pouvons dire que les erreurs linguistiques ne sont pas forcément les plus « gênantes », contrairement à celles de contenu, concernant par exemple l'enchaînement des idées. Et que l'erreur d'une manière générale est acceptée et considérée comme un signe de progrès surtout dans l'approche communicative.

## **5. Faute ou erreur ?**

### **5.1. Erreur**

Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin *error*, de *errare* est considéré comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent.* » (*Le petit Robert*, 1985 : p.684) ; « *un jugement contraire à la vérité* » (*Le petit Larousse illustré*, 1972 : p.390). Il est possible de constater qu'à l'origine, les erreurs ont été définies comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* » (Cuq et alii, 2003 : p.86). En didactique des langues étrangères, les erreurs « *relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)* » (Marquilló Larruy, 2003 : p.120). Il est donc évident qu'elles sont bien différentes des fautes.

Pour la tradition pédagogique la « faute », terme dépréciatif et culpabilisant est un « pêché », une « infraction » à la *norme*, un « écart », une « déviance », un « raté de fonctionnement ». Seule la faute imputable à une « méconnaissance » de la langue était reconnue et sévèrement sanctionnée (in corrections, barbarismes, impropriétés...).

Si les pédagogues traditionnels fondaient l'essentiel de leur démarche sur le développement de la seule compétence linguistique (qu'ils assimilaient souvent à la compétence de communication : acquérir le code d'abord et la communication suivra...), les tenants du communicatif (priviliégiant avant tout l'instrumentalité de la langue, ses usages pragmatiques) vont, à la suite de R. Galisson, identifier trois types d'erreurs : il s'agit des erreurs de compétence, des erreurs de performance et des erreurs de stratégie de communication.

### **5.1.1. L'erreur de compétence**

L'erreur de compétence ou erreur par méconnaissance d'une règle linguistique « *erreur que l'apprenant ne peut pas corriger sans l'aide de l'enseignant (..)d'une grammaire d'un manuel, etc.* » autrement dit, face à cette erreur l'apprenant ne peut apporter aucune correction parce qu'il ne possède pas le savoir nécessaire.

### **5.1.2. L'erreur de performance**

L'erreur de performance ou « *lapsus* » résulte de la non application d'une règle linguistique connue. Il faut signaler que dans ce cas l'élève pourrait corriger l'erreur par lui-même sans l'intervention d'une tierce personne. Ce type d'erreur est assimilable à la faute parce que l'élève dispose des savoirs nécessaires.

### **5.1.3. L'erreur de stratégie de communication**

Ce type d'erreur est « *une erreur imputable à la méconnaissance ou à la non application d'une règle sociolinguistique tutoiement salutations* »

De qui précède, il est nécessaire de mettre l'erreur au centre de la démarche pédagogique en considérant que sa correction comme un acte normale qui s'inscrit dans le cadre des pratiques de la classe et des pratiques enseignantes et non pas comme une sanction. Elle doit être considérée comme une aide précieuse à l'apprentissage et l'erreur devient « un outil pour enseigner », susceptible de débloquer les démarches d'apprentissage. (J.-P. Astolfi, 1997).

## **6. Faute**

Étymologiquement issu du mot latin *fallita*, de « *fallere=tromper* », la faute est considérée comme « *le fait de manquer, d'être en moins.*» (*Le petit Robert*, 1985 :p.763) ; « *erreur choquante, grossière, commise par ignorance* » (*Id.*, p.684) ; « *le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc.* »(*Le petit Larousse illustré*, 1972 : p.420). En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à « *des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue quel'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)* » (Marquilló Larruy, 2003 : p.120). Il est donc possible de dire que, dans notre quotidien, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, et les enseignants ont souvent tendance à les confondre.

## **7. La relation enseignement/évaluation**

Pour mieux mettre en lumière la tonalité d'un enseignement/évaluation dans une perspective communicative, rappelons les caractéristiques d'un enseignement non communicatif.

### **7.1. Caractéristiques d'un enseignement non communicatif**

L'enseignement non communicatif est :

- centré sur l'acquisition du code (savoirs verbaux)
- ne s'inscrit pas dans un horizon d'attente de l'élève
- les activités pédagogiques ne correspondent pas à des enjeux communicatifs (réalisations de tâches, de résolution de problèmes), sont centrées sur la restitution de la pensée d'autrui, les activités dites d'*expression orale se* focalisent sur l'univers environnant
- repose sur fidélité au programme (contrat du professeur, pas de l'élève)

## **7.2. Caractéristiques d'un enseignement/apprentissage communicatif**

Un enseignement est communicatif si :

- la langue est appréhendée comme instrument de communication, c'est-à-dire si les savoirs linguistiques, thématiques, notionnels sont transférables, investissables en termes de savoir-faire (d'ordre pragmatique, instrumental).
- l'élève apprend à inscrire sa présence, sa subjectivité dans son discours, à poser en face de lui un allocataire (récepteur tu/vous). Nous avons pu noter que la plupart des copies d'élèves ne postulent aucun allocataire : la communication est «aérienne » ; personne ne parle à personne.
- l'enseignement développe des savoirs et des savoir-faire d'ordre social (et non plus scolaire)

Dans l'optique des approches communicatives l'évaluation n'est pas :

- externe à l'apprentissage. Quand évaluer ? Au début de l'apprentissage? En cours d'apprentissage? En fin d'enseignement/apprentissage ? L'évaluation jalonne le processus d'enseignement/apprentissage.
- comptabilisation des « fautes », « écarts », « déviance », « infractions à la norme »
- sanction (elle doit avoir une visée formative et déboucher sur une pratique de remédiation)
- évaluation des savoirs langagiers mais de savoir-faire communicatifs.

## **7.3. Caractéristiques de l'évaluation communicative**

L'évaluation ne peut être communicative si l'enseignement/apprentissage ne s'est pas fait de manière communicative. Ce qui nous renvoie à la problématique centrale : qu'est-ce qu'un enseignement communicatif en LE ?

Dans la perspective communicative l'évaluation est :

- communication (elle doit communiquer le goût d'aller plus loin, de faire mieux etc.)
- collecte de données, d'« hypothèses formulées par l'apprenant », « description des stratégies développées par un apprenant pour obtenir une « bonne note »

- évaluation des savoir-faire communicatifs
- formative et formatrice

#### **7.4. L'évaluation communicative implique que**

- la relation d'enseignement/apprentissage est vécue comme une relation de communication au sens étymologique du terme (communication = action de « mettre en commun ») : enseignants et élèves mettent en commun une volonté de faire apprendre, de donner envie d'apprendre, d'*apprendre à apprendre*.

- l'enseignant est communicatif c'est-à-dire qu'il est à l'écoute de son apprenant : il échange, négocie, fait parler son apprenant, prend appui sur ses besoins, etc.

- il existe un contrat de parole, un échange de parole, un univers de discours à propos duquel la communication s'élabore, que les élèves aient envie de communiquer (reconnaissance de cette intentionnalité)

- l'objet à évaluer est « communicatif » (évaluation de performances discursives, d'actes de parole et pas seulement de compétence linguistique)

#### **Rappelons que dans l'optique communicative, on évalue :**

- des objectifs de communication formulés en termes d'objectifs généraux et spécifiques des comportements observables, des performances (des savoir-faire communicatifs : réalisation d'actes de parole et de discours).

Outre les savoirs linguistiques, l'évaluation communicative doit porter sur:

- La compétence de communication (et pas seulement la compétence linguistique)
- Les savoirs socioculturels ou thématiques : personnages historiques, monuments, représentations, symboles de la culture
- Les composantes discursives (mise en texte : problèmes de cohérence et de cohésion des discours)
- Les savoir-faire sociaux (saluer, prendre congé, souhaiter la bienvenue...)

En *résumé*, **l'évaluation communicative** doit permettre d'évaluer si un élève est capable de :

- produire des énoncés adaptés aux exigences de la situation
- ouvrir un événement communicatif (interrogation)
- développer un échange, de progresser dans la communication
- clôturer un échange langagier
- produire des actes de parole en rapport d'adéquation avec la situation langagière
- inscrire sa présence/celle de l'autre, construire un univers de référence
- accomplir la tâche demandée

## **8. L'évaluation de l'oral et de l'écrit**

### **8.1. Faut-il séparer les composantes ?**

L'évaluation de la compétence de communication n'est pas chose aisée: comment évaluer toute la complexité de la communication ? Ses composantes verbales, non verbales, stratégiques ? Comment repérer ce qui appartient à chacune des composantes identifiées par les tenants du communicatif ? Faut-il donner une note globale pour une performance donnée ou atomiser la dite compétence ou sous composantes ? (**compréhension orale et écrite, production orale et écrite**).

A la question « est-il judicieux de séparer les 4 compétences dans les tests d'évaluation », les spécialistes sont unanimes pour reconnaître l'utilité de la distinction des compétences (tout en reconnaissant leur caractère abstrait). Dans la perspective communicative, l'évaluation de la compétence de communication reste extrêmement difficile : une évaluation communicative authentique obligerait pratiquement à être constamment derrière l'apprenant, à le suivre dans la rue pour observer sa communication (au café, à la poste etc.). Une telle approche n'est ni possible, ni souhaitable.

L'évaluation doit donc simuler des situations sinon authentiques du moins vraisemblables (des situations auxquelles l'apprenant pourrait être confronté) :

« Idéalement, une évaluation en langue étrangère serait de mettre l'apprenant dans une situation réelle de communication dans la langue étrangère, avec des gens qui ne comprennent pas sa langue maternelle » (J.C. Mothe.)

De ce qui précède il découle que notre entreprise d'évaluation de la compétence de communication de nos apprenants implique une démarche dynamique et prospective qui s'attardera moins sur le repérage des fautes ou erreurs aux fins de sanction que sur le diagnostic "global" de la capacité à communiquer en français de notre public. Ce type de diagnostic vise d'une part à renseigner les apprenants sur leurs acquis et insuffisances et d'autre part à permettre à l'enseignant d'amorcer une réflexion globale visant au choix, à l'élaboration de stratégies de « remédiation » adaptées aux exigences de la situation ciblée.

Nous proposerons donc pour évaluer la compétence de communication de retenir à la fois la séparation des *4 compétences* et de prendre en charge l'évaluation de la communication à partir de ses composantes fondamentales: la compétence linguistique, la compétence socioculturelle, la compétence pragmatique ou argumentaire et la compétence discursive.

## **9. Conclusion**

Dans ce deuxième chapitre, nous avons pu maîtriser et esquisser quelques concepts clés utilisés dans le cadre de notre recherche. Nous avons apporté un éclairage spécial pour quelques dichotomies à savoir faute/erreur et comment mieux cerner leur utilisation.

**Chapitre 3**  
**Enquête, présentation et analyse du questionnaire**

## **1. Introduction**

Ce troisième chapitre se propose de traiter la partie pratique de notre mémoire de recherche. L'objectif principal étant d'étudier d'analyser en détail les données empiriques recueillies sur le terrain. Il est à rappeler que dans le cadre de notre travail d'investigation nous sommes basé sur un outil d'analyse très répandu à savoir le questionnaire. Ce dernier nous a permis de se faire une idée sur la procédure à suivre pour préparer une séance de remédiation et d'éclairer les pratiques de classes relatives à cette séance.

## **2. Protocol d'enquête**

### **2.1. L'enquête par questionnaire**

L'enquête par questionnaire est l'une des stratégies les plus courantes en sciences sociales et humaines. Pour Allaire (1988), « *le questionnaire permet une plus grande chance d'obtention de réponses et une meilleure garantie de la qualité des données recueillies. Il offre la possibilité de motiver les répondants, de s'assurer que le répondant est bien la personne indiquée, et sans doute de noter en marge des observations intéressantes pour l'interprétation des résultats.* »

### **2.2. Le public visé**

Ce questionnaire a été destiné à l'ensemble des enseignants de français de la circonscription numéro 19 qui couvre le territoire de la ville d'Adrar et des daïras de Tsabit et Fenoughil. Il est à rappeler que ce questionnaire a été destiné exclusivement aux enseignants qui ont les classes de 5 AP. Il contient 20 questions destinées à 20 enseignants des deux sexes. Ce questionnaire chevauche entre plusieurs types de questions : questions ouvertes, questions fermées, question semi-ouvertes et questions semi-fermées.

## Questionnaire destiné aux enseignants de français langue étrangère au cycle primaire (classe 5AP)

Dans le cadre de l'élaboration d'un mémoire de fin d'étude de Master en didactique du FLE à l'université Ahmed Draia-Adrar, nous menons une enquête sur la remédiation. Nous vous invitons à répondre aux questions suivantes :

### I. Informations générales

#### 1. Sexe :

Féminin

masculin

#### 2. Age :

De 20 à 30

De 30 à 40 ans

Plus de 40 ans

#### 3. Expérience

Moins de 10 ans

De 10 à 20 ans

Plus de 10 ans

### II. Pratiques de classe

#### 4. Lors de l'enseignement des différentes activités, trouvez-vous des difficultés avec vos apprenants de 5<sup>ème</sup> A.P ?

Non  Oui  Si oui dites si c'est :  Rarement  Souvent

Toujours

#### 5. Selon vous, quelles en sont les raisons ?

Programme non adapté avec le niveau des élèves  Niveau des élèves  Large

#### 6. Dans quelle activité trouvez-vous plus de difficultés chez les apprenants de 5<sup>ème</sup> AP?

Oral  Lecture  Points de langue (vocabulaire - grammaire - conjugaison - orthographe)  Production écrite

### III. Activité de lecture

#### 7. Lors de l'enseignement de l'activité de lecture à vos élèves de 5<sup>ème</sup> AP, quelles sont les étapes que vous suivez et quelle(s) méthode(s) adoptez-vous ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

#### 8. Quelles sont les difficultés majeures rencontrées par vos apprenants lors des lecture(s) individuelle(s).

Déchiffrer le texte  Prononciation incorrecte  Incompréhension du sens du texte

Autres :

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

#### 9. Utilisez-vous régulièrement les supports texte proposés dans le manuel de 5AP ?

Oui  Non

Si non, dites pourquoi ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
**10. Comment trouvez-vous les supports texte du manuel de 5<sup>ème</sup> AP**

Faciles  Difficiles  Moyens  Non adaptés

Dites pourquoi ?  
.....  
.....  
.....

.....  
**11. La durée et le nombre de séances consacrées à l'activité de la lecture suffisent-elles largement pour que l'apprenant puisse lire couramment en français et l'enseignant corrige toutes les erreurs commises?**

Oui suffisantes  Non insuffisantes  C'est relatif

Autres :  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

#### IV. Séance de remédiation

**12. Selon vous, une séance de remédiation est considérée comme une séance de :**

Renforcement  Correction  Exercice

**13. À quel moment programmez-vous la séance de remédiation en lecture :**  
.....  
.....  
.....

**14. Lors des séances de remédiation, programmez-vous des moments pour pallier aux difficultés de la lecture ?**

Non

**15. Quels sont les élèves concernés par la remédiation ?**  
.....  
.....  
.....

**16. Après la séance de remédiation :**

Les élèves commettent moins d'erreurs en lecture

Les élèves améliorent leur lecture

Aucun changement

**17. Selon vous, la séance de remédiation est-elle considérée comme une solution pour améliorer le niveau de lecture des apprenants ?**

Oui  Non

Autres :  
.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**18. Avez-vous reçu une formation pour mieux gérer et cerner la séance de remédiation**

Oui                       Non  
Si oui comment ?

.....  
.....  
.....  
.....

**19. Avez-vous l'habitude d'organiser de petits groupes dans une séance de remédiation ?**

Jamais       De temps en temps       Souvent       Toujours  
Dites pourquoi et sur quelle base?

.....  
.....  
.....  
.....

**20. Pour améliorer la pratique de la remédiation, quelles sont vos propositions ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Merci**

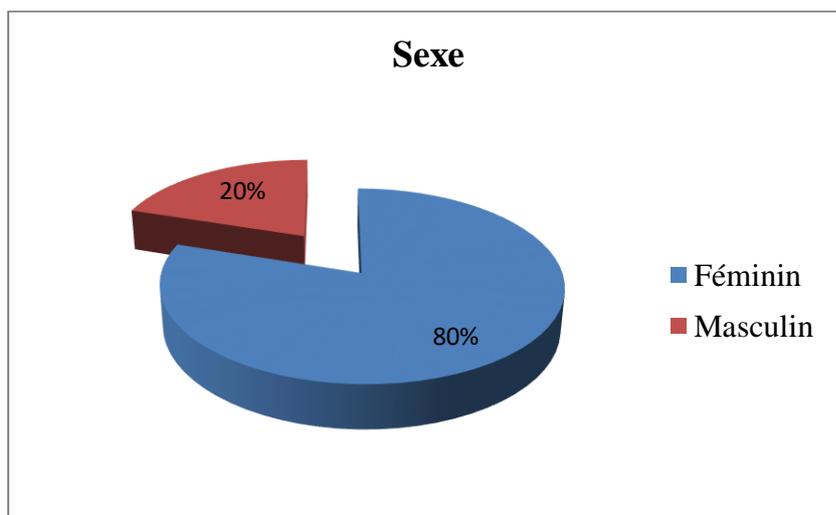
### 3. Présentation et discussion des résultats

Les résultats esquissés ci-dessous seront interprétés, analysés et commentés à l'aide des tableaux récapitulatifs et des secteurs graphiques afin de mieux éclairer la situation à nos futurs lecteurs.

#### 3.1. Profil des enquêtés

##### 3.1.1. La variable sexe

Sexe	Nombre	Pourcentage
Féminin	16	80%
Masculin	04	20%



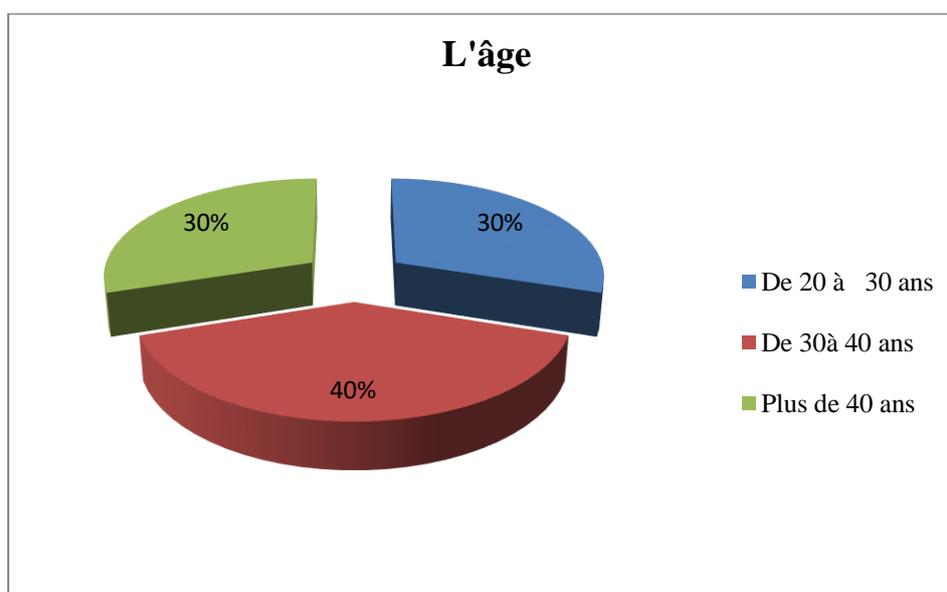
#### Commentaire

Si nous focalisons notre attention sur les résultats recueillis, nous pouvons dire que l'ensemble des enseignants enquêtés se compose de 20 enseignants dont 16 femmes et 04 hommes. Ce qui nous a fait un pourcentage de 80 % du sexe féminin et 20 % du sexe masculin. Face à cette situation, nous pouvons dire que nous avons enquêté un public mixte mais qui se compose majoritairement de femmes. Nous pouvons confirmer que la plupart des enseignants de la circonscription 19 sont des femmes et ces données reflètent une autre réalité locale selon laquelle la plupart des enseignants de français sont des femmes même au

département de français langue étrangères nous pouvons rencontrer et remarquer que ,la plupart des étudiants sont de sexe féminin.

### 3.1.2. La variable âge

Âge	nombre	Pourcentage
De 20à 30 ans	06	30 %
De 30 à 40 ans	08	40 %
Plus de 40 ans	06	30%



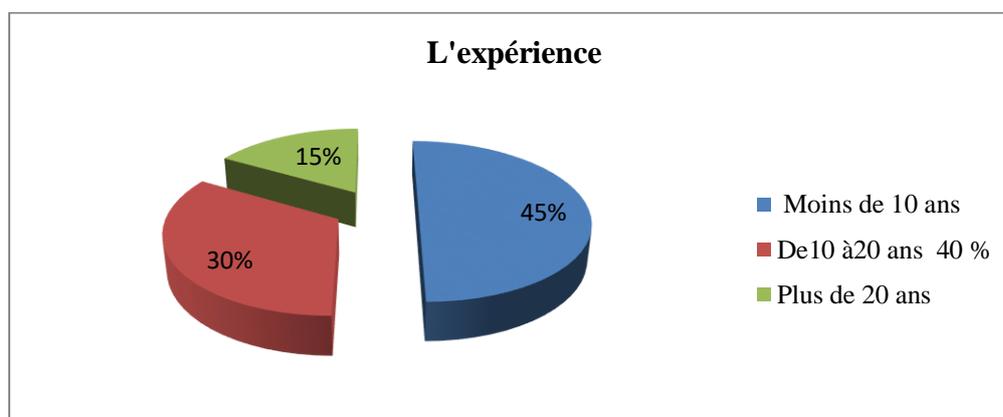
### Commentaire

Pour que notre échantillon soit hétérogène, nous avons opté pour un choix diversifié. Le tableau ci-dessus nous montre clairement que notre groupe est composé de 06 enseignants âgés de 20 à 30 ans soit un pourcentage de 30. 08 enseignants âgés de 30 à 40 ans soit un pourcentage de 40 % et 06 enseignants âgés de plus de 40 ans soit un pourcentage de 30%.

Si nous focalisons notre attention sur ce résultat, nous pouvons comprendre que notre groupe d'enseignants interrogé et impliqué dans la cadre de notre enquête est hétérogène. Cette hétérogénéité d'âge est tributaire d'un autre facteur c'est celui de l'expérience, ce qui nous montre en quelques sorte que nous avons chevauché entre trois générations. Cette caractéristique est considérée comme un point fort et important pour notre enquête. Nous avons eu le plaisir de collecter des informations auprès des enseignants titulaire d'un diplôme de licence en langue française et d'autres générations des enseignants qui sont plus expérimenté et qui sont issus de l'ancien système ITE.

### 3.1.3. L'expérience

L'expérience	Le nombre	Pourcentage
Moins de 10 ans	09	45 %
De 10 à 20 ans	08	40 %
Plus de 20 ans	03	15 %



#### Commentaire

D'après le tableau ci-dessus et le secteur graphique, nous avons remarqué que parmi ces enseignants avec lesquels nous avons réalisé notre enquête 09 enseignants ont une expérience de moins de 10 ans soit un pourcentage de 45 % et 08 enseignants qui ont exercé entre 10 et 20 ans soit un pourcentage de 40% tandis ceux qui ont une expérience de plus de 20 ne dépasse pas 03 soit un pourcentage de 15 %.

Ces résultats confirment dans l'ensemble que notre population est majoritairement jeune et la plupart des enseignants sont titulaires d'un diplôme de licence ce qui reflète le niveau académique plus élevé. Cette frange des enseignants ont eu la chance d'être formés dans le domaine didactique surtout en ce qui concerne les processus relatifs à l'enseignement apprentissage de FLE avec des méthodes nouvelles et surtout récentes. Comme nous l'avons constaté ceux qui ont une expérience de plus de 20 ans ne sont pas nombreux car cette génération est appelée à disparaître surtout avec les nouvelles procédures mises en place relatives aux modalités de retraite.

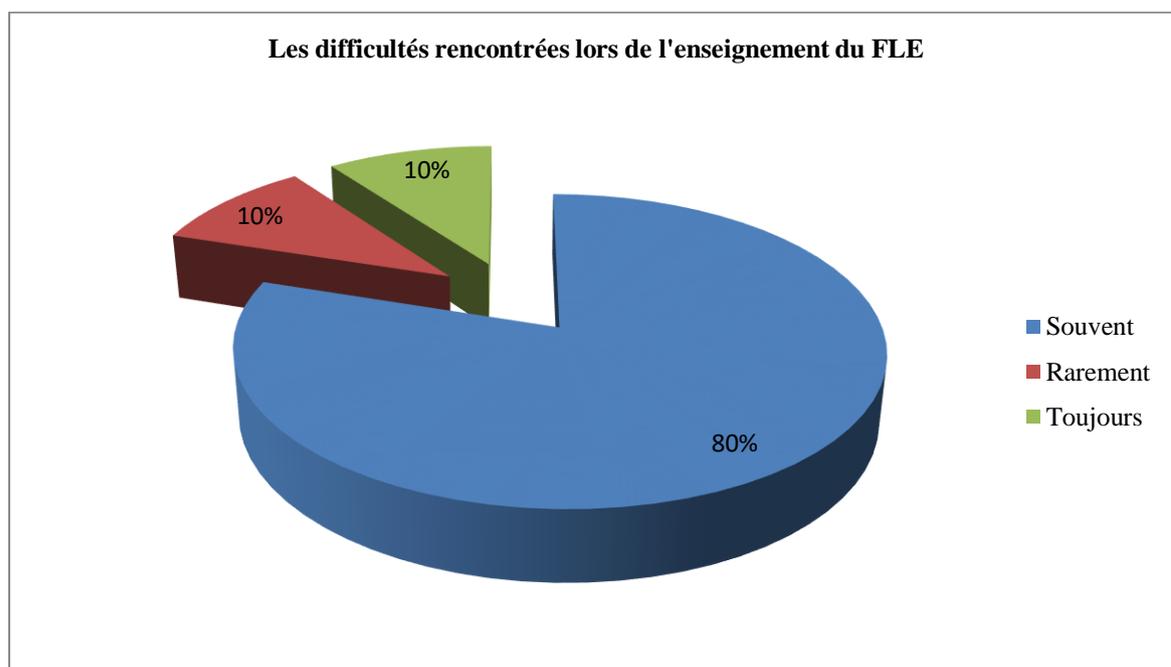
#### 4. Analyses des réponses des enseignants

##### 4.1. Pratiques de classe

###### Question numéro 01 :

Lors de l'enseignement des différentes activités, trouvez-vous des difficultés avec vos apprenants de 5<sup>ème</sup> A.P ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Souvent	16	80%
Rarement	02	10%
Toujours	02	10%



###### Commentaire

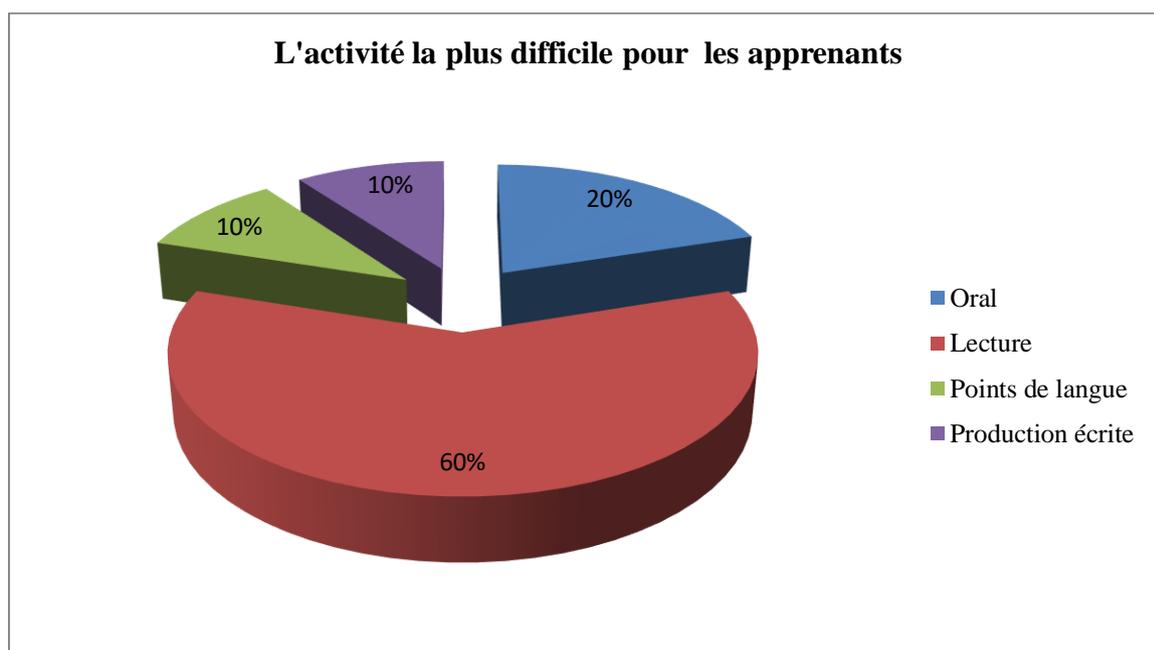
Sur les 20 enseignants interrogés, nous avons remarqué que 16 enseignants soit 80% ont souvent des difficultés avec leurs apprenants lors de l'enseignement des différentes activités au sein de la classe de FLE. Les enseignants qui ont toujours ou rarement rencontré des problèmes de différents ordre lors de l'enseignement de ces activités ne dépassent pas 02 soit un pourcentage respectif de 10 %.

Les résultats que nous avons collectés auprès de ces enseignants confirment dans l'ensemble que les élèves de 5 AP éprouvent des difficultés dans pratiquement l'enseignement de toutes les activités programmées. Face à cette situation la programmation d'une séance de remédiation s'avère plus que nécessaire pour pallier à différentes lacunes relevées. Cette séance qui est considérée comme une séance d'aide se propose de faciliter le processus d'enseignement apprentissage de ces activités et est considérée comme une opportunité au profit des élèves pour leur permettre de renforcer et de réviser les concepts clés notamment ceux qui concernent l'activité de lecture. Cette activité qui englobe plusieurs compétences qui varient entre la bonne prononciation et le rythme adéquat de la lecture ainsi que la bonne maîtrise des phonèmes sera revue et réétudiée en détail. De cette façon et grâce à la séance de remédiation, l'apprenant se trouve face à une phase d'amélioration qui l'activité de la compréhension de l'écrit et la mobilisation d'un certain nombre de compétences transversales.

**Question numéro 02 :**

Dans quelle activité trouvez –vous plus de difficultés chez les apprenants de 5<sup>ème</sup> AP?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oral	04	20%
Lecture	12	60%
Points de langue	02	10%
Production écrite	02	10%



## Commentaire

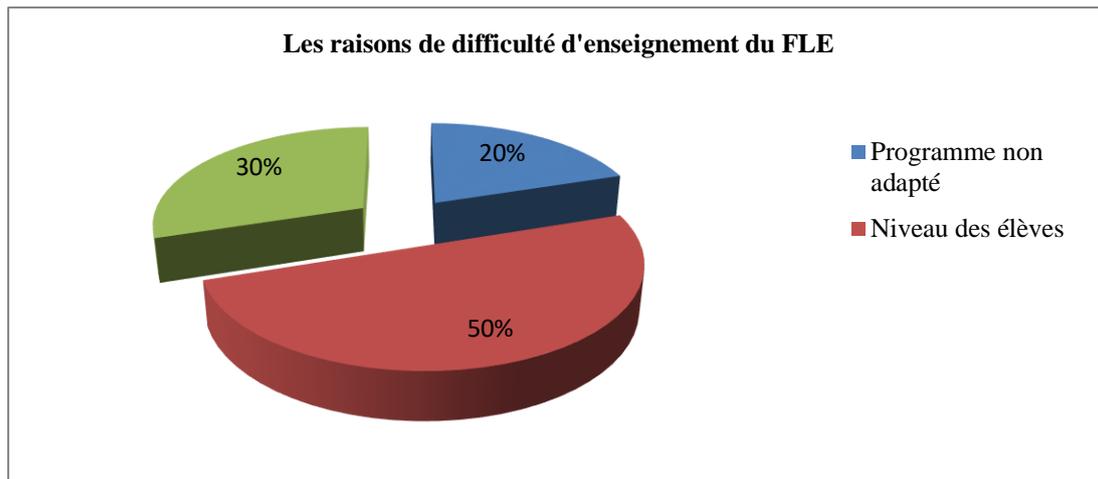
Cette question est très pertinente dans la mesure où elle nous renseigne sur plusieurs paramètres d'enseignement-apprentissage du FLE. En effet, selon les réponses recueillies, la plupart des difficultés résident au niveau de la lecture sur les 20 enseignants 12 ont confirmé que leurs apprenants éprouvent des difficultés lors de l'activité de lecture soit un pourcentage de 60 %. En deuxième position viennent ceux qui ont des difficultés à enseigner l'activité de l'oral qui s'enseigne en parallèle avec la lecture, ils étaient 04 enseignants soit un pourcentage de 20%. Par contre, la plupart des enseignants n'ont pas de problème à enseigner les points de langue (grammaire, orthographe, etc.), nous avons remarqué que sur les 20 enseignants 02 enseignants rencontrent des problèmes d'ordre linguistique et les 02 autres lors de l'activité de la production écrite soit un taux de 10 respectivement.

Face à cette situation alarmante, nous pourrions dire que les difficultés d'enseignement de l'activité de la lecture seraient dues dans l'ensemble au fait que la plupart des apprenants n'ont pas acquis une meilleure connaissance des structures graphiques et ils ne se familiarisent pas facilement avec les structures du texte qui nécessite la mobilisation de plusieurs compétences à la fois. Généralement, les apprenants ont des difficultés de déchiffrement et d'une mauvaise prononciation des lettres et des mots et cela est dû au manque de pratique de cette langue dans des milieux extrascolaires. Cette question nous a permis de se faire une idée très claire sur l'enseignement des activités relatives aux points de langues. En effet, la plupart des enseignants interrogés nous ont confirmé cette information car l'apprenant lors de cette activité se transmet en un sujet qui imite et qui apprend la règle. Autrement dit, il n'a que : observer, déduire et appliquer.

### Question numéro 03 :

Selon vous, quelles en sont les raisons ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Programme non adapté	04	20%
Niveau des élèves	10	50%
Surcharge	06	30%



### **Commentaire**

La plupart des enseignants que nous avons questionnés à travers ce questionnaire confirment que la raison principale revient au premier lieu au niveau bas des élèves. D'ailleurs sur les 20 enseignants que nous avons côtoyés 10 ont confirmé que c'est à cause du niveau des élèves soit 50 tandis que 06 enseignants soit 30 % accuse le critère de surcharge alors que le reste qui est c'est-à-dire 04 enseignants soit 20 % accuse le programme non adapté avec le niveau des élèves. Quelques soit la divergence de ces raisons, nous avons remarqué que l'enseignant, lors de la réalisation de son cours et lors du transfert des connaissances se trouve face à un terrain hostile et face à une situation réelle délicate. La programmation d'une séance de remédiation fait partie des solutions proposées par le système éducatif pour alléger minimiser le taux d'échec et permettre à l'ensemble des élèves surtout ceux qui des problèmes d'apprentissage de se rattraper à la fin de chaque semaine.

### **5. Activité de lecture**

#### **Question numéro 04 :**

Lors de l'enseignement de l'activité de lecture à vos élèves de 5<sup>ème</sup> AP, quelles sont les étapes que vous suivez et quelle(s) méthode(s) adoptez-vous ?

#### **Commentaire**

La plupart des enseignants, ont confirmé qu'ils suivent les étapes suivantes :

Émission des hypothèses de sens.

Lecture globale.

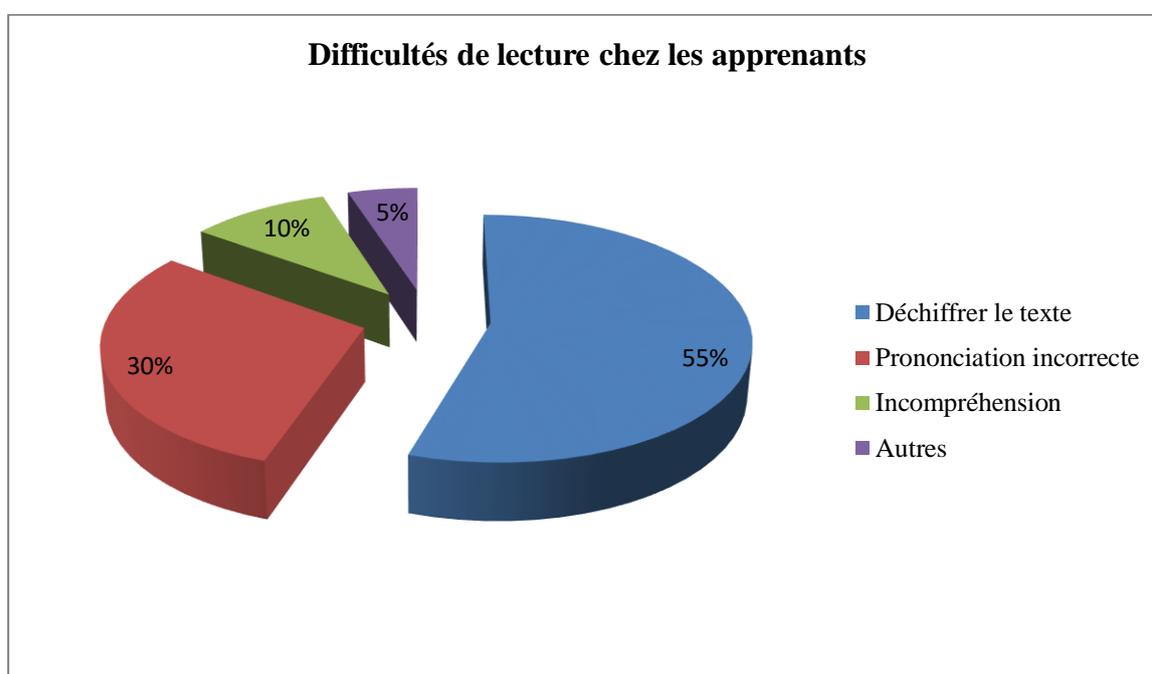
Lecture analytique.

La synthèse.

### Question numéro 05 :

Quelles sont les difficultés majeures rencontrées par vos apprenants lors des lecture(s) individuelle(s).

Réponses	Nombre	Pourcentage
Déchiffrer le texte	11	55%
Prononciation incorrecte	06	30%
Incompréhension du sens du texte	02	10%
Autres	01	05%



### Commentaire

Afin de mieux analyser la nature et le type des difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'activité de lecture, nous avons fait appel à cette question. 11 enseignants sur 20 nous ont confirmé que leurs apprenants éprouvent des difficultés de déchiffrement soit un pourcentage de 55 %. 06 enseignants soit un taux de 30% ont mentionné que leurs élèves prononcent mal. Les autres ont remarqué que leurs élèves ont un problème de compréhension du contenu du texte soit 10 %.

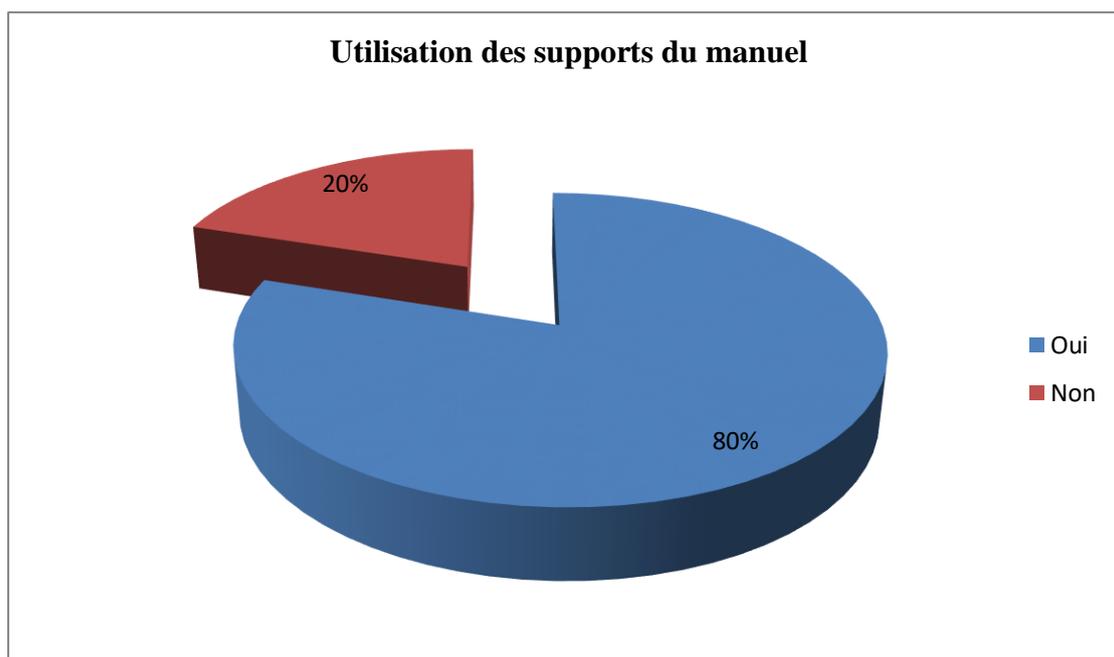
Nous pouvons confirmer que la plupart des élèves n'ont pas ce qu'on appelle éventuellement « une stratégie de lecture » en effet, selon Giasson (1990) « une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte » et pour les aider à surmonter cette difficulté

l'enseignant est appelé à programmer des séances de remédiation pour mettre en place une autre stratégie qui permet aux élèves de progresser en matière de lecture.

**Question numéro 06 :**

Utilisez-vous régulièrement les supports texte proposés dans le manuel de 5AP ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	16	80%
Non	04	20%



**Commentaire**

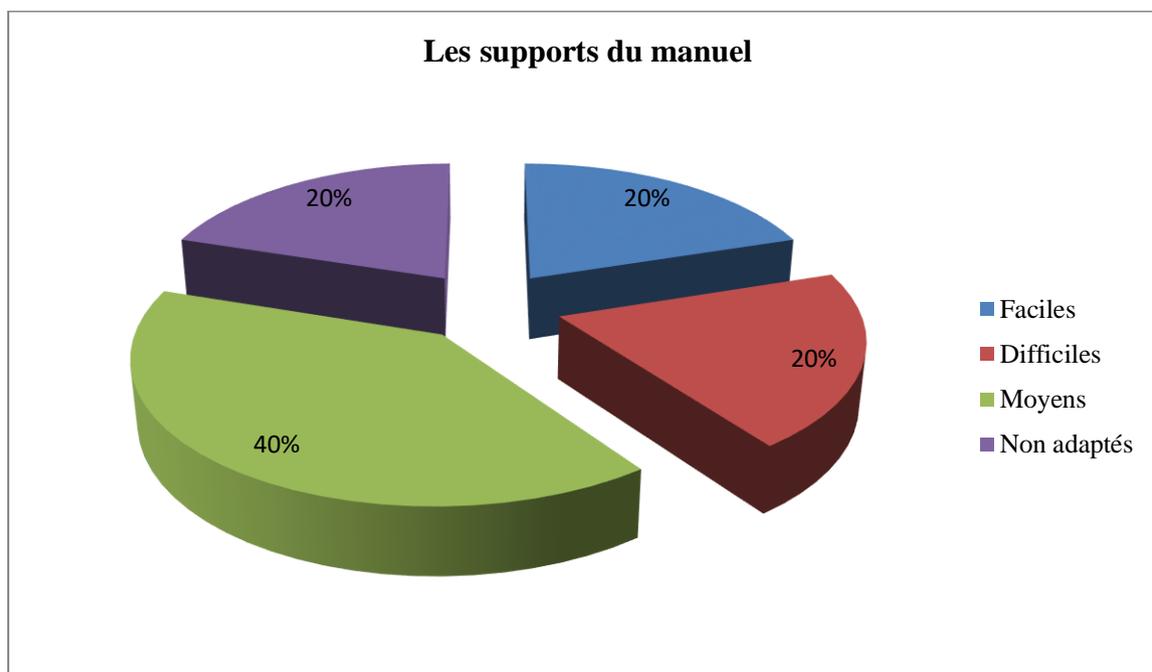
La quasi-totalité des enseignants recourent aux supports du manuel. Nous avons dénombré 16 enseignants sur 20 soit un taux de 80% qui ont confirmé recourir aux supports proposés par le manuel scolaire. 04 enseignants soit 20% diversifient et ne sont pas limités par les supports du manuel et ce pour mieux gérer leur classe et en fonctions des besoins constatés.

Nous pouvons, donc, dire que le manuel offre une panoplie de supports textes présente dans tous les projets et en fonction des thèmes proposés. Ce qui explique en partie que le manuel demeure un accompagnateur pédagogique qui pourrait modeler le processus d'enseignement apprentissage.

**Question numéro 07**

Comment trouvez-vous les supports texte du manuel de 5<sup>ème</sup> AP ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Faciles	04	20%
Difficiles	04	20%
Moyens	08	40%
Non adaptés	04	20%



### Commentaire

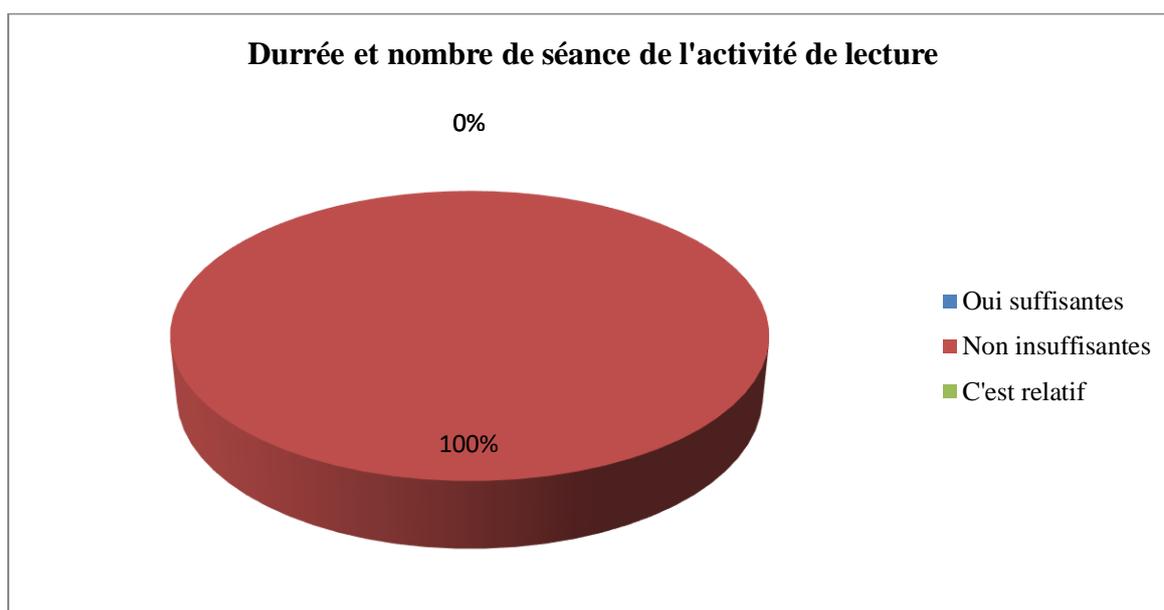
En réponse à cette question, nous avons des données divergentes. 04 enseignants soit 20% jugent les supports texte du manuel faciles. 04 personnes ne sont pas de cet avis soit 20% et considèrent les supports textes comme des supports difficiles. Tandis que, nous avons remarqué que la majorité 08 enseignants soit un pourcentage de 40% qualifient ces supports textes proposés pour l'activité de lecture et de compréhension de l'écrit comme moyens. Un autre groupe des enseignants qui ne dépasse pas 04 soit 20% les considèrent comme non adaptés.

Ces résultats sont considérés partiellement comme logiques et attendus du moment que la plupart des enseignants recourent aux supports texte proposés par le manuel comme nous l'avons vu ci-avant. Et si nous focalisons notre attention sur les supports texte nous pouvons dire que dans l'ensemble sont abordables.

### Question numéro 08

La durée et le nombre de séances consacrées à l'activité de la lecture suffisent-elles largement pour que l'apprenant puisse lire couramment en français et l'enseignant corrige toutes les erreurs commises?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui suffisantes	00	00%
Non insuffisantes	20	100%
C'est relatif	00	00%



### Commentaire

Tous les enseignants sont unanimes à considérer que le dure accordée à l'activité de lecture est insuffisantes pour que l'apprenant puisse lire couramment. Les 20 enseignants soit 100% émis des réponses affirmatives.

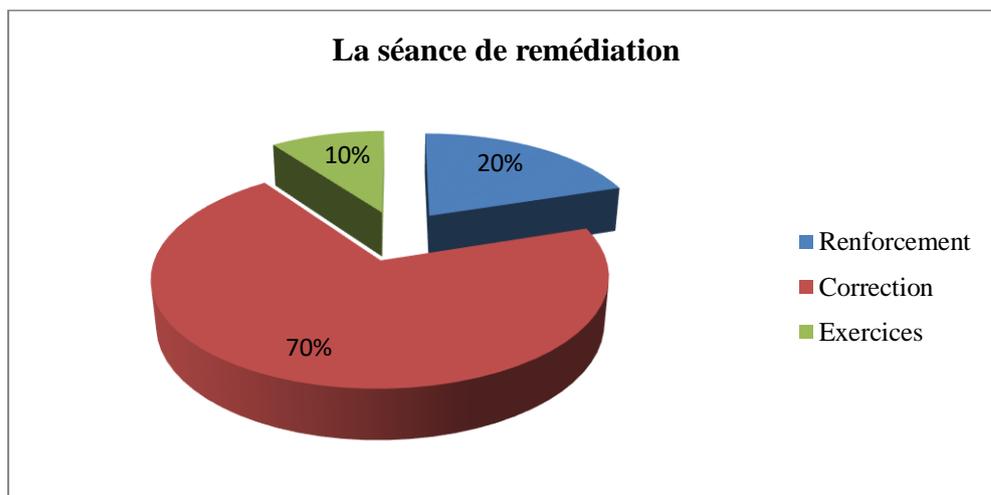
Nous avons remarqué que tous les enseignants se sont mis d'accord ce qui implique une révision de la durée de l'activité de lecture et de compréhension de l'écrit dans le programme hebdomadaire. C'est pourquoi la plupart des enseignants gardent la moitié des élèves ou programment la présence de tous les élèves en vu de revoir et corriger les erreurs relevées et mieux expliquer cette activité importante.

### 6. Séance de remédiation

### Question numéro 09

Selon vous, une séance de remédiation est considérée comme une séance de renforcement, correction ou exercices

Réponses	Nombre	Pourcentage
Renforcement	04	20%
Correction	14	70%
Exercices	02	10%



### Commentaire

Cette question nous a permis de se faire une idée très importante sur la séance de la remédiation et comment la plupart des enseignants la conçoivent et la considèrent. Sur 20 enseignants interrogés, 14 la considèrent une séance de correction soit un pourcentage de 70%. Par contre le reste des enseignants la considèrent comme une séance de renforcement ( 20%) ou d'exercice(10%).

Face à cette situation, nous pouvons confirmer que la plupart des enseignants programment cette séance en vue de revoir et de corriger les différentes erreurs relevées lors des activités d'enseignement surtout celle de la lecture. Cette séance se considère comme une opportunité pour rattraper et corriger tous les concepts ratés ou mal expliqués faute de temps et d'autres facteurs.

### Question numéro 10

À quel moment programmez-vous la séance de remédiation en lecture ?

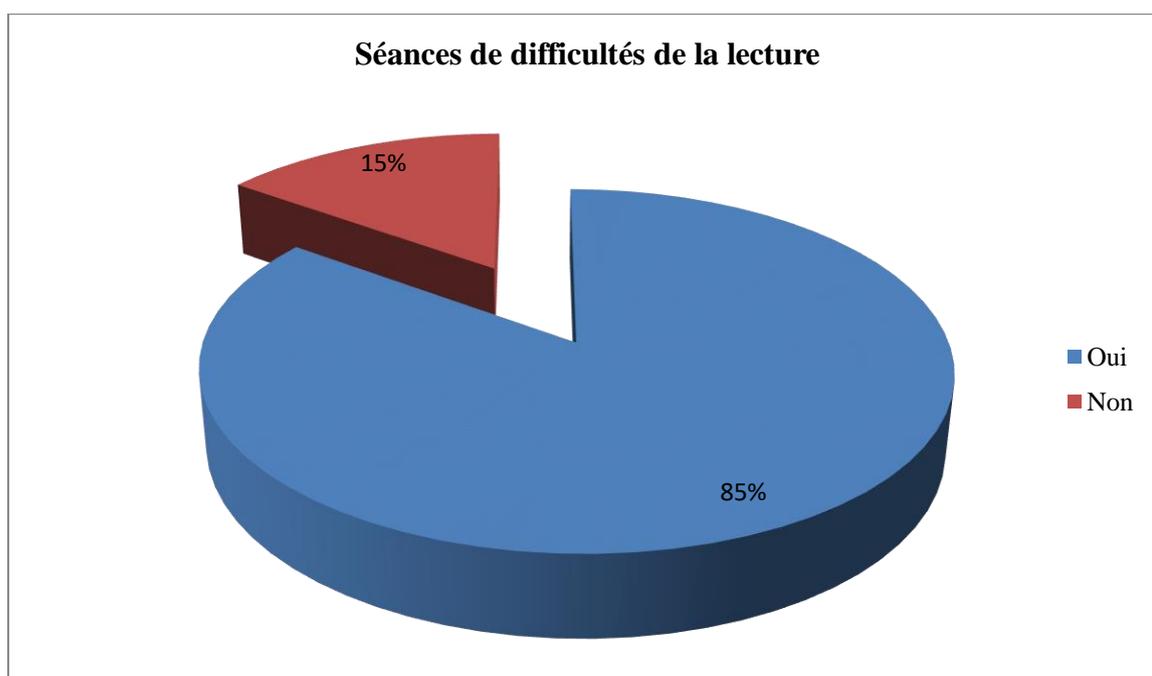
### Commentaire

Toutes les réponses soit un pourcentage de 100% nous ont confirmé que la séance de remédiation se programme régulièrement après la séance systématique de lecture et durant cette séance l'enseignant choisit ceux qui ont un déficit en prononciation et en audition. La plupart des enseignants programment cette séance hors des séances d'apprentissage pour enrichir et renforcer la compréhension

### Question numéro 11

Lors des séances de remédiation, programmez-vous des moments pour pallier aux difficultés de la lecture ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	17	85%
Non	03	15%



### Commentaire

Comme nous l'avons vu cette séance de remédiation est considérée comme une séance qui consacre aux élèves pour pallier aux difficultés de la lecture. 17 enseignants soit 85% ont confirmé que dans la plupart des séances de remédiation ils consacrent des moments pour la lecture. Lors de cette séance, l'enseignant est appelé à proposer des techniques de

déchiffrage et des exercices de prononciation pour inciter les apprenants à s'entraîner et à mieux lire selon un rythme adéquat. Durant cette séance l'enseignant est appelé aussi à programmer des activités de ponctuation qui est considérées comme 1 premier responsable sur le rythme de lecture chez les jeunes apprenants.

### Question numéro 12

Quels sont les élèves concernés par la remédiation ?

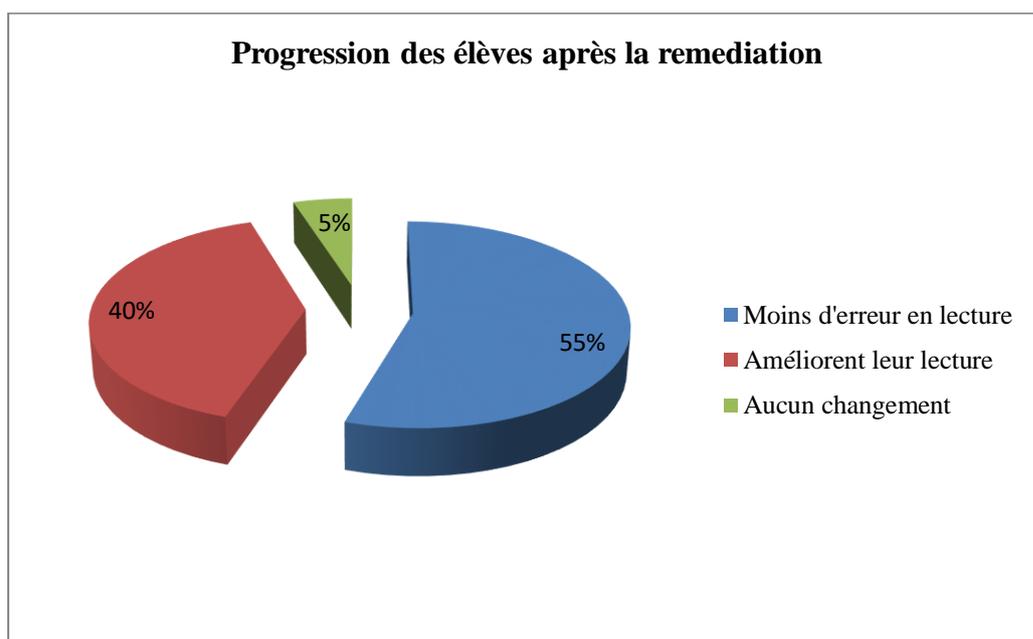
#### Commentaire

Tous les enseignants ont émis presque la même réponse. Ils choisissent les élèves qui ont des difficultés au niveau de la prononciation, la lecture et le déchiffrage des mots ainsi que la lecture des syllabes et des liaisons.

### Question numéro 13

#### Après la séance de remédiation

Réponses	Nombre	Pourcentage
Les élèves commettent moins d'erreurs en lecture	11	55%
Les élèves améliorent leur lecture	08	40%
Aucun changement	01	05%



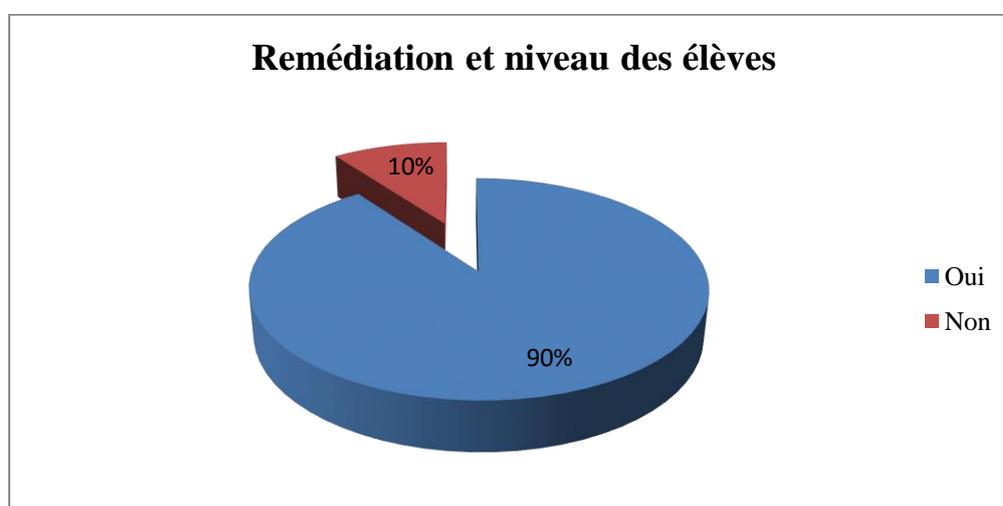
### Commentaire

11 enseignants soit 55 % ont confirmé qu'après une séance thérapeutique de remédiation les apprenants commettent moins d'erreurs en lecture. 08 enseignants considèrent qu'après cette séance l'apprenant se voit améliorer son niveau de lecture. Selon les réponses recueillies, nous avons remarqué que la plupart des enseignants soient que le niveau de leurs apprenants s'améliore en lecture progressivement après la programmation des séances de remédiation. En effet, lors de cette séance l'enseignant cible plusieurs domaines afin de pallier aux insuffisances. Il pourrait programmer des stratégies de lecture parmi lesquelles nous pouvons proposer : la lecture à haute voix, la conversation dirigée et l'imitation.

### Question numéro 14

Selon vous, la séance de remédiation est-elle considérée comme une solution pour améliorer le niveau de lecture des apprenants ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	18	90%
Non	02	10%
Autres	/	/



### Commentaire

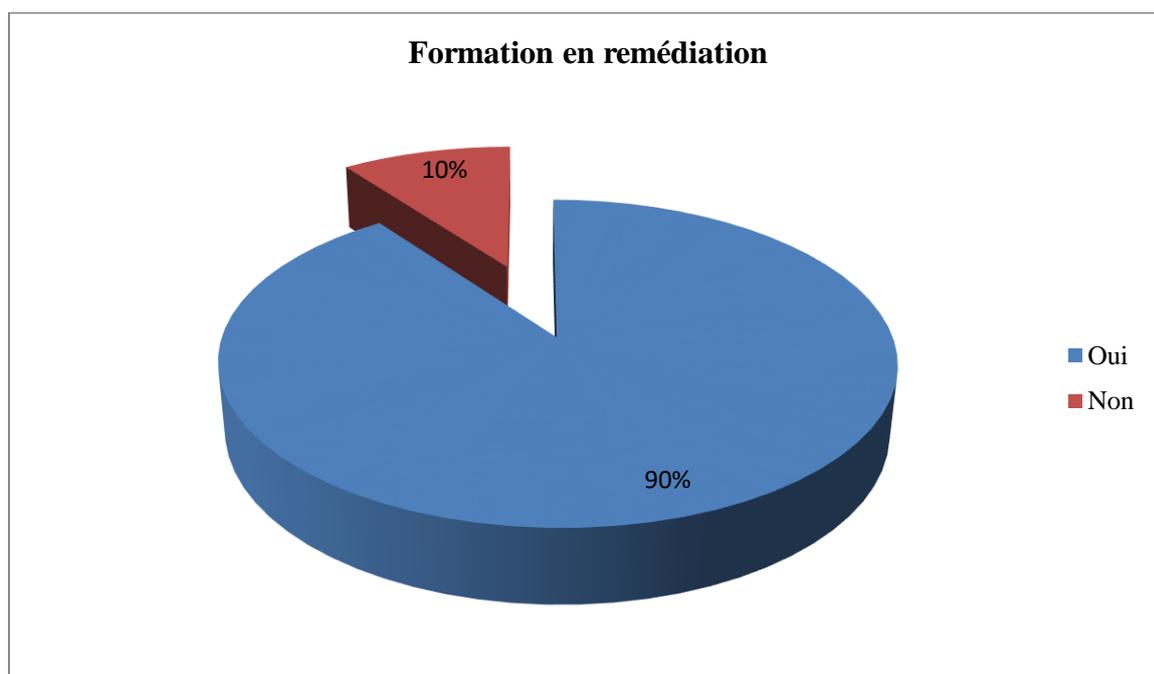
Pour la plupart des enseignants, la séance de remédiation est considérée comme une solution pour améliorer le niveau de lecture des élèves. Sur 20 enseignants, 18 ont répondu avec oui soit un pourcentage de 80% et deux ont émis des réponses négatives soit un pourcentage de 20%. Ce qui explique que la plupart des enseignants notamment ceux de la

wilaya d'Adrar considèrent que la programmation de cette séance de remédiation est se propose comme une solution pour revoir l'activité de lecture chez ces apprenants et de pallier aux différentes difficultés relatives à la lecture.

### Question numéro 15

Avez-vous reçu une formation pour mieux gérer et cerner la séance de remédiation ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	18	90%
Non	02	10%



### Commentaire

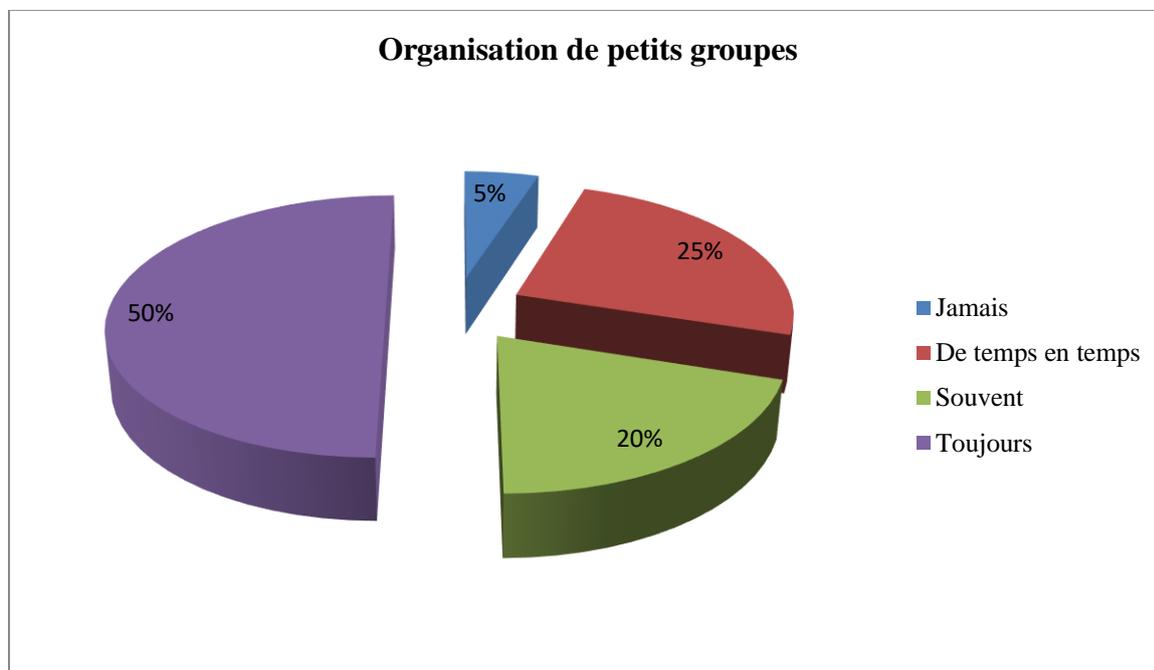
En réponse à notre question relative à une formation des enseignants pour mieux gérer et cerner la séance de remédiation, nous avons dénombré 18 enseignants soit 80% qui nous ont confirmé que leurs inspecteurs programment régulièrement des formations et des séminaires dédiés à la maîtrise de la séance de remédiation.

La majorité des enseignants 18 ont pu améliorer leur méthodes de remédiation et ce grâce aux séminaires, journée de formation et des formations destinées aux enseignants assurée par leur inspecteur. De cette façon, l'enseignant pourrait contrôler et vérifier les erreurs commises par ses apprenants.

### Question numéro 16

Avez-vous l'habitude d'organiser de petits groupes dans une séance de remédiation ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Jamais	01	05%
De temps en temps	05	25%
Souvent	04	20%
Toujours	10	50%



### Commentaire

10 enseignants sur 20 soit 50 % recourent au travail de groupe de manière régulière lors de la séance de remédiation. 05 enseignants soit 20% le font de temps en temps. 04 enseignants le font souvent tandis que 01 seul enseignant a déclaré qu'il n'a jamais fait un travail de groupe lors de cette séance.

Il est à signaler que ces pratiques relatives à la séance de remédiation et le travail de groupe permettent d'instaurer un climat spécial entre enseignant et apprenants et entre apprenant/apprenant. Nous avons remarqué plusieurs cas où l'apprenant change d'attitude et de rendement une fois dans un groupe. Ce dernier permet de créer un climat de confiance et l'apprenant devient plus confiant.

### Question numéro 17

Pour améliorer la pratique de la remédiation, quelles sont vos propositions ?

### Commentaire

10 enseignants soit un pourcentage de 50 % ont proposé d'intensifier ce genre de séances à savoir la remédiation surtout en ce qui concerne l'oral et lecture et même écriture. 10 enseignants soit un pourcentage de 50 sont pour l'idée selon laquelle l'enseignant est appelé à

diversifier les supports texte et de recourir par exemple à la bande dessinée et de proposer des exercices de lecture illustrée.

## 7. Synthèses des résultats

Nous rappelons que dans le cadre de cette enquête, nous avons focalisé notre attention sur les pratiques de classe dans la séance de remédiation relative à la séance de lecture chez les apprenants de 5AP.

Parmi les résultats auquel nous nous sommes parvenus, nous pouvons confirmer que la plupart des enseignants considèrent que la séance de remédiation comme une séance de renforcement et d'exercice qui permet éventuellement de minimiser les difficultés des apprenants et d'améliorer leur niveau en lecture.

Nous avons remarqué aussi que la plupart des enseignants sont devenus créatifs en faisant appel à de supports variés en fonction des besoins de leur classe et de leurs apprenants.

La plupart des enseignants sollicitent le travail de groupe puis qu'il est très utile pour améliorer le niveau de lecture et de compréhension de l'élève au en présence de ses amis.

Les enseignants de cette manière contribueront à minimiser le taux d'échec scolaire car ils donnent plus de chance aux apprenants qui ont un niveau très limité en lecture et en compréhension.

Nous avons noté que le facteur temps pose un grand problème. C'est pour cette raison, il serait plus utile d'accorder un temps largement suffisant pour assurer la progression du niveau des apprenants.

Suite aux résultats de notre enquête et en fonction des réponses fournies, nous pouvons proposer un certain nombre de stratégies à suivre et à adopter dans les classes de FLE pour mettre fin aux problèmes liés à la lecture et la prononciation et compréhension. En effet, Augmenter le potentiel de compréhension de l'apprenant est l'objectif de l'ensemble des démarches liées à l'approche paysagiste. Ces démarches seront présentées comme suit :

1) Il s'agit d'abord **d'activer les comportements perceptifs** : comme en LM l'apprenant peut

Comprendre l'état d'esprit de celui qui parle (même imparfaitement ou plus lentement).

2) Il s'agit également **d'intégrer les compétences antérieures à l'apprentissage**. Pour les adultes, il est valorisant et rassurant de référer à ce qu'ils connaissent déjà. On peut donc les mettre dans des situations familières, leur donner l'initiative, la possibilité d'être actants.

3) **Utiliser des représentations symboliques** (images) pour faciliter la compréhension, surtout pour les profils d'apprenants plus visuels qu'auditifs.

4) **Entrainer à la synthèse partielle par la reformulation**, pour les niveaux avancés. C'est un bon moyen de développer la compréhension des textes long : on fait à haute voix ce que l'on fait inconsciemment quand on écoute quelque chose dont on a envie de se souvenir : on regroupe des passages sous la forme d'une idée, avec ses propres mots. Cela permet d'écouter plus efficacement la suite.

5) **Activer les procédures d'induction**. Quand on lit ou écoute, on ne récolte pas des données pour les ajouter à un stock antérieur. On associe des éléments nouveaux à des ensembles de connaissances et contextes disponibles qui sont « actives » durant un certain temps. L'induction consiste à utiliser une information nouvelle pour réactiver par le raisonnement ou l'intuition d'autres connaissances ou éléments d'expérience. Ce processus est retardé en LE, mais on peut aider les apprenants à le faire fonctionner, en analysant le contexte, et familiarisant l'auditeur avec le locuteur et le sujet traité.

## **8. Conclusion**

Pour conclure ce chapitre et cette partie pratique nous pouvons dire que cette enquête nous éclairci plusieurs pistes relatives au processus d'enseignement apprentissage de la lecture notamment dans une séance de remédiation.

## **Conclusion générale**

Pour conclure, nous pouvons dire que notre travail de recherche s'est proposé de traiter une des questions les plus épineuses dans l'enseignement apprentissage du FLE au cycle primaire. En effet, nous avons mené cette recherche après avoir consulté des ouvrages de spécialité et après un long tri des articles et des thèses qui ont traité une partie de notre recherche.

Notre enquête s'est déroulée dans de très bonne condition et nous avons pu constater que nos hypothèses émises au début de notre travail de recherche ont été toutes confirmées. En effet, notre première hypothèse qui stipule que la plupart des difficultés serait d'ordre linguistique et phonologique et les supports proposés dans le manuel de la 5ème année primaire seraient inadaptés au niveau des apprenants a été vérifiée et confirmée après avoir analysé notre questionnaire.

Nous avons remarqué que les réponses des enseignants dans l'ensemble confirment que les apprenants souffrent des difficultés d'ordre phonologique et les enseignants ont dénoncé la complexité du manuel du moment qu'il est inadapté. En ce qui concerne notre deuxième hypothèse ; la plupart des élèves ne lisent pas davantage et n'arrivent pas à déchiffrer le texte. 80 % des enseignants ont réclamé des défaillances et des lacunes en lecture chez la plupart des apprenants et pour mieux vérifier cette question, nous avons proposé plus de trois questions dans notre questionnaire. La troisième hypothèse ; l'enseignant est appelé à diversifier et à suivre plusieurs démarches pour pallier à ces lacunes a été confirmée et nous avons prouvé, à travers notre questionnaire et à travers les réponses recueillies que les enseignants adoptent plusieurs stratégies pour pallier aux lacunes relevées. En effet, la plupart des enseignants ont confirmée qu'ils font appel systématiquement à des supports élaborés et à l'organisation des séances de remédiation via des petits groupes. D'autres nous ont confirmé que pour pallier aux problèmes de lecture suivent d'autres démarches à l'instar de la lecture à haute voix des exercices de déchiffrement, etc.

## **Contribution**

Ce modeste travail pourrait contribuer à apporter quelques éléments de réponses à l'ensemble des enseignants du cycle primaire de la wilaya d'Adrar notamment ceux de la circonscription numéro 19. Les résultats auxquels nous nous sommes parvenus seront validés dans un cadre de formation de formateur et de par mon métier à savoir inspecteur de l'enseignement primaire j'essaierai de sensibiliser les enseignants et de mieux les former en matière de préparation des

activités relatives à la lecture et aux pratiques et aux procédures relatives à la séance de remédiation car comme nous l'avons expliqué plus haut cette séance est très importante dans la mesure où elle contribue à mettre fin à la rigueur de minimiser le taux d'échec scolaire chez les apprenants du cycle primaire et pourrait même avoir des répercussions et des retombées sur les résultats du concours de cinquième année primaire ainsi que la déperdition scolaire au niveau des établissements.

## **Bibliographie**

### **Ouvrages**

- Abernot, Y. (1988). Les méthodes d'évaluation scolaire : Bordas.
- Barlow, M. (2003). L'Évaluation scolaire, mythes et réalités : ESF.
- Belzil, S. (2002). L'évaluation des apprentissages dans le cadre de la réforme scolaire. Québec Français, (127), 56–57.
- Bentolila, A., Chevalier, B. et Falcoz-Vigne, D. (2000). La lecture: apprentissage, évaluation, perfectionnement : Nathan.
- Chauveau, G. (2003). Comprendre l'enfant apprenti lecture : Retz.
- Chauveau, G. (2007). Le savoir-lire aujourd'hui: Les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit : Retz.
- Chauveau, G., Martin, M. A. et Chauveau, E. R. (1997). Comment l'enfant devient lecteur : Retz.
- Choinière, M.-F. (2005). Quoi évaluer en lecture et en écriture? Québec Français, (138), –
- CUQ J-P et GRUCA Isabelle.(2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.
- *GIASSON* (Jocelyne). — La Compréhension en lecture. — Québec, Canada : Ed. G. Morin, 1990
- *MOIRAND*.S, (1997), Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris.
- *PUREN*. Christian, (1998), Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris : Nathan-CLE International, 1988

### **Articles**

- Allaire, A, « Questionnaire: mesure verbale du comportement » in Recherches en psychologie, n16, 1988,p23.
- Hadji, C. (1989). Éléments pour un modèle de l'articulation formation/évaluation. Revue Française de Pédagogie, 49–59.
- Nadeau, M.-A. (1978). L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire: Un modèle d'évaluation continue. Revue Des Sciences de L'éducation, 4(2), 205–221.
- Zagar, D., Jourdain, C et Lété, B. (1995). Le diagnostic cognitif des capacités de lecture: le logiciel ECCLA:(Evaluation diagnostic des Capacités Cognitives du Lecteur Adulte). Revue Française de Pédagogie, 19–29.

### **Dictionnaires**

- Cuq, J.P. (2003). « Dictionnaire de didactique de français. Langue étrangère et seconde ». Paris : CLE international
- Galisson Robert, Coste, Daniel, (1976), Dictionnaire de didactique des langues, hachette.
- LE PETIT ROBERT, électronique(2005)
  
- ROBERT. J-P, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, Éditions. OPHRYS, 2008.

### **Webographie**

- Deum, M., Gabelica, C., Lafontaine, A., Nyssen, M.-C., & Lafontaine, D. (2007). Outils pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1re et 2e années du primaire. Consulté le 20avril 2019.

## Table des matières

Résumé :.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Remerciements .....	1
Dédicaces .....	2
Introduction générale .....	3
Chapitre 1 .....	5
La lecture entre pratique et méthode .....	5
1. Introduction .....	6
2. La lecture : proposition de définition.....	6
3. Le Décodage.....	6
4. La compréhension.....	7
5. Pourquoi enseigner la lecture compréhension ? .....	7
6. Les types de lecture.....	8
6.1. La lecture studieuse .....	8
6.2. Une lecture survol .....	8
6.3. Une lecture-action .....	8
6.4. Une lecture oralisée .....	8
6.5. Une lecture de loisir et de détente .....	9
7. La lecture en classe de FLE.....	9
7.1. La lecture silencieuse .....	9
7.2. La lecture à haute voix.....	9
8. Les méthodes d'enseignement apprentissage de la lecture .....	10
8.1. La méthode syllabique.....	10
8.2. La méthode globale .....	10
8.3. La méthode mixte.....	10
9. Conclusion.....	11
Chapitre 2.....	12
De l'évaluation de l'erreur au statut de l'erreur dans l'évaluation.....	12
1. Introduction .....	13
2. L'évaluation : essai de définition.....	13
3. Typologie des pratiques d'évaluation.....	15
3.1. L'évaluation interne.....	15
3.2. L'évaluation continue .....	15
3.3. L'évaluation diagnostique .....	15
3.4. L'évaluation formative .....	16
3.5. L'évaluation sommative .....	17
4. L'erreur : quel(s) statut(s) ?.....	17

5. Faute ou erreur ? .....	19
5.1. Erreur .....	19
5.1.1. L'erreur de compétence .....	20
5.1.2. L'erreur de performance .....	20
5.1.3. L'erreur de stratégie de communication .....	20
6. Faute .....	20
7. La relation enseignement/évaluation .....	20
7.1. Caractéristiques d'un enseignement non communicatif .....	20
7.2. Caractéristiques d'un enseignement/apprentissage communicatif .....	21
7.3. Caractéristiques de l'évaluation communicative .....	21
7.4. L'évaluation communicative implique que .....	22
8. L'évaluation de l'oral et de l'écrit .....	23
8.1. Faut-il séparer les composantes ? .....	23
9. Conclusion .....	24
Chapitre 3 .....	25
Enquête, présentation et analyse du questionnaire .....	25
1. Introduction .....	26
2. Protocol d'enquête .....	26
2.1. L'enquête par questionnaire .....	26
2.2. Le public visé .....	26
3. Présentation et discussion des résultats .....	30
3.1. Profil des enquêtés .....	30
3.1.1. La variable sexe .....	30
3.1.2. La variable âge .....	31
3.1.3. L'expérience .....	32
4. Analyses des réponses des enseignants .....	33
4.1. Pratiques de classe .....	33
5. Activité de lecture .....	36
6. Séance de remédiation .....	40
7. Synthèses des résultats .....	47
8. Conclusion .....	48
Conclusion générale .....	49
Bibliographie .....	51

## **Annexes**