

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**  
**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURE ET DE LA RECHERCHE**  
**SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF- M'SILA**

**FACULTE DES LETTRES ET DES**  
**LANGUES**

**DEPARTEMENT DES LETTRES**  
**ET LANGUE FRANCAISE**

N° :



**DOMAINE : LETTRES ET**  
**LANGUES ETRANGERES**

**FILIERE : LANGUE FRANCAISE**

**OPTION : DIDACTIQUE DES**  
**LANGUES ETRANGERES**

**Mémoire présenté pour l'obtention**  
**Du Diplôme de Master Académique**

**Par : BOUNIF Djoumana**

**Intitulé**

**La méthode globale dans l'apprentissage de**  
**l'écrit du FLE chez les sujets dyslexiques**  
**Cas d'un élève de 1AM, CEM Latrach Mabrouk – El Hamel**  
**Wilaya de M'sila**

**Soutenu devant le jury composé de :**

.....	Université Mohamed BOUDIAF-M'sila	Président
Dr. AMEUR Azzedine	Université Mohamed BOUDIAF-M'sila	Rapporteur
.....	Université Mohamed BOUFIAD-M'sila	Examineur

**Année universitaire 2019/2020**

## *Remerciements*

Je tiens à remercier avant tout ;

- M. AMEUR Azzedine, mon directeur de recherche sans qui ce travail modeste n'aurais pas vu le jour.
- Mes professeurs et tout le personnel de département de Français qui nous ont accompagnés sans relâche pendant 5 longues années.
- Tous les membres de ma famille pour leur appui et leurs encouragements, spécialement mon père pour son implication tout au long de l'élaboration de ce mémoire.
- Ma tante bien aimée Nadjla qui a su m'aider même de très loin.
- Les membres du jury qui saurons être indulgents envers mes manquements.
- A ceux qui sont toujours à mes côtés, mes amis ; Chaima et Saif.
- Un merci exceptionnel à mon enseignante au primaire MAHFOUDI Barkahem.

## *Dédicaces*

A tous les enfants qui peinent à se frayer un chemin dans un monde de plus en plus déshumanisé.

*« Donc au petit enfant donnez le petit livre.*

*Marchez, la lampe en main, pour qu'il puisse vous suivre. »*

**Victor Hugo**

## TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE.....	1
----------------------------	---

### ***CHAPITRE I : L'ECRIT EN CLASSE DE FLE***

Introduction .....	5
I. L'écrit en classe de FLE.....	6
I.1 Définitions.....	6
I.1.1 Qu'est-ce que l'écrit? .....	6
I.1.2 Qu'est-ce que l'écriture? .....	6
I.1.3 Qu'est-ce que la lecture? .....	8
I.1.3.1 Le processus de lecture :.....	9
I.2 Le rapport: lecture – écriture.....	10
I.2.1 Le modèle préliminaire de Fitzgerald et Shanahan :.....	11
I.3 L'apprentissage de l'écrit en classe de FLE :.....	12
I.3.1 Les modèles de l'acquisition de l'écrit en classe de FLE.....	13
I.3.1.1 Le modèle de FRITH 1985.....	13
I.3.1.2 Le modèle à fondation double de Seymour 1997.....	14
I.4 L'importance de l'écrit dans une classe de FLE.....	16
I.4.1 Importance de la littératie dans l'apprentissage du langage écrit .....	17
I.5 Méthodes de l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE.....	18
I.5.1 La méthode synthétique ou syllabique .....	18
I.5.2 La méthode analytique ou globale .....	19
I.5.3 La méthode mixte .....	19
Conclusion.....	21

### ***CHAPITRE II: DIFFICULTES DE L'PPRENTISSAGE DE L'ECRIT DANS UNE CLASSE DE FLE***

Introduction.....	23
II. Difficultés de l'apprentissage de l'écrit dans une classe de FLE .....	24
II.1 Définitions.....	24
II.1.1 Difficulté .....	24
II.2 Origines des difficultés .....	24
II.2.1 Origines linguistiques : .....	24
II.2.2 Origines cognitives .....	25
II.2.3 Origines sensoriels : .....	25
II.2.4 Origines environnementale :.....	25
II.3 Difficultés de lecture.....	25

II.3.1	Les voies d'accès à la lecture .....	26
II.3.1.1	La voie lexicale ou voie d'adressage.....	26
II.3.1.2	La voie non-lexicale, phonologique ou voie d'assemblage.....	26
II.3.2	La conscience phonologique .....	27
II.3.3	Difficultés de l'identification des mots .....	27
II.3.4	Difficultés de compréhension .....	28
II.4	Difficultés de l'écriture .....	29
II.5	Différences entre trouble et difficultés d'apprentissage.....	29
II.6	Dyslexie .....	31
II.6.1	Types de dyslexie.....	33
II.6.1.1	La dyslexie phonologique.....	33
II.6.1.2	La dyslexie de surface .....	33
II.6.1.3	La dyslexie mixte .....	34
II.6.2	Dyslexie en Algérie.....	34
II.6.3	Dyslexie en classe de FLE.....	34
Conclusion.....		36

### ***CHAPITRE III : EXPERIMENTATION***

Introduction.....		38
III.1	Présentation de lieu.....	39
III.2	Présentation de l'échantillon .....	39
III.3	Choix méthodologique.....	39
III.4	Les activités.....	40
III.4.1	L'écriture .....	40
III.4.2	La lecture .....	41
III.5	Analyse des résultats.....	44
III.5.1	Activités de l'écriture.....	44
III.5.2	Activités de lecture .....	46
III.6	Interprétation des résultats .....	48
Conclusion.....		50
CONCLUSION GENERALE .....		52
BIBLIOGRAPHIE.....		54
ANNEXES.....		58

# *Introduction générale*

L'éminent savant allemand Albert Einstein était dyslexique. Le grand homme d'Etat Winston Churchill était dyslexique! Le célèbre acteur et réalisateur Tom Cruise l'était aussi ! Léonard De Vinci, Mohamed Ali, Edgar Allen Poe, Jules Verne, les frères Wright, Galilée, Pasteur et j'en passe à merveilles!

Cependant, ce trouble spécifique du langage écrit ne cesse de contraindre continuellement des milliers d'enfants à l'échec.

Malgré les différentes réformes qui se sont succédées en Algérie depuis une vingtaine d'années en vue de faire face à l'échec grandissant dans le système éducatif aucun intérêt n'a été porté aux troubles et dysfonctionnements de l'apprentissage et plus spécialement à la dyslexie, ce trouble cognitif de prime abord, persistant et très handicapant, et ce, en dépit des performances intellectuelles et sensorielles de l'apprenant reconnu et attesté dyslexique.

En guise de préparatifs et avant d'entamer notre travail de recherche, nous avons eu quelques discussions à l'improviste avec un bon nombre d'enseignants du FLE. Ces discussions nous ont permis de relever les points suivants :

- La plupart des enseignants avec lesquels nous avons parlé connaissent mal ce trouble et le confondent souvent aux difficultés d'apprentissage passagères et remédiables que rencontrent tout apprenant au début et tout au long de son cursus scolaire. Certains reconnaissent même qu'ils n'ont jamais entendu parler de la dyslexie.
- Tous les enseignants avec lesquels nous avons parlé disent qu'ils n'ont bénéficié d'aucune formation sur les troubles spécifiques de l'apprentissage et, tout ce dont certains savent est le résultat d'efforts de recherches personnelles.
- Absence quasi-totale de prise en charge des enfants en situation de trouble ou de difficultés d'apprentissage par des spécialistes; médecins, orthophonistes, psychologues, neuropsychologues, etc.

C'est dans cette perspective, ainsi que pour des raisons personnelles, ayant nous-même un frère dyslexique, que nous nous sommes penchées sur l'étude de la dyslexie en situation d'apprentissage du français langue étrangère. Notre grand souci était au départ de savoir comment venir en aide à l'enfant dyslexique, dans une société qui semble entièrement inconsciente des répercussions d'un tel trouble, ou du moins, démunie et incapable d'y faire face, pour des raisons que nous exposerons tout au long de notre travail.

Bien que les nouvelles didactiques centrent tout enseignement-apprentissage sur l'apprenant, l'enseignant reste incontestablement le meneur de jeu. Sans sa médiation et sans son assiduité à accompagner ses élèves toute l'opération éducative est vouée à l'échec. Si dans les pays développés l'enseignant dispose de l'aide de spécialistes pour dépister et diagnostiquer de manière précoce, les troubles de l'apprentissage, y compris la dyslexie, peu de chercheurs et encore moins de spécialistes se soucient de mettre leurs savoirs au service de l'enseignement et des enseignants.

Dans cette optique, et conscient de la nécessité d'une bonne connaissance de la dyslexie et de tous ses enjeux, notre choix s'est porté sur l'étude de la méthode globale dans l'apprentissage de l'écrit chez les apprenants dyslexiques, allant du constat que cette méthode de plus en plus contestée, voire délaissée dans certains pays, en France notamment, est toujours présente dans les manuels de français et en classe du FLE en Algérie.

En effet, l'élève censé tout apprendre en harmonie avec son penchant naturel à appréhender les choses du monde dans leur globalité. Il a à faire à des textes et des phrases de manière à mémoriser une somme de mots qui lui survenaient de capital langagier réutilisable, qu'il convoquerait en situation d'apprentissage. Autrement dit, l'apprenant traite le mot comme une image, or le mot n'est pas une image !

Ce problème qui fait toujours l'objet de controverses et polémiques peut être formulé par la question suivante :

Le recours à la méthode globale en classe du français langue étrangère dans le contexte algérien, constitue-il le remède efficace des difficultés que rencontrent les sujets dyslexique ?

Pour pouvoir apporter des réponses à cette grande question, il nous paraît opportun de la démultiplier en trois questions ;

- Le recours à la méthode globale est-il systématique dans les programmes et manuels du FLE ?
- La méthode globale, aide-t-elle les apprenants dyslexiques dans le processus de l'apprentissage de l'écrit d'une langue étrangère, notamment le français langue étrangère ?

Pour répondre à ces questions nous formulons les hypothèses suivantes :

- La méthode globale aiderait les apprenants dyslexiques à lire et à écrire les mots usuels de la langue française

- La méthode globale favoriserait la mémorisation des formes orthographiques des nouveaux mots de la langue française.

Pour vérifier la validité de ces hypothèses, nous adopterons une démarche méthodologique aux fondements descriptifs et analytiques dont la description sera consacrée à l'étude théorique ; présentation des notions clés, description des méthodes, etc. Ensuite, nous passerons à l'analyse des résultats obtenus de notre expérimentation.

Notre travail sera organisé en trois chapitres. Nous tenterons dans un premier temps, et c'au travers du premier chapitre de mettre, plus de lumière sur le langage écrit, étant le versant du FLE où se manifeste grandement ce trouble de la dyslexie. Nous apporterions des définitions de quelques concepts clé nécessaires à la réalisation de notre travail; l'écrit, l'écriture, la lecture, le rapport lecture-écriture, les modèles d'enseignement-apprentissage de l'écrit dans l'apprentissage du FLE ainsi que les méthodes utilisées dans le contexte algérien pour enseigner l'écrit.

Dans un deuxième temps, et toujours dans le cadre théorique et conceptuel, nous consacrerons le deuxième chapitre au thème de notre recherche, en l'occurrence les difficultés de l'apprentissage du langage du FLE. Nous ferons un survol de certaines notions relatives à ce thème en mettant l'accent sur la dyslexie et ses types, ses origines et ses manifestations, pour aboutir enfin au troisième chapitre à l'expérimentation dans lequel, nous tenterons de confirmer ou d'infirmer l'utilité du recours à une telle méthode dans l'apprentissage du langage écrit chez des dyslexiques algériens.

***CHAPITRE I :***  
**L'écrit en classe de**  
**FLE**

## **Introduction**

Parler une langue étrangère à l'ère de la mondialisation est sans équivoque un savoir être, un pouvoir et une valeur !

Dans un monde de plus en plus multiple et ouvert, et où les échanges s'intensifient et s'internationalisent, l'on se trouve, sans cesse, confronté à des situations-problèmes où le seul et unique canot de sauvetage est la maîtrise d'une ou de plusieurs langues aussi universelles que l'Anglais et le Français.

Dans notre société d'ores et déjà marqué par tout ce qui advient et émerge ailleurs, la situation sociolinguistique en Algérie est paradoxale. En effet, si la langue française, objet de notre étude, est pour certains un atout, un butin de guerre, voire un moyen d'émancipation et de progrès, elle représente, dans l'inconscient et le conscient d'une grande majorité du peuple algérien la langue du colonisateur, de l'ennemi éternel! Loin de prendre parti des uns ou des autres, force est de constater que cette langue occupe toujours une grande place dans la réalité algérienne et en dépit de son statut de langue étrangère, elle demeure et persiste la langue qui seconde l'arabe. Elle assume toujours des fonctions de communication d'un bon nombre d'Algériens dans différentes sphères de la société et de l'Etat. (Sommet de la francophonie, 2002)

Cependant l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère semble une tâche complexe et difficile.

En effet, les efforts fournis par les enseignants et les bonnes intentions de la tutelle semblent dans l'impasse.

Dans un souci de mettre en exergue les manifestations de ces contraintes et difficultés dans l'apprentissage du langage écrit chez des apprenants à besoins spécifiques, en l'occurrence les enfants dyslexiques, et conscients de l'enjeu majeure que représente l'écrit dans l'enseignement-apprentissage du FLE, nous exposerons dans ce premier chapitre quelques généralités et notions relatifs à ce domaine et que nous jugeons utiles pour la réalisation de notre recherche.

## L'écrit en classe de FLE

### I.1 Définitions

#### I.1.1 Qu'est-ce que l'écrit?

L'écrit ou la langue écrite selon (Jean DUBOIS, 2002) a deux acceptions :

- 1- « *la langue littéraire* » c'est-à-dire celle qui s'oppose à la langue dite familière par sa grammaticalité et par son lexique soutenu et choisi.
- 2- C'est « *la transcription de la langue orale ou parlée* »

D'après (le Grand dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage, 2002)  
« *L'écrit désigne par opposition à l'oral, une manifestation du langage caractérisé par l'inscription sur un support d'une trace graphique matérialisant le langage et susceptible d'être lue* »

#### I.1.2 Qu'est-ce que l'écriture?

Le mot « écrire » vient du latin « scribere » qui signifie « écorcher, égratigner, tracer des signes, graver ». Cette étymologie marque déjà le caractère matériel de l'acte d'écrire.

Ecrire s'apparente aussi au grec « graphein » qui veut dire peindre, dessiner. De son côté, le mot « écriture » qui dérive du latin « scriptura » renvoie à l'acte manuel qui consiste à laisser des traces!

Soucieux d'organisation économique ; enregistrement, calcul, inventaire et conservation, et face au caractère éphémère et irréversible du langage oral, l'homme inventa, vers 3300 av J.C, l'écriture, un système de signes graphique dont la fonction première est d'encoder la parole et de la substituer.

« *Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier [...] Le mot écrit se mêle intimement au mot parlé dont il est l'image* » (Saussure)

Selon le linguiste (Jean DUBOIS, 2002) p.165

« L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré. La

parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve ».

L'écriture : « *est une représentation de la langue parlée au moyen des signes graphiques* » (Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage )

C'est un: « ... *système des signes visibles tracés, représentant le langage* » (Rey, 2019).

Selon (LAROUSSE, 2016) écrire c'est :

1- « *figurer sa pensée au moyen de signes convenus* »

2- « *orthographié* »

Ces définitions semblent simplistes par rapport à ce terme qui représente un savoir-faire qui ne se limite pas à une compétence scripturale ou orthographique seulement, mais il renvoie aussi à une maîtrise d'un ensemble de compétences d'une manière idéale.

Ecrire n'est pas seulement transcrire, mais produire et construire du sens, c'est faire passer un message, dans le but d'agir, de communiquer et d'exprimer des idées et des sentiments en vue de les conserver et de les transmettre.

En didactique, l'écriture revête une importance capitale. Une place de choix est accordée à la maîtrise des compétences de l'écrit.

Selon le (dictionnaire didactique des langues, 1976) « *L'écriture est un système de moyens graphique, qui peut se substituer au langage articulé naturellement pour fixer et conserver un message, pour communiquer à distance* »

L'écriture est d'abord un moyen d'apprentissage et d'enseignement. Dans le cadre des didactiques nouvelles, centrées sur l'apprenant.

La compétence scripturale est l'une des quatre compétences que nous devons impérativement installer chez les apprenants des langues étrangères ; elle représente un grand enjeu dans l'apprentissage du FLE et constitue un champ vaste de recherche en didactique.

Ecrire, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère, est un processus très délicat et très complexe, il nécessite un grand intérêt et une grande réflexion de la part des décideurs et de l'enseignant. Dans cette perspective, l'apprenant du FLE se trouve

confronté à un grand nombre de signes et de caractères qui sont très différents de ceux de sa langue maternelle.

### I.1.3 Qu'est-ce que la lecture?

Le mot « Lire » est issu de latin « legeu », un verbe qui signifie « cueillir, choisir, rassembler ».

Le lecteur est donc censé cueillir des lettres, des mots, les choisir et les rassembler pour former du sens !

Selon le fameux (dictionnaire CNTRL), lire : « *C'est établir la relation entre les séquences de signes graphiques (alphabétique, idéologique) d'un texte et les signes linguistiques propres à une langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales.* »

Dans ce même dictionnaire, nous lisons aussi ;

Lire, « *prendre connaissance de contenu d'un texte écrit* »

Un lecteur avéré doit, selon cette première définition, être capable d'identifier, de connaître des signes et des séquences de signes graphiques et les faire correspondre à des signes linguistiques.

La lecture est, donc, un savoir-faire qui doit être installé chez les apprenants des langues étrangères, tant que l'un des objectifs essentiels dans l'apprentissage des langues étrangères est la communication. Cette dernière nécessite l'existence de composantes de base, dans le processus de lecture: maîtrise linguistique, textuelle, référentielle, relationnelle et situationnelle qui sont toujours présentes dans un texte à lire et dont nous devons les installer chez les apprenants des langues étrangères et les apprenants du FLE en particulier.

D'après le dictionnaire (Robert, 2019), la lecture est:

- 1- Une « *Action matérielle de lire, de déchiffrer (ce qui est écrit)* »
- 2- Une « *Action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit)* »
- 3- Un « *Déchiffrage (d'un système grammatique)* »

Ces définitions conçoivent la lecture d'une perspective purement matérielle où l'action de lire est présentée en tant qu'unité séparée du sens, alors que cette capacité se présente comme un savoir-faire complexe dont les composantes sont liées et ne peuvent

pas être séparés, car déchiffrer ce n'est pas accéder au sens, et la lecture consiste à l'accès du sens.

«Une action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit, aussi c'est une émission à haute voix d'un texte écrit, action de parcourir des yeux sur ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu » (GALISSON.R, 1976)

Selon (ALAIN, 2010): la lecture est: « [...] *activité mentale complexe qui va du décodage graphèmes phonèmes à la compréhension du texte* ».

La compréhension d'un écrit fait partie des compétences essentielles que nous devons travailler, dans le processus de l'enseignement – apprentissage de l'écrit, et la lecture est l'une des méthodes qui suscitent l'intérêt de l'apprenant, le motive et l'aide à l'accès au sens d'un écrit.

### **I.1.3.1 Le processus de lecture :**

La lecture est, donc, un instrument qui permet l'accès à l'information écrite codifiée.

Les processus de lecture sont des procédures cognitives dont le but est le déchiffrement et la compréhension d'un écrit. Ils se composent de différents processus, pendant lesquels, l'apprenant en interaction directe avec l'écrit essaye de construire un sens et comprendre ce que ces signes signifient ;

- 1- **Micro-processus** : ce processus consiste à apprendre les informations de l'écrit : saisir les mots ; distinction des éléments des mots (les lettres), des phrases (les mots) ...
- 2- **Processus d'intégration** : le lecteur crée des liens entre les phrases (la cohérence) et découvre les relations entre les idées d'un écrit.
- 3- **Macro-processus** : ce processus complète celui qui le précède, où l'apprenant peut comprendre les liens entre les idées et les éléments de l'écrit, faire un résumé et reconnaître le schéma du texte.
- 4- **Processus d'élaboration** : dans ce processus, le lecteur dépasse l'écrit en analysant les prédictions et en faisant des liens avec ses connaissances et son raisonnement.
- 5- **Processus métacognitif** : l'élève entraîne ses capacités pour corriger ses erreurs de compréhension et gérer le processus de lecture d'une manière idéale

## I.2 Le rapport: lecture – écriture

L'écriture et la lecture sont indissociables, elles forment les activités les plus importantes dans les pratiques langagières écrites. Bien que la relation entre elles semble évidente dans la pratique en classe, elle manifeste un phénomène très complexe :

« *La relation est univoque et fonctionne sur l'attente d'effets mécaniques et peu expliqués* »  
(Reuter Y. , ENSEIGNER ET APPRENDRE À ÉCRIRE, 1996)

Ceci confirme que les relations entre ces deux activités ne sont pas aussi simples qu'elles paraissent, et le passage de l'apprentissage de l'une à l'autre ne se fait pas d'une manière facile. (Reuter Y. , ENSEIGNER ET APPRENDRE À ÉCRIRE, 1996)

Afin que l'activité de la lecture soit au service de l'apprentissage de l'écrit, il faut que l'élève fasse des efforts et engage un grand intérêt, ce qu'il ne fait pas nécessairement durant cette activité et ce qui lui conduit à l'échec.

Personne ne doute que la lecture et l'écriture sont les deux grandes activités langagières à la base de tout enseignement-apprentissage ; et qu'elles reposent, toutes les deux, sur la mobilisation et l'investissement de connaissances et de processus cognitifs et métacognitifs communs ; elles nécessitent une utilisation des connaissances communes (lexique, ponctuation, syntaxe, structures textuelles, etc.) et des processus cognitifs similaires (*Deschênes*, 1988; *Fitzgerald et Shanahan*, 2000). Des recherches ont montré qu'elles peuvent se développer réciproquement. « *Lire aide à inspirer des idées pour écrire, à enrichir le bagage linguistique, etc. Et écrire aide à mieux comprendre les écrits littéraires...* » Bourque 1992. Cité par (GIGUERE)

Les spécialistes ne sont donc pas à l'unanimité, quant aux relations et les convergences qui pourraient les unir. Ils reconnaissent qu'elles se développent en parallèle et de façon interdépendante, grâce à une littéracie qui s'installe au jour le jour dans notre société et ce en conséquence du développement et du progrès technologiques que connaît notre pays depuis une vingtaine d'années.

Parmi les chercheurs qui hésitent à trancher sur ce sujet, Ghislan Bourque (1992 ; 23-27) ; elle parle de réglages plutôt que de rapports ou de relations. (Cité dans (Reuter Y. , Les relations lecture-écriture dans le champ didactique, 1995)

Reuter parle de son côté, d'interactions :

*« Les interactions existent bel et bien. Ainsi ; d'un point de vue historique, les deux pratiques ne cessent de s'influencer, de se transformer mutuellement » (Reuter Y. , Les relations lecture-écriture dans le champ didactique, 1995)*

Selon lui toujours ;

*« La lecture est impliqué dans l'écriture et l'influence de multiples façons : par le stock de lectures antérieures mémorisées [...] par les relectures [...] par les lectures complémentaires ... »*

Parmi les modèles qui explique et décrit les relations entre la lecture et l'écriture, le modèle préliminaire de Fitzgerald et Shanahan.

### **I.2.1 Le modèle préliminaire de Fitzgerald et Shanahan :**

Ce modèle est l'un des travaux de recherche qui supposent que les processus de lecture et d'écriture utilisent des connaissances communes et appliquent des processus cognitifs et métacognitifs similaires.

Proposé par Fitzgerald et Shanahan en 2000, ce modèle décrit la nature des éléments en communs entre les deux processus langagiers.

Les auteurs ont rassemblé les points communs dans ce modèle qui se composent de six champs :

- 1- « Les racines de la littératie » : les enfants dans l'âge de pré scolarité commencent à découvrir les relations de la cohésion entre le langage écrit et la phonologie et en même temps développent leur conscience phonologique.
- 2- « La littéracie initiale » : les élèves comprennent la relation auteur-lecteur, découvrent qu'un écrit a nécessairement un sens et une visée et améliorent leurs connaissances à propos de la lecture et l'écriture tout en découvrent la syntaxe.
- 3- « La confirmation et la fluidité » : les apprenants s'habituent à la lecture et l'écriture en utilisant plusieurs stratégies.
- 4- « Lire et écrire pour apprendre » : les acquis de vocabulaire, syntaxe, grammaire aident le développement de la lecture et l'écriture.

- 5- « Multiples points de vue » : les processus métacognitifs s'améliorent et les élèves commencent à intérioriser ces processus (l'amélioration de la pensée critique concernant les points de vue de l'auteur...etc.)
- 6- « Construction et reconstruction » : c'est le stade où s'apparaît l'aspect critique clairement chez l'apprenant. L'apprenant développe l'habilité de créer des connaissances à partir de la lecture et de l'écriture.

En bref, le modèle détermine, en décrivant les éléments en communs de la lecture, qu'un élève entre la 4<sup>ème</sup> et la 8<sup>ème</sup> année développe une aptitude en lecture et en écriture qui s'actualise progressivement et en parallèle ; vocabulaire, syntaxe... (ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur de Canada, 2017)

Ce modèle nous aide à détecter la nature des relations entre la lecture et l'écriture mais il est nécessaire de noter que nous ne savons pas grand-chose sur le processus dont les échanges de ces relations s'effectuent. (Reuter T. e., 1995,1991) (Cité par (GIGUERE))

### **I.3 L'apprentissage de l'écrit en classe de FLE :**

L'écrit occupe un grand statut dans la classe du FLE. Il doit être enseigné dès les premières années de l'apprentissage de n'importe quelle langue étrangère, et il donne l'accès à acquérir tous les autres savoirs qui concernent cette langue.

L'apprentissage du français langue étrangère en Algérie commence dès la troisième année primaire où l'enfant (l'élève) rencontre une nouvelle langue très différente de sa langue maternelle que ce soit au niveau de l'alphabet (l'écrit) ou au niveau de la production oral (l'articulation et la phonétique), il commence à être exposé à un nouveau mode d'écriture et de prononciation. Il est nécessaire donc, de faire des efforts de la part des apprenants et des enseignants en parallèle pour arriver au niveau requis.

L'élève dans ses premières années d'apprentissage de l'écrit commence à découvrir l'écrit en tant que signes abstraits sans signification, il commence à apprendre la compétence scripturale en dessinant les caractères et à les lire séparément en tant qu'unités distinctes les unes des autres.

Dans le contexte algérien d'enseignement de FLE, la compétence scripturale est fonction de la compétence de lecture. On lit dans (Ministère de l'éducation Algérienne, 2016)

« La compétence scripturale [...] s'appuie sur la lecture de textes, leurs identification [...] pour arriver à la production »

Cette conception ou organisation chronologique qui donne la primauté à la lecture, crée une confusion chez l'apprenant qui considère l'écrit comme une tâche secondaire.

### I.3.1 Les modèles de l'acquisition de l'écrit en classe de FLE

La lecture est une activité complexe qui nécessite le déploiement de nombreuses compétences. Entre le moment où l'enfant prend conscience de l'objet « écrit » avant l'âge scolaire même et le moment où il devient un lecteur expert, un processus de développement et d'acquisition plus ou moins long a lieu et que les spécialistes tentent de décrire et d'explicitier. Parmi les modèles d'acquisition les plus en vogue **le modèle de FRITH 1985.**

#### I.3.1.1 Le modèle de FRITH 1985.

Selon Frith, l'acquisition de la lecture et de l'écriture passe par trois stades :

- 1- **Le stade logographique:** au cours de ce stade, l'enfant ne sait pas lire ; il reconnaît le mot comme un dessin. Il n'est pas en mesure de distinguer les lettres mais il traite le mot de façon globale, grâce à sa perception visuelle il arrive à mémoriser la forme de plusieurs mots qu'il côtoie régulièrement. On prend l'exemple des logos de célèbres sites comme les réseaux sociaux :



Facebook



Twitter



Instagram



Snapchat

Un enfant avant même l'âge de scolarité peut aisément lire et comprendre ces logos ; parce qu'il apprend à lire à travers les logos et non pas les lettres. C'est difficile voire impossible d'évaluer ou bien de prédire le niveau d'apprentissage du lecteur dans ce stade.

- 2- **Le stade alphabétique:** c'est lors de ce stade que commence le processus de lecture proprement dite, c'est-à-dire la segmentation des mots en lettres et en groupe de lettres auxquels il fait correspondre des sons.

L'enfant commence à développer une conscience phonologique, l'une des compétences de base de l'apprentissage de la lecture et il sera capable de

connaître et choisir le sens de lecture ; de gauche à droite (français) et de droite à gauche (l'arabe).

- 3- **Le stade orthographique:** à ce stade l'enfant est capable de reconnaître et de traiter le mot en entier. Il ne recourt plus à la phonologie mais plutôt à un lexique orthographique qu'il s'est approprié au fur et à mesure de développement du processus d'apprentissage de la lecture.

### **I.3.1.2 Le modèle à fondation double de Seymour 1997**

C'est un modèle qui propose la coexistence de deux voies qui se développent d'une manière simultanée dans le processus de l'apprentissage de l'écrit. Inspiré du modèle à deux voies de *Coltheart 1978*, ce modèle suppose qu'un lecteur expert, pour accéder au sens d'un écrit, prend deux différentes voies.

Ce modèle vise à :

- Prendre en considération les différences individuelles et les prendre en charge.
- La clarification de la relation interactive des composantes du processus de l'acquisition de l'écrit.
- Confirmer l'hypothèse développementale du modèle de *Coltheart 1978* qui suppose que l'acquisition de l'écrit se réalise progressivement du simple vers le complexe.

On l'appelle un modèle à double fondation car il consiste à traiter le processus de l'identification d'un mot écrit (la lecture et l'écriture) à partir de deux processeurs :

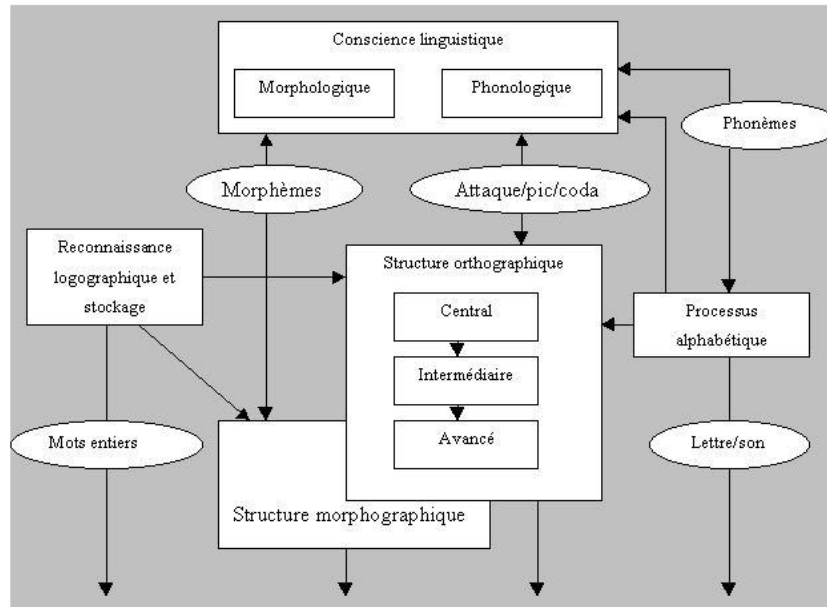
- Le processeur logographique et le processeur alphabétique, qui à leurs tour interagissent avec la conscience linguistique et qui sont indispensables au développement orthographique et morphologique.

C'est un modèle interactif où toute composante influe le développement et le fonctionnement des autres. (Cité dans : (CAZALY, 2018))

L'émergence du cadre orthographique dépend des interactions entre les processeurs et la conscience linguistique qui représente tous les acquis linguistiques du lecteur sur les mots (phonologique, morphologique...)

Le processeur alphabétique continue à favoriser le cadre orthographique et vice versa. Pour arriver à une performance idéale du cadre orthographique, il faut que ces interactions se réalisent progressivement et cela aide en même temps à la progression de la conscience linguistique.

La construction du cadre orthographique se fait peu à peu (d'une manière progressive). L'apprenant stocke les unités orthographiques centrales (les syllabes) d'abord, puis, il atteint le niveau plus élevé où il peut lire les mots de plusieurs syllabes et les mots irréguliers. Puis, l'atteinte du niveau supérieure, la lecture des mots long et plus complexe.



**Modèle à double fondation du développement orthographique, adapté selon Seymour (1997).**

**Le processeur logographique :** le responsable de la reconnaissance et le stockage des mots et il est différent de celui du modèle de Frith qui consiste à la reconnaissance visuelle seulement. Selon Seymour cette étape est primordiale car elle est responsable d'extraire et d'intérioriser l'information orthographique du mot.

**Le processeur alphabétique :** il est en relation directe avec la conscience linguistique et plus précisément la phonologie des signes (les lettres), il consiste à assurer le rôle de l'alphabet dans le processus de l'apprentissage de l'écrit.

Ces deux processeurs sont indispensables dans l'élaboration du développement orthographique chez l'apprenant.

Le développement de la conscience linguistique est lié à l'apprentissage de l'écrit où le cadre orthographique s'est mis en relation avec le cadre phonologique.

**Le processeur logographique** : c'est le centre du modèle et le réservoir où le processus du codage des connaissances acquises lors de l'apprentissage se déroule. Ce processus du codage consiste à assimiler les informations orthographiques avec ses traits spécifiques.

Le modèle de Seymour est un modèle développementale qui suppose que : le processus de l'acquisition de l'écrit commence d'abord par les structures simples et faciles vers les structures complexes et difficiles.

#### **I.4 L'importance de l'écrit dans une classe de FLE**

Lire, comprendre et écrire constituent donc un champ de recherche pour la didactique du français langue étrangère, ils sont les trois composantes du *langage écrit*.

Ce dernier est un objet central de l'enseignement car il est utilisé dans l'enseignement/apprentissage de tous les savoirs, de plus le langage écrit forme une sorte de communication, cette dernière qui fait l'un des objectif de l'enseignement de FLE. L'apprenant dès qu'il acquiert cette compétence, il devient capable de s'exprimer correctement et par conséquent atteindre l'objectif de l'apprentissage qui est le niveau optimal du langage écrit.

L'apprenant, pour arriver au niveau attendu au cours de son apprentissage d'une langue étrangère, doit acquérir un nombre de connaissance qui lui permettent de bien atteindre les buts souhaités. Parmi ces connaissances : la compétence linguistique et culturelle.

Apprendre une langue c'est accéder à sa culture ; l'apprenant, durant son cursus d'apprentissage d'une langue étrangère, se trouve confronté à une culture très différente de la sienne ce qui provoque, dans certains cas, des problèmes qui peuvent retarder le processus.

Selon (Victor ALLOUCHE, 2011, p. 8) « *Développer les compétences écrites des apprenants de FLE peut également modifier radicalement leur rapport à cette langue étrangère, par le travail que suppose la mise à l'écrit* »

L'apprentissage du langage écrit fait partie des solutions qui aident à résoudre les problèmes liés à la culture différentes dans l'apprentissage des langues étrangère. Il offre une sorte de communication en la mettant comme un outil d'accès à la langue et à la culture.

L'écrit propose aussi des possibilités de réflexion ;

« En revanche, les situations de communication écrites reposent sur un socle communicatif souvent plus satisfaisant. En production d'écrit notamment, l'apprenant est amené à intégrer les paramètres de la situation de communication, à être le producteur du message tout en prévoyant les attentes et les réactions du récepteur : en tenant mentalement les deux bouts de la chaîne, l'apprenant en situation de produire un écrit est amené à prendre la pleine mesure de ce que communiquer veut dire » (Victor ALLOUCHE, 2011, p. 7)

A l'écrit, l'apprenant se sent très rassuré car il a tout le temps pour réfléchir de ce qu'il est en train de lire ou écrire et même penser à la meilleure façon d'utiliser ses connaissances pour transmettre un message à l'écrit.

#### **I.4.1 Importance de la littératie dans l'apprentissage du langage écrit**

La littératie est un anglicisme, c'est-à-dire un mot emprunté à la langue anglaise. Il désigne dans son acception première :

« *L'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* » (ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES OCDE., 2000)

Tout enseignement, tout apprentissage passe donc nécessairement par ces deux savoirs fondamentaux, le savoir lire et le savoir écrire.

L'enfant apprenti baigne dans des milieux qui les mettent continuellement en contact avec l'écrit ; la maison, la rue, l'école, etc. tout l'incite à lire et à apprendre à écrire, les deux pratiques de base nécessaires à la réussite scolaire, à l'intégration et à l'épanouissement sociaux ! L'enfant acquiert une conscience des enjeux de l'apprentissage lecture-écriture.

L'écrit émerge à un âge précoce. En effet l'enfant, grâce à ses interactions avec les différents milieux dans lesquels il grandit développe un certain nombre d'habiletés langagières, cognitives, alphabétiques et phonologiques qui lui permettent, une fois à l'école de les développer, et l'absence de cette « littératie précoce » peut produire des problèmes et des troubles dans l'apprentissage des langues.

## **I.5 Méthodes de l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE**

Par méthode, on entend un ensemble de règles qui régissent l'apprentissage de la lecture.

Soucieux d'un apprentissage efficace, adéquat et raisonné, les spécialistes ont développé une variété de méthodes plus ou moins répandues et qui ne cessent de susciter des débats, controverses et polémiques. Ces méthodes font textes appel à l'analyse et la synthèse. De ce fait elles se regroupent en trois familles ;

### **I.5.1 La méthode synthétique ou syllabique**

Cette méthode est centrée sur la combinaison. Elle part de l'identification des lettres qui forment le mot, passent par la segmentation ou le découpage en syllabes pour aboutir enfin au mot dans son intégralité.

L'apprenant doit être capable de discriminer par la vision et par l'audition les éléments qui constituent le mot. Cette méthode progresse petit à petit, en allant de simple au complexe.

#### **Critique de méthode syllabique**

Bien que ces méthodes sont utilisées dans le processus de l'enseignement-apprentissage de l'écrit, elles présentent des inconvénients qui peuvent ralentir et entraver le processus de l'apprentissage.

Dans la méthode syllabique l'élève apprend les signes sans leur signification ce qui peut diffuser l'ennui et des difficultés si l'enseignant ne fait pas d'autres efforts ainsi que les élèves sont très différents, ne prouvent pas les mêmes capacités et n'avancent pas de la même manière et la méthode syllabique ne s'occupe pas de ce problème, elle traite tous les apprenants de la même manière

La méthode syllabique semble contradictoire où on sollicite l'apprentissage de la lecture sans compréhension pour blâmer les apprenant de ne pas comprendre plus tard ce qu'ils lisent.

Il existe des solutions pédagogique pour résoudre ces problèmes tel que l'accélération de la phase alphabétique, doubler les activités de décodage, faire appel à l'aide médico-pédagogiques. Mais ces « solutions » ne semblent pas utiles et peuvent même aggraver et saturer l'esprit de l'apprenant et lui provoquent un surcharge cognitif

### **I.5.2 La méthode analytique ou globale**

Suite aux apports de la psychologie cognitive, de nouvelles méthodes voient le jour, les méthodes dites analytiques ou globales. Elles consistent à aller du tout à la partie, autrement dit du mot à la syllabe et de syllabe à la lettre !

Comparées aux méthodes synthétiques, dont la progression est systématique, ces méthodes paraissent moins conformistes et semblent se soucier du sens plus que tout autre chose.

Les méthodes globales apparaissent en réaction contre les pratiques éducatives strictes qui contrôlent exclusivement l'enseignement à l'époque.

Elles sont inspirées par :

- 1- La fonction de globalisation où l'observateur s'intéresse par l'ensemble tout d'abord puis les détails.
- 2- La motivation et l'intérêt de l'apprenant.
- 3- L'autonomie de l'apprenant où il entreprendre et suivre des consignes et devenir un acteur dans le processus de l'enseignement-apprentissage.

Les méthodes globales se distinguent des autres méthodes en accordant une grande importance au sens et à la pensée des apprenants.

### **Critique de méthode globale**

Pour la méthode globale qui consiste à apprendre les mots et les phrases avant d'apprendre les lettres et le déchiffrement des syllabes, elle peut produire des problèmes qui peuvent à leur tour gêner le processus de l'apprentissage de l'écrit, parmi ces problèmes :

- Elle favorise le parçœurisme des formes des mots et une fois l'apprenant est habitué à lire des mots spécifiques il va tomber dans le piège de l'intuition et deviner un mot ce n'est pas lire.
- L'apprenant compte toujours sur une personne pour lui aide à lire les nouveaux mots.

### **I.5.3 La méthode mixte**

Cette méthode s'est voulue novatrice, en combinant entre les méthodes synthétiques et les méthodes analytiques.

Elle consiste à verbaliser les mots à l'aide de support iconographique, puis décomposés en syllabes et phonèmes. Le mot est appréhendé dans sa globalité en l'associant une image.

Cette réconciliation semble bien satisfaire les tenants du système éducatif, faite d'une méthode rigoureuse et rigide.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons essayé de définir et de cerner les concepts qui nous paraissent répondre à nos objectifs et à nos attentes.

Nous avons insisté sur la notion de l'écrit et de l'apprentissage de l'écrit, car nous pensons qu'elle joue un rôle primordial dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère.

***CHAPITRE II :***

***Difficultés de***

***l'apprentissage de***

***l'écrit dans une classe***

***de FLE***

## Introduction

Selon une enquête menée par l'association algérienne pour la protection des enfants dyslexiques « *10% des échecs scolaire sont imputables à une dyslexie non diagnostiquée* ». (Alpedys)

Chaque année neuf cents enfants seraient victimes de ce trouble dans la seule wilaya d'Oran ; un trouble du langage écrit, chez des enfants normaux et qui se manifeste au cours des activités de lecture. En effet, l'enfant est la proie d'une altération qui l'empêche de reconnaître et d'identifier les mots, les syllabes et les lettres. Ce trouble durable et persistant, qui ne date pas d'hier, on doit sa découverte pour la première fois au britannique Pingle Morgan, en 1896. Il fait partie d'un groupe important de dysfonctionnements qualifiés de spécifiques, tels que la dyscalculie, la dysorthographe, la dyspraxie, etc.

Depuis les premières pseudo-réformes entamées par la tutelle en Algérie, aucun intérêt n'a été porté à cette maladie ravageuse. Les échecs se multiplient et s'accumulent, sans que l'on pointe du doigt les vraies causes, la dyslexie, entre autres.

« Les taux élevés d'échecs dans les examens du BEF, enregistré dans la wilaya de M'sila sur une période de 10ans [...] ont tourné autour de 80% [...] les causes de cette débâcle (selon le comité d'orientation scolaire et professionnelle) sont les épreuves des langues étrangères, français et anglais. »(ELWATAN, 2004)

Les troubles d'apprentissage sont des problèmes d'origine neurologiques pertinents qui apparaissent lors de l'apprentissage de nouveaux savoirs. D'après l' (Association canadienne des troubles d'apprentissage) ce concept désigne :

« Un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage chez des personnes qui, par ailleurs, font preuve des habiletés intellectuelles moyennes essentielles à la pensée ou au raisonnement ».

Nous allons traiter, dans ce chapitre, les différentes difficultés qui peuvent affecter le processus d'apprentissage de l'écrit.

## **II. Difficultés de l'apprentissage de l'écrit dans une classe de FLE**

### **II.1 Définitions**

#### **II.1.1 Difficulté**

Selon (Le Robert Poche, 2019), le terme difficulté veut dire :

« *Caractère de ce qui est difficile* »

« *Mal que l'on a à faire quelque chose* »

« *Ce qui rend quelque chose difficile* »

Dans cette perspective, nous pouvons dire qu'une difficulté d'apprentissage est un dysfonctionnement que l'apprenant peut développer lors de l'apprentissage de l'écrit. Ces difficultés peuvent être de différentes origines ; linguistiques, cognitives...

### **II.2 Origines des difficultés**

Pour mieux comprendre ces difficultés, il faut les cerner en connaissant leurs origines.

Les difficultés d'apprentissage viennent de nombreuses origines :

#### **II.2.1 Origines linguistiques :**

L'apprentissage de l'écrit n'est pas un processus simple, il nécessite l'accumulation de plusieurs capacités pour arriver au but attendu. L'anomalie dans n'importe quelle étape entraîne des défauts dans le processus qui peuvent à leurs tours produire des difficultés si l'enseignant n'en prend pas en charge.

Parmi les origines linguistiques des difficultés, l'interférence linguistique, ce phénomène qui apparaît notamment chez les apprenants des langues étrangères où ces derniers influent la langue cible dans le processus de l'apprentissage.

D'après Dubois et al. : « *On dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un trait phonétique, morphologique, lexicale ou syntaxique caractéristique de la langue B* ». Cité dans (Ezeodili, 2019)

## **II.2.2 Origines cognitives**

Les difficultés peuvent être d'origine cognitive, car l'apprenant dans le processus de l'apprentissage de l'écrit fait appel à tous les acquis (lexicales, grammaticaux...) pour accomplir la tâche d'une manière idéale, ce qui produit une surcharge cognitive provoquant des difficultés d'apprentissage.

## **II.2.3 Origines sensoriels :**

Les troubles sensoriels affectent l'apprentissage en provoquant des difficultés.

Des troubles auditives ou visuelles non-diagnostiqués et non-traités peuvent entraver le processus et les apprenants qui sont atteints doivent bénéficier d'un enseignement spécialisé pour atteindre le but de l'apprentissage.

## **II.2.4 Origines environnementales :**

Des chercheurs ont observé que les enfants qui grandissent dans un milieu socioculturel défavorisé risquent de développer des difficultés d'apprentissage que les enfants de milieux plus favorisés.

Les enfants dont leur environnement est défavorisé ne sont pas familiers avec la lecture et les livres ce qui leur fait du mal à s'habituer à l'ambiance de l'enseignement de l'écrit dans la classe.

## **II.3 Difficultés de lecture**

Aucun apprentissage n'est envisageable sans cet instrument merveilleux qu'est la lecture. Depuis l'avènement de l'objet « livre », l'homme n'a cessé et ne cesse de lire. Nous pouvons même, incontestablement, prétendre que nous vivons dans l'ère de la lecture.

Dans l'Algérien vernaculaire, on ne va pas à l'école mais on va lire.

Lors de l'apprentissage de FLE, l'apprenant est censé apprendre la lecture dès le début du processus, car elle est l'une des compétences de base. Il se trouve, donc, obligé d'apprendre la lecture pour accéder à d'autres informations et connaissances liées à la langue qu'il apprend.

Le premier objectif de la lecture est la compréhension. En lisant, nous cherchons à comprendre et apprendre les informations et les connaissances transcrites en symboles identifiables et déchiffrables en l'occurrence l'alphabet.

Le moindre dysfonctionnement dans le processus de l'apprentissage de l'écrit, expose l'apprenant à rencontrer des difficultés qui peuvent, à leur tour, l'exposer à l'échec scolaire.

Plusieurs experts et spécialistes se sont chargés d'étudier ces difficultés. Selon eux, les problèmes qui se répètent fréquemment dans le processus de l'apprentissage de lecture sont les difficultés d'identifier les mots (déchiffrer les mots).

Avant d'aborder le problème lié au déchiffrement, nous devons, tout d'abord parler des voies d'accès à la lecture et définir la notion de la conscience phonologique.

### **II.3.1 Les voies d'accès à la lecture**

L'enfant accède à la lecture par deux voies, grâce auxquelles, il devient peu à peu habile ; la voie lexicale ou la voie d'adressage et la voie d'assemblage ou voie phonologique.

#### **II.3.1.1 La voie lexicale ou voie d'adressage**

C'est une voie qui passe par la vision. Un lecteur normal reconnaît globalement les mots connus. Avec l'expérience, il acquiert un lexique interne. Le lecteur se sert de ce lexique pour traiter les mots, les lire et les comprendre rapidement.

Cette voie dite aussi directe ou logographique permet aussi de lire les mots irréguliers et les homophones. Ainsi l'enfant adopte de façon progressive des stratégies pour identifier et orthographier les mots.

Elle est le seul moyen pour acquérir une lecture rapide et fluide.

#### **II.3.1.2 La voie non-lexicale, phonologique ou voie d'assemblage**

Cette voie passe par l'audition. Elle permet à l'apprenant d'isoler et de repérer les différentes unités graphiques d'un mot, de les convertir en sons, de les assembler en syllabes puis en mots pour aboutir enfin à leur donner un sens. Autrement dit, le lecteur procède par conversion des graphèmes en phonèmes.

En procédant par décodage des graphèmes et codage des phonèmes, l'apprenant arrive à lire les nouveaux mots et les pseudo-mots

Cette voie est largement utilisée chez les débutants et les apprenants des langues étrangères.

### **II.3.2 La conscience phonologique**

La conscience phonologique est la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage : syllabes, rîmes, phonèmes. C'est la prise de conscience des composantes graphophonologiques lors de l'acquisition du langage écrit.

### **II.3.3 Difficultés de l'identification des mots**

Le français est une langue alphabétique, c'est-à-dire, une langue dont les sons s'apprêtent à être isolés.

L'apprenant du FLE utilise les correspondances graphophonologiques pour identifier les mots écrits, il doit avoir la capacité de manipuler le principe des correspondances entre sons et signes graphiques.

L'importance de la conscience phonologique réside, donc, dans le fait qu'un apprenant d'une langue étrangère, pour arriver à la performance optimale de la capacité de lecture, doit être conscient phonologiquement en pouvant manipuler les différentes composantes sonores des mots.

D'après des recherches, la conscience phonologique et la connaissance des lettres forment l'une des meilleures prédicteurs de réussites en lecture. (Virginie Leclercq, 2015)

Les apprenants qui risquent d'éprouver des difficultés d'apprentissage de lecture sont ceux qui ont du mal à manipuler et percevoir les phonèmes, c'est-à-dire, qui souffrent d'un dysfonctionnement dans la capacité de conscience phonologique.

D'autres chercheurs supposent que le décodage (conversion graphème-phonème) appelé aussi procédure indirecte, est l'une des conditions les plus importantes qui doivent être disponibles chez l'apprenant.

L'absence de maîtrise de cette capacité (le décodage) est l'une des causes majeures des difficultés.

En effet, plusieurs études ont confirmé la validité de cette hypothèse créée par Share (1999) (Virginie Leclercq, 2015)

### II.3.4 Difficultés de compréhension

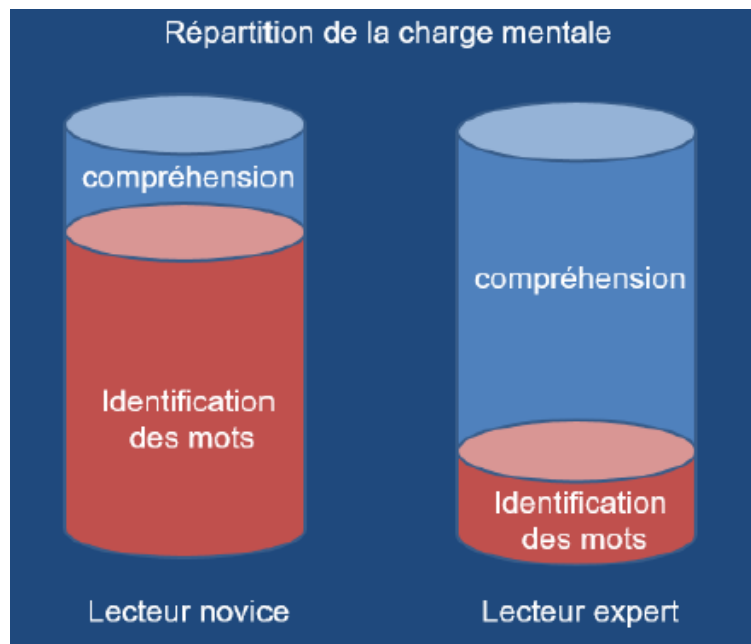
La lecture est la capacité de déchiffrer et de comprendre un écrit.

La compréhension d'un écrit est le fait de donner une signification à un écrit, Elle se fait par le traitement des informations déchiffrées par l'apprenant. Ce processus de compréhension nécessite des efforts cognitifs plus élevés que ceux de processus de déchiffrement.

Elle est une capacité qui doit être installée efficacement chez les apprenants des langues, notamment ceux du FLE.

Parfois l'apprenant rencontre des difficultés de compréhension de l'écrit, cela est dû à plusieurs raisons:

Le lecteur débutant, quand il déchiffre, devient très concentré sur la syllabation, il ignore qu'il doit construire le sens de ces écrits.



(Thierry, 2019)

En outre, l'apprenant qui ne connaît pas des différentes formes syntaxiques (phrases relatives, passives...) peut rencontrer des difficultés de compréhension, car il lit et traite les mots d'une manière isolée, ce qui lui empêche de construire le sens. Ainsi les textes d'une langue se varient de types (narratif, explicatif...) et chaque type prend une construction unique, les lecteurs débutants ont du mal à distinguer ces types et leurs constructions et cela produit des difficultés de compréhension.

En plus, Il est à noter qu'un lecteur apprenant qui ne possède pas des connaissances encyclopédiques, rencontre absolument des difficultés de compréhension lors de l'apprentissage de la lecture.

#### **II.4 Difficultés de l'écriture**

L'apprentissage de l'écriture est une nécessité, que ce soit en FLE ou d'autres langues étrangères ou maternelles.

L'écriture est un processus très complexe où l'apprenant doit mobiliser ses connaissances pour pouvoir réaliser son texte. La complexité de ce processus conduit l'apprenant à commettre des erreurs orthographiques ou syntaxiques.

Quand ces erreurs deviennent persistantes, l'apprenant les commet fréquemment et que, malgré les efforts de l'enseignant, il ne parvient pas à les corriger, on les appelle des difficultés.

Si le niveau de l'apprenant ne lui assure pas une bonne maîtrise des règles qui régissent le langage écrit d'une langue, il développera inévitablement des difficultés dans l'apprentissage de la capacité de l'écriture de cette langue. Ainsi le scripteur doit avoir un lexique riche et expressif pour pouvoir s'exprimer par écrit.

Par ailleurs, la méconnaissance des règles grammaticales met l'apprenant en confrontation constante avec des difficultés pendant la rédaction.

#### **II.5 Différences entre trouble et difficultés d'apprentissage**

Le terme *trouble* est souvent confondu avec celui de *difficulté*. Savoir faire la distinction entre ces deux termes est important pour mieux traiter les élèves ayant ces problèmes. Contrairement à la difficulté, trouble désigne un problème permanent qui apparaît tôt dans l'apprentissage et dont la cause est neurologique quant à la difficulté elle est souvent temporaire et peut apparaître à différentes étapes de l'apprentissage et dont les causes sont multiples et non-neurologiques.

Ce tableau cité par (Comité PIA et PAC, 2015-2016) résume les différences entre les troubles et les difficultés d'apprentissage :

<b>Les troubles d'apprentissage</b>	<b>Les difficultés d'apprentissage</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ils sont permanents.</li> <li>- Ils apparaissent tôt dans l'apprentissage.</li> <li>- Leur cause est unique : neurologique.</li> <li>- Ils provoquent, dans le cas d'une dyslexie ou d'une dysorthographe :               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. une difficulté majeure à intégrer les processus de base permettant la compréhension.</li> <li>2. une incapacité soit à automatiser la correspondance lettres-sons, soit à lire à partir de la forme visuelle des mots et à récupérer la prononciation associée aux mots.</li> </ol> </li> <li>- Ils peuvent être diagnostiqués par un orthophoniste, un neuropsychologue ou un orthopédagogue à l'aide de tests standardisés qui évaluent le temps de lecture d'un texte donné ainsi que le nombre et le type d'erreurs. Le rôle de l'enseignant est donc de déceler d'éventuels troubles d'apprentissages et d'accompagner l'élève au mieux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elles sont souvent temporaires et peuvent parfois être corrigées.</li> <li>- Elles peuvent apparaître à différentes étapes de l'apprentissage.</li> <li>- Les causes sont multiples et non neurologiques :               <ol style="list-style-type: none"> <li>1- apprentissage lacunaire en lecture ou en écriture</li> <li>2- allophonie (langue maternelle différente de celle enseignée)</li> <li>3- problèmes de méthode de travail</li> <li>4- trouble psychoaffectif, manque de motivation ou d'intérêt.</li> <li>5- situation socioéconomique difficile.</li> </ol> </li> </ul>

Les apprenants qui souffrent de ces troubles ont besoin d'un soutien particulier, de la part des spécialistes, pour remédier et consoler les retards causés par ces troubles.

L'assistance fournie par les spécialistes au profit des apprenants ayant des difficultés d'apprentissage, vise uniquement à atténuer les symptômes. Ces apprenants n'ont qu'à s'y habituer.

## II.6 Dyslexie

En 1887, un médecin et ophtalmologiste allemand du nom de Rudolf Berlin parle pour la première fois de dyslexie, pour qualifier un trouble spécifique de la lecture. En effet, les enfants dyslexiques présentent un dysfonctionnement des régions de cerveau, qui les empêche d'automatiser les mécanismes qui sont à l'origine de l'apprentissage de la lecture. C'est un trouble durable et persistant qui nécessite un grand intérêt de la part des enseignants et les parents.

Ce trouble cognitif qui n'a rien à voir avec les déficiences mentales et les problèmes psychologiques se manifeste spécifiquement chez des enfants normaux qui sont intelligents et qui ont un très haut potentiel.

Comme tous les troubles spécifiques des apprentissages, la dyslexie est irréversible et difficile à détecter. L'enfant qui a du mal à lire et met plus de temps à décrypter un texte, tendance à s'effacer et se mettre à l'écart. De son côté, l'enseignant, face à cet enfant et malgré de grands efforts qu'il déploie, se sent dépassé et démuni.

Malgré le nombre important des chercheurs sur la dyslexie, définit ce mot semble toujours un tâche difficile. En effet, chaque chercheur part des domaines de sa spécialité, par conséquent, nous nous trouvons face à une variété de définitions.

Nous nous bornons ici à apporter quelques-unes de ces définitions et qui nous paraissent satisfaire à notre attente ;

Selon le (dictionnaire CNTRL), la dyslexie est un ensemble de :

« Troubles dans l'apprentissage de la lecture en l'absence de déficit sensoriel et intellectuel et de retard scolaire, caractérisés par la confusion de certaines lettres, l'inversion de syllabes et des substitutions de mots entraînant des troubles de l'écriture et des troubles dans l'apprentissage de l'orthographe »

Cette définition n'évoque pas les origines de la dyslexie et en fait la cause d'autres troubles de l'apprentissage ; en l'occurrence la dysgraphie et la dysorthographe.

De sa part, l' (Organisation mondiale de la Santé, 1993) définit la dyslexie comme :

« Un trouble spécifique de la lecture. Il s'agit également d'un trouble persistant de l'acquisition du langage écrit caractérisé par de grandes difficultés dans l'acquisition et dans l'automatisation des mécanismes nécessaires à la maîtrise de l'écrit (lecture, écriture, orthographe) »

Une autre définition nous semble un point de convergence de toutes les disciplines et les écoles qui se sont octroyé la dyslexie comme objet d'étude ; celle de certains Gavin Reid et Shannon Green dans leur ouvrage *100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques*, 2012 3<sup>ème</sup> édition ;

« La dyslexie est une façon différente de traiter l'information, présentée par des personnes de tout âge, souvent caractérisée par des difficultés à lire et à écrire, elle peut comprendre des déficits cognitifs tels que des difficultés de mémorisation, de traitement rapide de l'information, de gestion de temps et de l'espace. Des difficultés visuelles et phonologiques peuvent exister ainsi qu'une façon discordante de réussir dans les différentes matières (scolaires). Il est important de tenir compte de différences individuelles et des façons d'apprendre de chacun, car celles-ci vont déterminer la réussite scolaire, l'apprentissage et l'évaluation. Il est également important de prendre en compte l'environnement et le contexte dans lequel l'apprentissage se fait car les difficultés associées à la dyslexie sont plus prononcées dans certains situations » cité par (Michel Habib, 2008)

La dyslexie est donc, un trouble dû à des anomalies dans ce qu'on appelle les fonctions supérieurs de la cognition ; l'attention, la mémoire, les fonctions exécutives, les fonctions Visio-spatiales, etc.

Pour Dubois 1994 p16 ; la dyslexie est

« Un déficit de la lecture caractérisé par des difficultés dans la correspondance entre des symboles graphiques, parfois mal reconnus, et des phonèmes, souvent mal identifiés. Le trouble intéresse de façon prépondérante sont la discrimination phonétique, soit la reconnaissance des signes écrits en signes verbaux (ou réciproquement) » cité par (BENBAKRETI, 2019)

## **II.6.1 Types de dyslexie**

Il existe plusieurs classifications des différentes formes de dyslexie. Nous retenons dans notre travail celle basée sur les travaux neuropsychologiques de FRITH et qui se réfère au fameux modèle de la double voie d'acquisition de la lecture de *Coltheart1978*.

En effet, tout déficit de l'une ou de l'autre des deux voies, en l'occurrence de la voie d'assemblage et la voie d'adressage, pourrait être à l'origine de l'une des trois types de dyslexie ; la dyslexie phonologique, la dyslexie de surface et la dyslexie mixte.

### **II.6.1.1 La dyslexie phonologique**

La dyslexie phonologique ou dysphonétique affecte la voie dite d'assemblage. Elle se manifeste par une difficulté de la correspondance graphème-phonème ; l'apprenant est, en effet, incapable d'analyser les différents éléments graphiques qui constituent un mot, pour ensuite les convertir en sons.

Cette forme de dyslexie est reconnaissable aux erreurs spécifiques commis par l'apprenant dyslexique ; omissions ou inversations des lettres ou des syllabes, substitutions, adjonctions, erreurs d'ordonnement, etc.

Pour compenser ces difficultés, l'apprenant, fait recours à la voie d'adressage.

Le plus grand danger de la dyslexie phonologique, en plus de son impact sur l'écriture, est qu'elle perturbe l'accès à la signification, à la représentation mentale et au raisonnement inférentiel (capacité à s'adapter aux nouvelles situations et à résoudre les nouveaux problèmes grâce aux habiletés cognitives de la déduction, de formulation et vérification d'hypothèses)

### **II.6.1.2 La dyslexie de surface**

La dyslexie de surface ou la dyslexie dysidétique traduit un déficit de la voie d'acquisition de la lecture appelée voie d'adressage.

C'est un trouble Visio-attentionnel. Elle se manifeste par des difficultés à lire les mots irréguliers, par une lecture lente et une mémoire de travail défaillante.

L'apprenant est en effet incapable d' « automatiser la lecture à partir de la forme visuelle des mots » (Coutelet, 2008). Il est de même incapable de conserver en mémoire la prononciation associé aux mots.

A la différence de la dyslexie phonologique, l'enfant dyslexique semble ne pas avoir un lexique interne. En écriture, il orthographie mal ses mots et a des difficultés de copie.

Dans cette forme de dyslexie, la seule stratégie de compensation, s'il y a réellement stratégie est la lecture syllabée. En écriture, l'enfant assimile mal les règles d'orthographe.

### **II.6.1.3 La dyslexie mixte**

C'est une combinaison des deux premières. L'enfant souffre de difficultés d'acquisition des procédures analytiques et lexicales.

Les deux voies d'accès à la lecture décrites par *Coltheart* sont atteintes.

En effet, l'enfant présente des troubles de traitement verbal et non-verbal, de troubles de mémoire de travail, des troubles attentionnels, de trouble du langage oral, etc. tous ces troubles font que l'accès au sens est compromis.

Cette forme de dyslexie est la forme la plus répandue.

### **II.6.2 Dyslexie en Algérie**

Malgré le grand intérêt que portent les chercheurs à la dyslexie aux quatre coins de la planète, ce trouble spécifique de l'apprentissage du langage écrit demeure méconnu en Algérie ; les difficultés que rencontrent les enfants dyslexiques algériens en langue arabe et en langue française sont en facteur majeur d'échec scolaire

En effet, ce trouble peut avoir de graves répercussions pour l'enfant; redoublement de classe, interruption précoce de la scolarité, troubles de comportement, dépression, etc. Cependant, très peu de recherche sont faites dans notre pays pour cerner la situation et juger de la prévalence et des conséquences de ce trouble, et les autorités ne manifestent aucune intention de prendre en charge cette catégorie d'âmes en détresse !

D'après ce peu de recherches menées jusqu'à nos jours, « *5% de nos enfants souffriraient de dyslexie !* » (BENBAKRETI, 2019)

### **II.6.3 Dyslexie en classe de FLE**

Dans notre travail modeste, nous ne vous attarderons pas à chercher à savoir si un enfant dyslexique dans sa langue maternelle serait forcément dyslexique dans la langue étrangère qu'il étudie. Nous sommes conscients des éventuelles conséquences d'une telle

situation mais nous nous contenterons de cibler des apprenants présentant une dyslexie repérable et répondant aux critères apportés ci-dessus.

De nos jours, l'apprentissage du français langue étrangère en Algérie connaît un déclin pour des considérations et des raisons objectives, que nous ne mentionnerons pas ici.

Dans nos écoles, même les apprenants normaux ont du mal à acquérir cette langue, malgré les efforts que déploient l'Etat, la tutelle et les enseignants.

Qu'en est-il alors des enfants dyslexiques ?

Dans le contexte algérien, l'enseignement-apprentissage de la langue française pose problème. L'apprenant se trouve en face d'une langue autre que la sienne, opaque, très complexe et irrégulière.

Comparée à l'arabe, langue régulière et consonantique par excellence, le français est syllabique. Si l'enfant normal, après des mois de scolarité commence à se frayer le chemin, l'enfant dyslexique n'assure toujours pas à maîtriser le système graphique de la langue française. Il a une conscience phonologique défaillante ; il ne reconnaît pas certains sons, il confond entre les lettres, et a une conscience phonologique trébuchante. Etant dans l'impasse de distinguer entre les phonèmes, il inverse, omet, saute, etc.

Pour compenser tous ces manquements, l'enfant se retire et refuse de s'impliquer dans la lecture, voire dans toutes les activités. A tous cela, s'ajoutent d'autres facteurs contraignants ; raisonnement défavorable pour un développement psycho-affectif harmonieux et normal, manque de communication, etc.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre nous avons tenté de présenter la notion de difficulté d'apprentissage en mentionnant ses origines.

Ensuite, nous avons précisé que notre travail s'intéresse aux troubles qui affectent le langage écrit plus précisément. A ce propos, nous avons essayé d'éclaircir le trouble d'apprentissage appelé : Dyslexie, en abordant ses aspects et son impact sur l'apprentissage du langage écrit du FLE.

A la fin de ce chapitre, nous pouvons dire que les difficultés et les troubles d'apprentissage influent le processus d'apprentissage de l'écrit de FLE, et les apprenants qui en souffrent ont besoin de soins spéciaux pour que le processus d'apprentissage réussisse.

***CHAPITRE III***  
***EXPERIMENTATION***

## **Introduction**

Après avoir défini les notions clés de notre travail de recherche et présenté théoriquement les aspects du langage écrit, de la méthode globale et de la dyslexie, un recours au terrain s'impose pour savoir mieux servir notre problématique de recherche.

Dans le présent chapitre, nous allons entamer notre étude empirique en décrivant, tout d'abord, le lieu de l'expérimentation, l'échantillon et nos outils de cueillette de données puis, nous analyserons les résultats obtenus.

Nous espérons réaliser une recherche laborieuse pour comprendre ce trouble qui agace enfants, parents et enseignant, afin de tirer profit des apports des différentes sciences et disciplines qui ne cessent de proposer remédiations et stratégies pour minimiser les répercussions d'un tel trouble sur la vie des apprenants.

Il est à noter que les circonstances dus à la pandémie du Covid19 que nous avons traversées il y a quelques mois, et que nous traversons encore aujourd'hui nous ont empêché de faire notre travail d'une manière complète.

### **III. Expérimentation**

#### **III.1 Présentation de lieu**

Le collège de Latrache Mabrouk à El-Hamel, Wilaya de M'sila. Il se situe au centre-ville, il a ouvert ses portes en 2008 après plus de 20 ans de fermeture et après d'importantes restaurations.

Il compte 21 enseignants dont 4 de langue française et plus de 350 élèves en l'année scolaire 2019-2020.

Il contient 14 classes dont 3 sont réservées à la 1<sup>ère</sup> année moyenne (notre corpus). Chaque classe de 1AM compte une trentaine d'élèves.

#### **III.2 Présentation de l'échantillon**

Nous avons choisis un seul élève pour deux raisons, premièrement par manque de statistiques et de spécialistes dans tous les établissements de la ville, deuxièmement nous nous attendions à un refus de la part des parents de soumettre leurs enfants à un tel travail d'expérimentation par pudeur ou par ignorance.

Notre échantillon est un élève de 1<sup>ère</sup> année moyenne du collège Latrache Mabrouk de la ville d'El-Hamel. Alerté par le père de l'élève ayant une bonne connaissance des difficultés de son fils, son enseignante eut le bon réflexe de le mettre en observation et de prendre note de ses difficultés et son comportement. Elle eut même l'idée d'opérer quelques réaménagements de sa classe pour créer des conditions pour une meilleure prise en charge de son élève.

Le choix de notre échantillon repose sur plusieurs critères parmi lesquels ;

- Cet enfant est censé avoir étudié l'essentiel de FLE, et ce pendant quatre bonnes années.
- C'est un enfant attesté dyslexique par un spécialiste en psychologie clinique.
- Nous avons eu le consentement du parent pour soumettre son fils à l'expérimentation.

#### **III.3 Choix méthodologique**

Dans notre recherche nous avons tenté de valider les hypothèses suivantes:

- 1- La méthode globale aiderait les apprenants dyslexiques à lire et écrire les mots usuels de la langue française.
- 2- La méthode globale favoriserait la mémorisation des formes orthographiques des nouveaux mots de la langue française.

Pour ce faire, nous avons opté pour une étude descriptive et analytique d'un cas d'un enfant dyslexique dont la dyslexie a été prévue par le père et confirmée par un médecin spécialiste en psychologie Dr .Fellahi.

### **III.4 Les activités**

#### **III.4.1 L'écriture**

L'écrit, étant indissociable de la lecture, un élève dyslexique a une écriture défaillante. Pour montrer cette relation interdépendante entre les deux activités et pour évaluer les performances de notre « élève » en écriture, nous avons proposé quelques activités pour vérifier à quel point il maîtrise le système graphique de la langue française.

#### **Activité 01**

##### **Déroulement**

C'est une activité de copie sélective.

Plusieurs phrases sont écrites au tableau ou sur une feuille. A titre d'exemple, on demande de recopier seulement les mots qui représentent les animaux.

**Consigne :** j'observe les phrases suivantes et je recopie les noms d'animaux.

##### **Objectifs**

L'objectif de cette activité est d'entraîner la réflexion sur le sens et la forme orthographique, ce qui nous sert à vérifier nos hypothèses concernant la validité de la méthode globale.

#### **Activité 01**

J'observe les phrases suivantes, je recopie les noms des animaux :

- 1- Les animaux de compagnie peuvent avoir une fonction utile comme le chien de garde, ou le chat qui chasse les rongeurs, mais ils peuvent être domestiqués seulement pour leur chant, comme les oiseaux, ou simplement pour amusement.
- 2- Les animaux domestiques sont de petites ou grosses bêtes que l'on garde à la maison comme animal de compagnie. Que ce soit un chat, un chien, un oiseau, ou même des rongeurs, ils deviennent presque des membres de la famille. Les animaux de la ferme sont aussi considérés comme domestiques, comme le cheval, le boeuf, et même les poules

## **Activité 02**

### **Déroulement**

C'est l'activité de la copie « au verso ».

On donne à l'élève, sur une feuille lignée, des phrases courtes connues et comprises de l'élève. Les phrases pourront être lues à haute voix une ou deux fois puis on demande à l'élève de les recopier au verso de la feuille.

### **Consigne**

Recopier les phrases suivantes au verso de la feuille.

### **Objectifs**

L'objectif de cette activité est de favoriser la mémorisation à court termes de l'orthographe des mots et de copier un ou plusieurs mots à la fois.

## **Activité 02**

Recopie les phrases suivantes au verso de la feuille

- 1- Le vétérinaire soigne les animaux.
- 2- Je mange une tarte de pomme.
- 3- Les enfants jouent à la maison.

### **III.4.2 La lecture**

Nous avons proposé deux activités pour évaluer la compétence de lecture chez l'élève.

## **Activité 01**

### **Déroulement**

C'est un tableau qui contient des mots et des modèles qui leurs correspondent.

L'élève doit entourer les mots identiques aux modèles dans chaque colonne.

### **Consigne**

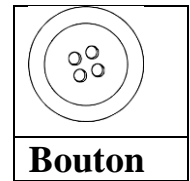
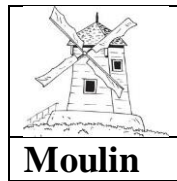
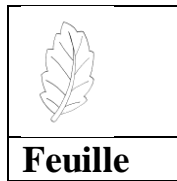
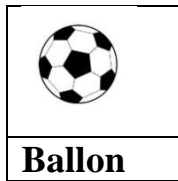
Dans chaque colonne entoure les mots identiques au modèle.

### **Objectifs**

L'objectif de cette activité est d'installer la compétence de la reconnaissance des mots usuels et réguliers de la langue française.

### Activité 01

Entoure les mots identiques aux dessins :



- ↓
- Bâton**
  - Balle**
  - Batte**
  - Balai**
  - Ballon**

- ↓
- Fleur**
  - Feuille**
  - Feutre**
  - Femelle**
  - Feu**

- ↓
- Mouche**
  - Mouton**
  - Moulin**
  - Mousse**
  - Moule**

- ↓
- Bouchon**
  - Boudin**
  - Boulon**
  - Bouton**
  - Bouche**

### Activité 02

#### Déroulement

Un texte illustré par des images, déjà lu en classe, il doit le lire à haute voix.

Nous avons proposé une grille d'évaluation de la lecture de l'élève et de relever ses difficultés.

#### Consigne

Lis le texte à haute voix.

#### Objectifs

- Déterminer les difficultés d'un élève dyslexique en lecture.

#### Evaluation

	Oui	Non
Une lenteur de lecture		
L'ajout ou substitution de mots (synonyme,...etc.)		
L'omission de mots		
Le respect de ponctuation		
Difficultés à acquérir et à utiliser la reconnaissance instantanée des mots fréquents.		
La difficulté à acquérir et utiliser le « décodage ». Le déplacement des lettres et des sons (correspondance graphème-phonème)		

## Activité 02

Lis le texte à haute voix

PROJET 2 Séquence 2

### VOCABULAIRE

#### Les synonymes

**J'observe le texte**

**Par quoi les eaux potables sont-elles le plus polluées ?** texte

Dans certaines régions du monde, les usines déversent directement leurs déchets chimiques dans la nature. En effet, plusieurs municipalités sont responsables de graves dérives. Elles ne procèdent pas au retraitement de leurs eaux usées qui sont rejetées dans les fleuves et les rivières. Les ordures ménagères participent aussi à la pollution des nappes phréatiques lorsqu'elles sont entreposées dans des décharges sauvages.

« S'informer, s'étonner, apprendre »  
Ed. Auzou 2013

**J'analyse le texte**

1. D'après le texte, qui est responsable de la pollution des eaux potables ?
2. Trouve dans la 4<sup>ème</sup> phrase du texte le mot qui a un sens proche de celui qui est souligné ?
3. Comment appelle-t-on ces deux mots ?

**Je retiens**

Les synonymes sont des mots qui ont le même sens ou un sens proche. Ce sont des mots de même nature. Ils servent à éviter la répétition.

**Exemples :**  
« ... des déchets (nom) chimiques. » = « ... des ordures (nom) ménagères. »  
« ... des eaux usées... (adjectif) » = « ... des eaux sales... (adjectif) »  
« entreposer (verbe) » = « stocker (verbe) »

102

## III.5 Analyse des résultats

### III.5.1 Activités de l'écriture

#### Activité 01

**Activité 01**

J'observe les phrases suivantes, je recopie les noms des animaux :

- 1- Les animaux de compagnie peuvent avoir une fonction utile comme le chien de garde, ou le chat qui chasse les rongeurs, mais ils peuvent être domestiqués seulement pour leur chant, comme les oiseaux, ou simplement pour amusement.
- 2- Les animaux domestiques sont de petites ou grosses bêtes que l'on garde à la maison comme animal de compagnie. Que ce soit un chat, un chien, un oiseau, ou même des rongeurs, ils deviennent presque des membres de la famille. Les animaux de la ferme sont aussi considérés comme domestiques, comme le cheval, le boeuf, et même les poules.

- chat  
- chat  
- animaux  
- petit  
- chie  
- domestiques  
- boeuf

- **Commentaire**

L'élève concerné semble comprendre la consigne de l'activité, il a copié les noms des animaux mais nous constatons que son écriture est très mauvaise voire illisible pour certains mots ; il oublie et inverse les lettres (chien ➡ chie/ boeuf ➡ bouf), ce qui nous confirme que les élèves dyslexiques présentent des difficultés d'écriture.

Ainsi, son écriture n'est pas homogène, il a du mal à maîtriser ses gestes car il semble dépenser beaucoup d'énergie dans l'acte d'écriture et interrogé, il a dit fatigué de prendre le stylo.

## Activité 02

### Activité 02

Recopie les phrases suivantes au verso de la feuille

- 1- Le vétérinaire soigne les animaux.
- 2- Je mange une tarte de pomme.
- 3- Les enfants jouent à la maison.



### • Commentaire

Dans cette activité de copie au verso, nous avons assisté l'élève en lui donnant une feuille lignée, utilisée souvent au profit des élèves dyslexiques pour les aider à améliorer leurs attentions et leurs contrôle dans le processus de l'écriture car elle contient des lignes colorés qui stimulent leurs attention.

Nous constatons que l'écriture est très mauvaise, l'élève a copié les trois phrases sur le verso de la feuille mais d'une mauvaise écriture (inversion des lettres, des mots collés, écriture non-homogène...). Cependant la feuille lignée a aidé l'élève à redresser son écriture.





Nous avons observé que l'activité a sollicité sa mémoire, malgré sa mauvaise écriture, il a su mémoriser la forme orthographique de certains mots.

### III.5.2 Activités de lecture

#### Activité 01

##### Activité 01

Entoure les mots identiques aux dessins :

			
Ballon	Feuille	Moulin	Bouton
↓	↓	↓	↓
Bâton	Fleur	Mouche	Bouchon
Balle	Feuille	Mouton	Boudin
Batte	Feutre	Moulin	Boulon
Balai	Femelle	Mousse	Bouton
Ballon	Feu	Moule	Bouche

#### • Commentaire

Dans cette activité, qui vise à installer un lexique simplifié du FLE, l'élève est censé améliorer la compétence de la reconnaissance des mots usuels et réguliers de la langue française.

Nous avons constaté que cet élève a commis des erreurs qui nous semble inadmissibles, mais pas pour un sujet dyslexique.

L'activité propose des mots quasi-identiques et l'élève doit entourer un seul mot identique au modèle proposé exactement.

L'élève a bien compris la consigne mais il a trouvé des difficultés à répondre car il a du mal à distinguer les lettres qui se ressemblent (b, d /E, F). Cependant il a réussi à répondre correctement sur deux questions, ce qui nous mène à dire que malgré leurs difficultés, les sujets dyslexiques peuvent améliorer leurs capacités surtout s'ils sont sollicités et bénéficient d'une prise en charge de la part des spécialistes et des parents conscients.

## Activité 02

Lis le texte à haute voix

PROJET  
2  
Séquence 2

### VOCABULAIRE

#### Les synonymes

**J'observe le texte**

**Par quoi les eaux potables sont-elles le plus polluées ?** texte

Dans certaines régions du monde, les usines déversent directement leurs déchets chimiques dans la nature. En effet, plusieurs municipalités sont responsables de graves dérives. Elles ne procèdent pas au retraitement de leurs eaux usées qui sont rejetées dans les fleuves et les rivières. Les ordures ménagères participent aussi à la pollution des nappes phréatiques lorsqu'elles sont entreposées dans des décharges sauvages.

*«S'informer, s'étonner, apprendre»  
Éd. Auzou 2013*

**J'analyse le texte**

1. D'après le texte, qui est responsable de la pollution des eaux potables ?
2. Trouve dans la 4<sup>ème</sup> phrase du texte le mot qui a un sens proche de celui qui est souligné ?
3. Comment appelle-t-on ces deux mots ?

**Je retiens**

Les synonymes sont des mots qui ont le même sens ou un sens proche. Ce sont des mots de même nature. Ils servent à éviter la répétition.

**Exemples :**

« ... des déchets (nom) chimiques. » = « ... des ordures (nom) ménagères. »  
« ... des eaux usées... (adjectif) » = « ... des eaux sales... (adjectif) »  
« entreposer (verbe) » = « stocker (verbe) »

102

## Evaluation

	Oui	Non
Une lenteur de lecture	X	
L'ajout ou substitution de mots (synonyme,...etc.)	X	
L'omission de mots		X
Le respect de ponctuation		X
Difficultés à utiliser la reconnaissance instantanée des mots fréquents.	X	
La difficulté à utiliser le « décodage ». Le déplacement des lettres et des sons (correspondance graphème-phonème)	X	

D'après (CSMV, FGA, 2010)

### • Commentaire

Ce texte déjà lu et compris de la part de l'élève est extrait du manuel de 1AM.

Nous avons proposé cette grille d'évaluation d'après le site du Centre de services scolaire Marie-Victorin, qui nous a aidés à détecter les difficultés rencontrés par l'élève dyslexiques et à les interpréter plus tard.

En lisant, l'élève semble hésitant et incertain, il lit lentement en ajoutant des lettres et parfois des mots qui ne sont pas mentionnés dans le texte.

Les erreurs commises sont persistantes. Nous avons essayé de les corriger, mais il répète l'erreur à chaque fois malgré que le texte a été déjà lu et compris par l'élève en classe.

### III.6 Interprétation des résultats

En guise de supports d'expérimentation, nous avons minutieusement choisi des activités qui nous semblent correspondre à nos attentes et répondre aux objectifs de notre travail de recherche.

Nous avons, dans un premier temps, proposé à l'élève une première activité de copie sélective. Durant cette activité, l'élève dyslexique a manifesté d'importantes difficultés qui montrent que l'acte d'écrire n'est pas encore automatisé, malgré les quatre longues années de scolarité et les bons résultats obtenus dans les autres matières. L'élève acquiert mal les habiletés motrices nécessaires à l'écriture ; il ne coordonne toujours pas entre ce qu'il voit et les mouvements de sa main. Ces difficultés se manifestent par une

malformation des lettres, un mauvais alignement, une graphie irrégulière des mêmes lettres, etc.

L'élève a même exprimé sa répugnance à écrire, se justifiant par la fatigue.

Dans la deuxième activité de copie, l'élève est censé mémoriser les formes orthographiques des mots usuels et réguliers de la langue française. Nous avons fait recours à la copie car elle représente un outil efficace dans l'automatisation du geste graphique et la mémorisation orthographique. Elle nous permet également d'observer le comportement visuel et moteur de l'apprenant. Nous avons constaté que l'écriture de notre élève est lente et mauvaise. Il a toujours recours à la segmentation lettre par lettre ; il n'arrive toujours pas à graphier les mots en entier, ce qui nous amène à penser qu'il n'a pas encore intériorisé le capital lexique et orthographique suffisant pour appréhender de façon globale les mots et les textes qu'il a à lire. Cependant il a su mémoriser quelques mots ce qui prouve que l'exercice a stimulé sa mémoire.

Nous avons essayé de créer toutes les conditions pour la réussite de notre expérimentation mais nous nous sommes heurtés, au milieu de notre travail, à une résistance de la part de l'élève qui a refusé de se soumettre à l'expérience. Après l'avoir rassuré, il a repris le travail.

Notons que le choix d'un seul élève a limité nos agissements, une situation que le confinement et les mesures anti-Covid19 ont aggravée. Les résultats de notre investigation bien qu'imparfaite nous poussent à avancer l'hypothèse que les enseignants ont du mal à appliquer la méthode globale.

Les connaissances morphologiques de l'élève font aussi défaut.

Copier sous-entend identifier les mots, les lire : lire et écrire sont donc des habiletés qui s'influencent mutuellement et dépendent l'une de l'autre de façon continue jusqu'à la maîtrise de l'une ou de l'autre. Si l'opacité, l'irrégularité et la complexité de la langue française représentent un grand problème pour tous les apprenants y compris pour les français natifs, les conséquences en sont très lourdes pour les enfants dyslexiques.

Nos deux dernières activités sont conçues pour évaluer la lecture. Dans la première on cherche à installer un lexique simplifié chez le sujet dyslexique et à favoriser la compréhension de l'écrit. Pour ce faire on fait toujours recours à la méthode globale. Malgré la facilité des deux activités force est de constater que l'élève a du mal à déchiffrer un écrit ce qui le contraint à dépenser une grande énergie dans le processus de décodage.

## **Conclusion**

Au terme de notre travail d'expérimentation, nous pouvons dire que malgré le consentement du père et le dévouement de l'enseignante à nous aider, la réticence de l'élève à se soumettre à l'expérimentation, nous a mis dans le doute quant à la crédibilité des résultats attendus.

Néanmoins, nous pouvons dire, en guise de conclusion que notre recours à des activités de copie en écriture et des activités de lecture nous a permis en plus d'évaluer les performances de notre élève, dues à un enseignement-apprentissage qui utilise la méthode globale dans toutes ses variantes, de façon systématique, d'observer son comportement en situation d'apprentissage.

Notre conduite positive et rassurante avec l'élève ainsi que sa réponse a renforcé notre conviction qu'une bonne prise en charge des élèves dyslexiques est susceptible d'entraîner leur intérêt et de les aider à s'impliquer voire à s'adapter à des situations stressantes et handicapantes.

# *Conclusion générale*

Le langage écrit, tout comme le langage oral, revêt une grande importance dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère ; l'enfant est censé à la fin de son cursus scolaire maîtriser les quatre compétences ; écouter/ parler à l'oral et lire/ écrire à l'écrit. Cependant, si l'école offre aux enfants normaux l'espace où ils s'épanouissent et progressent naturellement, ceux qui souffrent des troubles de l'apprentissage se trouvent dans une situation handicapante permanente. Si leurs pairs, et ce malgré les difficultés intrinsèques de la langue française, ont la possibilité de s'adapter aux exigences et aux contraintes de l'apprentissage de cette langue, ces enfants, faute d'assistance et de soutien sont voués à l'échec et à l'exclusion.

La dyslexie est l'une de ces troubles agaçants, de par les difficultés qu'elle entraîne et leurs répercussions sur l'avenir de l'enfant ; ont plus de son impact irréversible sur les autres apprentissages, l'apprenant est sujet à des problèmes d'ordres psychologiques et comportementaux.

Au départ, nous aspirions à faire un travail minutieux et complet sur la dyslexie mais heurtés à des situations contraignantes liées aux mesures radicales de distanciation prise par l'Etat, face à la pandémie du Covid-19. Nous avons dû adapter notre démarche et restreindre nos objectifs. Notre attention s'est alors portée sur une des facettes de ce trouble ; en l'occurrence le recours aux méthodes d'enseignement-apprentissage du langage écrit et spécifiquement la méthode dite analytique ou globale.

Pour mener à bien notre recherche nous avons dû, dans un premier temps, faire appel à des données conceptuelles et théoriques de notions relatives au langage écrit en mettant l'accent sur les méthodes de l'apprentissage.

Dans un deuxième temps, nous avons pensé que nos connaissances rudimentaires de troubles de l'apprentissage, la dyslexie y compris, nécessitent de notre part un approfondissement, constat d'ailleurs renforcé au cours de nos discussions avec les enseignants qui, à notre grand étonnement, ne faisaient pas de différences entre les difficultés et les troubles de l'apprentissage.

Nous avons, enfin, passé à l'expérimentation, une phase qui n'a pas été sans obstacles ; la suspension subite des cours nous a contraint de changer de stratégie. Avec l'aide de l'enseignante et le consentement du père de notre élève cible, nous avons en effet

prévue quatre séances au cours desquels nous avons réalisé les activités de notre expérimentation.

Dans notre recherche la question était de savoir si le recours à la méthode globale constitue un remède efficace des difficultés que rencontrent les sujets dyslexiques.

Pour répondre à cette question, nous avons adopté la démarche descriptive et analytique qui nous a semblé appropriée pour cerner l'objet de notre étude et à analyser les données que nous recueillons le long de notre travail.

Ainsi, nous pouvons avancer au terme de notre travail, que la méthode globale quasi-présente dans toutes ses variantes à tous les niveaux, et ce depuis l'indépendance du pays, n'a pas donné ses fruits chez les enfants dyslexiques, la preuve, notre élève cible malgré un côtoiement du FLE pendant trois longues années au primaire, se trouve toujours dans l'impasse, il a le profil d'un débutant et loin de prétendre cerner toutes les manifestations de la dyslexie que la méthode globale n'a pas remédié chez notre élève, ne pouvons en donner une liste des plus communes et pertinentes :

- La lecture est lente et laborieuse.
- La compréhension est déficitaire.
- Confusion des lettres.
- Omissions, conversions, substitutions, additions de lettres ou de syllabes.
- Saut de mots, de phrases ou des lignes.

Il est vrai que le recours à la méthode globale peut être justifiable pour des enfants qui savent déjà lire ou du moins ne manifestent aucun dysfonctionnement neurologique, il est vrai que cette méthode n'est pas à l'origine de la dyslexie mais il est facile de constater qu'elle n'a rien apporté ni aux enfants en difficultés ni aux enfants dyslexiques.

Suite à cette recherche nous sommes parvenus à la conviction qu'il reste des points d'ombre à mettre en exergue et de nouvelles pistes à explorer.

Nous pourrions à titre d'exemple tenter de savoir si l'usage des moyens de TICE pourraient apporter des solutions aux difficultés persistantes dues à la dyslexie. Eu égard à l'absence quasi-totale de prise en charge de cette catégorie d'élèves en difficultés, nous pourrions de même envisager une étude des apports des différentes disciplines en vue de les mettre à la disposition des enseignants.

# ***BIBLIOGRAPHIE***

## Ouvrages

- ALAIN, L. (2010). *Psychologie pour l'enseignant*, Dunod.
- REID Gavin, S,G (2012). 100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques, Tom Pousse
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris
- Saussure, D. (1971.). *Cours de linguistique général*, Payot, Paris.
- Victor ALLOUCHE, B. M. (2011). *L'écrit en FLE Travail du style et Maîtrise de la langue*. PULM.

## Dictionnaires

- GALISSON.R, C. D. (1976). *dictionnaire des langues*. paris: Ed Hachette.
- Jean DUBOIS, M. G.-B.-P. (2002). *DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE*. LAROUSSE.
- Jean DUBOIS. (1994) *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. LAROUSSE
- LAROUSSE, (2016). Paris
- *Le Grand dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*. (2002).
- *Le Robert Poche*. (2019). Paris: Le Robert.
- Le Robert. (2019). Paris
- R.GALISSON, D.C (1976). *Dictionnaire didactique des langues*. Hachette.
- Rey, A. (2019). *Dictionnaire Le Robert Poche*. Paris: Le Robert.

## Reuves

- Ezeodili, S. (2019). Interference Linguistique dans la Production Ecrite des Apprenants du. *International Journal of Arts and Humanities*, 53.
- Michel Habib, B. J.-P. (2008). La dyslexie, théorisationsn constructions et thérapeutique autour d'un diagnostique. *Revue de Neuropsychologie*, p. 250.
- Reuter, Y. (1995, juin). Les relations lecture-écriture dans le champ didactique. *Pratique La didactique du français*(86), pp. pp 5-23.

- Virginie Leclercq, C. V.-G. (2015, décembre). Les difficultés en lecture à l'école primaire: une prise en charge précoce et sur le long terme. *Développements*, pp. 115,116.

### Documents officiels

- Ministère de l'éducation Algérienne. (2016). Document d'accompagnement du français cycle premier.
- Ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur de Canada. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*.

### Sitographie

- Alpedys. (s.d.). *dyslexie*. Consulté le février 17, 2020, sur <http://www.aps.dz/regions/76049-oran-900-enfants-dyslexiques-en-echec-scolaire-annuellement>
- Association canadienne des troubles d'apprentissage. (s.d.). Consulté le avril 4, 2020, sur <https://www.ldac-acta.ca/definition-nationale-des-troubles-dapprentissage/?lang=fr>
- CAZALY, M.-C. (2018). *Identification du mot écrit et de son apprentissage*. Consulté le mars 20, 2020, sur [https://www.ac-noumea.nc/IMG/pdf/identification\\_du\\_mot\\_ecrit\\_et\\_de\\_son\\_apprentissage\\_mc\\_cazaly.pdf](https://www.ac-noumea.nc/IMG/pdf/identification_du_mot_ecrit_et_de_son_apprentissage_mc_cazaly.pdf)
- Comité PIA et PAC. (2015-2016). *Troubles d'apprentissage, Troubles scolaires*. Consulté le mai 12, 2020, sur <http://www.itlath.info/v5/DOCUMENTS/Troubles.pdf>
- Coutelet, B. (2008). Consulté le juin 25, 2020, sur <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/les-sites-web-plus-accessibles-aux-malvoyants-et-aux-dyslexiques.html>
- CSMV, FGA. (2010). Consulté le juillet 2, 2020, sur Centre de services scolaire Marie-Vectorin: <https://aprecours.ticfga.ca/files/2012/06/grilleobservationdyslexie.doc>

- *dictionnaire CNTRL.* (s.d.). Consulté le mai 1, 2020, sur <https://www.cnrtl.fr/definition/lecture>
- GIGUERE, J. (s.d.). *les relations entre lecture et l'écriture représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveau d'habilités.* Consulté le juin 12 2020, sur UNB libraries: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/download/19838/21619/0>
- Organisation mondiale de la Santé. (1993). *OMS* . Consulté le Mai 21, 2020, sur <https://www.who.int/fr/dyslexie>.
- Thierry, H. (2019, MARS 15). *LES DIFFICULTÉS DE COMPREHENSION EN LECTURE.* Consulté le MARS 3, 2020, sur [http://www.circ-ien-andolsheim.ac-strasbourg.fr/IMG/pdf/difficulte\\_de\\_comprehension\\_en\\_lecture\\_cycle\\_2\\_cle4a5cb c.pdf](http://www.circ-ien-andolsheim.ac-strasbourg.fr/IMG/pdf/difficulte_de_comprehension_en_lecture_cycle_2_cle4a5cb c.pdf)

### **Thèses et Mémoires:**

- BENBAKRETI, H. (2019, 04 09). L'effet de la sollicitation dans l'amélioration des performances en lecture chez l'enfant dyslexique au cours de son apprentissage d'une. *thèse de doctorat.* oran, algérie.

### **Autres**

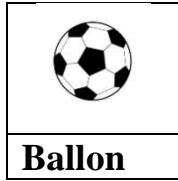
- *Sommet de la francophonie.* (2002). Beyrouth, Liban.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES OCDE. (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête Internationale sur la littératie des adultes,* Canada.
- ELWATAN. (2004). *Article de journal.* p 9

# ANNEXES

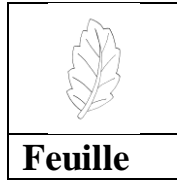
# 1- Activités pour l'élève dyslexique

## Activité 01

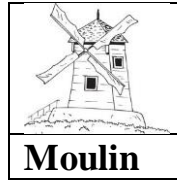
Entoure les mots identiques aux dessins :



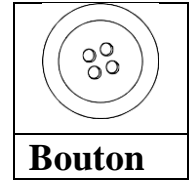
<b>Bâton</b>
<b>Balle</b>
<b>Batte</b>
<b>Balai</b>
<b>Ballon</b>



<b>Fleur</b>
<b>Feuille</b>
<b>Feutre</b>
<b>Femelle</b>
<b>Feu</b>



<b>Mouche</b>
<b>Mouton</b>
<b>Moulin</b>
<b>Mousse</b>
<b>Moule</b>



<b>Bouchon</b>
<b>Boudin</b>
<b>Boulon</b>
<b>Bouton</b>
<b>Bouche</b>

## Activité 02

J'observe les phrases suivantes, je recopie les noms des animaux :

- 3- Les animaux de compagnie peuvent avoir une fonction utile comme le chien de garde, ou le chat qui chasse les rongeurs, mais ils peuvent être domestiqués seulement pour leur chant, comme les oiseaux, ou simplement pour amusement.
- 4- Les animaux domestiques sont de petites ou grosses bêtes que l'on garde à la maison comme animal de compagnie. Que ce soit un chat, un chien, un oiseau, ou même des rongeurs, ils deviennent presque des membres de la famille. Les animaux de la ferme sont aussi considérés comme domestiques, comme le cheval, le boeuf, et même les poules.

### Activité 03

Recopie les phrases suivantes au verso de la feuille

- 4- Le vétérinaire soigne les animaux.
- 5- Je mange une tarte de pomme.
- 6- Les enfants jouent à la maison.



## Activité 04


Lis le texte à haute voix

PROJET  
2  
Séquence 2


# VOCABULAIRE

## Les synonymes

**J'observe le texte**


 Par quoi les eaux potables sont-elles le plus polluées ? **texte**

Dans certaines régions du monde, les usines déversent directement leurs déchets chimiques dans la nature. En effet, plusieurs municipalités sont responsables de graves dérives. Elles ne procèdent pas au retraitement de leurs eaux usées qui sont rejetées dans les fleuves et les rivières. Les ordures ménagères participent aussi à la pollution des nappes phréatiques lorsqu'elles sont entreposées dans des décharges sauvages.



« S'informer, s'étonner, apprendre »  
Éd. Auzou 2013

**J'analyse le texte**



1. D'après le texte, qui est responsable de la pollution des eaux potables ?
2. Trouve dans la 4<sup>ème</sup> phrase du texte le mot qui a un sens proche de celui qui est souligné ?
3. Comment appelle-t-on ces deux mots ?

**Je retiens**

Les synonymes sont des mots qui ont le même sens ou un sens proche. Ce sont des mots de même nature. Ils servent à éviter la répétition.

**Exemples :**

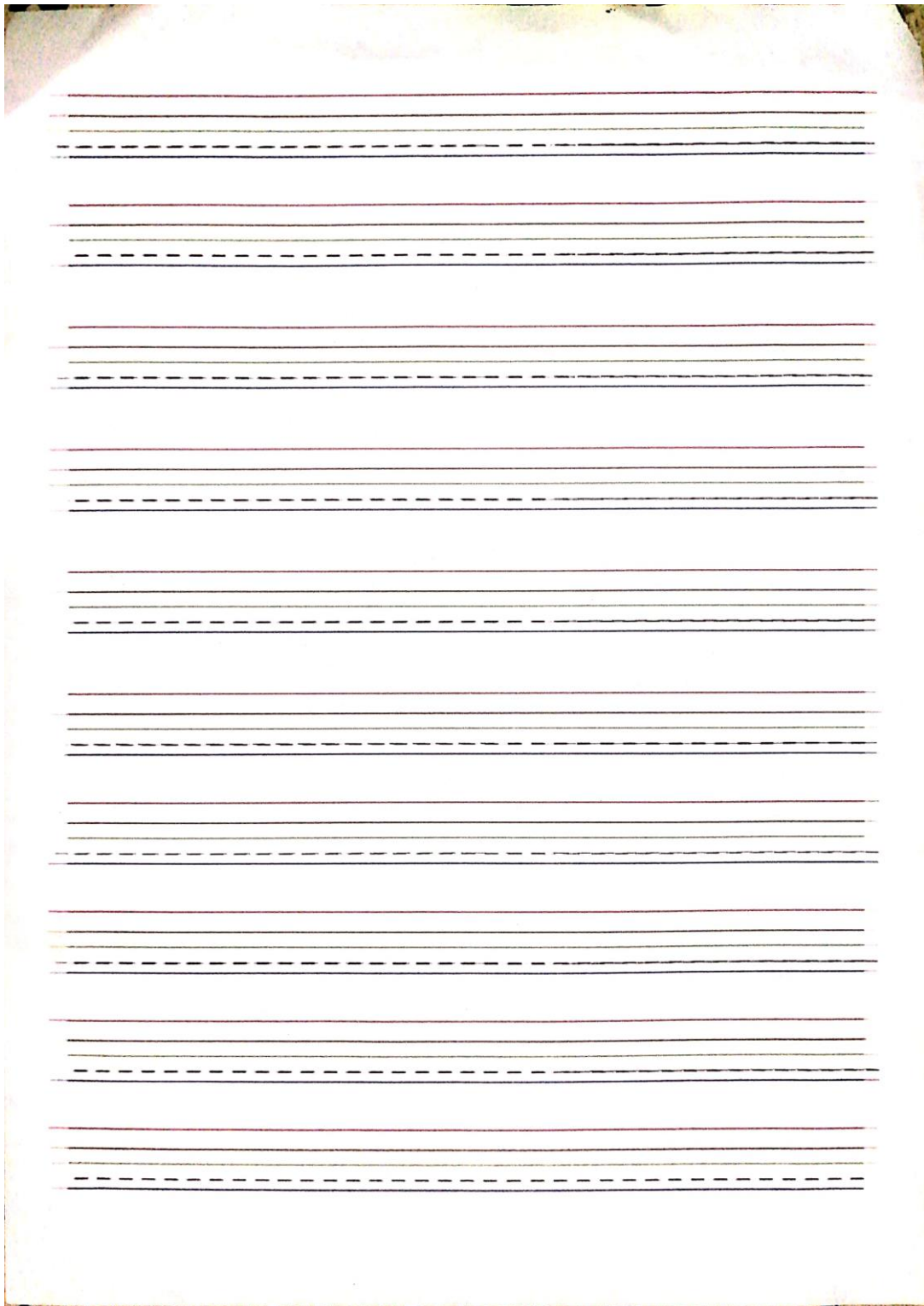
« ... des déchets (nom) chimiques. » = « ... des ordures (nom) ménagères. »  
« ... des eaux usées... (adjectif) » = « ... des eaux sales... (adjectif) »  
« entreposer (verbe) » = « stocker (verbe) »

102

## 2- Grille d'évaluation

	Oui	Non
Une lenteur de lecture		
L'ajout ou substitution de mots (synonyme,...etc.)		
L'omission de mots		
Le respect de ponctuation		
Difficultés à acquérir et à utiliser la reconnaissance instantanée des mots fréquents.		
La difficulté à acquérir et utiliser le « décodage ». Le déplacement des lettres et des sons (correspondance graphème-phonème)		

### 3- Une feuille d'écriture destinée aux élèves en difficultés



## Résumé

Dans ce mémoire, nous nous intéressons à la méthode globale dans l'enseignement-apprentissage du langage écrit et ses répercussions sur une catégorie d'apprenants longtemps marginalisés et accusés, à tort et à travers, de paresse et de désintérêt à l'apprentissage du FLE, en l'occurrence les enfants dyslexiques.

Nous partons du constat que cette méthode est largement utilisée en Algérie, ce qui pourrait être à l'origine des diverses difficultés dont souffrent ces apprenants et leur échec à apprendre cette langue. Le manque de statistiques crédibles et de spécialistes des troubles de l'apprentissage dans notre pays ont limité notre action et nous ont contraints de restreindre notre étude à un seul cas attesté dyslexique.

**Mots clés :** Méthode globale, dyslexie, langage écrit, difficultés d'apprentissage.

## Abstract

In this thesis, we are interested in the global method in the teaching-learning of written language and its repercussions on a category of learners. Who have always been marginalized and arbitrarily accused of laziness and not paying attention to learning French as a foreign language, namely those who suffer from "dyslexia".

The idea of this work came after we noticed the widespread use of this method, which may suggest the possibility of it causing various difficulties that this group suffers from, and thus causing their failure to learn this language. The lack of reliable statistics and the shortage of specialists in the field of learning disorders have led us to limit our mobility to one confirmed case of dyslexia.

**Keywords:** global method, dyslexia, written language, difficulties

## ملخص

انصبَّ اهتمامنا في هذه المذكرة على الطريقة الكلية أو التحليلية في تدريس وتعلم اللغة المكتوبة، وتداعياتها على فئة من المتعلمين، لطالما تمّ تهميشهم واتهامهم اعتبارًا بالكسل وعدم إيلاء الاهتمام بتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، ألا وهم أولئك الذين يعانون من "الديسلكسيا" أو عسر القراءة.

جاءت فكرة هذا العمل بعد أن لاحظنا استخدام هذه الطريقة على نطاق واسع، ممّا قد يبرّج إمكانية تسببها في مختلف الصعوبات التي تعاني منها هذه الفئة، وبالتالي تسببها في فشلهم في تعلم هذه اللغة. لقد دفعنا الافتقار إلى إحصائيات موثوقة، ونقص الاختصاصيين في مجال اضطرابات التعلم إلى الحدّ من حركتنا والاقتصار على حالة واحدة مؤكدة من حالات عسر القراءة.

**الكلمات المفتاحية:** الطريقة الكلية، الديسلكسيا، اللغة المكتوبة، صعوبات التعلم.