



Université Ahmed Draya -Adrar

Faculté des Lettres et des Langues Étrangères

Département de français

MEMOIRE DE MASTER

Option : Didactique du FLE

Intitulé

**L'impact de la remédiation dans l'enseignement/Apprentissage
de la lecture en FLE chez les apprenants en difficultés.
Cas de la 4^{ème} A. P. école Mazouzi Cheikh-Talmine-**

Présenté par :

Melle.Fatiha IDDA

Encadré par :

M. Nouredine KELATMA

Membres du jury d'évaluation :

-M. CHakib Khalil YOUSFI

MAA

Univ. Adrar

-M. Nouredine KELATEMA

MAA

Univ. Adrar

-M. Nadir DRISSI

MAB

Univ. Adrar

Année universitaire : 2019-2020

REMERCIEMENTS

Je remercie d'abord ALLAH de m'avoir aidé et ma donnée la patience et le courage, la force durant mes études.

Je voudrais remercier, mon directeur de recherche Monsieur KELATMA Noureddine, qui a dirigé ce travail et a apporté ses orientations judicieux.

J'adresse ma gratitude à chacun des membres du jury qui ont bien voulu lire et évaluer ce travail.

Mes chaleureux remerciements vont également à tous ceux qui m'ont apporté leur soutien surtout dans des moments de découragement et particulièrement mes parents et ma sœur pour m'avoir encouragée et supportée jusqu'au bout.

DEDICACE

Je dédie ce modeste travail à mes chers parents qui m'ont vraiment aidé durant toute ma vie avec tous les moyens.

Mon père : ma source de volonté et d'espoir, qui a toujours cru en moi et n'a pas cessé de m'inciter et de m'encourager sans limites.

Ma mère : qui grâce à ses prières qui m'ont accompagnée toujours ses conseils valeureux qui m'ont, donnée la puissance et le courage.

A mes chers frères Abdelhamid et Abdelhakim.

A ma cher sœur Rahima.

INTRODUCTION

GENERALE

Introduction générale

Introduction générale

La remédiation pédagogique est une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectif de palier les lacunes et les difficultés d'apprentissage relevées lors de l'observation et de l'évaluation des élèves, d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer par conséquent à la réduction des décrochages scolaires.

De notre modeste expérience en tant qu'enseignante de français au cycle primaire, nous avons remarqué que certains de nos apprenants ont des difficultés énormes en lecture. Beaucoup sont incapables de déchiffrer un mot, alors que d'autres souffrent de l'incapacité d'en saisir le sens d'un écrit en FLE. A travers notre travail de recherche intitulé « **l'impact de la remédiation dans l'enseignement/apprentissage de la lecture aux apprenants en difficultés cas 4^{ème} A.P** », nous essayerons de répondre à un certain nombre d'interrogations qui paraissent pertinentes et concernent le rôle de l'activité de *la remédiation* pour subvenir aux obstacles de l'enseignement/apprentissage de la lecture au cycle primaire, plus précisément en 4^{ème} AP, à savoir :

-Comment la remédiation contribue-t-elle à la régulation permanente des activités de lecture.

-Quels sont les difficultés que rencontrent les apprenants de la 4^{ème} AP durant l'activité de lecture ?

-Quelles sont les remédiations qui amènent les apprenants à bien lire ?

A partir de ces questions qui guideront le cheminement de notre étude nous formulons les hypothèses suivantes

Les activités de remédiation pourraient aligner les pré-requis des élèves en lecture.

La plupart des difficultés serait d'ordre linguistique et phonologique.

Les supports proposés dans le manuel de la 4^{ème} année primaire seraient inadaptés au niveau des apprenants. La plupart des élèves ne lisent pas davantage et n'arrivent pas à déchiffrer le texte.

L'enseignant est appelé à diversifier et à suivre plusieurs démarches pour pallier à ces lacunes.

Notre objectif principal est de mettre en évidence l'importance et le rôle efficace de la séance de la remédiation à surmonter les difficultés en lecture.

Chapitre I

L'enseignement / apprentissage de la lecture en FLE

Introduction

L'apprenant arrive à l'école, il sait parler en sa langue maternelle. Il emploie un langage incorrect, certes, mais, composé de sons, de mots assemblés dans des phrases. Il sait et comprend ce qu'il exprime en parlant. Personne ne peut nier que c'est l'enseignement de la lecture qui conditionne le succès de toutes les autres disciplines de l'école primaire. Sans la lecture, il n'y a ni savoir, ni culture possibles pour l'apprenant. C'est pourquoi Jaurès avait écrit: "Savoir lire est la clé de tout" 'Selon lui la lecture est la clé de tout dans le domaine scolaire comme dans le domaine de la vie courante.

Le français ne commence qu'en 2^{ème} palier du cycle primaire, l'apprenant reçoit de petits résumés, des exercices de français qu'il doit lire et comprendre. Les textes de lecture qui lui sont proposés sont de types variés et souvent adaptés à son niveau. La capacité de lire et la maîtrise des stratégies lui offrent l'occasion de résoudre sans difficultés des diverses situations problèmes qui se posent à lui. La lecture permet à l'apprenant de consigner dans son cahier les résultats au terme des constructions de savoir, de comprendre les tâches, les consignes dans tous les champs de formation. Elle permet à l'apprenant de participer activement entre autres à la vie de la classe et devient pour lui une véritable clé d'accès aux connaissances. La lecture joue un rôle ludique, comme moyen de détente et contribue à l'équilibre affectif du lecteur. Elle développe l'intelligence de l'apprenant, améliore son expression, renforce sa capacité d'écrire.

Nous pouvons dire que la lecture " *est une technique sociale par laquelle l'enfant entre de très bonne heure dans un certain type de civilisation. L'acquisition de cette technique exige, sans doute, un effort considérable mais cet effort est favorisé chez l'enfant normal par des motivations puissantes*" (Zazzo, 1994)

1 Qu'est-ce que lire ?

Selon le dictionnaire le petit Robert(2009): « Action matérielle de lire, de déchiffrer ce qui est écrit. » La définition montre que lire c'est le fait de savoir décoder le code écrit.

Selon le petit Larousse (1998), Lire c'est: «reconnaître les signes graphique d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens».

Selon le dictionnaire de didactique des langues : (D.D.L. – 1976, Robert GALISSON et Daniel COSTE). a)- Action d'émettre à haute voix un énoncé écrit.

b)- Action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit.

c)- Action de parcourir des yeux ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu.

Ces définitions expliquent que lire, consiste à posséder le sens d'un écrit, c'est-à-dire percevoir des signes graphiques tout en saisissant leur sens (saisir les significations traduites dans ce code). Lire un écrit n'est pas seulement déchiffrer ou simplement oraliser. C'est intégrer un texte pour en découvrir le sens. Lire, selon E.CHARMEUX: "*c'est construire du sens sur un message dont on a besoin pour faire autre chose que lire*".

Selon HACHETTE encyclopédique, la lecture est l'opération qui consiste à décoder les informations enregistrées sur un support à les transformer en signaux.

J. Leif explique que : « *La lecture est une activité complexe qui met en œuvre un ensemble élaboré de compétences très diverses : compétences des organes de perception pour la distinction des lettres, compétences linguistiques : connaissance des sons et des lettres et leur correspondance, connaissance de la grammaire, compétences quant aux possibilités de compréhension : développement de l'intelligence, connaissance de ce à quoi renvoient les mots, les phrases* ».

2 Situation de la lecture

Au cycle primaire, les apprenants rencontrent des situations nombreuses et variées qui nécessitent la pratique de l'acte de lire comme les événements à célébrer, les projets

Ils acquièrent des compétences en découvrant que l'écrit est porteur de sens que les supports peuvent être variés et que les éléments du texte (indices) permettent d'accéder au sens.

Les apprenants doivent maîtriser les codes de la lecture en sachant reconnaître rapidement la plupart des mots, donner du sens à ces suites de mots, déchiffrer un mot qu'ils ne connaissent pas, proposer une écriture phonétiquement correcte pour un mot régulier. Ils doivent pouvoir reconnaître les différents types d'écrits, pour saisir le sens même du texte pour donner des renseignements ponctuels sur son contenu à savoir le fond

et la forme. Ils doivent avoir compris et retenu le système de codage de l'écriture, les correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes.

Selon Gérard Chauveau, l'apprenti lecteur doit être capable d'effectuer sept opérations mentales simultanément pour réussir :

- repérer le support et définir le type d'écrit, pouvoir dire s'il s'agit d'une recette, d'une histoire d'une annonce ... etc.

- questionner le contenu pour savoir ce qui se passe et ce que le texte veut dire.

- explorer une quantité d'écrit porteuse de sens, à savoir une ligne, une phrase ou un groupe de mots.

- identifier les formes graphiques, celles des mots, des syllabes et des lettres.

- anticiper des éléments syntaxiques ou sémantiques.

- organiser logiquement les éléments identifiés.

- mémoriser les informations sémantiques, la signification du texte étudié

Ces étapes élaborées par Gérard Chauveau entrent dans le cadre des instructions officielles. Elles ont la particularité d'être bien définies et peuvent être un outil pour l'enseignant dont le souci majeur est de former des enfants lecteurs. Elles forment un tout que l'apprenant doit maîtriser pour accéder au savoir-lire et pour détenir les compétences de lecteur que l'on attend de lui au cours de son apprentissage.

Les apprenants doivent acquérir une bonne maîtrise de la lecture en accédant, sans que cela ne pose de réels problèmes au niveau du déchiffrage, au sens des textes de quelque nature qu'ils soient mais adaptés à leurs possibilités.

Ils doivent pouvoir réagir au texte, par exemple en exécutant une consigne ou en répondant à des questions et être disposés à donner des renseignements précis et à restituer des données essentielles pour montrer qu'ils ont compris le texte.

Ils doivent pouvoir choisir entre la pratique d'une lecture sélective ou intégrale dans le but d'adapter leur lecture à la situation.

3 Les projets de la lecture

La lecture est une phase indispensable et utile dans la vie de chaque personne car elle stimule notre imagination et développe notre sens de la critique, nous permet également de nous s'échapper de notre vie quotidienne. Comme elle est aussi un facteur pour s'enrichir, d'apprendre de nouvelles choses. Selon Cuq Jean pierre et Gruca Isabelle, « *aider l'apprenant à construire le sens, c'est lui assigner un projet de lecture défini par*

des objectifs qui consiste à lui donner un certain nombre de tâches à réaliser et à le mettre dans une situation active».

On peut dire que la lecture permet aux lecteurs de mieux s'exprimer, de communiquer, d'argumenter, de se construire une opinion personnelle enrichie. En effet, elle inculque des valeurs morales grâce aux messages que nous percevons lorsque nous lisons de plus des valeurs intellectuelles du vocabulaire que nous en tirons.

En classe de FLE, « le projet est essentiellement académique. On lit pour apprendre à lire en mettant en œuvre une stratégie de lecture studieuse quand ce n'est pas pour la bonne note. »

Bien que la lecture est au carrefour de toutes les compétences : graphique, phonologique, grammatical...etc.

Ces compétences prouvent que lire, c'est une activité complexe où l'apprenant doit exploiter plusieurs opérations en même temps.

L'acquisition du mécanisme de la lecture en français langue étrangère, se fait à l'intermédiaire d'un effort soutenu et d'un travail continu. En tant qu'exercice d'apprentissage de la langue, la lecture est une méthode motivante qui suscite l'intérêt et la curiosité des enfants. Elle représente un travail de déchiffrement des mots inconnus, d'identification des mots connus, un travail de recherche d'analogies qui permet aux apprenants de comprendre le sens global.

4 Les différents types de lectures

4.1 La lecture–exercice

Il s'agit d'un moment d'apprentissage systématique des mécanismes de la lecture orale pour parvenir à une lecture correcte, courante et expressive.

- Une lecture correcte en respectant :
 - La correspondance correcte graphie / phonie,
 - L'articulation,
 - La prononciation,
 - Les liaisons (à mettre ou à omettre) et les enchaînements (exemples : « il y a », « il a eu un accident »).
- Une lecture courante en respectant :
 - La ponctuation (les différentes pauses),
 - Les groupes de souffle,

- Le débit (rythme normal = 120 mots / minute).
- Une lecture expressive en respectant :
 - L'intonation (exemples : ton interrogatif, exclamatif, ironique, moqueur, ...)
 - L'expressivité ou la mélodie (exprimant la joie, la tristesse, ...)

Exemples de lecture-exercice :

- Lecture (3°AP).
- Lecture / Compréhension 1 (Approche globale du texte) (4°AP – 5°AP).

4.2 La lecture – activité

C'est une lecture/analyse d'un texte court : une lecture fragmentaire (par passages), une lecture alternée de questions de compréhension. Le texte choisi serait un excellent prétexte pour apprendre aux élèves à réfléchir (dégager les idées d'un texte) et à s'exprimer (expression orale). La lecture – activité amène les apprenantes à se confronter à la pensée d'autrui (compréhension détaillée des idées véhiculées par le texte support). Le questionnaire magistral servirait d'instrument de pénétration du texte.

Exemple de lecture – activité :

-Lecture / compréhension 2 (Approche analytique et détaillée du texte) (4°AP – 5°AP).

4.3 La lecture – recherche

C'est une lecture individuelle : elle sollicite un effort de compréhension personnelle (lecture silencieuse dominante). La lecture instrumentale vise spécialement la recherche – à titre personnel – des informations essentielles (avec ou sans prise de notes) pour s'informer (satisfaire ses besoins) ou pour informer (faire un exposé à autrui).

Exemple de lecture – recherche :

- Le texte documentaire (5°AP)

4.4 La lecture – projet

Il s'agit de la lecture, en plusieurs séances, d'un ouvrage entier (roman, conte, nouvelle, ou de très larges extraits d'une histoire). Il s'agit plutôt de lectures suivies et dirigées (au pluriel). La lecture rapide (silencieuse) est dominante dans ce genre d'activité.

Les parties ou extraits choisis pour chaque séance doivent être assez longs (en fonction du niveau des élèves).

Par épisodes, les apprenants suivront le déroulement de l'histoire. C'est en ce sens que ces lectures sont suivies.

La lecture silencieuse (rapide) des passages retenus est guidée par des directives (des consignes) de lecture que l'enseignant(e) devrait transcrire sur le tableau noir au fur et à mesure de l'approche segmentée (par passages) du texte choisi.

La directive de lecture est donnée au préalable (avant la lecture silencieuse du passage déterminé) afin d'aider les apprenants à comprendre globalement la ou les idées du segment textuel (passage). c'est en ce sens que ces lectures sont dirigées (guidées).

Exemple de lecture – projet :

- Lecture suivie dirigée (5°AP).

5 Stratégies de lecture

Qu'en est-il des stratégies qu'un bon lecteur doit mettre en œuvre pour réussir son projet de lecture ? Cornaire explique que « *un bon lecteur doit être capable de détecter ses difficultés et y remédier et que cela implique la mise en œuvre de stratégies de compréhension qui conviennent* » (1999 : 39) Selon Smith « *le bon lecteur parviendrait toujours à sélectionner les bonnes stratégies au moment approprié et à les utiliser avec précision et sans effort* » (1985)

Francine distingue cinq stratégies de lecture : « *la lecture studieuse, la lecture balayage, la sélection, la lecture action, et la lecture oralisée* » (Cicurel, 1991, p. 16/17)

5.1 La lecture studieuse :

C'est une « *lecture attentive pendant laquelle le lecteur veut tirer le maximum d'informations* ». On procède alors fréquemment pendant cette lecture à une prise de note des informations essentielles à fin de les mémoriser.

5.2 La lecture balayage :

On recourt à cette lecture lorsqu'on veut capter l'essentiel du contenu du texte sans vouloir prendre connaissance des détails. Elle ajoute que cette lecture implique qu'on convoque des « *stratégies d'élimination* » et que le lecteur doit avoir une bonne maîtrise linguistique et textuelle pour faciliter l'opération des éléments « *à lire / à ne pas lire* ».

5.3 La lecture sélective :

C'est une stratégie mise en œuvre lorsqu'on cherche une information ponctuelle « *consulte un annuaire téléphonique, un dictionnaire, une grammaire, un journal de spectacles, [Lorsque on] sait au préalable ce qu'il veut trouver* ». On doit alors pratiquer une « *lecture-élimination qui intervient jusqu'à ce que l'élément recherché soit trouvé* » ; donc c'est une sorte de lecture recherche.

5.4 La lecture-action :

Ce type de lecture utilisée dans l'écrit qui invite le lecteur pour agir comme la lecture des recettes de cuisine, modes d'emplois ou par exemple « *lors de l'écriture d'une lettre lorsqu'on répond point par point à une autre* »

5.5 La lecture oralisée :

Il s'agit de lire un texte à voix haute.

Si plusieurs stratégies de lecture ont été distinguées, il a été cependant souligné que celles-ci ne sont pas exclusives et qu'en réalité, on doit souvent mettre en œuvre plusieurs stratégies simultanément, comme le précisent J.-P. Cuq et I. Gruca disignent « *Un lecteur averti passe inconsciemment d'un type de lecture à un autre selon ses besoins, ses intérêts, ses intentions et selon le type de textes. Ces différents types de lectures répondent à des objectifs différents et il est nécessaire de les introduire selon une progression dans la classe de langue étrangère et de ne pas se limiter à la lecture globale, comme c'est trop souvent le cas dans les méthodes d'enseignement apprentissage du FLE* » (2003 :163) Parmi ces stratégies en distingue :

La lecture écrémage : Elle consiste à lire le texte d'une façon non linéaire « faire un survol » pour avoir une idée globale de son contenu.

La lecture balayage : c'est une lecture rapide, en diagonale, du texte, afin de repérer essentiel du texte.

La lecture critique : lecture intégrale et linéaire du texte où le lecteur utilise ses connaissances pour compléter, enrichir l'information du texte, tout en s'intéressant plus aux détails et à la précision afin de mieux la retenir.

La lecture intensive : elle consiste à lire avec attention et capter le maximum d'informations du texte et les mémoriser.

Cicurel également souligne « *qu'à un texte ne correspond pas une stratégie de lecture. On peut fort bien commencer par une lecture-survol et s'arrêter sur un passage qui intéresse pour le lire avec attention.* » (Cicurel, 1991, p. 16)

6 Les méthodes d'enseignement de la lecture

Le problème de méthodes de lecture semble compliquer parce que chacun met de choses différentes sur le même mot. On doit donc réfléchir aux méthodes les plus efficaces pour réaliser cet objectif. Toutes les méthodes ont pour but de faciliter l'apprentissage de la lecture et faire de chaque enfant un lecteur expert.

Néanmoins, elles revendiquent des différences dans le moyen d'y parvenir. Selon la méthode d'enseignement de la lecture : « *Elle est un ensemble des principes qui organisent des orientations et la mise en œuvre de l'enseignement de la lecture. Il distingue plusieurs types de méthodes de lecture* » (ÉMILE, 2007, p. 36)

La méthode reste toujours l'ensemble des règles, des principes, des lois et des techniques utilisées d'une manière réfléchie par un ou plusieurs chercheurs pour réaliser un travail de recherche.

Nous citons à titre d'exemples la méthode synthétique, la méthode analytique et la méthode mixte. Ultérieurement nous allons aborder les principes de chacune d'elles.

E. Charmeux (2007) explique l'existence de plusieurs méthodes d'apprentissage de la lecture de la manière suivante.

Apprendre à lire, c'est apprendre à reconnaître les mots :

– par le déchiffrage : méthodes synthétiques, modèle « ascendant » (allant des unités graphème/phonème vers les mots) ;

– par une mémorisation globale : méthodes « globales » et modèle « descendant » (allant des textes aux unités mots);

– en mêlant les deux systèmes : méthodes mixtes.

6.1 La méthode synthétique

B. Germain définit cette méthode comme la progression allant de la connaissance des unités (lettres/sons) vers leur combinaison (syllabe écrite/orale) et de la combinaison des syllabes en mots. Cette démarche qui va demander à l'enfant de segmenter et discriminer les unités minimales de la langue orale pour les faire correspondre au langage écrit n'est pas naturelle mais nécessaire pour atteindre un degré suffisant de conscience phonologique (phonémique).

Cette méthode est aussi appelée syllabique; l'apprenant doit comprendre le principe alphabétique puis opérer une combinatoire pour passer aux syllabes puis aux mots.

Elle procède ensuite à des associations signes et sons:

P + i = pi

P + o = po

L + i = li

L + o = lo (...)

Plusieurs démarches peuvent être choisies :

– une démarche graphophonologique qui s'appuie sur la construction des correspondances phonies / graphies et graphies / phonies, et l'automatisation des procédures de décodage/codage ;

– une démarche syllabique qui part du code inconnu (les combinaisons de lettres) vers le code connu (la chaîne des sons de la langue orale), c'est le B-A-BA. (Méthode alphabétique) ;

– une démarche phonologique ou phonographique (phonics) qui consiste à développer la perception des unités minimales de la langue orale (les sons, les phonèmes constitués en syllabes orales) pour les transcrire en unités écrites correspondantes (les graphèmes, les syllabes écrites). On part de ce que l'enfant connaît, l'oral, pour lui faire découvrir ce qu'il ne connaît pas, l'écrit. L'apprentissage passe par le développement de la conscience phonémique (l'enfant observe ce qu'il dit).

Bentolila et Germain utilisent l'expression « méthode indirecte d'accès au sens ». On trouve aussi la notion de méthode par voie indirecte de lecture (décodage). Autre vocable rencontré, la méthode gestuelle (Braibant et Gérard, 1996), par laquelle les élèves apprennent à mémoriser, grâce à des gestes, des associations de lettres-sons pour former des syllabes puis combiner celles-ci en mots.

Aucune méthode synthétique ne procède ainsi aujourd'hui : on essaie de construire des mots avec des syllabes connues et de faire très vite déchiffrer la phrase aux enfants.

6.2 La méthode analytique

Cette méthode est aussi appelée méthode globale, elle part des grandes unités écrites signifiantes (le texte, la phrase) pour aller vers leurs composantes (le mot) puis les unités non signifiantes. Autrement dire elle part du complexe au simple c'est-à-dire du mot aux lettres. Par exemple, l'enfant lit le mot rose en entier puis par syllabe, (ro-se) et enfin par lettres, « r-o-s-e »

Chaque phrase ou chaque mot est une entité qui a son identité propre et son sens associé. Elle privilégie des activités d'hypothèse sur le sens et de compréhension. Les démarches qui se revendiquent de cette méthode postulent que ce sont « *les messages écrits, complets et contextualisés qui sont simples à comprendre, pas les unités linguistiques abstraites* » (Goigoux, 2006)

6.3 La méthode mixte

Cette méthode se caractérise par la coexistence de deux méthodes, la méthode analytique et la méthode synthétique, le lecteur débute par la mémorisation d'un nombre très réduit de mots qui va lui constituer un vrai appui au décodage syllabique.

« Les méthodes mixtes, nées de la pratique, combinent partiellement les principes et les pratiques des approches synthétiques et fonctionnelles. Les textes et les phrases constituent le point de départ des activités d'apprentissage et les enfants ont été entraînés à formuler des hypothèses de sens. En cours d'année, lorsque l'occasion se présente, ils ont reçu un enseignement explicite de règles de correspondance graphie/phonie les plus courantes et les plus simples (sans utilisation des gestes correspondants). Ces règles sont introduites sans suivre un programme préétabli à l'avance » (Braibant, 1996)

L'apprenant reconnaît directement les mots, voire les phrases qu'il a mémorisés. C'est celle qui est la plus fréquemment utilisée dans les écoles. Elle combine 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.

Cette méthode articule travail logographique et entrée dans le déchiffrement graphophonologique. Deux démarches sont traditionnellement engagées :

- la démarche mixte enchaînée. Dans un premier temps, l'élève rencontre l'écrit par la méthode idéo visuelle ; puis il va décomposer pour basculer vers la méthode syllabique.
- la démarche mixte conjointe. Les deux approches, analytique et synthétique, sont utilisées simultanément.

7 Les processus d'apprentissage de lecture

Selon le modèle de (Frith, 1985), l'apprenant passe par trois étapes pour développer ses compétences en lecture, c'est-à-dire pour mettre en place, développer et automatiser les processus d'identification de mots écrits : phase logographique, phase alphabétique puis orthographique.

7.1 La phase logographique (idéo-visuelle)

La lecture logographique traite les mots comme des images ; l'apprenant devine le mot reconnaissance d'indices extérieurs. Ces indices peuvent être de plusieurs ordres environnementaux (logo publicitaire caractéristique de certains mots désignant des marques) ou le plus souvent visuels (comme le point du i ou l'accent du é par exemple).

En fait, à ce stade impossible de reconnaître des mots nouveaux et de passer à la lecture alphabétique.

7.2 La phase alphabétique

Elle s'appuie sur les relations entre les phonèmes et les graphèmes (les sons et les manières de les écrire). L'apprenant recompose l'image sonore des mots. Les lettres sont assemblées pour construire des syllabes, puis elle-même associées pour composer le mot dont on connaît l'image sonore c'est ce que l'on appelle couramment le déchiffrage. Cette phase va permettre à l'apprenant d'assimiler progressivement les liens qui existent entre la langue écrite et la langue parlée qu'il connaît déjà. Il va notamment découvrir que les mots parlés sont décomposables en un certain nombre d'unités et que ces unités, que sont les phonèmes, ont des correspondances visuelles dans le code écrit, les graphèmes.

7.3 La phase orthographique

Dans la lecture orthographique, le mot est reconnu visuellement, auditivement et sémantiquement. Cette lecture s'appuie sur l'écriture alphabétique de notre langue. L'automatisation des procédures de décodage et le nombre de fois où le mot est rencontré favorise la mise en place de la reconnaissance orthographique.

Grâce au système orthographique, le lecteur va pouvoir accéder directement au système sémantique sans passer par la médiation phonologique. Les processus d'identification de mots s'automatisent, de ce fait, la lecture peut devenir une activité uniquement lexicale, sa rapidité et son efficacité s'accroissent.

8 Les compétences clefs pour apprendre à lire

- Lire couramment (prononciation correcte, bonne articulation, respect des liaisons et de la prononciation).

- Lire d'une manière expressive (rythme, ton, intonation).

-Émettre des hypothèses de lecture en s'appuyant sur l'image du texte.

Identifier à partir d'une lecture silencieuse :

* les personnages d'un texte.

* les enjeux d'un récit.

* les actions entreprises.

* les résultats obtenus.

* Les objets et les lieux.

* reprendre l'essentiel d'un texte lu.

* donner un avis personnel sur un texte.

Compétences de fin d'année en 4°AP :

Lire et comprendre un texte court (de 40 à 80 mots).

Connaître le système graphique du français.	<ol style="list-style-type: none"> 1- Maîtriser les graphèmes de la langue. 2- Etablir la correspondance graphie / phonie régulière et irrégulière dans les mots.
Construire du sens en organisant la prise d'indices.	<ol style="list-style-type: none"> 1- Distinguer différents documents (livre, dépliant, journal, revue, affiche, ...). 2- Utiliser l'illustration pour comprendre le sens d'un court texte. 3- Bâtir des hypothèses de lecture à partir d'éléments du texte.
Lire à haute voix.	<ol style="list-style-type: none"> 1-Réaliser une bonne prononciation / articulation. 2- Réaliser une bonne prosodie (rythme, pause, intonation, ...). 3- Lire à haute voix un court texte.
COMPOSANTES DE LA COMPETENCE	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

9 Les difficultés d'apprentissage de la lecture

La lecture étant une activité complexe, les difficultés en lecture peuvent avoir de multiples origines.

Selon Luc Ferry (livret CP), les origines des difficultés sont l'accroissement dans les classes d'exercices encourageant la spontanéité et l'expression de soi plutôt que le respect de l'héritage ainsi que la prolifération de méthodes qui brouillent les repères.

Les difficultés rencontrées par l'élève ne sont pas toujours de son ressort. Il y a des raisons à ces difficultés.

9.1 Des difficultés d'origine environnementale

Tout élève est un être complexe. Il a des aspects biologique, physiologique, psychologique, sociologique, culturel, ... L'apprenant arrive en classe avec ses « problèmes » et son curriculum familial souvent caché ; il ne peut naturellement et raisonnablement les laisser derrière lui.

9.2 Des difficultés de socialisation

En premier lieu, les parents et le milieu familial influent fortement dans la préparation de l'enfant à la lecture car ses parents sont les premiers éducateurs et ce sont eux qui passent assez de temps avec lui. Selon Irwin cité par N'Nambi «*Ils lui apportent les stimuli intellectuels et le soutien émotionnel indispensable à l'acquisition de la lecture*» (2005:10) Cependant, selon Juhel « certains parents jugent les faiblesses de leurs enfants ce qui rendent ces enfants démotivés et influencent négativement leur progression dans l'apprentissage. Ce que rendre l'adaptation et insertion dans le groupe-classe, d'une part, et interaction enseignant-enseigné, d'autre part difficile » (1998:70-71)

9.3 Des difficultés d'ordre institutionnel

L'effectif de la classe (classe pléthorique), volume horaire, organisation pédagogique, stratégies.. On vise ici par stratégie ; les démarches mise en œuvre pour appréhender le sens d'un texte. Il y a des apprenants ne peuvent pas mettre certaines stratégies qui pourraient les aider à dépasser certaines difficultés.

9.4 Des difficultés d'ordre pédagogique

L'enseignant joue un rôle crucial dans la relation enseignant/élève en créant une atmosphère favorable pour atteindre la réussite des enfants. Ainsi que, il doit prendre en considération le style d'apprentissage de ses élèves tout en variant les techniques, les stratégies, et les méthodes d'enseignement afin de faciliter l'assimilation des connaissances.

9.5 Des difficultés d'apprentissage d'ordre linguistique

a) La dyslexie

Dubois et Roberge définissent la dyslexie comme «*un trouble de l'identification des mots écrits. Cette difficulté de lecture provient d'une atteinte constitutionnelle touchant les mécanismes du cerveau ; ses causes sont donc d'origine neurologique et génétique* » (2010:4)

Ainsi la dyslexie est une trouble persistant de la reconnaissance automatique des mots, il est d'origine neurologique et affecte la personne toute sa vie. IL se caractérise par :

*Difficultés de comprendre le système d'écriture, l'apprenant ne fait pas la correspondance entre le code écrit (graphème) et le son qu'il associe (phonème).

*Difficultés à confondre les sons (discrimination auditive): b/p, le t/d et le f/v.

*Difficultés de discrimination visuelle des lettres entre le b/d, p/q, et m/n.

*Difficultés à différencier l'ordre de succession des lettres ou syllabes : ion/oïn, on/no/ou.

b) La dysorthographe

C'est un trouble de l'apprentissage de l'orthographe. Ce trouble peut être isolé mais le plus souvent il est associé à la dyslexie. La dysorthographe vient parfois révéler tardivement une dyslexie négligée. Les dysorthographiques sont des individus présentant des troubles de l'écriture : lenteur, insécurité linguistique, problèmes d'identification des phonèmes (Estienne, 2012)

c) La dysgraphie

C'est un problème d'écriture dans lequel les apprenants ne parviennent pas à organiser et à coordonner leur écriture. L'écriture est penchée, ne respecte pas les lignes et devient illisible.

d) La dysphasie

C'est un trouble neurodéveloppemental du langage qui affecte la compréhension et/ou l'expression d'un message verbal, peu importe la modalité de présentation, langage oral ou écrit. La dysphasie est un trouble. Elle persiste tout au long de la vie, mais les manifestations varieront et le degré de sévérité peut lui aussi changer. Ce trouble n'est pas la conséquence d'un manque de stimulation, d'un déficit sensoriel (par exemple auditif), ni d'une déficience intellectuelle. Au contraire, ces apprenants présentent souvent une intelligence logique ou visuelle normale et ont un désir de communiquer, ce qui persiste à l'adolescence ou à l'âge adulte. Ce trouble du langage a généralement des répercussions dans plusieurs sphères de la vie de l'enfant puisque ce dernier peine à s'exprimer et à comprendre tout ce qui a trait au langage (les enseignements, les échanges avec les pairs, les consignes de la maison, les explications qu'on leur donne s'ils ont fait quelque chose qu'il ne fallait pas,...etc.)

e) Les interférences linguistiques

Les interférences linguistiques se produisent automatiquement lorsqu'il y a un contact entre la langue cible et la langue de départ. Le phénomène des interférences est encouragé aussi par le procédé des traductions d'une langue à une autre. S'il y a des dégradations linguistiques, elles vont porter sur la langue étrangère et la langue première reste intouchable. La langue maternelle peut influencer sur la langue seconde sur tous les niveaux d'organisation du langage (les systèmes phonétique, morphosyntaxique et lexical).

9.6 Des difficultés d'apprentissage d'ordre psychologique

a) La phobie scolaire

La phobie scolaire est une **angoisse massive** qui survient à la simple idée d'aller à l'école.

Elle s'observe chez «des enfants qui, pour des raisons irrationnelles, refusent d'aller à l'école et résistent avec des réactions très vives ou de panique quand on essaie de les y forcer » (A. JOHNSON). Elle semble plus fréquente chez les garçons.

Elle apparaît entre cinq (5) et treize (13) ans, surtout à la première rentrée scolaire et au moment de l'entrée au collège.

b) Le redoublement

En principe, il a pour but de favoriser l'apprentissage des notions non acquises. Il semblerait, selon certaines recherches que les effets escomptés ne soient pas réalisés dans la majorité des cas. La reprise d'une année scolaire a souvent des effets sur l'équilibre psychologique de l'enfant. La motivation pour le travail devient difficile. Le redoublement est alors considéré comme un échec personnel et non comme une voie de réussite. Néanmoins, ce déclin ne se rencontre pas dans tous les cas. Il fluctue au cours de l'année en fonction des résultats obtenus.

c) L'enfant précoce ou surdoué

Un enfant est dit précoce lorsqu'il a une intelligence supérieure. C'est un enfant qui a un vocabulaire très riche, dès son plus jeune âge. Il apprend à lire très tôt, souvent seul. Il s'intéresse à des sujets qui surprennent au regard de son âge. Ce type d'enfant peut être confronté au problème de l'échec scolaire. Il aime apprendre, découvrir, créer... mais le maître n'a souvent pas assez de temps à lui consacrer. L'enfant précoce finit par s'ennuyer, perd sa curiosité et le désir d'apprendre.

Comme l'explique Arielle Adda, l'enfant surdoué fonctionne différemment : "*Il comprend plus vite, possède un champ d'action intellectuel plus large et son esprit va englober plus de notions en même temps*". Autre caractéristique notable : la rapidité. Pour illustrer son propos, la spécialiste utilise une métaphore très parlante. Grâce à une transmission plus rapide de neurone à neurone dans le cerveau, **l'enfant précoce** est semblable à un métro lancé à pleine vitesse qui ne s'arrêterait qu'aux correspondances !

d) La dépression

La dépression de l'enfant apparaît comme une impuissance à affronter les exigences de la vie scolaire ou à supporter les échecs résultant d'une compétition impossible avec les autres. Il en résulte un sentiment de culpabilité, une impression de doute qui aboutissent à la tentation du retrait ou de l'abandon des activités. Ce défaut de participation à la vie scolaire s'explique par l'inattention, les troubles de la mémoire et l'incapacité à affronter une situation de compétition.

L'enfant dépressif est toujours décrit comme passif et inquiet.

e) L'estime de soi

La définition de l'estime de soi repose sur la notion « d'auto-évaluation ». L'individu va considérer ses résultats, ses capacités, ses qualités selon un système de valeurs et de normes personnelles. Le besoin de s'estimer se développe dès l'enfance au travers des interactions avec les parents, les enseignants, les camarades.

Les sujets présentant une image de soi négative obtiendraient des résultats inférieurs à leurs capacités intellectuelles.

10 Les différents profils d'un lecteur en difficultés

Les apprenants ont difficultés de lecture sont ceux, qui agissent passivement vis à vis du texte. C'est pourquoi, l'enseignant doit intervenir dans le but de faire acquérir à ses apprenants un certain nombre d'habilités et les apprendre à les utiliser quand la situation l'exige. Ils forment un groupe hétérogène ayant des lacunes, un déficit généralisé en compréhension.

Ces difficultés peuvent s'accroître à mesure qu'ils avancent dans leurs parcours scolaire. D'après NICOLE VAN Grunder beek : « *ce qui caractérise le lecteur en difficulté, c'est son manque de clarté cognitive, la tendance à n'utiliser qu'une stratégie en situation de lecture, la rigidité et sa dépendance à l'égard de l'enseignement* » (1994 :98), dans son ouvrage a mis l'accent sur six profils ou cas de lecteurs en difficulté :

10.1 Un Lecteur centre sur le code

Ce lecteur oralise les mots, sans prendre la peine de chercher le sens. Il ignore que lire consiste à construire un sens. Il utilise la stratégie graphophonétique pour identifier les mots, sans qu'il la maîtrise. Il a tendance à confondre entre les lettres b, d, p, q et m, n et à les inverser.

10.2 Un Lecteur centre sur le sens

Le lecteur de ce profil utilise beaucoup ses connaissances, il ne lit pas toujours ce qui est écrit mais il devine les mots voisins, ce qui le mène à se tromper parfois, ce type il rencontre la difficulté de découper les mots en syllabes et la difficulté d'employer la combinatoire graphophonétique.

10.3 Un Lecteur centre sur la connaissance lexicale

Ce lecteur tente de repérer les mots qu'il connaît ou croit connaître. Ce type s'appuie toujours sur la connaissance immédiate des mots et néglige le sens, il ne cherche même pas l'exactitude de son déchiffrement. C'est un lecteur qui saute plusieurs mots, même il commet des erreurs souvent d'ordre de confusion des mots qui se ressemblent graphiquement.

10.4 Un Lecteur centre en priorité sur le code

Ce lecteur déchiffre le début des mots puis il devine la suite, sans se soucier le sens du texte. Il utilise alors la stratégie graphophonétique pour prononcer la première syllabe d'un mot puis il devine la suite (papa travaille est lu papa tracteur). Il ne fait pas appel à son lexique mental, ni au contexte, ni à la syntaxe. Peu importe le sens que véhicule la phrase.

10.5 Un Lecteur centre soit sur le sens soit sur le code

C'est le lecteur qui possède plusieurs stratégies, il se sert soit du code, soit du sens pour reconnaître un mot.

10.6 Lecteur combine entre le code et le contexte

Ce lecteur essaye d'identifier un mot en faisant appel au code et au sens mais ses regards ne vont pas loin de la phrase.

Conclusion

Comme nous avons vu, la lecture est une habilité nécessaire pour se détendre mais aussi pour apprendre de nouveaux contenus, pour comprendre de nouveaux concepts, pour effectuer des travaux et pour étudier à fin de réussir.

Dans ce chapitre nous avons évoqué les problèmes dont souffrent les apprenants. Les problèmes relatifs à l'apprenant lui-même étaient le centre dans le sujet car c'est à l'apprenant de participer à la construction de son apprentissage, à développer ses compétences cognitives et à réserver des séances de remédiation destinées à la lecture.

Pour clôturer ce premier chapitre, une vision claire de la nature de l'acte de lire rend l'apprenant actif et compétent.

Chapitre II : La remédiation pédagogique en classe du FLE

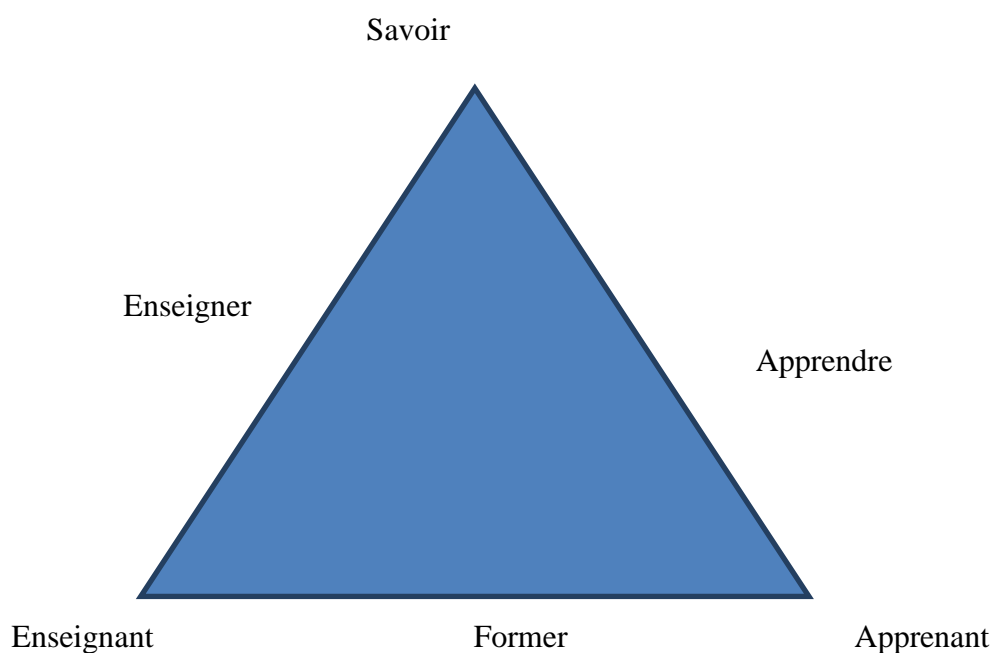
Introduction

Toute action pédagogique qui se veut constructive doit se reposer sur **le triptyque** apprentissage – évaluation – remédiation. Ces trois opérations font partie intégrante de l'acte pédagogique.

Avant de voir le rôle de la remédiation dans l'enseignement/ apprentissage de la lecture, il convient d'abord de comprendre ce que signifie « apprendre » et « enseigner ». Il nous semble donc nécessaire de définir « apprentissage » et « enseignement » d'une langue étrangère. Parallèlement nous définirons les termes qui désignent les acteurs de ces deux processus et qui sont « apprenant » et « enseignant ». Par suite nous définirons l'évaluation at après la remédiation.

1 Triangle pédagogique

L'acte didactique soulève la problématique du triangle pédagogique qui met en relation trois pôles déterminants :



Les côtés du triangle sont nécessaires à cet acte pédagogique que nous appellerons « processus ». De ce fait, la relation qui se situe entre un savoir et un enseignant est dans ce cas le « processus enseigner », c'est-à-dire dans une dimension didactique très forte, où la priorité est de transmettre un savoir. Ensuite, ce qui concerne « le processus former », c'est la relation enseignant / apprenant. De plus, la relation qui se situe entre un apprenant et un

savoir est « le processus d'apprendre », c'est-à-dire que nous sommes dans une réelle dimension constructiviste où l'apprenant est un acteur de son apprentissage.

1.1 Qu'est-ce qu'apprendre ?

L'« apprentissage » est une démarche de l'apprenant pour s'approprier des connaissances. « *L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère* » (Cuq, 2003 :23). « Apprenant » désigne celui qui apprend, il est considéré, actuellement, comme « *acteur social possédant une identité personnelle* » (Cuq, 2003 : 21). « *A partir des années 1970, on a progressivement rendu à l'apprenant ce qui lui revient : sa psychologie individuelle. De sujet passif, l'apprenant est transformé en vecteur du processus d'apprentissage* » (Cuq, 2003 :21)

1.2 Qu'est-ce qu'enseigner ?

D'après le *Dictionnaire Actuel de l'éducation* (Legendre, 1993), l'enseignement peut être décrit comme un processus de communication dont le but est de susciter l'apprentissage. Enseigner ne signifie pas que transmettre l'apprentissage :

« *Enseigner, c'est donner aux apprenants les moyens d'atteindre rapidement les buts pour lesquels ceux-ci ont décidé d'investir du temps et parfois de l'argent dans l'apprentissage d'une langue étrangère* » (Tagliante, 1994 :14)

« *L'enseignement ne peut donc plus aujourd'hui être conçu seulement comme une transmission de savoir : l'accent est davantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs. Il peut donc être défini comme une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier* » (Cuq et Gruca, 2002)

Le rôle de l'enseignant a changé pendant les dernières années, il n'est plus l'unique source d'informations que J-P. Cuq appelait « *le transmetteur de savoir* » et l'apprenant « *le consommateur d'un savoir* » (2003 :139-140). Il est devenu plutôt organisateur et animateur dans sa classe, il conseille et guide ses apprenants. J-P. Cuq précise que : « *A l'image du maître accoucheur de savoir correspond l'image du disciple, découvreur d'un savoir qui lui est intérieur* » (Cuq, 2003)

2 La pédagogie différenciée

Dans une séance de remédiation l'enseignant change sa pratique pédagogique pour répondre aux besoins de ses différents apprenants dans ce cas-là il est en plein de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée comme le signale Abassi dans la préface du guide de remédiation pédagogique: *«la pédagogie différenciée avec comme corollaire la remédiation pédagogique, devient un moyen efficace de lutte contre l'échec scolaire et un instrument privilégié au service de la qualité, de l'équité et de l'égalité des chances de réussite»* (2013:3) . La différenciation pédagogique est une démarche de l'enseignant qui vise à amener tous les apprenants d'une même classe quel que soit leurs différences, au même objectif car il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière. Ils n'ont pas tous la même vitesse de compréhension, les mêmes capacités ou les mêmes méthodes pour accéder aux connaissances d'une part, et d'autre part la motivation et la volonté d'apprendre sont très variables d'un individu à l'autre. Philippe Meirieu dit effectivement que *«l'on a pu un temps s'imaginer qu'un ensemble d'élèves alignés étaient susceptibles de recevoir en même temps les mêmes connaissances, d'effectuer les mêmes opérations intellectuelles, sur les mêmes supports, avec les mêmes rythmes»*.

Ce qu'affirment les sept postulats de R.W. Burns :

Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.

Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.

Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.

Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts (1971:55-56)

La différenciation pédagogique serait donc une réponse à l'hétérogénéité des élèves.

3 Qu'entend par remédiation

Le terme remédiation a une connotation médicale : c'est donner un remède, on fournit une aide (un remède) aux élèves à la suite d'erreurs qu'ils auraient commises. Mais si l'on considère que la remédiation est en fait une « re-médiation » (c'est d'ailleurs dans ce sens que l'envisage Vygotsky) dans le contexte scolaire, ce terme signifie tout acte pédagogique qui permette à l'enseignant de porter un remède aux difficultés éprouvées par les apprenants grâce à des activités spécifiques il s'agit de mettre une nouvelle fois l'apprenant en relation avec le savoir, mais d'une manière différente.

La remédiation pédagogique est une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectif de pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissage relevées lors de l'observation et de l'évaluation des élèves, d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer par conséquent à la réduction des décrochages scolaires. Les séances de remédiation pédagogique concernent les langages fondamentaux, en l'occurrence la langue arabe, la langue française et les mathématiques et sont inscrites dans l'emploi du temps hebdomadaire de la classe.

« Un mot qui a la même racine que remède et qui dans le domaine des séances de l'action, est synonyme d'action corrective au mieux, de régulation. En pédagogie, la remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiques lors d'une évaluation formative » (Françoise et Rieunier, 1998 :164-165)

Nous relevons que la remédiation est la suite logique de l'évaluation, si à la suite de celle-ci l'enseignant effectue un changement de sa pratique pédagogique afin de s'adapter aux besoins de ses différents élèves, il se rapproche de la différenciation pédagogique.

A la suite de cette constatation, le terme remédiation renverrait à toute intervention dont le but est de venir en aide à l'élève présentant des difficultés d'apprentissage. Remédier, c'est donc intervenir en proposant une seconde « médiation », c'est-à-dire une seconde opportunité présentée sous la forme d'une seconde explication, d'une seconde réflexion, bref d'une seconde activité permettant à l'élève de (re)- construire un savoir, savoir-faire ou savoir-être.

4A qui s'adresse la remédiation ?

L'enseignant a la priorité de détecter les problèmes chez les apprenants. Alors, il va programmer des activités qui peuvent résoudre les problèmes rencontrés.

De ce fait, la remédiation concerne les apprenants en difficultés dans certaines activités d'apprentissage : que cette difficulté soit psychologique (par exemple des élèves turbulents, repliés sur eux-mêmes...), communicative (par exemple les élèves qui ont des difficultés à transmettre et recevoir des messages) ou linguistique (les problèmes qui concernent les points de langue, grammaire, vocabulaire, conjugaison orthographe). Pour ceux qui risquent un décrochage scolaire. La difficulté est inhérente à tout apprentissage scolaire : tous les apprenants, pour des raisons différents, risquent d'être à un moment ou un autre, en difficultés d'apprentissage.

5 Délimitation de trois concepts remédiation/ rattrapage/soutien

Les trois concepts se confondent entre eux c'est pourquoi nous allons faire la distinction pour les délimiter.

La nuance peut sembler subtile mais elle a son importance pour faire la différence entre le soutien, le rattrapage et la remédiation, qui sont bien souvent confondus.

Il est nécessaire maintenant de définir précisément chacun de ces trois termes afin de saisir les liens qui les unissent mais surtout leurs différences.

5.1 Le soutien

Le mot est explicite, il sert réellement à soutenir les apprentissages sans forcément que ceux-ci comportent de lacunes fondamentales. Il s'agit d'une aide apportée aux élèves présentant des difficultés (qu'elles soient ponctuelles, passagères ou régulières). Le soutien consiste en premier lieu à corriger (des exercices), expliquer, refaire, encourager... pour permettre aux élèves de surmonter leur difficulté. D'après le guide de remédiation le soutien pédagogique « *accompagne l'apprentissage et s'adresse aux élèves qui n'ont pas compris une notion du programme* » (2013:9) Il vise la consolidation et le renforcement des apprentissages et il s'adresse à toute la classe.

5.2 Le rattrapage

D'après le guide de remédiation (2013:9) le mot rattrapage désigne un retard ou un échec scolaire qu'il faut surmonter.

Sur le plan de l'organisation, le rattrapage, devait s'adresser à un petit groupe d'apprenants dont les besoins en rattrapage, après une séquence courte d'apprentissage, avaient été identifiés, et dans l'hypothèse que ces groupes ne seraient jamais les mêmes. Il s'agissait de compenser rapidement les lacunes constatées, de remettre à niveau les apprenants bénéficiaires pour qu'ils puissent suivre normalement l'enseignement dispensé.

Au lendemain de la mise en place de l'Ecole fondamentale dans les années 80, le **rattrapage** a été institué par une circulaire ministérielle pour permettre à tous les apprenants de maîtriser les objectifs du programme, moyennant des dispositions pour permettre aux plus « faible » de se mettre au même niveau que les plus « forts ».

5.3 La remédiation

Selon le guide de remédiation, la remédiation pédagogique: « *C'est un processus de régulations interactives et permanentes dans le cursus d'apprentissage de l'élève. Ce processus a un caractère préventif dès lors qu'il n'attend pas l'échec pour intervenir.* » Elle ne laisse pas les difficultés s'accumuler pour que les apprenants ne soient pas en situation d'échec.

L'intérêt de la remédiation, par rapport au rattrapage tel qu'il a été constitué par les pratiques des enseignants, est que c'est à la fois une action **préventive** de l'échec dans la mesure où le diagnostic intervient dès que les difficultés d'apprentissage manifestent ; la remédiation est fondamentalement **corrective** puisqu'elle s'attaque également aux **causes** et interroge tous les facteurs (l'apprenant, l'école, le milieu) ; elle est, dans sa pratique idéale, **individualisée** puisqu'elle s'inscrit dans une pédagogie de la différenciation . Elle est essentiellement consubstantielle de l'apprentissage, contrairement au rattrapage qui se fait à posteriori.

Finalemnt d'après la commission générale de la terminologie et de la néologie le rattrapage« *consiste en une remise à niveau des connaissances.*» Cependant la remédiation, « *Consiste en une mise en œuvre des moyens permettant de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au cours d'une évaluation*» D'après les deux définitions, ce qui diffère le rattrapage de la remédiation est que le premier n'est pas un résultat d'un processus évaluative, tandis que le deuxième produit à partir d'une évaluation. De plus, nous signalons que le rattrapage est un concept issu de l'ancien système scolaire (l'école fondamentale), destinée aux élèves faibles (ancienne conception) c'est-à-dire en échec scolaire alors que la remédiation s'adresse aux élèves en difficulté (nouvelle conception) c'est- à-dire aux élèves ayant des difficultés passagères.

Tableau comparatif

	Objectifs	Public ciblé	Type de difficulté	Mode d'intervention	Mode d'évaluation
Rattrapage	Remettre à niveau	Groupe en difficulté permanente	globale	Différé	Pronostique
Soutien	Consolider/ perfectionner	Toute la classe	Acquisition insuffisante	Différé et/ou immédiate	Diagnostique
Remédiation	Comblent une lacune	Groupe en difficulté passagère	Localisée	immédiate	Formative

6 Les différents moments de la remédiation

Cette opération thérapeutique doit passer par les quatre moments suivants : Le diagnostic, la prescription, le traitement et le suivi pour effectuer une bonne remédiation.

6.1 Le diagnostic

C'est le moment de dépistage des lacunes et des insuffisances des apprenants. C'est là où l'enseignant va détecter le dysfonctionnement et les insuffisances des apprenants lors du déroulement des différentes activités de langue avec la prise de notes sur un cahier spécial, il s'agit d'une opération d'évaluation continue.

6.2 La prescription

C'est le moment où l'enseignant va proposer un protocole (fiches d'exécution et fiches d'autocorrection) qui va lui servir le jour de la séance afin de remédier au dysfonctionnement détecté dans le diagnostic.

6.3 Le traitement

C'est la mise en application des activités déjà proposées par l'enseignant au moment de la prescription dans le but d'atteindre les objectifs spécifiques et opérationnels. C'est l'action pédagogique en classe au cours de la séance de remédiation.

6.4 Le suivi

C'est l'étape de l'évaluation formative des résultats obtenues et la prise de décision. C'est le compte rendu de cette séance.

7 La mise en place de la remédiation

Dans l'enseignement au primaire, les séances de remédiation pédagogique sont intégrées dans la grille des horaires de tous les niveaux de l'enseignement primaire, à raison de 1h30 mn pour les 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} AP et de 2h15 mn pour les 4^{ème} et 5^{ème} AP. Selon la référence: Circulaire n° 884/MEN/SG/ du 10/09/2009 le ministre de l'éducation nationale Ben Bouzid a décidé d'intégrer une séance de remédiation dans la grille des horaires de tous les niveaux de l'enseignement primaire et moyen comme le montre le texte officiel cité dans le guide de remédiation pédagogique: Dans le cadre de la réforme du système éducatif et l'amélioration de la qualité de l'enseignement, j'ai l'honneur de porter à votre connaissance les dispositions complémentaires relatives à l'institutionnalisation des séances de remédiation pédagogique dans les différents niveaux d'enseignement dans les cycles primaire et moyen. (2013:9)

Egalement, les autres ministres ont accordé une extrême priorité à la remédiation dans leurs discours, ce qui l'affirme l'entretien intitulé: "Notre priorité la remédiation pédagogique" avec le ministre Ben Ghebrit dans le journal la liberté date le 04-09-2016 en déclarant que: L'éducation nationale avec ses 400000 enseignants, a un boulot monstrueux à mener, tout un programme, mais on est obligé d'élaborer des priorités et dans nos priorités, c'est la remédiation pédagogique.

Notre priorité, remédiée aux taux de redoublement catastrophique et aux taux d'abandon.

Les matières concernées par la remédiation pédagogique sont la langue arabe, la langue française, et les mathématiques. Les séances sont inscrites dans l'emploi du temps des élèves et doivent impérativement être programmées pendant la dernière séance de la matinée ou l'après-midi. Les enseignants doivent établir les listes des élèves concernés par la remédiation pédagogique et les remettre aux chefs d'établissement afin qu'ils puissent informer les parents.

8 Types de la remédiation

8.1 Remédiation différée

Il s'agit d'une séance programmée d'une manière systématique et hebdomadaire. C'est à-dire, elle est fixe et dure 45 minutes par semaine, elle est proposée en dehors de la séquence d'enseignement/apprentissage.

La remédiation différée peut prendre en charge les problèmes antérieurs qui seraient installés depuis longtemps ou porter sur des problèmes liés à des troubles de l'apprentissage (la dyslexie). Ce type de remédiation se réalise après une évaluation formative. L'enseignant fait le repérage des difficultés, puis il subdivise ses élèves en groupe de besoin; qui est un ensemble d'apprenants ayant des difficultés communes. Alors, cette opération peut s'effectuer par un enseignant ou un collègue de classe.

Objectifs de la remédiation différée

Répondre à des besoins dans un temps spécifique avec un petit groupe d'apprenants (élèves qui rencontrent les mêmes difficultés) (groupe homogène).

Intervenir de façon durable sur les difficultés empêchant l'acquisition de plusieurs opérations à la fois (groupe hétérogène).

8.2 Remédiation immédiate (intégrée)

La remédiation immédiate est pleinement intégrée à la séquence d'enseignement/apprentissage et évite toute stigmatisation due à une mise à l'écart de l'apprenant.

Elle intervient immédiatement sur des besoins qui se manifestent lors du déroulement d'un cours. C'est une remédiation intégrée à l'apprentissage.

La remédiation immédiate est menée par l'enseignant qui connaît l'élève et le contexte dans lequel est apparue la difficulté.

La remédiation immédiate est une réponse directe à une difficulté de l'élève. Elle porte sur les difficultés pouvant être rapidement résolues et qui ne nécessitent pas un traitement spécialisé (blocage- obstacle à dépasser).

Intervention préparée d'un travail en atelier de besoins en cours ordinaire.

Les formes de la remédiation immédiate

C'est une régulation des apprentissages qui peut prendre trois(03) formes :

-Interactive (en début d'apprentissage).

-Proactive (en cours de l'activité).

-Rétroaction (en fin d'activité).

a) La remédiation immédiate interactive

Elle se fait au début de l'apprentissage. « *La première s'exerce « à chaud » et permet à l'enseignant, à travers des interactions sous forme de guidance (individuellement avec chaque élève, en petits groupe ou en groupe-classe) de pointer les incompréhensions et les lacunes et d'apporter un soutien à chacun en fonction de ses besoins »* (Aoudache M, 2013/2014)

b) Remédiation immédiate proactive

Elle se fait au cours de l'apprentissage. « *La deuxième intervient à postériori, c'est-à-dire après avoir examiné les productions des apprenants. Ceux-ci ont atteint le seuil de maîtrise mais leurs acquis ont besoin d'être consolidés »* (Aoudache M, 2013/2014)

c) Remédiation immédiate rétroactive

Elle se fait à la fin de l'apprentissage. « *La troisième est la plus connue. Elle intervient également après l'examen des productions des apprenants, et concerne les élèves qui n'ont pas atteint le seuil de maîtrise »* (Aoudache M, 2013/2014)

d) Grille d’analyse des outils de remédiation immédiate

Le tableau ci-dessous reprend les caractéristiques issues de la définition de la remédiation immédiate. Cette grille permet une analyse des outils et en facilite le choix.

Tableau – Grille d’analyse des outils de remédiation immédiate

Dispositif			Intégrant la remédiation immédiate			et la facilitant			
(Re)-médiation pédagogique (I)		(Re)-médiation cognitive (II)	Varie les difficultés (III)			Régulation de la remédiation (IV)			
Didactique	Organisationnel	Pédagogique	Niveaux de difficultés	Types de connaissances abordées	Adéquation à la	Formative	Diagnostique	Métacognitive	autocorrective

8.3 La remédiation par anticipation

Ce type de remédiation est prévu lors de toute activité d’enseignement/apprentissage (au début- pendant- à la fin) « solliciter les apprenants dans le déroulement du cours pour favoriser chez chacun deux une mobilisation à une activité cognitive de haut niveau et éviter l’émergence de difficultés, de blocages, donc de besoins ». Elle a pour objectif d’anticiper et de prévoir les lacunes qui ont été repérées lors de l’évaluation diagnostique et qui peuvent entraver le nouvel apprentissage.

Tableau du scénario/remédiation par anticipation

	Etapes de l'apprentissage	Que fait l'enseignant ?	Que font les apprenants ?
<p>Conflit cognitif/Situation problème</p>	<p>Retour sur les savoirs antérieurs. Retour sur les savoirs antérieurs.</p> <p>Face à une situation d'apprentissage nouvelle, il y a émergence de représentations de l'élève. Celles-ci peuvent être en décalage avec l'apprentissage prévu. Cela peut aider à susciter le conflit cognitif.</p> <p>Ce qui l'amène à se poser des questions sur ses propres représentations.</p> <p>Essais de réalisation de l'activité proposée.</p>	<p>Demande de faire le point sur ce qui a été fait à la séance précédente en procédant à la révision des prés acquis.</p> <p>Annonce une activité complexe, ayant du sens et qui permet d'installer une compétence communicative.</p> <p>Avec des mots simples, il annonce les objectifs d'apprentissage en termes d'activités à faire et pourquoi les faire (finalisation, conscientisation des apprentissages)</p> <p>Encourage l'élève à exprimer ses perceptions de l'activité à réaliser.</p> <p>Donne des consignes précises.</p> <p>Organise les groupes.</p> <p>Veille à la compréhension des consignes en les faisant reformuler par les élèves.</p> <p>Met à leur disposition des ressources pour réussir.</p> <p>Observe le travail des groupes.</p> <p>N'intervient pas sur les travaux pour donner la réponse mais oriente par des questions.</p>	<p>Réfléchissent ensemble et verbalisent : ce que je sais et sais faire et comment je le fais et je révisé les pré acquis</p> <p>Toute la classe : l'élève échange avec ses camarades des idées = confrontation. Ce qui lui permet d'anticiper sur les nouveaux savoirs à acquérir.</p> <p>Chaque élève tente seul de s'approprier la consigne en commençant à chercher une réponse au problème posé.</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Conflit socio-cognitif / Confrontation</p>	<p>Confrontation des représentations qui provoque leur modification et améliore la compétence de chacun.</p>	<p>Stimule la prise de parole. Accepte toutes les propositions. Laisse le temps qu'il faut en fonction de l'âge et en fonction de l'enseignant des enfants. L'enseignant s'installe les échanges dans la classe. Négocie avec les élèves le moment de la mise en commun</p>	<p>Poursuivent la réflexion et l'activité en binôme ou en petits groupes (confrontation). Mettent en commun : chaque groupe désigne un rapporteur qui présente le travail à toute la classe.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Métacognition / Verbalisation / Explication des stratégies</p>	<p>Explicitation des démarches : stabilisation des nouveaux savoirs et savoir-faire. Prise de conscience de sa stratégie, de sa démarche....</p>	<p>Aide à formuler et à garder une trace écrite. Il propose aux élèves une grille d'autoévaluation élaborée à partir des objectifs de la situation d'apprentissage. Aide l'élève à verbaliser, expliciter sa réussite.</p>	<p>Par des reformulations successives en classe, ils stabilisent une réponse, une proposition, une solution au problème posé. Les élèves expliquent dans leur langage (verbalisent) leur réussite: « Comment j'ai fait pour réussir..... ». Il construit ainsi progressivement son portfolio d'apprentissage.</p>

Tableau : Remédiation immédiate et différée

Remédiation immédiate	Remédiation différée
La RI est pleinement intégrée à la séquence d'enseignement/ apprentissage et évite toute stigmatisation due à une mise à l'écart de l'apprenant.	La RD est proposée en dehors de la séquence d'enseignement/ apprentissage.
La RI est menée par l'enseignant qui connaît l'élève et le contexte dans lequel est apparue la difficulté. L'apprenant reste dans le groupe-classe, sauf par exemple en cas d'utilisation d'outils informatiques disponibles dans un local différent, mais sous la supervision du titulaire.	La RD peut être menée soit par l'enseignant, soit par un maître spécialisé (« professeur de remédiation »).
La RI est une réponse directe à une difficulté de l'apprenant.	La RD peut être prévue à « horaire fixe » et être d'une durée systématique.
La RI porte sur des difficultés pouvant être rapidement résolues et qui ne nécessitent pas un traitement spécialisé.	La RD peut prendre en charge les problèmes antérieurs de l'enfant qui se seraient installés depuis longtemps (ex : les fractions dans la résolution d'équation) ou porter sur des problèmes liés à des troubles de l'apprentissage (ex : la dyslexie).

9 Les caractéristiques de la remédiation

La séance de remédiation se caractérise par les critères suivants : - Elle ne concerne pas un grand nombre d'apprenants mais plutôt elle s'adresse à un groupe restreint de 8 à 12 apprenants. - Elle est une séance de 45 minutes fixée sur l'emploi du temps hebdomadaire de l'apprenant.

9.1 La diversité

La remédiation consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative. Un point sur lequel beaucoup d'enseignants se rallient est la nécessité de prendre le temps de faire un bon « diagnostic ».

Les enseignants, lors des interventions de la Fondation, comme lors des entretiens, pointent la difficulté d'évaluer ces dispositifs. Lors des interventions, un travail d'évaluation a été mené en réalisant une analyse en termes de « résultats attendus,

résultats observés, risques ». Même si des éléments d'analyse intéressants ont émergé des discussions (cf. rapport FRB pp 41-51), ce travail a été particulièrement laborieux et révélateur de la difficulté de se mettre en position d'évaluateur critique par rapport à un processus que l'on contribue à mettre en place.

9.2 Le travail d'équipe

La remédiation ne s'adresse pas directement aux élèves faibles (moins forts). - C'est une activité captivante qui intéresse tous les partenaires de la classe. - C'est une activité qui sert à éclaircir les ambiguïtés et rattraper ce qui est mal compris. Les enseignants disent bien la nécessité de travailler en équipe pour aboutir à une bonne remédiation. Mais concrètement, ça ne se passe pas toujours aussi bien qu'ils le voudraient. Ils décrivent trois niveaux de travail d'équipe.

9.3 La communication

Échanger des informations sur ce qui se fait en classe, préciser les lacunes, identifier les élèves qui ont besoin de remédiation est le niveau de base de communication indispensable pour qu'un dispositif fonctionne de manière constructive.

Les moyens de mettre en œuvre cette communication varient selon les endroits. Dans une école de la province du Luxembourg, l'organisation de la remédiation se fait par voie informatique les enseignants communiquent le nom des élèves devant participer à une remédiation ainsi que la matière à revoir via un site.

Le coordinateur peut ainsi savoir qui doit aller où pour faire quoi. Ce système peut avoir un côté très « Big Brother » si on le voit seulement dans sa vision de contrôle, mais en même temps, cette information complète et explicite exigée de chaque enseignant qui envoie un élève en remédiation simplifie et valorise le travail de l'enseignant-remédiateur.

Dans d'autres écoles, cette fonction est simplement remplie par un carnet de communication (journal de classe, cahier de suivi) dans lequel les enseignants communiquent le travail à faire ou la matière à revoir.

9.4 La collaboration

Dans certaines écoles, il y a un vrai travail d'équipe autour du projet de remédiation avec un temps de concertation ciblé sur cette question.

« Il y avait une bonne collaboration avec les autres professeurs et bizarrement avec les professeurs de pratique professionnelle qui sentaient les difficultés de relation par exemple, quand ils allaient en stage. Ils demandaient que je prenne un peu cet élève pour lui expliquer un peu... un peu comment communiquer... »

9.5 L'adhésion

Cette dimension ressort essentiellement des questions que les participants se posaient avant l'Intervision. « Comment développer une philosophie commune face à l'échec ? ». Elle transparait plus en filigrane ou par la négative dans les discussions lorsque les gens signalent que les mentalités doivent évoluer dans les écoles. « Dans notre école, il est difficile de travailler en équipe. On est très seuls, souligne Christine R, d'une école bruxelloise. Je me suis rendu compte que dans d'autres écoles, ce n'était pas le cas. C'est très intéressant de voir que ça fonctionne autrement ailleurs, où des cellules ont été mises en place. J'en ai parlé à la direction. Chez nous, on manque de coordination et de travail d'équipe».

10 Les différentes stratégies de remédiation en lecture

Selon Xavier Roegiers, on peut en identifier quatre grandes catégories, allant des remédiations les plus simples aux plus complexes

10.1 Les remédiations par Feed-back

Est une information « en retour » à l'élève. Porter sur les productions des apprenants un regard global et analytique.

Cette première catégorie consiste à procurer aux élèves la réponse ou les productions attendues. L'objectif poursuivi est de donner à l'apprenant un repère correct par rapport auquel il peut comparer sa production. Nous pouvons distinguer trois stratégies:

a) Remédiation par hétéro-correction

L'apprenant communique à un autre apprenant pour l'aider à retrouver ses erreurs et les corriger.

b) Remédiation par autocorrection

L'enseignant donne à l'apprenant le corrigé ou il lui donne des outils pour s'autocorriger.

c) Remédiation par le recours à la confrontation entre une autocorrection et hétérocorrection

L'apprenant fait la comparaison entre la correction de l'enseignant et celle d'autres apprenants (co-évaluation).

10.2 Remédiation au niveau de l'ensemble de groupe d'élèves

Consiste à repérer, tous critères confondus, les deux ou trois erreurs les plus fréquentes relevées auprès d'une proportion significative du groupe des apprenants ce

repérage se fait prioritairement à propos des critères minimaux au moins maîtrisés que les autres.

10.3 Remédiation différenciée par groupes de besoins

Consiste à repérer les critères défaillants par groupes d'élèves. Il s'agit pour ces critères d'identifier les deux ou trois erreurs commises, et de proposer une remédiation traitant ces erreurs. Pour ce faire, l'enseignant doit regrouper les élèves selon le critère qu'ils maîtrisent moins puis il repère pour chaque groupe les 02 ou 03 erreurs les plus fréquentes enfin il propose pour chaque erreur quelque exercice de remédiation à travailler en groupe.

10.4 Remédiation différenciée individualisée

Consiste à apporter à chaque apprenant une remédiation selon les difficultés qu'il rencontre pour ce faire l'enseignant dégage les erreurs les plus fréquents de chaque apprenant et propose par la suite des exercices variés pouvant l'aider à éradiquer ses lacunes.

11 Les phases d'une séance de remédiation

11.1 Mise en confiance

L'enseignant fait une activation des connaissances antérieures (déjà maîtrisées) dans ce moment les apprenants répondent aux questions. Le but de cette séance est de doter chaque apprenant par la confiance en soi en passant par des connaissances maîtrisées à des connaissances non maîtrisées ou mal maîtrisées.

11.2 Annonce de l'objectif de la séance

L'enseignant explique ce que les apprenants vont faire. A leur tour les apprenants écoutent avec inquiétude et motivation. Le but de cette phase est de partager l'objectif de la séance avec l'ensemble des apprenants.

11.3 Verbalisation

Dans cette phase l'enseignante oriente et questionne tandis que l'élève décrit à l'enseignant et aux autres élèves le cheminement qu'il a conduit à l'erreur. A cet instant, l'élève prend conscience que sa stratégie d'apprentissage dont il s'est servi est inefficace. La verbalisation permet à l'enseignant de connaître que les difficultés des apprenants n'ont pas toujours les mêmes causes.

11.4 La mise en œuvre de la remédiation

L'enseignant choisit la modalité du travail: en petit groupe, en binôme ou individuel selon la compétence à remédier. Faire des activités en relation avec la compétence. L'apprenant essaie de résoudre le problème en utilisant sa propre stratégie.

11.5 L'évaluation

L'enseignant propose de nouvelles activités de la même famille pour vérifier le degré de maîtrise des acquis.

Tableau : Le déroulement de la séance de remédiation

Déroulement	Que fait l'enseignant	Que font les apprenants	Effets produits
Mise en Confiance	Fait rappeler les pré-requis que les élèves maîtrisent déjà	Les apprenants répondent juste	Sécurisés, les apprenants adhèrent mieux à l'activité
Annonce de l'objectif de la séance	Le maître explique ce que les apprenants sont faire au cours de cette séance	-Ils écoutent.	-Inquiétude -motivation
Verbalisation	Orienté Questionne	Décrit le cheminement qui l'a conduit à l'erreur.	Pour l'apprenant : il prend conscience que la stratégie d'apprentissage dont il s'est servi n'est pas efficace. Pour l'enseignant : il prend conscience des différentes stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants et qui ont conduit à l'échec. Il se rend compte de la nécessité de mettre en adéquation sa propre démarche d'enseignement et les stratégies d'apprentissage des apprenants. Il prend conscience que les difficultés des apprenants n'ont pas toujours la même origine
Mise en œuvre de la remédiation	Organise le travail (en binômes, en individuel, en	Se met avec son camarade Prend connaissance de la	Pour les apprenants : ils acquièrent la notion et développe de nouvelles

	petits groupes...) Distribue la / les tâches en réalisant des activités ponctuelles et en relation avec la compétence.	tâche à réaliser et comprend la consigne. Essaie de résoudre le problème en reprenant sa propre stratégie.	stratégies. Pour l'enseignant : il prend conscience de la nécessité de différencier ses démarches aussi bien en situation d'apprentissage qu'en situation de remédiation
Evaluation	Propose de nouvelles tâches appartenant à la même famille pour vérifier l'atteinte de l'objectif (acquisition de la notion + développement de nouvelles stratégies)	Il s'autoévalue : aie surmonté ma difficulté ? (acquisition de la notion présentée et développement de nouvelles stratégies d'apprentissage)	Pour l'enseignant : prendre conscience qu'une seule séance de remédiation pourrait ne pas suffire à aplanir la difficulté pour le même groupe d'apprenants. Si les résultats sont en revanche satisfaisants, il éprouve un sentiment de satisfaction et de fierté parce qu'il a réussi à aider les apprenants à surmonter leurs difficultés.

12 Le porte folio de la remédiation

Selon le nouveau petit Robert, le portfolio, qui est un mot anglais datant du 1970 emprunté à l'italien portafogli, équivalent de « portefeuille », est « un ensemble de photographies ou de gravures, non reliées, présenté dans un coffret, une pochette ». La notion de portfolio a évolué en passant d'un simple classeur de fiches de graphistes ou de dessinateurs à un document pédagogique de plus en plus en usage dans les systèmes scolaires.

le portfolio de la remédiation pédagogique offre la possibilité à la fois de la personnalisation et de contextualisation des apprentissages en fonction du profil des élèves en difficulté, des régions géographiques et des dysfonctionnements administratifs et pédagogiques constatés.

Ce portfolio est composé d'un classeur de fiches destiné aux élèves en difficulté, dans le cadre d'une pédagogie différenciée, ainsi que d'un guide d'élaboration et d'utilisation du fichier phonie-graphie. Ce guide est destiné aux enseignants qui accompagneront leurs élèves en séances de remédiation, pour les aider à exploiter les

fiches élèves et à élaborer par la suite leurs propres fiches à partir de prototypes. Le portfolio ne remplace ni le manuel scolaire ni le programme d'enseignement, il est une proposition d'aide aux enseignants du cycle primaire pour élaborer et produire des fiches contextualisées et adaptées aux niveaux réels de leurs élèves et à leurs besoins langagiers effectifs constatés en classe.

Le portfolio en remédiation se présente sous la forme d'un classeur contenant plusieurs fichiers, qui contiennent des « fiche-niveau » désigne une fiche de niveau 1 (fiche bleu), ou une fiche de niveau 2 (fiche verte), ou une fiche de niveau 3 (fiche rouge) correspondant aux niveaux visés en 3^e, 4^e et 5^e AP. Chacun d'eux portant sur un thème spécifique (d'où leur nom de « fichiers thèmes »). Chaque fichier se compose de trois fiches correspondant aux trois niveaux de compétence qui peut être phonique et graphique ou hybrides des élèves du cycle primaire.

- Fiches phonie : le problème principal traité est un problème de prononciation.
- Fiche Graphies : le problème principal traité est celui d'écriture des lettres et la confusion entre les graphies.
- Fiches hybrides : les problèmes traités sont à la fois de graphie et de phonie.

12.1 Fiches phonies

Fiche (en gras, le code fiche élève)	Difficulté(s) et erreur(s) des élèves	Stratégie(s)
<p>« i-é » Ex. « téléphone » prononcé [tilifon] Code API [i]-[e]</p>	<p>- Le phonème [e] n'existe pas en arabe. - Erreur (très fréquente !) : la lettre « é » lue et le son [e] prononcés [i] : « J'écris » prononcé [zikri].à</p>	<p>- Travailler intensivement la discrimination entre le [e] et le [i] (exercices de discrimination, jeux des erreurs). - Entraîner à la prononciation du [e].</p>
<p>« u-ou » Ex. : brune, tambour Code API : [y]- [u]</p>	<p>- Difficulté : le phonème [y] n'existe pas en arabe. - Erreur à traiter : le [y] entendu et prononcé [u] ou [i] : « confiture » prononcé « confiture » (ou parfois « confitire »)</p>	<p>Faire distinguer et répéter les phonèmes [y] et le [u] (exercices de discrimination, jeux des erreurs) - On privilégie aux 2/3 la prononciation du [y]. - Le jeu des erreurs devra se faire avec des mots en [y] prononcé [u]</p>
<p>« p-b » Ex. : poisson / [bwasõ] Code API : [p]/[b]</p>	<p>- Difficultés : • le phonème [p] n'existe pas en arabe • en écriture cursive : la boucle du <i>b</i> - Erreurs à traiter : • le phonème [p] entendu et prononcé [b] : « papillon » prononcé « babillon » • absente du <i>l</i>, la confusion <i>p-q</i> en cursive</p>	<p>- Faire distinguer et répéter le [p] et le [b] --On privilégie aux 2/3 le phonème qui pose problème, [b] - Traiter le problème d'écriture</p>
<p>« s-z » Ex. : Codes API [s]-[z]</p>	<p>- Difficultés : • à l'oral : phonème [s] ou [z] (en particulier le <i>s</i> intervocalique prononcé [z]) • à l'écrit : lettre <i>s</i> ou <i>z</i> (en particulier le [z] intervocalique écrit <i>s</i>) - Erreurs à traiter • confusions entre les deux phonèmes • confusions entre les deux lettres</p>	<p>- Faire distinguer à l'oral, à la lecture puis à l'écrit le phonème [s] et le phonème [z] - Faire conceptualiser et appliquer la règle du <i>s</i> intervocalique lu/écrit pour [z]</p>

12.2 Fiche graphies

Fiche (en gras, le code fiche élève)	Difficulté(s) et erreur(s) des élèves	Stratégie (s)
é-er-ez Ex. : bébé, cahier, nez, répété/répétez	- Difficulté : se rappeler des noms et adjectifs terminés en -é - Erreur à traiter : la forme verbale en --ez confondue avec le participe passé en -é, ou vice-versa	- On ne travaille que sur les sons en finale des mots - Révision des substantifs et adjectifs fréquents finissant en é (seul exemple d'adjectif en -er : « léger » ; avec l'exception « cher ») - Reprise systématique des substantifs connus se terminant en <i>ez</i> (seuls exemples : nez, rez-de-chaussée) et <i>-er</i> (noms de métiers en particulier : boulanger, pâtissier...) - Travailler sur l'opposition -é/ er /-ez en finale des verbes
an-am-en/-ent Ex. : maman, tambour, lendemain, argent, premièrement Code API : [ã]	Difficultés : • pas de nasale en arabe • se rappeler de la graphie exacte des mots connus, • écriture des ponts <i>m, n</i> en cursive Erreurs à traiter : • prononciation du [ã] • oubli du doubles (<i>ss</i>) • oubli de la cédille (<i>ç</i>)	- Réviser les mots connus contenant le phonème [ã] - Travailler sur les deux problèmes d'écriture (<i>ss</i> et <i>ç</i>) - Au niveau 3, un exercice portera sur l'opposition adverbe en -ment / formes verbales en -ent (ils marchent lentement).
k-c-qu Ex. : képi, cadeau, question, maquiller, quatre, quartier Code API : [k]	Difficultés • se rappeler de la graphie exacte des mots connus, Erreurs à traiter • confusions graphiques écriture : la confusion entre le <i>ket</i> le <i>hen</i> cursive, la confusion entre le <i>p</i> et le <i>q</i> en script	- Réviser les mots connus écrits avec ces phonèmes. - Faire conceptualiser et appliquer la règle [k] devant <i>e, i = qu</i>
j, ge, gi Ex. : jus, jardin, jeudi, jaune, rouge, gigot Code API : [ʒ]	Difficultés • Utiliser la bonne graphie suivant la ou les voyelles qui suivent. • Lire correctement les combinaisons de lettres (<i>ge, gi</i> lus [ge], [gi], en particulier). - Ressemblance entre les lettres <i>j</i> et <i>g</i> en cursive Erreurs à traiter • Graphies incorrectes • Lecture incorrecte • Confusion en écriture cursive entre <i>j</i> et <i>g</i> .	- Réviser les mots connus avec leur graphie. Il existe une règle non absolue mais assez productive : <i>j</i> devant <i>a, u</i> et devant les séries de voyelles <i>eu, ou, on, oi, oin</i> ; <i>g</i> devant <i>e</i> et <i>i</i> . - Traiter le problème d'écriture (voir case précédente).

12.3 Fiche hybrides

Fiche (en gras, le code fiche élève)	Difficulté(s) et erreur(s) des élèves	Stratégie(s)	Remarques
<p>oi-oin Ex. : trois, point Code API : [wa]-[wɛ̃],</p>	<p>- Difficultés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérer à l'audition la différence entre le son [wa] et le son [wɛ̃] • Repérer à l'écrit les groupes de lettres <i>oi</i> et <i>oin</i>. • Prononcer les lettres <i>oin</i> [wɛ̃], le [ɛ̃] n'existant pas en arabe. <p>- Erreurs à traiter :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>oin</i> prononcé [wa] au lieu de [wɛ̃]. • lettre <i>n</i> oubliée dans l'écriture du groupe <i>oin</i>. 	<p>- Faire distinguer et répéter le [e] et le [i] à l'oral, le <i>oi</i> et le <i>oin</i> à l'écrit, et faire passer de l'oral à l'écrit, et vice-versa.</p> <p>- Faire écrire les mots connus avec <i>oi</i> et <i>oin</i>. Les mots concrets en <i>oi</i> et <i>oin</i> que les élèves peuvent rencontrer dans les classes de 3^e, 4^e et 5^e AP sont très peu nombreux. On se retrouve obligé de faire appel à des mots tels que <i>poing</i>, <i>point</i>, <i>shampoing</i>, <i>doigt</i>, <i>trois</i>, <i>oie</i>, <i>serre-joint</i>, qui ont chacun une particularité orthographique (à savoir les lettres non prononcées qui suivent <i>oi</i> ou <i>oin</i>). Il n'y a pas de règle : ce seront donc des « acquisitions globales ».</p>	<p>- Il y a le son [wɛ̃] dans « pingouin » et « babouin », mais l'orthographe est différente (<i>ouinet</i> non <i>oin</i>) : ces deux mots doivent être écartés.</p> <p>- Les mots avec <i>oi-oin</i> connus des élèves sont peu nombreux : une recherche exhaustive est possible avant d'élaborer la fiche.</p>
<p>é-è-ê Ex. élève, tête Codes API : [e]- [ɛ]</p>	<p>- Difficultés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • se rappeler de l'accent écrit sur la lettre « e », • le phonème [ɛ] n'existe pas en arabe <p>- Erreurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • confusion à l'écriture entre les accents aigus, grave et circonflexe, [ɛ] prononcé [e] : « reine » [Rɛn] prononcé « réne » [Rɛn]. 	<p>- Réviser les mots connus contenant des <i>e</i> avec ces différents accents, en privilégiant les mots dont la liste est la plus limitée, c'est-à-dire les mots avec è et ê.</p> <p>- La priorité de cette fiche est la discrimination graphique.</p> <p>- Cette fiche pourra être utilisée en même temps pour travailler la prononciation du phonème [ɛ].</p>	<p>- Les mots avec <i>é</i> connus des élèves peu nombreux : une recherche exhaustive est possible avant d'élaborer la fiche.</p>
<p>« f-v » + f- ph Ex. : fourmi,</p>	<p>Difficultés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le phonème [v] n'existe 	<p>- Faire distinguer et répéter le [f] et le [v] (exercices de discrimination, jeux des erreurs).</p>	

<p>vipère, téléphone Code API : [f]-[v]</p>	<p>pas en arabe</p> <ul style="list-style-type: none"> le son [f] est transcrit ph dans certains mots <p>Erreurs à traiter :</p> <ul style="list-style-type: none"> phonème [v] prononcé [f] en particulier à l'initiale des mots : village [vilaʒ] prononcé [filaʒ], mots avec <i>ph</i> écrits avec <i>f</i> : <i>téléphone</i> écrit <i>téléfone</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - On privilégie aux 2/3 le phonème [v] à l'initiale des mots. - Faire réviser les mots connus avec <i>ph</i>. - On révisera en écriture cursive la différence entre le <i>f</i> et le <i>l</i>. 	
<p>e-eu-œu Ex. petit/deux, fleur, sœur Code API : [ə]/[ø]-[œ]</p>	<p>- Difficultés :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les phonèmes [ə]/[ø]-[œ] n'existent pas en arabe. Le phonème : [ə]/[ø] peut s'écrire de manières différentes : petit, peu, œufs. <p>- Erreurs à traiter :</p> <ul style="list-style-type: none"> les phonèmes [ə], [ø]-[œ] prononcés [e] : fleur [flœR] prononcé [fleR], petite [pətɪt] prononcé [petit], les phonèmes [ə], [ø], [œ] mal orthographiés. oubli fréquent chez les élèves du e muet final à l'écrit (ex. : téléphon). 	<p>On travaille à parts égales les problèmes de graphie et de phonie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - révision des mots connus en eu et en œ, - repérage et répétition des différents phonèmes. - Les lettres « eu » et « œu » se prononcent parfois [œ] et parfois [ø] en finale : fleur, moteur, sœur, œuf, mais deux, jeu/jeux, vieux, bleus, œufs, peut ; avec une variante masculin/féminin dans les adjectifs : rêveur/rêveuse - Les lettres « eu » et « œu » se prononcent parfois [œ] et parfois [ø] en finale : fleur, moteur, sœur, œuf, mais deux, jeu/jeux, vieux, bleus, œufs, peut ; avec une variante masculin/féminin dans les adjectifs : rêveur/rêveuse. Ces mots étant très peu nombreux dans les contenus abordés dans les classes de 3^e-4^e-5^e AP, on ne travaillera pas explicitement cette question. Mais certains de ces mots sont très fréquents : on visera donc une « acquisition globale » de leur prononciation. 	<ul style="list-style-type: none"> - On ne distinguera pas, en prononciation, entre le [ə] de « je » et le ø de jeu (la plupart des Français ne font plus la distinction lorsqu'ils prononcent ces deux sons - Les mots avec les sons « eu » et « œu » connus des élèves sont peu nombreux : une recherche exhaustive est possible avant d'élaborer la fiche. - Champs sémantiques repérables : les noms de métiers et d'appareils avec une finale <i>-eur</i> (professeur, chanteur, téléviseur, congélateur...)

Conclusion

Dans la présente partie nous avons défini les concepts de la remédiation autour desquels s'articule notre travail de recherche.

La remédiation semble donc recouvrir de nombreux concepts, suivant comment est défini le terme, suivant qui l'emploie et pourquoi. Dans notre démarche nous avons choisi de traiter la remédiation comme un second apprentissage d'une notion mal maîtrisée après l'apprentissage de la lecture. Celle-ci nécessite une remédiation urgente afin que les difficultés ne s'accumulent pas et que l'apprenant puisse suivre son apprentissage aisément. Nous nous focalisons sur cette théorisation dans la partie pratique pour vérifier la rentabilité et la faisabilité de la remédiation dans l'apprentissage de lecture.

Chapitre III :
L'expérimentation

Introduction

Bien que notre travail de recherche s'intitule « L'impact de la remédiation pédagogique dans l'enseignement /apprentissage de la lecture ». Nous avons abordé l'expérimentation en classe comme technique qui nous permettra d'une part d'infirmier ou de confirmer nos hypothèses de départ et d'autre part d'examiner l'impact de la remédiation dans l'apprentissage de la lecture . En effet cette technique nous aidera à collecter des données réelles de façon directe.

1 Expérience

Comme nous l'avons souligné précédemment notre étude sera basée sur l'évaluation de lecture des apprenants de 4^{ème} AP en focalisant notre étude sur la façon de prononciation et d'articulation des phonèmes, monèmes et phrases.

Nous avons procédé où nous avons demandé des apprenants de lire un court texte en suivant les étapes de la lecture. Cette séance nous amènera de suivre les étapes d'une activité de lecture ; d'évaluer le niveau de lecture des apprenants et d'examiner les fautes linguistique, d'articulation et phonologique à travers un pré-test.

2 Expérimentation et analyse

Nous avons opté une méthode expérimentale sur terrain pour analyser le rapport entre la pratique de la remédiation et l'apprentissage de lecture. Comme le mentionne Angers (1997 :152) dans son livre « En emploi l'expérimentation toutefois quand on veut faire une analyse de cause à effet ; car l'expérimentation permet d'examiner l'effet d'une variable indépendante sur la variable dépendante ou, plus concrètement, la réaction de l'individu à un stimulus ».

3 Lieu d'expérimentation

Notre expérimentation a eu lieu au primaire de Mazouzi Cheikh – Bahamou – TALMINE dans laquelle nous avons exercé notre métier d'enseignement. Elle a ouvert ses portes depuis septembre 2012. C'est une nouvelle école située à l'entrée de ce petit village rurale. Elle s'éloigne du centre de commune par 10 Km ; elle manque de moyens de transport et de communications sociales.

Elle contient 92 élèves avec 4 classes et 5 niveaux ; 1^{ère} AP et 2^{ème} AP suivent leurs études avec système double vacation et les autres niveaux ont leurs propres classes. Nous allons effectuer notre expérimentation dans la classe de 4^{ème} AP c'est une classe bien

préparer pour l'apprentissage de FLE; les murs sont décorer avec l'affichage des règle du français et les travaux des élèves sont collés à l'arrière de classe.

4Le public concerné

L'apprenant est le pivot de la situation de communication ; cependant nous avons pris le choix d'œuvrer avec la classe de 4ème AP dans laquelle en trouve 15 élèves 6 garçons et 9 filles parmi eux deux répétitifs âgée entre 9 et 11 ans. C'est une classe hétérogène ayant un niveau de scolarité plus au moins équivalent.

La plupart de ces apprenants négligent l'apprentissage de la langue française ; ils n'ont pas l'envie de l'a prise. Ils la considèrent toujours comme une langue des étrangers et de colonialisme. Donc c'est à l'enseignant de résoudre cette idéologie.

Notre choix est justifié par le fait que les apprenants éprouvent des difficultés au niveau de déchiffrement des lettres ce qui entravent la lecture des mots et la compréhension des textes écrits.

5Les différentes phases de l'expérimentation

Notre expérimentation comporte trois grandes phases essentielles qui correspondent aux séances. D'abord nous allons élaborer un pré-test à fin de déterminer les difficultés de déchiffrement de mots par les apprenants de cette classe. Ensuite nous allons former des groupes de besoin où chaque groupe présente une difficulté commune à fin de commencer les séances de remédiation. Enfin nous allons analyser les résultats de test selon les critères d'évaluation de la lecture à la fin de chaque séance ce qui constitue notre post-test.

5.1 Première séance : pré-test

C'est une séance dans laquelle nous observons la lecture des apprenants puis découvrir leurs erreurs au niveau de la prononciation et surtout en ce qui concerne l'articulation des phonèmes et le déchiffrement de mot à fin de repérer les différents difficultés de prononciation des lettres , des sons, des voyelles, des semi-voyelles, des consonnes..

Pour aider les apprenants et les susciter à lire couramment nous avons choisi le texte « un jour de fête » fait partie du projet 02intitulé « C'est la fête » séquence 02 intitulé « Aujourd'hui c'est l'Aïd » issue du manuel scolaire actuel de 4^{ème} AP , nous avons choisi ce texte parce qu'il répondre aux insuffisances des apprenants et contienne différent articulation .

Dans ce cas notre souci est de :

- Diagnostiquer la nature de difficultés de la lecture chez l'apprenant.
- classer les apprenants selon leurs difficultés.
- Former des groupes de besoin.

Déroulement de la séance

Durant la séance de lecture compréhension en doit respecter les étapes suivantes

Projet 02 : C'est la fête

Classe : 4° AP

Séquence 02 : Aujourd'hui ; c'est l'Aïd

Durée : 45m

Séance : Lecture /compréhension 1

1-Objectifs généraux :

-Développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour
une

Interaction à l'oral (écouter/parler) et l'acte de lire.

-Utilisation de la langue orale pour s'exprimer.

-Apprendre à l'élève de produire un énoncé.

2- Objectif intermédiaire d'intégration :

-L'élève sera capable d'insérer en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale dans un cadre textuel donné.

3- Compétence à installer :

-Lire et comprendre un texte court.

4- Objectifs d'apprentissage :

1-Maîtriser le système graphique du français.

2- Construire du sens.

3- Lire à haute voix.

5- Objectif spécifique et /ou opérationnel :

-Lire et comprendre globalement le texte.

-Apprentissage systématique des mécanismes de la lecture orale pour parvenir à
une lecture correcte, courante et expressive.

6- Support: Texte « Un jour de fête », Manuel de français, page 56.

Déroulement de l'activité

Premier moment : Eveil de l'intérêt

Montrer des images préparatif de la fête

Discuter avec les apprenants sur ces images

Deuxième moment : Moment de découverte

a –Des éléments externes : le paratexte

Image du texte : expression orale libre et spontanée.

Présentation du texte : combien y a-t-il de paragraphe ?

b- Des éléments internes :

Quel est le titre du texte ?

Nom d'auteur / la source ?

Repérer les indices visibles :

(Analyse de l'image de texte)

Accepter tous les hypothèses des apprenants et leurs réponses.

Troisième moment : observation méthodique

Lecture silencieuse par l'apprenant précédé par la question suivante :

De quelle fête parle le texte ?

Lecture magistrale : une lecture orale exemplaire avec livre fermé

Une 2^{ème} lecture orale avec livre ouvert.

Contrôle de la compréhension globale après une lecture individuelle (fait participer le maximum des élèves).

-Apprentissage de la lecture orale.

-Utilisation du tableau pour expliciter certains mécanismes de lecture et pour élucider des difficultés.

-Le texte sera lu dans sa totalité pour éviter la mémorisation.

-Privilégier l'auto-correction ensuite la correction inter-élève.

-Tenir compte des capacités individuelles des apprenants.

Quatrième moment : Evaluation

a – Compréhension du texte : quelques questions d'intelligence.

Qu'est-ce qu'on entend le jour de la fête ?

Que peut-on servir le jour de la fête ?

b – Récapitulation : la séance de lecture exercice peut se terminer par :

Un concours de la bonne lecture orale.

5.2 Former les groupes de besoins

Cette étape nous amène à élaborer une grille d'évaluation pour connaître les difficultés de déchiffrage apprises par les apprenants en focalisant notre étude sur deux critères :

La conscience grapho-phonique.

La conscience syllabique.

Selon le premier critère nous avons observé que la plupart des apprenants ont des difficultés pour tous les exercices de prononciation sur des oppositions sourdes/sonores (p/b, j/g, t/d, s/z, f/v, "k"/"c") : il est plus facile de prononcer les sourdes à l'initiale qu'entre deux voyelles

Tandis que le deuxième critère remarqué par une difficulté à combiner des syllabes pour lire un mot.

Nous allons aborder une grille d'évaluation qui comporte les deux critères

Tableau n°01 : Le diagnostic de l'évaluation avant les séances de remédiation

Critères	Non acquises		
	Totale	Filles	Garçons
Prononciation des lettres	6	3	3
Déchiffrage de mot	5	3	2
Lecture de phrase	4	4	/

Après avoir repéré les difficultés à traiter on peut former des groupes de besoin selon leurs insuffisances puis nous allons consacrer pour chaque groupe une séance de remédiation.

D'après les deux critères nous pouvons classer les groupes de besoins en trois niveaux.

Niveau 01: qui ont des difficultés à la lecture des lettres.

Niveau 02: qui n'arrive pas à déchiffrer un mot.

Niveau 03 : qui ont des difficultés à la lecture de phrase.

En relation avec la nouvelle méthode de remédiation ; Cette disposition respecte la progression de l'enseignement-apprentissage des phonèmes en fonction des critères suivants :

- le passage d'un niveau de difficulté à l'autre par gradation du simple au complexe ; exemple : des phonèmes simples aux phonèmes composés.

- le travail sur les phonèmes d'abord dans le mot (niveau 1), dans la phrase (niveau 2) et dans le texte (niveau 3), tout en veillant à les présenter toujours dans un contexte discursif clair et cohérent.
- La progression des types d'activités : repérage, conceptualisation, application, entraînement et réemploi.
- La diversification des dispositifs – travail individuel, en binômes et en groupe-classe avec l'enseignant – en privilégiant les interactions orales en classe).
- le renforcement du lien entre l'oral et l'écrit par le recours à la lecture et à la dictée.

Tableau n°02 : Classification des apprenants en difficulté en groupes de besoin

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Djamila Baali	Mohamed Bourbaba	Naima Baali
Kheira Baali	Ibrahim Belkacimie	Mabrouka Baali
Ayoub Bourbaba	Nawel Charif	Hanane Baali
Kamel Belkacimie	Fatma Baali	Hayette Baali
Fouzia Kadi	Faudil Baali	
Houcine Bourbaba		

5.3 La mise en situation de la remédiation

Nous avons abordé un tableau organisant les séances de remédiation que nous avons procédé à fin de bien planifier l'étude empirique de notre recherche en focalisant notre étude sur l'opposition sourde/sonore (p/b).

Tableau n°03. La planification des séances de remédiation

Numéro de séance	Date	Effectif			Groupe de besoin	Horaire	Durée
		Total	Garçons	Filles			
01	09/02/2020	6	3	3	Niveau 1	14h00/14h45	45mn
02	23/02/2020	5	3	2	Niveau 2	14h00/14h45	45mn
03	01/03/2020	4	0	4	Niveau 3	14h00/14h45	45mn

Présentation des séances de remédiation et du post-test (évaluation)

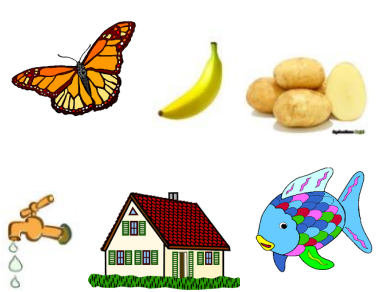


Séance 01

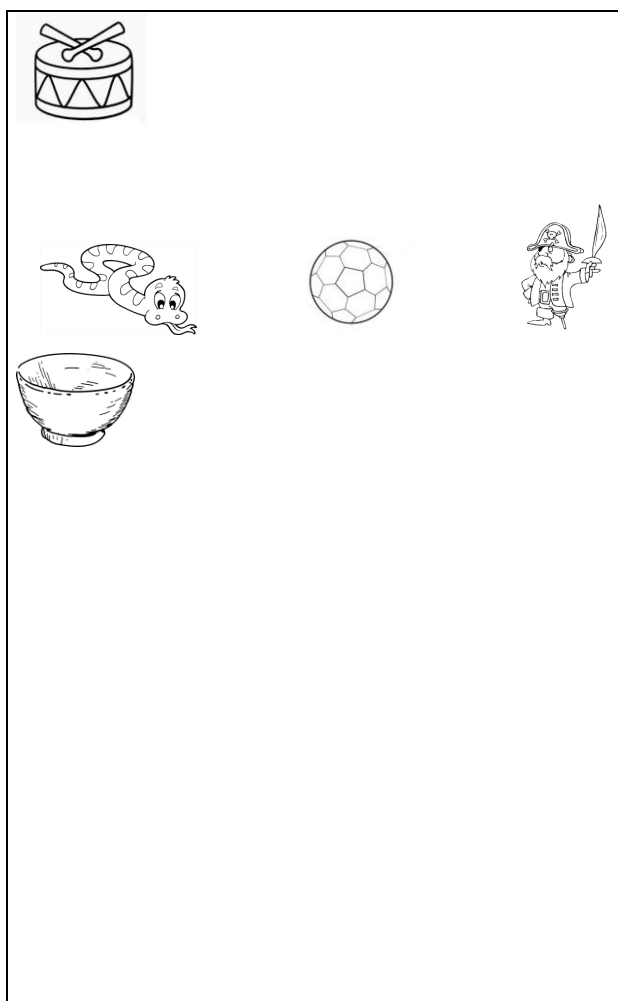
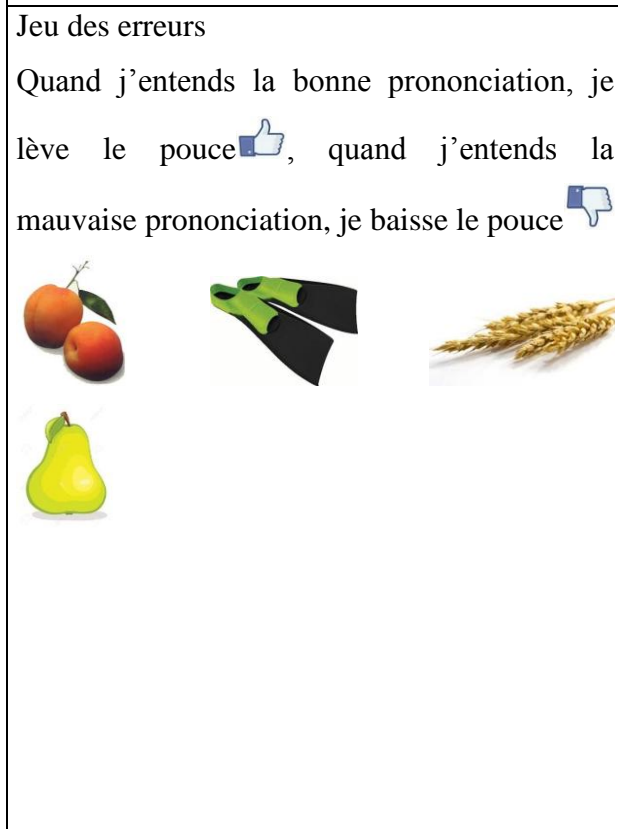
Date : 09/02/2020

Niveau 01


Durée : 45mn

Guide d'élaboration du fichier Graphie- Phonie	
Fiche bleue Niveau 1	
<p>Date :</p> <p>Nom :</p> <p>Prénom :</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Format de l'en-tête à harmoniser pour toutes les fiches : - citer les sons à étudier par paire minimale. - Commencer par le son qui n'existe pas dans le système vocalique ou consonantique de la langue maternelle, - Commencer par le son dont l'appropriation est difficile.
<p><i>p-b p-b P-B P-B</i></p>	<p>Difficultés :</p> <p>Le phonème {p} n'existe pas en arabe.</p> <p>En écriture cursive la boucle du (b)</p> <p>En scripte la ressemblance (p-q)</p> <p>Erreurs à traiter :</p> <p>Le phénomène {p} entendu et prononcé {b} « papillon » prononcé « babillon »</p> <p>Oublie de la boucle du b en cursive</p> <p>Confusion p-q en script</p> <p>Stratégies :</p> <p>Faire distinguer et repérer le {p} et le {b}</p> <p>Traiter le problème de prononciation et d'écriture.</p>

<p>Je regarde l'image et j'écoute le mot. J'entends "p", je lève la main.</p> 	<p>Rédaction de la consigne.</p> <p>Discrimination auditive (repérage auditif)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respecter l'alternance entre les mots en « p » ensuite « b » et vice versa, - Introduire l'intrus : maison - Mots correspondants à indiquer dans la partie « Guide » (dans l'ordre des images) Papillon, banane, pomme de terre, robinet, maison, poisson <p>Nombre de mots : au maximum 06 mots/images</p>
<p>Je regarde l'image et j'écoute le mot. J'entends "b", je lève la main.</p> 	<p>Correction : Mettre "b" entre guillemets et en noir.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discrimination auditive (repérage auditif) - Respecter l'alternance entre mots en b ensuite p et vice versa, palmier, table, panier, moto, porte, baignoire - Introduire l'intrus : moto - Mots correspondants à indiquer dans la partie « Guide » (dans l'ordre des images) - Nombre de mots : 06 mots/images au maximum
<p>Je colorie le dessin en bleu quand j'entends "b" en vert quand j'entends "p" puis je vérifie ma réponse avec mon camarade.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre "b" et "p" entre guillemets et en noir. - Mots correspondants à indiquer dans la partie « Guide » (dans l'ordre des images)

	<p>: hippopotame, bateau, poupée, tambour, serpent, bonbon, pirate, bol (sans insertion des intrus).</p> <p>Consigne : Centration sur l'interaction enseignant/élèves et entre élèves :</p> <p>Je colorie le dessin en bleu quand j'entends « b », en vert quand j'entends « p ». Je vérifie ma réponse avec mon/ ma camarade,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temps d'apprentissage plus long : coloriage et répétition du mot par l'élève. - Renforcement de la mémorisation du mot auquel est attachée l'image, - 08 mots/ images nouveaux non déjà traités en exercices 1 et 2, alternance entre les mots contenant p et/ou b.
<p>Jeu des erreurs</p> <p>Quand j'entends la bonne prononciation, je lève le pouce 👍, quand j'entends la mauvaise prononciation, je baisse le pouce 👎</p> 	<p>JEU DES ERREURS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écrire les mots (erreurs) : mots correspondants à indiquer dans la partie Guide (dans l'ordre des images) - image 1 forme correcte /forme incorrecte - image 2 forme incorrecte/ forme correcte, ainsi de suite. <p>abricot / apricot balme / palme Blé/plé Boire / poire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombre : 04 images+ mots au maximum. - Suggestion pour le Guide : le professeur

	désigne un élève qui va donner la réponse: s'il a levé le pouce, il va répéter la prononciation, s'il a baissé le pouce, il va prononcer la forme correcte
<p>J'entoure les syllabes ba, pa, pi, bi.</p> <p>Pirate papillon sport nappe</p> <p>barrage robinet bobine robe</p>	<p>Consigne.</p> <p>J'entoure les syllabes, ba, pa, pi, bi. Je vérifie ma réponse avec mon/ma camarade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 04 mots/ place du son dans la syllabe : au début - au milieu - à la fin, deux fois • 01 distracteur par son : mots avec da, qua, confusion graphique p/q, b/d) au niveau du script : datte / quatre
<p>Je lis à haute voix.</p> <p>baba, papa, ba, par, bol, bip</p> <p>blé, pré, bras, plat, pi, bol, pal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alternance mots en p et / ou b. - Les mots choisis : voyelles étudiées avant et/ ou avec p/b (voir programme) - Nombre des mots : 06 mots au maximum. - Mots au début, au milieu ou à la fin du mot.




<p>Mon camarade montre l'image, je dis le mot.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - On reprend les mots de l'exercice n° 3, en sélectionnant les mots contenant « p »/ « b » en alternative. - Images en désordre par rapport à l'exercice n°3. Nombre : 08 images au maximum. - On pourrait ajouter à la consigne : « J'ai trouvé tous les mots ? Sinon, je demande à mon camarade. »
<p>J'écoute et j'écris sur l'ardoise</p>	<ul style="list-style-type: none"> - p/ b en cursive et en script (les mots que l'élève va recopier sur la fiche), les syllabes pa pi mot papillon les syllabes bo bi mot bobine
<p>Je recopie puis je dessine.</p> <p>pa ba</p> <p>pi bi</p> <p>papillon bobine</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Modifier la consigne: “Je recopie. Puis je dessine. Je montre à mon camarade. - On pourrait encore ajouter à la consigne : Qui a fait les plus beaux dessins ? (interactivité) - un mot en p + découpage syllabique. - un mot en b + découpage syllabique. - L'élève recopie sur la fiche à partir du modèle.



Séance 02

Date : 23/02/2020















Niveau 02

Durée : 45mn

Guide d'élaboration du fichier Graphie-Phonie Fiche verte Niveau 2	
<p>Date :</p> <p>Nom :</p> <p>Prénom :</p> <p><i>p-b p-b P-B P-B</i></p>	<p>Consignes d'élaboration de l'en- tête :</p> <p>Mettre les lettres ou la transcription des sons dans les différentielles formes disposées dans cet ordre de gauche à droite : script minuscules, cursives minuscules, script majuscules, cursives majuscules.</p> <p>Consignes d'utilisation / consignes générales pour l'ensemble de la fiche :</p> <p>Les exercices 1 à 4 vérifient la maitrise de niveau 1</p> <p>-On veillera à bien faire effectuer par les élèves de la dernière partie de chaque consigne qui vise à terminer chaque activité par un moment d'interactivité où en fait appel à l'initiative des élèves et/ou à leur auto-évaluation et coévolution.</p> <p>Les deux critères d'évaluation pour les enseignants : tous les élèves ont-ils pris du plaisir à travailler ? Suis-je parvenu à les mettre tous en situation de réussite ? Les fiches doivent être utilisées constamment avec ces deux objectifs essentiels.</p>
<p>Je colorie le dessin en bleu quand j'entends "b" en vert quand j'entends "p" puis je vérifie ma réponse avec mon camarade.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">    </div>	<p>Rédaction de la consigne</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombre d'images : 06 (images sans les mots), - Phonèmes à mettre entre guillemets : « b », « p » et en noir, - De nouveaux mots (non reprise des mêmes mots/images étudiés dans la fiche de niveau 1), - Terminer par un point (et non pas par deux points ("?:")) <p>Discrimination auditive (repérage auditif)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respecter l'alternance entre mots en p ensuite b et vice versa, - Corriger : bottes, pantalon, robe, zèbre, parapluie, toupie

	<p>- Mots correspondants à indiquer dans la partie « Guide » (dans l'ordre des images)</p> <p>- Nombre de mots : au maximum 06 mots/images</p>
<p>J'écoute et j'écris sur mon ardoise.</p>	<p>Écrire suite à un découpage syllabique oral du mot. Écrire la syllabe contenant les sons étudiés sur l'ardoise. Terminer par écrire tout le mot sur l'ardoise. barbe à papa bar-be pa-pa (découpage syllabique) Syllabes : ba, be, p</p>
<p>Je recopie. barbe barbe à papa</p>	<p>02 mots au maximum, découpage syllabique, ou un mot composé contenant de préférence les deux sons étudiés,</p>
<p>Quand j'entends la bonne prononciation, je lève le pouce 👍, quand j'entends la mauvaise prononciation, je baisse le pouce 👎</p> 	<p>Écrire les mots correspondants à indiquer dans la partie « Guide » (dans l'ordre des images)</p> <p>image 1 forme correcte /forme incorrecte image 2 forme incorrecte/ forme correcte , ainsi de suite.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. pelote / belote 2. pettraves / betteraves 3. pot/bot 4. paraque/ baraque <p>Nombre : 04 images+ mots au maximum.</p> <p>Suggestion pour le Guide :</p> <p>Le professeur désigne un élève qui va donner la réponse : s'il a levé le pouce, il va répéter la prononciation, s'il a baissé le pouce, il va prononcer la forme correcte.</p> <p>On continue la consigne avec « Qui a trouvé toutes les erreurs ? » (pour injecter un peu d'interactivité).</p>
<p>J'entends "b" je lève la main puis je lis.</p>	<p>- Nombre : 04 phrases au maximum.</p> <p>- Mettre « b » entre guillemets et en noir. Correction : il</p>

<p>C'est / blanc / et propre ! C'est bleu ! C'est blond / et brin ! Il est pauvre / mais il est bon</p>	<p>faut une virgule après « b ».</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correction verbo-tonale : il faut varier les intonations de base pour ces phrases: déclarative, interrogative, exclamative, avec le son à travailler dans différentes positions dans la phrase/le mot. - Corriger: Batoul porte une robe bleue. Il est brun ou blond? Quelle est belle/ la campagne au printemps ! C'est une idée superbe ! <p>Discrimination auditive à partir des phrases. L'enseignant demande aux élèves de mettre la fiche de côté, il présente avec l'intonation requise les phrases. Le signe « / » indique que l'enseignant fait une petite pause pour donner le temps aux élèves de répondre. Il faut veiller cependant à <i>respecter l'intonation globale de la phrase</i> : ne pas descendre la voix en milieu de phrase comme s'il y avait deux phrases distinctes.</p> <p>Après l'identification auditive. L'enseignant relit les phrases sans la pause, et respectant l'intonation. L'enseignant demande aux élèves de lire les phrases entendues.</p>
<p>J'entends "p" je lève la main puis je lis. Je veux du poisson / et de la boisson Il parle / beaucoup ! Il pleure / beaucoup !</p>	<p>Consigne : "J'entends "p", je lève la main. (Ajouter une virgule après "p")</p> <ul style="list-style-type: none"> - « p » à mettre entre guillemets et en noir - Nombre des phrases : au maximum 04. - Texte à mettre dans le guide. Correction : Je veux du poisson et de la boisson. Elle apporte / des bonbons ? Quel intrépide / pompier !
<p>Je regarde les dessin. Je dis la phrase complète.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de phrases : au maximum 04. - Corriger : « Je lis la phrase avec les mots des dessins ». - Il faut écrire les articles (et ne pas les laisser compléter

<p>Je veux un  et un jus</p> <p>de </p> <p>Dans son  Nabila a des</p> <p> une  des </p> <p>des  , des </p>	<p>par les élèves)</p>
<p>J'entoure les syllabes avec "b" et avec "p".</p> <p>J'habite dans une cabane blanche</p> <p>Nabila attrape un beau papillon bleu</p> <p>Bachir offre une poupée à sa petite sœur et un bracelet à sa maman</p>	<p>-Nombre des phrases : au maximum 04.</p> <p>- Correction de la consigne : J'entoure les syllabes avec b et les syllabes avec p.</p>
<p>Mon camarade montre les images et je dis la phrase.</p> <p>Dans le  de Nabila il y</p> <p>a des  une  des</p> <p> , des  , des</p> <p></p>	<p>- Cet exercice permet d'introduire une discrimination auditive à partir de la phrase. Il favorise une variété d'activité qui ne doit pas se réduire à une simple énumération. Il vise également la consolidation des acquis des exercices précédents dans la fiche (dans le cas de cette fiche, il s'agit d'un rappel des mots/images étudiés dans l'exercice N°7).</p> <p>- Attention aux emplois des articles définis. Ex. : "Dans le salon du coiffeur, il y a le peigne et le rasoir" n'est pas une phrase correcte du point de vue énonciatif).</p>
<p>J'écoute et j'écris sur mon</p>	<p>- Texte lu à mettre dans le guide.</p>

ardoise.	
Je recopie puis je dessine. Fodil dessine une corbeille pleine de fruits : des abricots, des poires, des pommes et des bananes	- On prolonge la consigne avec « Qui a fait les plus beaux dessins ? » ; pour ajouter de l'interactivité dans la classe.

Séance 03

Date : 01/03/2020



Niveau 03

Durée : 45mn

Guide d'élaboration du fichier Graphie-Phonie

Fiche rouge niveau 3

<p>Date : Nom :</p> <p>.....</p> <p>Prénom :</p> <p>.....</p> <p><i>p-b p-b P-B P-B</i></p> <p>1/ Quand j'entends la bonne prononciation, je lève le pouce .Quand j'entends la mauvaise prononciation, je baisse le pouce. Je veux répéter les mots bien prononcés.</p>	<p>Exercice de niveau 1 :</p> <p>Consigne d'élaboration :</p> <p>Nombre de mots /images : 3-4</p> <p>Exercice de niveau 2 : on travaille donc au niveau des mots ou expressions.</p> <p>-On alterne mots ou expressions correctes et incorrectes.</p> <p>Consignes d'utilisation :phrase à lire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une belle <u>b</u>rincesse / Une belle princesse. - Le palais / le balais - <u>B</u>as de bébé / pas de bébé <p>L'enseignant lit les couples de mots une première fois pour que les élèves repèrent seulement les différentes prononciations. On leur demandera de lever la main seulement lors d'une seconde relecture.</p> <p>Après une seconde lecture ; l'enseignant désigne un élève qui a trouvé la bonne réponse pour qu'il redise à voix haute le mot bien prononcé. Il demande s'il y a des volontaires pour prononcer à leur tour. Tous les autres élèves interviennent en levant ou en baissant le pouce.</p>
<p>2/</p>	<p>Exercice de niveau 3 : on travaille donc au niveau de la phrase</p> <p>Consigne d'élaboration :</p> <p>Deux phrases qui donnent les premiers éléments d'un petit récit qui va être poursuivi à</p>

<table border="1"> <tr> <td data-bbox="204 241 392 394">Je lis la syllabe et le mot</td> <td data-bbox="392 241 580 394">Je lis la phrase</td> <td data-bbox="580 241 761 394">Je recopie la phrase</td> </tr> <tr> <td data-bbox="204 394 392 546">Pas Palais</td> <td data-bbox="392 394 580 546">La reine vivait dans le palais</td> <td data-bbox="580 394 761 546"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="204 546 392 698">Bé bébé</td> <td data-bbox="392 546 580 698">La reine n'avait pas de bébé</td> <td data-bbox="580 546 761 698"></td> </tr> </table>	Je lis la syllabe et le mot	Je lis la phrase	Je recopie la phrase	Pas Palais	La reine vivait dans le palais		Bé bébé	La reine n'avait pas de bébé		<p>l'exercice 3.</p> <p>Il s'agit de vérifier si l'élève maîtrise :</p> <p style="padding-left: 40px;">La lecture de la syllabe et du mot, La reconnaissance du mot lu dans la phrase.</p> <p>On fera lire successivement chacun des élèves; en demandant des autres de lever le pouce ou le baisser s'ils considèrent la prononciation correcte ou incorrecte. Si elle est effectivement incorrecte on appliquera la procédure classique : relecture par élève « correcteur » puis par élève « corrigé ».</p>
Je lis la syllabe et le mot	Je lis la phrase	Je recopie la phrase								
Pas Palais	La reine vivait dans le palais									
Bé bébé	La reine n'avait pas de bébé									
<p>J'écoute</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="204 958 488 1061">Je lève la main quand j'entends "p"</td> <td data-bbox="488 958 761 1061">Je lève la main quand j'entends "b"</td> </tr> <tr> <td data-bbox="204 1061 488 1359">C'est l'histoire d'une reine. Elle vit dans un beau palais. Mais elle a beaucoup de peine car elle n'a pas de bébé</td> <td data-bbox="488 1061 761 1359">La reine pris une bonne fée. Et voilà, une belle petite princesse est née</td> </tr> </table>	Je lève la main quand j'entends "p"	Je lève la main quand j'entends "b"	C'est l'histoire d'une reine. Elle vit dans un beau palais. Mais elle a beaucoup de peine car elle n'a pas de bébé	La reine pris une bonne fée. Et voilà, une belle petite princesse est née	<p>- Il est fondamental de continuer le texte commencé dans l'exercice 2, de manière à aboutir à un paragraphe court (même thème).</p>					
Je lève la main quand j'entends "p"	Je lève la main quand j'entends "b"									
C'est l'histoire d'une reine. Elle vit dans un beau palais. Mais elle a beaucoup de peine car elle n'a pas de bébé	La reine pris une bonne fée. Et voilà, une belle petite princesse est née									
<p>Je lis à haute voix.</p> <p>La reine n'a pas de bébé. Elle a beaucoup de peine.</p>	<p>- Il s'agit de la reprise ou la combinaison d'une partie du texte de l'exercice antérieur 3.</p>									
<p>Je regarde le dessin. Je dis la phrase complète.</p> <p>La reine pris une.....  la</p> <p>petite.....  est née.</p>	<p>Il s'agit de retrouver le texte de l'exercice 3.</p> <p>Nombre de phrases : 02 au maximum</p> <p>- Il s'agit d'une nouvelle variation sur le texte de l'exercice 3.</p>									
<p>Je recopie dans mon cahier.</p>	<p>- Mettre en exergue la majuscule et les signes de ponctuation en couleur différente.</p>									

	- Garder l'ordre progressif des deux exercices 5 et 6.
J'écris les phrase dictées.	- Phrases à mettre dans le guide. La reine prie une bonne fée de l'aider pour avoir un bébé. Une belle princesse est née.

5.4 Présentation des résultats du post-test (évaluation)

A la fin de chaque séance de remédiation nous avons fait une évaluation afin de connaître le nombre des apprenants qui ont réussi à surmonter leurs lacunes ainsi que le nombre des apprenants qui présentent encore des difficultés de lecture.

Le tableau suivant présente les résultats du post-test

Niveau 1				Niveau 2				Niveau 3			
Garçon		Fille		Garçon		Fille		Garçon		Fille	
A	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N
2	1	2	1	2	1	1	1	/	/	3	1

6 Analyse et interprétation de l'expérimentation

6.1 Analyse du pré-test

La grille d'évaluation nous a permis de classer les apprenants en trois groupes de besoins :

Premier groupe de besoin nous avons 6 apprenants ; 3 filles et 3 garçons qui ont des difficultés de l'ordre phonétique.

Par apport à l'effectif de la classe, il équivaut 40 %.

Deuxième groupe de besoin nous avons 5 apprenants ; 3 filles et 2 garçons qui ont des difficultés de combinaison syllabique.

Par apport à l'effectif de classe, il équivaut 33.33 % .

Troisième groupe de besoin nous avons que 4 filles ont difficultés de lire une phrase.

Par apport à l'effectif de classe, il équivaut 26.37 %.

6.2 Commentaire

L'analyse du pré-test, nous a permis de soulever des remarques pertinentes :

✓ Tout d'abord le nombre d'élève dans les trois groupes sont presque égaux, ce que signifie qu'il n'y a pas une grande différence entre eux dans les degrés d'acquisition de l'information. Ceux qu'il nous permis de choisir des activités de remédiation adéquates.

✓ Nous avons constaté que les nombres de filles et des garçons dans les trois groupes de besoin sont égalité,

6.3 Analyse de poste-test

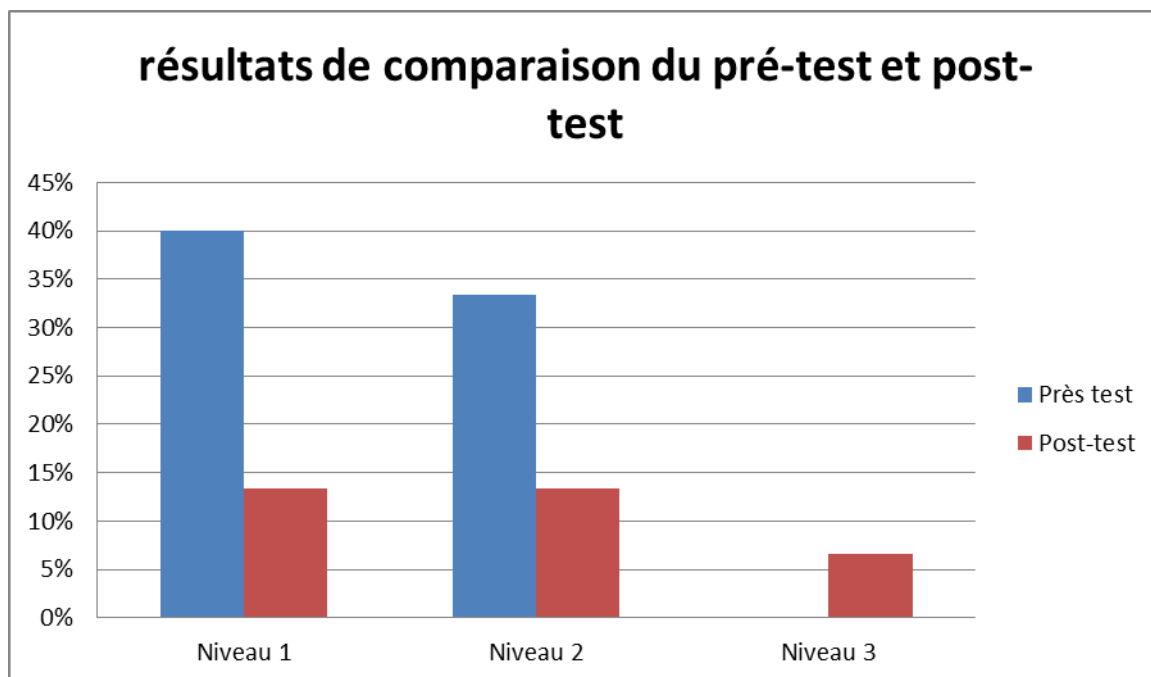
Le premier groupe de besoin : par rapport à l'effectif de classe le nombre des apprenants ont difficultés est devenu 2 apprenants, ce qui équivaut 13,33 %.

Deuxième groupe de besoin : par rapport à l'effectif de classe le nombre des apprenants ont difficultés est devenu 2 apprenants, ce qui équivaut 13,33 %.

Troisième groupe : par rapport à l'effectif de classe le nombre des apprenants ont difficultés est devenu une apprenante, ce qui équivaut 6,66 %.

6.4 Comparaison du pré-test et post-test

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Pré-test	40%	33,33%	26.67%
Post-test	13,33%	13,33%	6,66%



6.5 Commentaire

Selon les résultats présentés dans le tableau ci-dessus et le diagramme, nous notons que le taux des apprenants en difficulté a considérablement amoindri ce qui signifie que plus que la moitié des apprenants sont arrivés à surmonter leurs difficultés.

Conclusion

Arriver à la fin de cette partie et à l'appui des résultats obtenus, nous rappelons que dans cette étude nous avons insisté sur la pratique de la remédiation pédagogique dans l'enseignement/ apprentissage de la lecture en FLE au cycle primaire.

Pendant l'enseignement/apprentissage du FLE au primaire, remédier aux difficultés de l'apprenant, c'est un moyen de le faire avancer, en lui attribuant des tâches spécifiques à réaliser afin de remédier les lacunes.

L'objet de cette grille d'observation et l'activité d'évaluation est de développer la compétence à lire de tous les élèves, repérer les difficultés dès leur apparition et offrir rapidement une intervention adéquate, aussi assurer à chacun l'accès aux apprentissages correspondant à son niveau spécialement les élèves qui rencontrent des difficultés persistantes, et qui ne progressent pas de façon satisfaisante.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale

Pour assurer un enseignement/apprentissage de qualité qui permet la réussite des apprenants, nous nous fixons comme objectif principal la mise en évidence de la rentabilité des séances de remédiation dans l'apprentissage de la lecture en classe du FLE.

En travaillant sur ce sujet, la question principale de notre problématique : **Quel est le rôle de la remédiation à surmonter les difficultés en lecture ; plus particulièrement, en classe de 4^{ème} année primaire ?**

Notre travail était organisé en trois chapitres : le premier chapitre a englobé un aperçu général de l'enseignement-apprentissage de la lecture ; dans le deuxième chapitre, l'accent était mis sur la spécificité de la remédiation pédagogique en classe de FLE ; quant au dernier chapitre, il était réservé à l'analyse des résultats de notre expérimentation dans la classe de 4^{ème} A.P.

D'après une observation sur terrain et les activités d'évaluation et les résultats obtenus de notre étude empirique, nous avons pu constater que le nombre des apprenants en difficulté a extrêmement réduit dans chaque groupe de besoin.

Ces résultats prouvent que les apprenants ont énormément progressé, ce qui confirme nos hypothèses de départ et affirme que la remédiation pédagogique est une activité inévitable dans le processus d'enseignement /apprentissage du FLE en Algérie, vu que ce palier est le deuxième lieu où l'apprenant est confronté au français langue étrangère.

La remédiation a un impact très remarquable dans l'apprentissage de la lecture. Elle permet de résoudre les problèmes rencontrés lors de l'apprentissage de la lecture et combler les insuffisances des apprenants pour réguler les apprentissages et homogénéiser le niveau au sein d'une classe.

Conclusion générale

Pour conclure ce travail, nous nous proposons d'apporter quelques suggestions de remédiation destinées aux enseignants sur le sujet des difficultés de la lecture pour la classe de 4^{ème} année primaire, il faut que :

- ✓ L'enseignant choisie attentivement les activités de remédiation et qui seront en adéquation avec le niveau des apprenants et leurs insuffisances.
- ✓ Proposer des jeux ludiques et diversifier les activités.
- ✓ Utiliser les comptines, les proverbes, les chansons qui contribuent à la motivation des apprenants et à la consolidation de l'apprentissage de la lecture.

Nous espérons de développer d'autres idées sur la remédiation dans nos prochaines travaux de recherche afin de mettre en exergue le rôle important de la remédiation et sa influence sur l'enseignement /apprentissage de la lecture en FLE.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

Ouvrages

- (Jocelyne), G. (1990). *La compréhension en lecture* . Quebec, Canada : G.Morin .
- ABASSI, e. a. (2013). *guide de remédiation pédagogique du FLE au cycle primaire*. Craonne édition CEPEC.
- ABBOUD, A. (2019). *De la formation des formateurs en Didactique du FLE*. Dar Elkhaldounia.
- Aoudache M, M. (2013/2014). *L'évaluation en FLE à l'école primaire publique en Algérie: Formation représentations et pratique*. Université Stendhal Grenoble3: mémoire de masterI.
- Chauveau, G. (2007). *Le savoir lire Aujourd'hui : Les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit*.
- Chevrie Muller, C, G., & J, S. (1994). *language et comportement*. Cuq. (2003).
- Dehon, A., & Antoine, D. (2011). *Outils de remédiation immédiate*.
- ECAILE, J., & MEGAN, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Dunod.
- GIASSON, J. (2005). *La Lecture: De la théorie à la pratique* . Bruxelles: Boeck et Larcier S.J.
- Gruca, J. e. (s.d.). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. presses universitaires de grenoble.
- La remédiation immédiate* . (1993). Belgique : institut d'administration scolaire,2009.
- MEDJAHAD, L., TAGMOUNT, H., CERBAH, A., & BENDAHMANE, M. (2017/2018). *Français 4ème AP*. ONPS.
- MEDJAHED, L., CERBEH, A., TAGMOUNT, H., & BENDAHMANE, M. (2017/2018). *Cahier d'activité du français 4ème AP*. ONPS.
- N, V. B. (1994). *Les difficultés en lecture*. Gaétan Morin, Montréal.
- PERRENOUD, P. (2010). *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action* . Paris: E.S.F.

BIBLIOGRAPHIE

Les 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*.
- **ROBERT. J-P**, (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Éditions. OPHRYS.
- Raynal, Françoise, Rieunier, & Alain** , (1998). *Dictionnaire des concepts clés ESF, revues française d'éducation (Vol. 125)*.

Mémoires

KELATMA Nouredine (2014/2015). *Difficultés et processus de compréhension de l'écrit en FLE*. université Mohamed KHeider Biskra, mémoire élaborer en vue de l'obtention du diplôme de magister.

ADAIKA Noura et DJABER Maroua (2017/2018). L'apport de la remédiation pédagogique dans l'apprentissage de la lecture en FLE chez les apprenants en difficulté. Cas de classe de 4ème A-P. Ecole Ferhat Ben Amara 02 El-oued, mémoire élaborer en vue de l'obtention du diplôme de master II.

DILMI Maria (2016/2017).La remédiation pédagogique au difficultés d'apprentissage de la lecture, cas des apprenants de la 5^{ème} année primaire.université Mohamed BOUDIAF de M'Sila, mémoire élaborer en vue de l'obtention du diplôme de master II.

REGAN-BOURGEOIS Karine (2004).Les difficultés dans l'apprentissage de la lecture, IUFM DE BOURGOGNE. Concours de recrutement : professeur des écoles.

Sitographie

www.differentiationpedagogique.com

www.apprentissage-lecture.com

ANNEXE

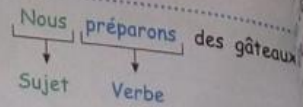
SÉQUENCE 2

Je lis et je comprends

A Lis à haute voix.



Avec maman, nous préparons la fête.



- Souligne le sujet et encadre le verbe.
 - Yacine fête l'Aïd chez ses grands-parents.
 - Nous jouons avec nos voisines.

Le verbe	
Conjugué	Infinitif
préparons	préparer
choisissons	choisir
faisons	faire

B Lis le texte.

Un jour de fête

Des you-you [...] déferlent par-dessus les toits. [...] Tambourins, ghéita, coups de fusils cris [...] l'ébranlement sonore remplit le ciel et la terre. [...] On peut servir des repas, organiser des danses, et même dormir dehors sans dommage. L'espace ne pose aucun problème. Et aussi, c'est le temps de la clarté et de la bonne humeur.

Mohamed Cherif Khelil, *Mon âme est comme la vôtre*, ENAL, 1984.

- 1 Que peut-on servir le jour de la fête ? Qu'est-ce qu'on entend ?
- 2 Avec ta/ton camarade, encadre le sujet et souligne le verbe.
- 3 Lis, puis recopie dans ton cahier.

Ma grand-mère nous met toujours le henné.

Elle nous met toujours le henné.

Elle →



- 4 Remplace le sujet par le pronom Elle.

Le jour de l'Aïd, la maman prépare la fête. La maman fait de délicieux gâteaux.

C Écris dans ton cahier.

La phrase impérative

Pensons aux gens malheureux et démunis !



Date :

Nom :

p-b p-b P-B P-B

Prénom :

Les sons « p » et « b »

Classe :

① Je regarde l'image et j'écoute le mot. Quand j'entends le son "p", je lève la main. Je veux redire le mot ?



② Je regarde l'image et j'écoute le mot. Quand j'entends le son "b", je lève la main. Je veux redire le mot ?



③ Je colorie l'image en bleu quand j'entends le son "b" en vert quand j'entends le son "p". Puis je compare mes réponses avec mon/ma camarade : j'ai bien choisi les couleurs ?



④ Quand j'entends la bonne prononciation, je lève le pouce 👍. Quand j'entends la mauvaise prononciation, je baisse le pouce 👎. Je veux redire le mot bien prononcé ?



⑤ J'entoure les syllabes ba, pa, pi, bi. Puis, je montre à mon/ma camarade. J'ai trouvé toutes les syllabes ?



palmier

robinet

papillon

pirate

poupée

bateau

⑥ Je lis à haute voix. J'écoute les autres quand ils lisent. Les mots sont bien lus ?



tambour

poupée

table

pirate

papillon

⑦ Mon/ma camarade montre les images, et je dis les mots. J'ai trouvé tous les mots ?



⑧ J'écoute et j'écris sur mon ardoise. Puis, je montre à mon/ma camarade. J'ai bien écrit les mots ?



⑨ Je recopie, puis je dessine et je colorie. Enfin, je montre à mon/ma camarade : J'ai bien recopié ? Qui a fait les plus beaux dessins ?

pou	tam
pée	bour
poupée	tambour

Date : Nom :

p-b p-b P-B P-B

Les sons « p » et « b »

Prénom :

Classe :

1 Quand j'entends la bonne prononciation, je lève le pouce 👍. Quand j'entends la mauvaise prononciation, je baisse le pouce 👎. Je veux redire la bonne prononciation ?



2




Je lis la syllabe et le mot.	Je lis la phrase.	Je recopie la phrase.
pa lais palais	La reine vivait dans le palais	
bé bé bébé	La reine n'avait pas de bébé	

3 J'écoute et je lève la main quand j'entends le son « p ». Je veux redire la phrase ?

4 J'écoute et je lève la main quand j'entends le son « b ». Je veux redire la phrase ?

5 Je dis les phrases avec les mots des images. J'ai bien dit sans hésiter ?

C'est l'histoire d'une . Elle vit dans un beau . Mais elle a beaucoup de  car elle n'a pas de (image : bébé).

La reine a prié une bonne  pour avoir un . Et voilà, une belle petite  est née.

6 J'écoute et j'écris sur mon ardoise. Je montre à mon/ma camarade. J'ai bien écrit ?

⑦ J'écris le texte dicté. Je montre à mon/ma camarade : j'ai bien écrit ?

Page deux (2)

Date : Nom :

p-b p-b P-B P-B

Les sons « p » et « b »

Prénom :

Classe :

① Je colorie l'image en bleu quand j'entends le son "b", en vert quand j'entends "p". Puis, je montre à mon/ma camarade : j'ai bien choisi les couleurs ?



② Quand j'entends la bonne prononciation, je lève le pouce 👍. Quand j'entends la mauvaise prononciation, je baisse le pouce 👎. Je veux redire le mot bien prononcé ?



③ J'écoute et j'écris sur mon ardoise. Puis, je montre à mon/ma camarade : j'ai bien écrit ?



④ Je recopie. Puis, je dessine et je colorie. Enfin, je montre à mon camarade : J'ai bien recopié ? Qui a fait les plus beaux dessins ?

pan	bra
ta	ce
lon	let
pantalon	bracelet

⑤ Quand j'entends le son « b », je lève la main. Puis je dis la phrase. Je l'ai bien dite ?

Images illustrant les phrases

⑥ Quand j'entends le son « p », je lève la main. Puis je dis la phrase : je l'ai bien dite ?

Images illustrant les phrases

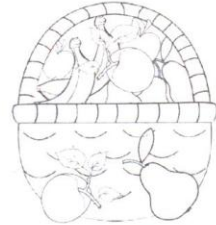
7 J'entoure les syllabes avec la lettre b et j'encadre les syllabes avec la lettre p. Puis je montre à mon/ma camarade : j'ai trouvé toutes les syllabes ?

(Images d'illustration)

- Toi aussi tu habites dans une cabane blanche ?
- Nabila a attrapé un papillon bleu : qu'il est beau !
- Bachir offre une poupée à sa petite sœur et un bracelet à sa maman.

8 Je dis les phrases avec les mots des images. J'ai bien dit sans hésiter ?

Je veux un  et un jus de  .
Dans le  , de Nabila il y a des  , des  , des  ,
des  et des  .



9 J'écoute et j'écris sur mon ardoise. Puis je montre à mon/ma camarade : j'ai bien écrit les mots ?

10 Je recopie, puis je dessine et je colorie. Enfin, je montre à mon/ma camarade : J'ai bien recopié ? Qui a fait les plus beaux dessins ?

À la mauvaise prononciation, je baisse le pouce 👉. Je veux redire le mot bien prononcé ?



J'entoure les syllabes ba, pa, pi, bi. Puis, je montre à mon/ma camarade. J'ai trouvé toutes les syllabes ?



palmier



robinet



papillon



pirate



poupée



bateau

6 Je lis à haute voix. J'écoute les autres quand ils lisent. Les mots sont bien lus ?



tambour



poupée



table



pirate



papillon

7 Mon/ma camarade montre les images, et je dis les mots. J'ai trouvé tous les mots ?



8 J'écoute et j'écris sur mon ardoise. Puis, je montre à mon/ma camarade. J'ai bien écrit les mots ?



9 Je recopie, puis je dessine et je colorie. Enfin, je montre à mon/ma camarade : J'ai bien recopié ? Qui a fait les plus beaux dessins ?

pou _____ *	tam _____
pée _____	bour _____
poupée _____	tambour _____

TABLE DE MATIÈRE

Table de matière

RESUME	86
REMERCIEMENTS	1
DEDICACE	2
CHAPITRE I	
L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE	
DE LA LECTURE EN FLE	1
INTRODUCTION	3
1 QU'EST-CE QUE LIRE ?.....	3
2 SITUATION DE LA LECTURE.....	4
3 LES PROJETS DE LA LECTURE.....	5
4 LES DIFFERENTS TYPES DE LECTURES	6
4.1 La lecture–exercice	6
4.2 La lecture – activité.....	7
4.3 La lecture – recherche.....	7
4.4 La lecture – projet	7
5 STRATEGIES DE LECTURE	8
5.1 La lecture studieuse :	8
5.2 La lecture balayage :	8
5.3 La lecture sélective :	8
5.4 La lecture-action :	9
5.5 La lecture oralisée :	9
6 LES METHODES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE	9
6.1 La méthode synthétique	10
6.2 La méthode analytique.....	11
6.3 La méthode mixte	12
7 LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE LECTURE	12
7.1 La phase logographique (idéo-visuelle).....	12
7.2 La phase alphabétique.....	13
7.3 La phase orthographique.....	13
8 LES COMPETENCES CLEFS POUR APPRENDRE A LIRE	13

TABLE DE MATIERE

9 LES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	14
9.1 Des difficultés d'origine environnementale.....	14
9.2 Des difficultés de socialisation	15
9.3 Des difficultés d'ordre institutionnel	15
9.4 Des difficultés d'ordre pédagogique.....	15
9.5 Des difficultés d'apprentissage d'ordre linguistique	15
9.6 Des difficultés d'apprentissage d'ordre psychologique.....	17
10 LES DIFFERENTS PROFILS D'UN LECTEUR EN DIFFICULTES	18
10.1 Un Lecteur centre sur le code.....	18
10.2 Un Lecteur centre sur le sens	19
10.3 Un Lecteur centre sur la connaissance lexicale.....	19
10.4 Un Lecteur centre en priorité sur le code	19
10.5 Un Lecteur centre soit sur le sens soit sur le code	19
10.6 Lecteur combine entre le code et le contexte	19
CONCLUSION.....	20
CHAPITRE II : LA REMEDIATION PEDAGOGIQUE EN CLASSE DU FLE	
INTRODUCTION	22
1 TRIANGLE PEDAGOGIQUE.....	22
1.1 Qu'est-ce qu'apprendre ?	23
1.2 Qu'est-ce qu'enseigner ?	23
2 LA PEDAGOGIE DIFFERENCIE	24
3 QU'ENTEND PAR REMEDIATION	24
4 A QUI S'ADRESSE LA REMEDIATION ?	25
5 DELIMITATION DE TROIS CONCEPTS REMEDIATION/ RATTRAPAGE/SOUTIEN.....	26
5.1 Le soutien.....	26
5.2 Le rattrapage	26
5.3 La remédiation	26
6 LES DIFFERENTS MOMENTS DE LA REMEDIATION	28
6.1 Le diagnostic.....	28
6.2 La prescription	28
6.3 Le traitement	28

TABLE DE MATIERE

6.4Le suivi	28
7 LA MISE EN PLACE DE LA REMEDIATION.....	28
8 TYPES DE LA REMEDIATION	29
8.1Remédiation différée.....	29
8.2Remédiation immédiate (intégrée).....	30
8.3La remédiation par anticipation	31
9 LES CARACTERISTIQUES DE LA REMEDIATION	34
9.1La diversité	34
9.2Le travail d'équipe	35
9.3La communication	35
9.4La collaboration	35
9.5L'adhésion	36
10 LES DIFFERENTES STRATEGIES DE REMEDIATION EN LECTURE	36
10.1 Les remédiations par Feed-back.....	36
10.2 Remédiation au niveau de l'ensemble de groupe d'élèves	36
10.3 Remédiation différenciée par groupes de besoins.....	37
10.4 Remédiation différenciée individualisée.....	37
11 LES PHASES D'UNE SEANCE DE REMEDIATION	37
11.1 Mise en confiance.....	37
11.2 Annonce de l'objectif de la séance	37
11.3 Verbalisation	37
11.4 La mise en œuvre de la remédiation.....	38
11.5 L'évaluation	38
12 LE PORTE FOLIO DE LA REMEDIATION.....	39
12.1 Fiches phonies	41
12.2 Fiche graphies	42
12.3 Fiche hybrides	43
CONCLUSION.....	45
CHAPITRE III : L'EXPERIMENTATION	
INTRODUCTION.....	47
1 EXPERIENCE	47
2 EXPERIMENTATION ET ANALYSE.....	47

TABLE DE MATIERE

3	LIEU D'EXPERIMENTATION	47
4	LE PUBLIC CONCERNE.....	48
5	LES DIFFERENTES PHASES DE L'EXPERIMENTATION	48
5.1	Première séance : pré-test	48
5.2	Former les groupes de besoins	51
5.3	La mise en situation de la remédiation	53
	Présentation des séances de remédiation et du post-test (évaluation).....	54
5.4	Présentation des résultats du post-test (évaluation)	66
6	ANALYSE ET INTERPRETATION DE L'EXPERIMENTATION	66
6.1	Analyse du pré-test	66
6.2	Commentaire.....	66
6.3	Analyse de poste-test	67
6.4	Comparaison du pré-test et post-test.....	67
6.5	Commentaire.....	68
	CONCLUSION.....	69
	CONCLUSION GENERALE	69
	BIBLIOGRAPHIE.....	72
	ANNEXE	

Résumé

A travers ce travail de recherche qui s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit en FLE au cycle primaire, nous nous penchons sur les difficultés rencontrées par les apprenants en lecture. Notre objectif serait d'identifier le rôle de la remédiation pédagogique et les différentes stratégies mises en place par les enseignants pour surmonter ses lacunes.

Nous avons adopté un travail de terrain dans une classe de quatrième année primaire pour tenter de répondre à notre problématique de départ.

Mots clés : les difficultés de la lecture, La remédiation pédagogique, l'enseignement primaire.

Abstract

Through this research work which is in the field of FFL. We wanted to know the difficulties committed by learners in reading in the primary cycle and the different pedagogical remediation strategies to be applied in the field to overcome these difficulties.

We adopted the experiment in the fourth year of primary class as a direct element of investigation to show that remediation participates in the regulation of reading difficulties and to achieve our goals.

Keywords: reading difficulties; Educational remediation; primary education.

ملخص

من خلال هذا العمل البحثي الذي ينتمي لمجال تعليم اللغة الفرنسية كلغة اجنبية. نريد معرفة الصعوبات التي يتلقاها المتعلمين في القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي. وما هي استراتيجيات المعالجة التربوية المختلفة التي يجب تطبيقها في هذا المجال للتغلب على هاته الصعوبات.

اعتمدنا في هذه الدراسة على اجراء دراسة ميدانية على قسم السنة الرابعة من التعليم الابتدائي كعنصر مباشر من التحقيق لإثبات أن المعالجة تساهم في تجاوز صعوبات القراءة لدى المتعلمين وتحقيق أهدافنا.

الكلمات المفتاحية: صعوبات القراءة، العلاج التربوي، التعليم الابتدائي.