

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DEP DÉPARTEMENT DES LETTRES ET
LANGUE FRANÇAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES
ÉTRANGÈRES
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE
SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DES LANGUES
ÉTRANGÈRES

N° :

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique
Par : KESSOURI Yamina**

Intitulé :

**Cibler la fluidité en lecture entraînement en développant la
conscience phonémique des apprenants par le biais de
l'autocorrection**

Cas des élèves de 1^{ère} A.M du CEM Ibn El Haïthem – M'sila

Soutenu devant le jury composé de :

Nom et Prénom	Grade	Qualité	Établissement
Dre N. CHIKHI	MCB	Président	Université de M'sila
Dre R. BENKHELIL	MCA	Rapporteur	Université de M'sila
Dr S. FAID	MCA	Examineur	E.N.S de Boussaâda

Année universitaire : 2020/2021

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DEP DÉPARTEMENT DES LETTRES ET
LANGUE FRANÇAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES
ÉTRANGÈRES
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE
SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DES LANGUES
ÉTRANGÈRES

N° :

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique
Par : KESSOURI Yamina**

Intitulé :

**Cibler la fluidité en lecture entrainement en développant
la conscience phonémique des apprenants par le biais de
l'autocorrection**

Cas des élèves de 1^{ère} A.M du CEM Ibn El Haïthem – M'sila

Année universitaire : 2020/2021

*Remerciement et
Dédicace*

Remerciement

Nous tenons tout d'abord à remercier Dieu le tout puissant et miséricordieux, qui nous a donné la force et la patience d'accomplir ce travail.

Nous devons un merci du fond du cœur à notre directrice de mémoire Madame BENKHELIL Rima. Nous voudrions lui témoigner notre gratitude pour ses précieux conseils, sa confiance, sa patience et l'orientation ficelée tout au long de notre recherche.

Mes remerciements s'adressent également aux membres de jury qui ont accepté de lire et d'évaluer mon travail.

Nos sincères reconnaissances vont à tous ceux qui nous ont aidée dans notre parcours d'étude. Nous pensons à Mme. HACHI (PEP), Mme GHELLAB Halima (mon ex PES), nous pensons également à Mme Nadjet CHEKHI, Mr. Azzedine AMEUR, Mr. FAID Saleh et M. SLITENE Kamel pour leur don infini.

Je remercie aussi l'équipe pédagogique du collège « Ibn El-Haïthem » et particulièrement mon directeur BENAMAR Noureddine et ma collègue BETOUCHE Ismahane sans oublier mes chers apprenants qui ont participé vivement à notre expérimentation ; je les remercie pour leur engagement et leur sérieux.

Je remercie également mes chers parents, mes collègues et mes amis qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche. Un grand merci à mon mari pour sa présence, son soutien et son encouragement.

Dédicace

Je tiens de dédier ce modeste travail à :

*Mes parents qui m'ont encouragée à poursuivre mes
études.*

*Mon cher mari Ahmed qui m'a beaucoup aidée
par sa patience, son encouragement et son amour qui m'a
apporté un immense bonheur.*

*Mes enfants Imaddine, Imen, Kawthar et Rania qui ont ajoutée à ma
vie l'espoir et l'envie de travailler plus.*

Mon frère Abdelghani,

Ma famille et ma belle-famille

Et Tous ceux qui m'aiment et ceux que j'aime.

Yamina

Introduction générale

L'idéal aujourd'hui est de pouvoir maîtriser plusieurs langues. C'est d'ailleurs l'une des principales raisons pour laquelle l'apprentissage du français langue étrangère est planifié dès la 3^{ème} année primaire dans le système scolaire algérien, avec 04 séances hebdomadaires où les deux volets, l'oral et l'écrit, vont en parallèle.

Quant à la lecture, elle occupe une grande place dans le processus d'enseignement/apprentissage, de ce fait elle est introduite dès le troisième projet pédagogique de la 03^{ème} années primaire. L'apprenant algérien va donc apprendre, au primaire, les principes de base et les principaux mécanismes de lecture. Rappelons qu'à la fin du cycle primaire, les objectifs assignés aux nouveaux programmes visent essentiellement qu'un apprenant soit capable à la fois de lire et de comprendre un texte intégral ainsi que les œuvres littéraires de son âge.

A cet égard, un constat didactique montre que ces dernières années les apprenants arrivent au collège avec des difficultés en lecture mais aussi au niveau de la prononciation. D'ailleurs, arrivant au collège, la plupart d'entre eux ne maîtrisent pas assez le code graphique. Ils butent sur de petites expressions et des phrases en prononçant mal certains mots.

Etant donné que la lecture puisse faire l'objet de nombreuses recherches en tant qu'objet d'apprentissage, il faut souligner qu'elle peut également servir en tant que moyen d'apprentissage en classe pour développer diverses compétences telles que la compétence grapho-phonique.

Ainsi, il était question de penser à la manière par laquelle nous pourrions exploiter l'activité de lecture entraînement pour améliorer la fluidité en lecture par le fait de développer la conscience phonologique chez les apprenants de 1^{ère} année moyenne qui ont montré, à notre estimation, un déficit en termes d'habiletés. Chose qui représente un obstacle à tout apprentissage du FLE et par conséquent l'apprenant se retrouvera en cas d'échec scolaire.

Notre recherche vise essentiellement à développer la conscience phonologique des apprenants à travers l'autocorrection appliquée dans l'activité de lecture entraînement en procédant par l'enregistrement des voix des apprenants pour en dégager, par la suite, leurs propres erreurs ainsi que pour y remédier.

En effet, en tant qu'enseignante au collège depuis 15 ans et à partir des remarques faites lors des séances de lectures notamment chez les élèves de 1^{ère} année moyenne qui ont démontré des difficultés de déchiffrement et de prononciation que cette idée est née. Ceci est dans le but de

rechercher une nouvelle stratégie d'amélioration de la lecture basée notamment sur l'autonomie de l'apprenant.

Ainsi, nous proposons d'expérimenter l'autocorrection durant la séance de lecture entrainement dans l'objectif d'améliorer la prononciation des apprenants.

Alors nous formulons la problématique de notre recherche comme suit :

- **Comment peut-on exploiter l'autocorrection dans la séance de lecture entrainement pour développer la conscience phonologique chez les apprenants de 1^{ère} année moyenne ?**
- **Et comment peut-on amener les apprenants à réaliser une lecture fluide et expressive ?**

Pour y répondre, nous avançons deux hypothèses : la première porte sur la possibilité d'améliorer la prononciation des apprenants à travers l'autocorrection alors que la seconde correspond à la mise à la disposition des apprenants des techniques pour lire couramment un texte et ainsi atteindre une certaine fluidité.

L'objectif de cette recherche est, en premier lieu, de montrer l'avantage de l'installation d'une compétence d'auto-apprentissage au cours de la séance de lecture et en deuxième lieu de vérifier si la stratégie d'autocorrection pourrait être un moyen efficace quant à la correction de la prononciation des apprenants.

Notre travail est donc divisé en deux parties. La première partie théorique intitulée : « Fluidité et conscience phonologique » est composée deux chapitres « la lecture en classe du FLE » d'une part et d'autre part « l'autocorrection et la conscience phonologique ». Quant à la seconde intitulée : « l'autocorrection au service de la fluidité », elle concerne le côté empirique de la recherche et est morcelée en deux chapitres aussi. Le premier traite la description de l'expérience mise en œuvre tandis que le second se focalise sur l'analyse des résultats obtenus et à travers lesquels les hypothèses émises au départ seront confirmées ou infirmées.

PREMIERE PARTIE :
L'impact de la
conscience phonémique
sur la fluidité en lecture

***CHAPITRE I : La
lecture en classe de FLE***

Introduction partielle

Dans ce chapitre, nous mettrons en lumière les différentes définitions relatives à la lecture en évoquant le mécanisme et les types de lecture sans négliger la particularité de la langue française en tant que langue étrangère. Cette dernière peut être à la fois une fin et un moyen d'apprentissage. Pour clôturer notre chapitre, nous citerons en quelques lignes les caractéristiques d'une lecture efficace.

1. Eléments de définition

De nombreuses études ont été menées dans le domaine de la lecture et de nombreuses définitions ont été attribuées à ce concept.

1.1 La lecture

« Lire » est la reconnaissance des signes inscrits d'une langue, en leur attribuant des images mentales et/ou acoustiques pour construire enfin du sens : « *Lire est reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ses signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer du sens* ». (LAROUSSE, 1997, p.600).

De son côté, ERIC JAMET considère la lecture comme un processus qui fait appel au lexique mental « dictionnaire mental » du lecteur. Celui-ci doit être capable d'identifier, parmi tous les mots connus (appris), celui qui est écrit afin de le comprendre et de le prononcer (1997, p. 07).

Quant à Jocelyne Giasson (2007), elle définit la lecture comme étant un processus interactif où s'effectue la rencontre entre trois variables indissociables : le texte, le lecteur et le contexte. Ainsi la compréhension sera meilleure si ces trois éléments seront imbriqués tous ensembles.

Yamin ELYAMANI (2015) estime que la lecture est « *une compétence* » qui permet la compréhension « *des symboles écrits ou imprimés* » et de les accumuler en tant qu'informations qui seront réutilisées par la suite dans le but de construire des significations raisonnables du message.

Ainsi, l'ensemble des définitions considèrent la lecture non seulement comme une activité d'identification et de subvocalisation des signes graphiques mais encore comme un acte très complexe dans lequel se mobilisent un certain nombre de savoirs-faire.

1.2 La fluidité en lecture

Elle se définit comme étant la capacité de décoder les mots d'un texte de manière correcte et rapide. Elle est considérée comme un élément permettant la compréhension car moins l'apprenant fait d'effort pour déchiffrer les mots, plus il se concentrera sur la signification du texte. (Lyne Bessette, France Dubé & Chantal Ouellet. 2018). Si tel est le cas, nous dirons alors que tant que la lecture est réalisée de manière automatisée, c'est-à-dire fluide, l'apprenant va bénéficier davantage de la signification du texte.

2. Les mécanismes de la lecture

La lecture est une activité très complexe. Chez un bon lecteur cette activité devient automatisée ce qui lui permet de se concentrer sur le sens véhiculé par le texte et poursuivre donc l'enchaînement des idées en achevant sa lecture en un temps très court.

Dans cet ordre d'idées, Sprenger-Charolles & Colé (2003) voient que « *c'est le développement de procédures automatiques de reconnaissance des mots écrits qui permettra à l'apprenti lecteur d'atteindre un niveau de compréhension écrite égal à celui de l'oral en le dégageant des nécessités du décodage qu'implique cette reconnaissance.* », (cité par Elise Devilliers .2018)

Autrement dit, une fois que les procédures automatiques de reconnaissance des signes graphiques se développent, la compréhension parvient à un niveau similaire à celui de l'oral sans avoir besoin de recourir au décodage.

En effet, il existe deux procédures pour lire un mot : la voie phonologique ou l'« assemblage » et la voie lexicale dite aussi « adressage ».

2.1 La voie phonologique (l'assemblage)

Elle consiste à identifier des correspondances graphie-phonie puis à les segmenter en petites unités pour les assembler par la suite dans le dessein de construire le mot. Cette voie est utilisée au début de l'apprentissage et permet de lire de nouveaux mots. Néanmoins ce traitement est lent et coûteux (Corinne Totereau .2004, p.05).

2.2 La voie lexicale (l'adressage)

Appelée aussi globale, ou lecture par adressage. Il s'agit d'identifier le mot dans sa globalité sans faire recours à l'assemblage. Le mot est reconnu rapidement. On suppose que dès l'entrée visuelle du mot, un lexique mental stocké va être activé. On l'appelle également la voie orthographique car un lien existe entre la forme graphique et le sens. Cette méthode est employée par les lecteurs experts et elle est plus rapide que la première.

Pour un lecteur habile les voies peuvent coexister sauf que l'assemblage devient automatisé et spontané (Corinne Totereau, 2004, p.05).

En somme, la voie d'assemblage permet de déchiffrer alors que la voie d'adressage permet de se libérer du déchiffrement acquis pour accéder au sens. Toutefois, il est possible de mêler entre les deux méthodes dans ce qu'on appelle le modèle double-voie qui suppose que les deux voies de lecture fonctionnent en parallèle.

3. Correspondance graphie-phonie

La lecture d'un texte suppose d'abord l'identification des signes graphiques en les associant à leurs correspondances phoniques pour en dégager la signification. Dans la lecture, on parle de la correspondance graphie-phonie tandis que la correspondance phonie-graphie concerne d'avantage l'écriture.

En français, c'est un peu compliqué vu qu'il ne s'agit pas d'un code alphabétique transparent mais opaque où le nombre de phonèmes (37) n'est pas identique à celui des graphèmes (130) ce qui rend la tâche de la lecture un peu difficile et l'écriture est également plus difficile.

Voici quelques exemples contenant des phonèmes qui illustrent l'opacité du français : « femme » /fam/ , « **ph**armacie » /farmasi/, « **Ork**estre » /OrkEstr/ .

Ainsi, l'apprentissage de la lecture qui se base sur un code alphabétique opaque sera plus lent que celui qui se base sur un code alphabétique transparent et vice versa.

4. Les Types de lecture

Entre méthodes, modèles et stratégies de lecture nous trouvons des milliers d'écrits qui ont enrichi ce champs d'étude. Nous aborderons dans ce qui suit les différents types de lecture.

Mais il faut souligner tout d'abord que toute lecture nécessite une certaine connaissance de base.

4.1 La lecture visuelle

Dite aussi silencieuse, c'est la reconnaissance immédiate des signes graphiques sans faire le passage à leurs images acoustiques. Les lecteurs font appel à cette lecture pour accéder immédiatement au sens tout en laissant l'appareil phonatoire au repos (François RICHAUDEAU, cité par Edmond BEAUME,1987)

Cette lecture idéo-visuelle est considérée comme une lecture rapide du point de vue qu'elle ne passe par l'oralisation, c'est une activité permettant la concentration et le retour en arrière. Elle se caractérise donc par sa vitesse et son efficacité.

4.2 La lecture orale

C'est l'action de reconnaître les unités segmentales de la langue écrite et à les prononcer à haute voix. Elle consiste en la reconnaissance des signes transcrits (graphiques) ainsi que la fusion des sons qui leur correspondent (Alain Desrochers, John Kirby, Glenn Thompson,2008).

En subvocalisant le support écrit, le lecteur prend alors le statut d'auditeur pour en saisir le sens. L'oralisation du texte qui aura lieu au début permet la compréhension (François RICHAUDEAU, cité par Edmond BEAUME,1987)

4.3 La lecture à haute voix

E. BEAUME (1987) estime que la lecture à haute voix ne doit pas être confondue avec la lecture orale. Il s'agit d'une activité de communication pour partager avec autrui une information, une émotion ou provoquer une réaction. Elle suppose d'avoir compris le texte pour le déclamer. Elle nécessite une lecture silencieuse au préalable pour accéder au sens avant de l'avoir partagé. Elle présuppose aussi avoir une connaissance plus ou moins suffisante en langue (déchiffrage, prononciation, structures grammaticales etc.)

C'est dans la même perspective que E. JAMET pense que pour qu'un enfant puisse lire un texte il doit posséder alors, au préalable, un système cognitif capable d'identifier les graphèmes et les phonèmes. Il faut alors qu'il ait à sa disposition une connaissance des lettres et de leurs prononciations (1997, p.57).

Bref, la lecture à voix haute fait partie de l'oral. Son objectif est d'améliorer la lecture de l'apprenant en veillant sur la bonne articulation et le respect des signes de ponctuation.

5. L'apprentissage de la lecture en langue cible

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture, en langue maternelle, prend une seconde position par rapport à l'acquisition du langage parlé (*pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*, 2019, p.15). Ainsi, l'enfant acquiert la 1^{ère} langue oralement au sein du milieu familial. Autrement dit il a déjà une idée sur le langage oral et la prononciation bien avant la scolarité, il accumule alors des représentations phoniques qui lui seront utiles plus tard. Tandis que dans la langue seconde / étrangère les apprentissages de l'oral, l'écrit et la lecture se font en parallèle car l'enfant découvre les trois volets en même temps. Donc, l'apprentissage d'une nouvelle langue prendra un autre aspect que le premier puisque l'enfant n'a pas assez de représentations antérieures de la langue cible que ce soit sur le plan de la phonie ou de la graphie.

5.1 Caractéristiques de la lecture en langue seconde

Dans son ouvrage « le point sur la lecture », C. Cornaire (1999) évoque la lecture en langue seconde en lui attribuant deux spécificités :

- **Une lecture plus lente** : c'est une caractéristique spécifique aux lecteurs de la langue seconde car ils font davantage de fixations des yeux en prenant un peu plus de temps et plus de reculs par rapport aux lecteurs de la langue maternelle (C. Cornaire, 1999, p.47)
- **Une lecture fragmentaire** : en faisant des efforts d'identification des graphèmes le lecteur a tendance de segmenter le texte sous formes de fragments isolés ce qui va être coûteux et surcharge la mémoire à court terme. (C. Cornaire, 1999, p.48)

Notons que si le lecteur lit de manière fragmentaire et lente, cela montre qu'il y ait des difficultés de lecture que nous aborderons dans ce qui suit.

5.2 Les difficultés de la lecture

Un bon lecteur est celui qui arrive à identifier les graphèmes et leurs représentations acoustiques pour parvenir, en suite, au sens du texte.

Lire c'est évidemment comprendre. Mais pour apprendre à comprendre, il faut avant tout faire appel aux mécanismes de lecture qui sont le décodage et l'identification des mots. La

capacité de reconnaître les mots est, donc, une condition nécessaire à la lecture. Plus cette identification est automatisée, plus elle devient rapide et précise ou « fluide ».

D'après C. Totereau (2004), il existe deux types de mauvais lecteurs : le premier a une bonne compréhension orale mais trouve une difficulté dans la reconnaissance des mots ce qui est spécifique à l'activité de lecture. Le second, quant à lui, présente des difficultés en compréhension aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Dans ce cas, ces difficultés ne sont pas spécifiques à la lecture (C. Totereau, 2004, p.01).

Voilà pourquoi, certains apprenants éprouvent des difficultés dans la lecture des textes, en particuliers celles liées à la prononciation et la fluidité, bien qu'ils obtiennent de bons résultats dans les épreuves écrites.

5.2.1 Les difficultés relatives au code alphabétique

En premier lieu, c'est la nature du code de la langue qui donne source aux différentes difficultés. Avec 26 lettres, 37 phonèmes et 130 graphèmes, le français est un code alphabétique dont les systèmes de correspondances graphèmes-phonèmes sont complexes comme nous l'avons déjà mentionné. Par exemple, plusieurs façons de prononcer une lettre : le "c" peut être prononcé /s/ comme dans « *celui* », ou /k/ comme dans « *camarade* » tandis que le "s" du pluriel ne se prononce pas.

5.2.2 La dyslexie

Dans le domaine éducatif, la dyslexie vient toujours en première position parmi les difficultés de la lecture. « *La dyslexie est un trouble qui altère les modalités habituelles d'apprentissage dès les premières années scolaires de l'enfant et peut se manifester par :*

- *Inversions de lettres ou de nombres*
- *Inversions de lettres à l'intérieur d'une syllabe donnée.*
- *Difficultés de syllabation en lecture et en écriture [...].*
- *Omissions des graphies résultant de l'épellation des consonnes (ex bb...pour bébé).*
- *Economie des lettres (ex : semble - semblable) etc. »* (Amrani, 2003, cité par AMEUR Azzedine. 2016).

Toutes ces difficultés doivent être prises en charge par l'institution scolaire en collaboration avec le milieu familial de l'enfant pour que ce dernier puisse les surmonter.

5.3 Les sources de difficultés

Après avoir cité les difficultés qui peuvent entraver la lecture, C. Claudette (1999) poursuit son analyse en citant trois éléments qui pourraient être sources de ces difficultés.

- Des connaissances linguistiques limitées
- Un répertoire de stratégie limité ou inadéquat
- Une lecture accompagnée d'inquiétude

6. La lecture : un moyen d'apprentissage

La lecture en tant qu'objet d'enseignement a trouvé sa place dans les écrits des chercheurs puisqu'elle se présente comme l'une des compétences visées par l'enseignement.

Dans cette partie, nous aborderons le côté pragmatique de la lecture. Autrement dit, la lecture, pourrait-elle être un moyen d'apprentissage ?

Dans son article « *lecture comme moyen d'acquisition des significations et de construction de sens* », Y. LYAMANI (2015) admet que la lecture a plusieurs fonctions.

D'abord, il la considère comme un outil permettant d'apprendre la langue : « [C'] *est le moyen le plus efficace pour enrichir et construire du sens* ». De plus, le fait de chercher, repérer et identifier le sens véhiculé par les mots qui seront ensuite utilisés plus tard, cela développe la compréhension et permet l'acquisition d'un nouveau lexique et de nouvelles structures grammaticales qui lui permettent de s'exprimer avec aisance aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. De même la lecture améliore en permanence le style d'écriture vu qu'il sera nourri tant que le lecteur poursuit sa lecture.

Donc, LYAMANI estime que la lecture permet de :

- Apprendre la langue [à travers la langue]
- S'exprimer avec souplesse
- Perfectionne le style d'écriture.

7. L'activité de lecture en 1^{ère} AM

Comme nous l'avons déjà annoncé, lire est la capacité d'établir des liens entre les signes graphiques et les signes linguistiques et de pouvoir ainsi dégager le sens.

Le manuel scolaire 1^{ère} AM comprend des textes supports conçus seulement pour la compréhension de l'écrit et la lecture récréative sachant que l'activité de lecture-entraînement ou « lecture à haute voix » figure dans le « Guide du professeur de 1^{ère} AM » et « le dispositif

de prise en charge des plans d'apprentissage exceptionnels de la langue française », de la 1^{ère} année moyenne, de l'année scolaire 2020/2021.

D'abord, La lecture est une activité qui suppose la maîtrise d'un mécanisme cognitif et la recherche du sens. Cette activité permet d'appréhender le texte par ses quatre aspects fondamentaux (typographique, thématique, linguistique, discursive) au moyen d'un questionnement ciblant les points pertinents du texte et des consignes précises impliquant les apprenants dans des tâches concrètes pour construire progressivement la signification en s'appuyant sur des textes authentique d'actualité.

Cette activité se déroule en cinq moments selon DJ. H. DAOUADJI, (2021).

- Sensibilisation et éveil de l'intérêt
- Observation et l'anticipation grâce aux éléments para textuels.
- Lecture silencieuse ou magistral selon le niveau de la classe.
- Lecture analytique de recherche en fonction d'un questionnaire.
- Une synthèse pour évaluer la compréhension.

7.1 L'organisation de l'activité de lecture dans le manuel scolaire de 1^{ère} AM

Le manuel de 1^{ère} A.M. accorde une place importante à la lecture. Ceci dit, les concepteurs du manuel lui ont réservé quatre activités :

- ✓ ***J'identifie différents types de textes*** : dans cette activité, l'apprenant se trouvera face à trois textes de typologie différente où l'enseignant ne vise pas une compréhension approfondie mais son intention se focalise sur la thématique qui peut être traitée par des textes de différents types (Guide du professeur de 1AM, p.13)
- ✓ ***Je comprends mon texte*** : c'est une activité avec une série de questions visant principalement la compréhension globale du texte après une lecture silencieuse.
- ✓ ***Je m'entraîne à la lecture*** : en s'appuyant sur le même support étudié en compréhension de l'écrit dont l'apprenant maîtrise le sens. A présent, il est invité à effectuer une lecture à voix haute dite expressive aussi. Pour clôturer cette activité, l'apprenant est appelé à s'exprimer, « *j'en parle avec mes camarades* », dans un cadre moins formel. (Guide du professeur de 1AM, p.13)
- ✓ ***La lecture-entraînement*** : Cet exercice est un pas non négligeable vers l'apprentissage correct de la langue, il vise, non seulement, à renforcer et à perfectionner les mécanismes de lecture mais encore à remédier les erreurs

d'articulation, d'intonation et bien d'autres. Cette activité ne figure pas dans le manuel scolaire en tant que telle, cependant elle est intégrée dans l'activité précédente dans la mesure où l'apprenant s'est déjà familiarisé avec le texte.

- ✓ **La lecture récréative** : appelée aussi lecture plaisir. Elle devrait représenter pour l'élève un moment de détente, de découverte et d'enrichissement. (Guide du professeur de 1AM, p.18)

7.2 La lecture entraînement dans le programme de 1èreAM

La lecture entraînement est une activité qui vise la correction de la prononciation de l'élève en développant ses capacités de lecture expressive. Elle est présente dans le dispositif de prise en charge des plans d'apprentissage exceptionnels de la langue française de la 1^{ère} année moyenne (de l'année scolaire 2020/2021) avec des tâches en classe et d'autres en dehors de la classe visant la lecture expressive et la correction de la prononciation.

Le tableau suivant indique les objectifs et la répartition des tâches de lecture entraînement.

Séquences	Tâches attribuées en classe	Tâches attribuées en dehors de la classe
01	-S'entraîner à la lecture expressive et corriger la prononciation (p.14)	-S'entraîner à la lecture du texte 01 (p. 12) puis établir une fiche de lecture.
02	-S'entraîner à la lecture expressive et corriger la prononciation (p. 36)	Pas de tâche attribuée.
03	-S'entraîner à la lecture expressive et corriger la prononciation (p. 58)	Pas de tâche attribuée.
04	-S'entraîner à la lecture expressive et corriger la prononciation (p. 80)	Pas de tâche attribuée.
05	-S'entraîner à la lecture expressive et corriger la prononciation (p.100)	Pas de tâche attribuée.
06	-S'entraîner à la lecture expressive et corriger la prononciation (p.142)	Pas de tâche attribuée.
07	-S'entraîner à la lecture expressive et corriger la prononciation (p.160)	Pas de tâche attribuée.

Tableau 01. Les objectifs de la lecture entraînement (1^{ère} AM)

7.3 Les objectifs de l'enseignement de la lecture pour la 1^{ère} AM

Le document d'accompagnement du programme du français du cycle moyen (2016) offre aux enseignants des pistes de travail et des explications en fixant les objectifs du programme de la discipline. Il commence, tout d'abord, à tracer la finalité de la discipline qui vise fondamentalement à installation des compétences à l'oral et à l'écrit tout en accordant une importance à l'autonomie de l'apprenant :

« Les finalités de l'enseignement des langues étrangères définies dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008 – chap. I, art. 2 et chap. II, art. 4) sont citées dans le programme unique du cycle moyen. Elles visent à la mise en place de compétences de locuteur, de lecteur et de scripteur autonome dans des situations complexes, dans un monde en perpétuelle transformation de par l'explosion des connaissances et le développement des technologies de l'information et de la communication. » (Document d'accompagnement au programme du français de cycle moyen, p.4, 2016)

Selon le même document officiel, l'objectif majeur souligné pour la lecture vise principalement à rendre l'apprenant capable *« de comprendre des textes explicatifs et des textes prescriptifs en tenant compte des contraintes de la situation de communication. »*

En poursuivant la lecture du document, l'objectif va être subdivisé en sous-objectifs :

- Repérage des éléments périphériques d'un texte pour bâtir des hypothèses de sens.
- Identification des paramètres de la situation de communication
- Identification du thème d'un texte explicatif.
- Repérage des champs lexicaux dans un texte explicatif.
- Identification des procédés explicatifs (définition, reformulation, illustration...).
- Identification des outils de la caractérisation dans un texte explicatif.
- Explication d'un mot en donnant sa définition et en le contextualisant.
- Synthèse d'un texte explicatif par l'attribution d'un titre.
- Sélection de l'information essentielle d'un texte explicatif.

La consultation du « Dispositif de prise en charge des plans d'apprentissage exceptionnels de la langue française de la 1^{ère} année moyenne, de l'année scolaire 2020/2021 » permet de souligner un autre objectif qui s'ajoute à la lecture-entraînement (lecture à haute voix) :

- ✓ S'entraîner à la lecture expressive et corriger la prononciation.

Enfin, les plans d'apprentissage exceptionnel ont mis en place une stratégie afin de mettre en œuvre le plus grand nombre possible de programmes éducatifs au cours de l'année académique 2020/2021. Un mécanisme a dû être mis en place pour garantir des plans d'apprentissage exceptionnels basés sur une stratégie hybride d'enseignement et d'apprentissage qui mixe les activités menées dans la classe sous la supervision du professeur, et autres activités attribuées à l'apprenant pour les réaliser chez lui, avec la possibilité d'exploiter les moyens des technologies de l'information et de la communication.

8. Les déterminants d'une lecture efficace

Plusieurs recherches ont été réalisées dans le domaine de la lecture pour arriver à des solutions quant aux difficultés rencontrées par les apprenants afin qu'ils réalisent une lecture efficace et adéquate. Nous citons celles présentées par le « Groupe de travail pédagogie et manuel scolaire du conseil scientifique de l'éducation nationale en collaboration avec l'académie de Paris ». (2019). Il s'agit d'abord d'une bonne vision de l'apprenant, une bonne phonologie, un enseignement explicite du principe alphabétique, un vocabulaire étendu, une connaissance de la morphologie orale et écrite et enfin une compétence syntaxiques et sémantiques (*Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture comment choisir ?* p.09)

Conclusion partielle

A la lumière de ce qui a été précédemment abordé, nous revenons à l'idée de concevoir la lecture non seulement comme une fin en soi mais encore comme un moyen d'apprentissage permettant le développement de diverses compétences sans négliger la spécificité du code alphabétique du français et les difficultés que les lecteurs apprenants du français langue étrangère peuvent-ils affronter.

Dans le chapitre suivant, nous verrons une capsule de termes ayant un lien avec le traitement pédagogique des difficultés d'apprentissage du FLE en général et de la lecture en particulier.

CHAPITRE II :
L'autocorrection et le
développement de la
conscience
phonologique

Introduction partielle

Dans le présent chapitre, nous allons revoir un ensemble de concepts et de définitions ayant un lien avec les choix stratégiques suivies en classe et visant la rentabilité de l'apprentissage parmi lesquels nous aborderons la notion de l'évaluation et tout ce qui la concerne ainsi que la notion de conscience phonologique qui est le plus souvent à l'origine des erreurs de prononciation et des difficultés de déchiffrement dont souffrent les apprenants de FLE.

1. Autour de l'autocorrection

En réalité, notre travail se focalise fondamentalement sur l'activité de l'autocorrection de la part de l'apprenant. Cependant, il nous semble utile de planer, tout d'abord, sur quelques notions en rapport avec notre sujet.

1.1 Définition de l'évaluation

L'évaluation se présente de différentes manières et aussi à des moments différents. En didactique, l'évaluation se définit en tant qu'une démarche que l'on effectue pour mesurer et porter un jugement sur la progression en se basant sur l'analyse des données issues des activités faites en classe pour décider sur la poursuite des apprentissages. ». (J.P.Cuq, 2003, p.90.)

Pour Jean-Marie de Ketele, l'évaluation consiste à collecter des données qui devraient être assez crédibles et que nous pouvons vérifier la justesse en s'appuyant sur des critères relatifs à des objectifs tracés auparavant ou au cours des apprentissages afin de porter un jugement.

« Évaluer signifie : recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables ; et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères correspondant aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route en vue de prendre une décision » (cité par Dominique Odrys.2020).

L'évaluation signifie, également, mesurer les performances et les compétences des apprenants sur le plan de l'oral et de l'écrit, dans des situations de communication car le but de l'apprentissage du français n'est que faire apprendre aux apprenants à communiquer (Jean-Pierre Robert. 2008)

Il serait judicieux d'éclairer notre lecteur dans ce qui suit par une variété de notions didactiques qui en découlent

1.2 L'auto-évaluation

C'est une évaluation personnelle, interne, réalisée par l'apprenant lui-même, dans le but d'estimer ses efforts fournis durant l'apprentissage et de vérifier « *la pertinence de ses choix didactiques* » (J.P. Cuq, 2003, p.30)

1.3 L'erreur

C'est un écart à la norme. Cet écart donne deux interprétations : soit qu'il y ait un déficit dans le processus cognitif soit « la qualité et la quantité des interactions ne mènent pas à une assimilation convenable. Pour les cognitivistes, elle est considérée comme une étape d'apprentissage. (J.P. Cuq, 2003, p.87).

Enfin, on peut distinguer deux types d'erreurs : celles relatives à l'oral et celles relatives à l'écrit.

1.4 La correction

Pour la correction, Cuq lui réserve trois acceptions parmi lesquelles nous ne retiendrons que la première. C'est une réforme et un ajustement exécutés lors de certaines productions orales ou écrites en plus des activités de compréhension d'un apprenant de langue étrangère ou d'un locuteur non natif. (2003, p.58) De ce fait, nous dirons qu'il s'agit d'une adaptation et une amélioration voire une régulation visant l'efficacité de l'apprentissage.

1.5 L'autocorrection

C'est le fait qu'un apprenant prend en charge le processus de la correction et de s'y remédier à ses lacunes en s'appuyant sur un jugement personnel ou celui de l'enseignant. (J.P. Cuq, 2003, p.29).

C'est donc un ajustement des apprentissages en toute autonomie résultant d'une évaluation ou une autoévaluation. Elle peut être basée généralement sur des grilles comme en témoignent les grilles des productions écrites.

1.6 La remédiation

Cette activité aura lieu généralement après un diagnostic. Elle porte sur des connaissances déclaratives et procédurales de l'apprenant et suppose suivre d'autres démarches pour corriger les lacunes des apprenant, souvent de façon individuelle. (J.P. Cuq, 2003, p.213). En d'autres termes, c'est une activité visant à arranger l'instabilité des apprentissages à travers plusieurs mesures Par exemple, pour remédier aux lacunes des apprenant au niveau de la prononciation l'enseignant va procéder vers l'inclusion de l'imitation

2. Les fonctions de l'évaluation

Selon Xavier Roegiers (2010), l'évaluation a trois fonctions :

- **Orienter l'apprentissage**, il s'agit de l'évaluation diagnostique qui s'établie au début de l'année, juste avant l'installation de nouvelles connaissances pour vérifier les acquis de l'année précédente dans le but de procéder une remédiation après avoir repérer les difficultés qui peuvent entraver les nouveaux apprentissages.
- **Réguler l'apprentissage**, se fait généralement par ce qu'on appelle l'évaluation formative qui se fait au cours de l'apprentissage pour veiller à son déroulement :
 - ❖ *L'évaluation formative [individuelle]* évalue les compétences de l'élève et de remédier ses lacunes.
 - ❖ *L'évaluation formative [collective]* concerne toute la classe dans la mesure d'adapter les apprentissages selon le développement des membres de la classe.
- **Certifier l'apprentissage**, il s'agit de l'évaluation sommative qui vise à décider si l'apprenant est en mesure d'accéder à un niveau supérieur.

Cela dit, nous pouvons en déduire en disant que l'évaluation est une démarche qui intervient à tout moment soit avant (évaluation diagnostique dite aussi pronostique), pendant (évaluation formative) ou après les apprentissages (évaluation sommative).

3. La Conscience phonologique

Il s'agit d'une compétence métalinguistique qui consiste à opérer des tâches délibérées sur les mots à l'oral : reconnaissances des syllabes, rimes et phonèmes ainsi que toutes les

opérations sur ces unités (permuter, ôter, ajouter...). Cette compétence dépend de la perception de l'apprenant des sons « *car c'est la base de la production : on perçoit les sons puis on les (re)produira par la suite.* » R. BENKHELIL (2017) in *Production des voyelles du français par des locuteurs algériens*. Il est donc question de donner de l'importance à la perception des unités sonores par l'apprenant pour assurer une utilisation correcte voire optimale de la langue.

Donc, l'apprenant doit prendre en considération qu'il existe des unités qui se différencient entre sa langue de départ et la langue cible puisque nous ne partageons pas le même code. De plus, il ne faut pas négliger les autres différences au niveau de l'intonation, de la ponctuation, du rythme, de la liaison et des groupes de souffle. Toutes ces différences peuvent être sources de difficultés pour les apprenants de la langue étrangère.

4. Relation : conscience phonologique et apprentissage de la lecture

La conscience phonologique est définie comme la capacité de percevoir et de découper et manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, et le phonème. Cette conscience a un lien étroit avec la progression en lecture. C'est, d'ailleurs, ce que Sylviane Valdois (2020) annonce clairement :

« Enfin, plusieurs études témoignent de l'effet positif d'un entraînement phonologique sur les performances en lecture. Proposer un entraînement systématique et explicite de la conscience phonémique préalablement à l'apprentissage formel de la lecture ou parallèlement à cet apprentissage a pour conséquence d'améliorer le niveau de lecture des enfants » (Bus & van IJzendoorn, 1999 ; Ehri, Nunes, Willows, et al., 2001 ; Torgesen, Alexander, Wagner et al, 2001). Cité par Valdois.2020.

Pour améliorer les compétences en lecture chez les enfants, il faut qu'il y ait un entraînement phonémique de manière explicite et systématique avant et pendant l'apprentissage de la lecture.

5. Interférence

Elle se définit comme étant une transposition linguistique d'un élément langagier d'un système linguistique à un autre système linguistique. Donc, l'interférence apparaît lorsqu'« (...) un sujet bilingue utilise dans une langue-cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B » J. Dubois et al. Op. cit, p. 252

Ainsi, nous pouvons distinguer trois types d'interférences :

5.1 Interférence lexicale

Elle concerne les unités lexicales et surgit quand une unité lexicale appartenant à une langue sera employée dans un autre contexte linguistique comme c'est le cas des mots empruntés.

5.2 L'interférence grammaticale

Elle se rattache au niveau syntaxique de la langue. C'est la transposition des caractéristiques grammaticales de la langue maternelle vers la langue apprise. Telle que la confusion entre le féminin et le masculin des noms (la porte /*le porte) chez les sujets arabophones apprenant le FLE.

5.3 Interférence phonétique ou phonologique

C'est une confusion entre certains phonèmes de deux langues différentes. Etant influencé par sa langue maternelle ou sa première langue étrangère, le locuteur prononce de manière incorrecte les sons. En d'autres termes, si nous prenons le contexte scolaire, un apprenant bilingue réalise les sons de la langue cible tels que ceux de sa langue maternelle.

Ainsi, la production de certains sons ne sera pas conforme à la norme puisqu'il s'agit des sons qui n'existent pas en réalité dans sa langue de départ comme c'est le cas de quelques voyelles du français chez les sujets arabophones. Nous trouvons souvent la voyelle « u » réalisée en « ou » ou « i » puisqu'elle ne fait pas partie du système phonétique de la langue arabe.

6. Le crible phonologique (surdité phonologique)

Selon la métaphore du crible phonologique, Troubetzkoy explique que quand nous apprenons une nouvelle langue notre perception des sons est déjà façonnée de telle manière que nous ne pouvons pas percevoir ou prononcer certains sons de la langue cible auxquels nous ne sommes pas habitués. En d'autres termes, notre premier système linguistique nous rend sourds par rapport aux autres sons appartenant aux autres systèmes. C'est ce que Troubetzkoy désigne par « le crible phonologique » qu'il explique ainsi : (B. LAURET, 2007, P.30)

« Le système phonologique d' une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques ayant une valeur d' appel : plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant le sujet parlant. Chaque homme s' habitue dès l' enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d' une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais, en outre, le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L' homme s' approprie le système de la langue maternelle. Mais, s' il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l' analyse de ce qu' il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu' on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue »
Troubetzkoy N.S. Op. cit., p. 54

Donc, l'enfant fait de sorte qu'il ignore les variations non distinctives il a tendance d'entendre ce qu'il veut entendre puisqu'il est sourd « surdité phonologique » face aux sons qu'il ignore. Donc *« Le système d'écoute de l'apprenant d'une langue étrangère est influencé par les habitudes sélectives contractées dès l'enfance par la perception des sons de sa langue maternelle dont il devient un « auditeur expert ». En tant que tel, il a, selon les théories toujours en usage, développé un « crible phonologique » composé de différents sons de sa langue maternelle »* Cité par R. Benkhelil in « Impact de la méthode verbo-tonale sur les carences d'articulation », mémoire de magister soutenu en 2009 à l'université de M'sila. p. 44

Quand un apprenant d'une langue étrangère répète un son de manière inadéquate cela ne veut pas dire qu'il entend mal mais il s'agit d'un *« mauvais choix de son influencé par les habitudes de sa langue maternelle, cela ne veut pas dire que nous n'entendons pas les différences acoustiques. »*. (Bertrand LAURET, 2007, P.30)

Conclusion partielle

En guise de conclusion, nous avons pu, tout au long de ce chapitre, saisir les différentes notions ayant un lien avec le développement de la conscience phonémique et sa relation

directe avec le degré de fluence autrement dit la fluidité en lecture, notamment en FLE car cela ne sera possible qu'après avoir maîtrisé le code alphabétique du français. De plus l'apprentissage de la lecture du FLE doit mettre l'accent sur différentes stratégies mises en place afin d'assurer un bon enseignement de la langue étrangère.

DEUXIEME PARTIE :
L'autocorrection au
service de la fluidité

***CHAPITRE I : La mise
en pratique de
l'autocorrection en
lecture entrainement***

Introduction partielle

Après avoir cerné le volet théorique de notre domaine de recherche, nous présenterons dans ce chapitre le contexte dans lequel nous avons appliqué notre expérimentation : le public visé, le terrain de l'expérimentation, notre corpus et la démarche suivie.

Notre expérimentation consiste en l'analyse d'un enregistrement audio du déroulement de la l'activité de « lecture entraînement ». Nous voulons à travers cette approche didactique développer une certaine conscience phonologique chez les apprenants dans le but d'améliorer leurs prononciations pour qu'ils atteignent un certain niveau de lecture expressive durant l'activité citée.

1. Le terrain de recherche et l'outil pédagogique mis en pratique

Parmi les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français langue étrangère, nous citons la mauvaise prononciation, aussi bien à l'oral production qu'à la lecture à haute voix. Nous avons constaté que cette difficulté peut figurer même chez les apprenants qui obtiennent de bon résultats dans les épreuves écrites. Cela nous a amené à réfléchir à une solution pour les sensibiliser les apprenants et améliorer leur prononciation. Ainsi nous avons proposé l'autocorrection comme stratégie parmi d'autres avec la classe de 1^{ère} année moyenne pour voir quel est l'impact de cette stratégie sur le développement de la conscience phonétique et par conséquent son impact sur l'amélioration de la prononciation

1.1 Contexte de recherche

La présente recherche se déroule dans un ancien établissement qui englobe différentes classes sociales : c'est le collège « El Hassan Ibn El-Haïthem », situé entre deux lycées, au centre-ville de la wilaya de M'sila. Il a ouvert ses portes en 1979. Il comporte 734 élèves dont 366 filles et 368 garçons répartis en 22 groupes de 14 à 24 élèves vu les conditions actuelles de la covid-19. Cet établissement comprend 13 groupes de 1AM, 12 groupes de 2AM, 09 groupes de 3AM et 08 groupes de 4AM.

Le groupe pédagogique se compose de 42 enseignants parmi lesquels nous trouvons 06 enseignantes de français. L'enseignante, ayant effectué l'expérimentation, a 15 ans d'expérience dans l'enseignement, elle a une licence classique de langue française obtenue en 2005. Elle prend en charge 4 groupes de 1^{ère} année moyenne et 3 groupes de 3^{ème} année moyenne, avec 28

séances hebdomadaires (de 45 minutes pour chaque séance) par semaine en raison de quatre séances hebdomadaires pour chaque groupe.

Nous avons choisi de réaliser notre expérience avec une classe de 1^{ère} AM sur la base du fait qu'ils ont auparavant appris les mécanismes de lecture or ils ont montré de nombreuses difficultés.

Notre classe expérimentale se situe au premier étage, elle est spacieuse bien éclairée et contient des fenêtres des deux côtés. La classe se compose de 17 élèves dont 11 filles et 06 garçons (02 répétitifs) répartis en quatre rangés. L'âge moyen des élèves varie entre 11 et 13 ans.

1.2 Méthodologie de recherche

Nous avons opté, dans notre recherche, pour la méthode expérimentale. Ceci dit, nous avons réalisé un cours, en adoptant l'une des méthodes de correction phonétique en se basant sur l'imitation de la lecture modèle de l'enseignante et la répétition.

Notre corpus est constitué d'un enregistrement audio du déroulement de l'activité de « lecture entraînement » avec une classe de 1^{ère} AM et des photos prises lors de cette séance. L'enregistrement a duré 27 minutes et 13secondes.

Afin de mettre l'accent sur leurs carences en matière de prononciation, nous avons écouté cet enregistrement à maintes reprises et nous nous sommes basée, également, sur des observations faites au cours de la séance dans le but de développer cette conscience phonétique chez chacun d'eux.

Les voix des apprenants ont été enregistrées via un smartphone « OPPO A7 » avec un haut-parleur « SPEAKER.CL-93 » et c'est à partir de ces enregistrements qu'une activité d'autocorrection aura lieu. Le matériel utilisé comprend le texte corpus noté sur le tableau et le manuel scolaire.

Les productions des apprenants ont été transcrites suivant le protocole de transcription du laboratoire ICAR¹ de l'université de Lyon ainsi que les intonations, les pauses et les hésitations. Concernant la transcription des passages en langue arabe, nous avons suivi un

¹ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations) est née en 2003 de la fusion de deux unités de recherche lyonnaises : GRIC (Groupe de Recherches sur les Interactions Communicatives) et de la FRE (Formation de Recherche en Évolution). Il se caractérise par des activités scientifiques pluridisciplinaires en linguistique et en didactique centrées sur l'analyse des usages de la langue en interaction et dans le texte.

modèle simplifié de type alphabétique. Les utilisations de la langue maternelle (arabe dialectal) seront, donc, signalées en arabe.

Les participants sont cités par numéros comme suit :

E : Enseignante ;

A1 : Apprenant 1, **A2** : Apprenant 2, ... ;

L1 : Lectrice 1, **L2** : Lectrice 2, ...

Ainsi, nous avons pris des photos des textes sur lesquels les éléments du groupe expérimental ont identifié leurs erreurs afin de faire l'autocorrection pour servir d'élément d'analyse. Cette analyse, qualitative comparative, cherche à confirmer le rôle de la lecture modèle et la répétition dans l'amélioration de la lecture des apprenants.

1.1 Corpus de l'étude

Les corpus qui ont été utilisés dans les différentes phases de l'expérience sont des extraits de textes qui figurent dans le manuel scolaire de 1^{ère} année moyenne : texte 01 (p. 36), texte 02 (p.80), texte 03 (p.100).

Texte 1 (lecture entraînement de pré-expérimentation ou lecture référence)

L'eau nous est bénéfique car notre organisme en a besoin pour fonctionner correctement. Tous les jours, nous perdons de l'eau en transpirant et en urinant.

Texte 02 (lecture entraînement et autocorrection)

De nombreux train sont utilisés par les habitants des banlieues autrement dit les gens qui habitent en dehors de la ville. Ils font la navette pour aller chaque jour travailler dans les grandes agglomérations.

Texte 3 (lecture entraînement de post-expérimentation ou phase vérificative)

Peux-tu m'expliquer la pollution de l'air ?

On dit que l'air est pollué quand il est modifié par des éléments qui sont nuisibles à notre santé et à notre environnement.

2. L'expérimentation

Nous avons opté pour la méthode expérimentale (descriptive / analytique) basée sur l'enregistrement puisque notre finalité étant de vérifier le rôle de l'autocorrection dans le développement de la conscience phonémique, ainsi sur son efficacité dans l'activité de lectures à haute voix en particulier.

2.1 La pré-expérimentation

La pré-expérimentation a pris la forme habituelle de la « lecture entraînée ». Nous avons fait tout d'abord lecture magistrale d'un petit extrait (le 3^{ème} paragraphe, p.36) du texte qu'ils ont déjà vu dans la séance précédente, celle de la compréhension de l'écrit. Les élèves suivaient la lecture dans le manuel scolaire. Nous leur avons demandé après de lire en se référant à la lecture modèle.

Afin de familiariser les apprenants avec la nouvelle méthode, il nous a semblé utile de la tester au préalable. En la pratiquant, nous avons remarqué un certain enthousiasme chez les apprenants puisque dès qu'ils ont vu le haut-parleur, ils ont cru qu'il s'agissait d'un document sonore, comme ils ont l'habitude de travailler dans la séance de l'oral.

Le nombre des participants était très limité avec quelques hésitations de la part d'autres, vu qu'ils étaient timides.

2.2 Déroulement de l'expérimentation

La séance a eu lieu le 07 avril 2021, elle a duré 45 minutes, vu les procédures établies devant les circonstances actuelles, ce qui nous a empêché de réaliser l'expérience avec un grand nombre d'apprenants. On compte, alors, seulement quatre participants auxquels nous avons enregistré les productions.

Notons ici que la timidité avait empêché certains apprenants de participer à cette expérience. Ce sentiment s'est ensuite évaporée à la fin de la séance puisque ces mêmes apprenants ont voulu participer par la suite.

- **Le premier moment** : c'est la **phase d'écoute** de la lecture modèle où nous avons commencé le cours en demandant aux apprenants d'ouvrir le livre sur la page (80) sachant que le texte était déjà inscrit sur le tableau.

Nous avons commencé par une lecture magistrale qui leur servira de modèle à suivre tout en insistant sur quelques phénomènes phonétiques (comme la liaison, l'intonation et la prononciation/ identification du phonème /E/) en posant une question pour stimuler la compréhension.

- **Le deuxième moment** : c'est la **phase de la lecture individuelle enregistrée** où nous avons demandé aux apprenants de lire en enregistrant leurs voix. Au début les apprenants ont montré quelques hésitations. Donc, nous avons travaillé avec les quatre volontaires. Les lectures se succédaient, les autres apprenants les suivaient dans leurs manuels scolaires.

- **Le troisième moment** : c'est la **phase d'écoute et d'autocorrection** où les apprenants ont écouté les lectures enregistrées. Ils cherchaient les fautes commises

En se référant sur une seconde lecture modèle (identique à la première). Les apprenants jouaient le rôle d'évaluateurs en comparant les lectures enregistrées à la lecture modèle dans une ambiance de compétition et d'enthousiasme. Et dans le but de choisir la meilleure lecture (fluide et expressive), ils ont compté les erreurs de leurs camarades.

Tandis que les quatre volontaires chacune d'elles soulignaient ses erreurs sur son texte.

2.3 La post-expérimentation

Cette partie a été réalisée dans la deuxième séance où nous avons réintégré la stratégie d'autocorrection dans la lecture à haute voix le texte était presque de la même longueur des autres textes. Cette lecture sera considérée comme une lecture vérificative.

Nous avons remarqué que les élèves étaient plus à l'aise et motivés en se sentant dans une compétition de la meilleure lecture, d'ailleurs certains ont demandé de participer à l'enregistrement pour entendre leurs voix.

. Les participants à la lecture ont réalisé des lectures relativement fluides avec un débit assez rapide en arrivant partiellement à se corriger.

3. La fiche pédagogique

Niveau : 1^{ère} AM

Date : 07/04/2021

Compétence globale : l'élève est capable de comprendre et produire à l'oral et à l'écrit des textes explicatifs et prescriptifs

Projet (02) : Je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences.

Compétence terminale (01) l'élève est capable de comprendre et produire à l'oral et à l'écrit des textes qui expliquent

Séquence (01) : j'explique les progrès de la science.

Activité : lecture entraînement

volume horaire : 45m

Support : le M.S (p :80), les cahiers, le tableau

Objectifs d'apprentissage :

- Respecter la ponctuation et les liaisons
- Lire de manière expressive.
- Adopter une bonne vitesse de lecture

Déroulement de la leçon

I- La mise en situation

Vous vous rappelez du thème du texte étudié en séance de compréhension de l'écrit ?

II- Observation du texte

Texte (p :80)

De nombreux train sont utilisés par les habitants des banlieues autrement dit les gens qui habitent en dehors de la ville. Ils font la navette pour aller chaque jour travailler dans les grandes agglomérations.

III- Lecture magistrale

L'enseignante a fait une lecture fluide et expressive avec une vitesse convenable avec un débit assez lent et elle a posé les questions suivantes :

- 1- Quel est le thème de ce passage ? (Réponse attendue : le thème de ce passage est le Maglev.
- 2- Remarquez-vous qu'il y a des mots qui se rattachent oralement ? (Réponse attendue : oui il y a des mots qui se rattachent oralement : sont utilisés, les habitants, grandes agglomérations (cette dernière n'a pas été signalée c'est pourquoi elle ne sera pas comptabilisée)

IV- Lecture individuelle enregistrée

Les apprenants lisent le texte individuellement et l'enseignant enregistre leurs productions

V- Lecture sélectionnée

- Les élèves écoutent les enregistrements pour identifier leurs lacunes.
- Sélectionner la lecture la plus correcte (une sorte de compétition)

VI- Entraînement à la maison

Lire le texte plusieurs fois à haute voix en l'enregistrant pour le réécouter afin de réaliser une lecture fluide et expressive.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons essayé de présenter la méthodologie de notre recherche en exposant les conditions qui ont accompagné la recherche, et les étapes de l'expérimentation ainsi que le dispositif et les supports utilisées. L'ensemble des données qui vont établir une plateforme pour notre étude vont être analysées dans le chapitre suivant.

***CHAPITRE II : Analyse
des données de
l'expérimentation***

Introduction partielle

Ce chapitre représente la partie analytique des données collectées à partir d'une comparaison réalisée entre deux lectures avant et après l'enregistrement audio de chaque participant, en s'appuyant sur des tableaux regroupant l'ensemble des erreurs commises que nous allons confirmer ou infirmer notre hypothèse citée au préalable.

1. Analyse des données de l'expérimentation

Dans cette partie nous allons analyser les résultats obtenus durant la séance que nous avons animée, en se basant sur le nombre d'erreurs commises, si elles ont été identifiées par les lectrices et si ces dernières ont pu les corriger. Nous désirons voir l'effet de l'autocorrection sur le développement de la conscience phonétique chez les apprenants.

Pour ce faire, nous allons réaliser en question un tableau qui contiendra le nombre des erreurs commises par rapport au nombre des erreurs identifiées, le nombre des fautes corrigées chez chacune des participantes.

Le support est un extrait tiré du manuel scolaire p.80 (le dernier paragraphe). Nous avons opté pour ce choix puisque les apprenants ont déjà eu l'occasion de se familiariser avec le texte dans la séance précédente de compréhension de l'écrit.

1.1 Remarques d'ordre général

En comparant les deux lectures effectuées par chaque apprenant avant et après l'enregistrement, nous avons remarqué que :

- Les apprenants étaient, au début hésitants par rapport à leurs voix : pour l'enregistrement de leur voix : seulement quatre apprenants ont pris l'initiative.
- Le débit a varié chez le même apprenant, la 1^{ère} lecture était plus lente par rapport à la seconde ;
- Le nombre des interventions de l'enseignant varie avec le même apprenant avant et après l'enregistrement ;
- Le nombre de fautes de prononciation chez le même apprenant varie : certaines erreurs disparaissent et d'autres apparaissent.
- A la fin de l'activité, quelques apprenants ont montré plus d'intérêt pour l'activité en réclamant que seulement quatre apprenants ont eu la chance d'entendre leurs voix.
- Le blocage et les hésitations de lecture traduisent un effort de déchiffrage.

- Les répétitions dans la 2^{ème} lecture traduisent leurs souhaits d'effectuer une lecture fluide.
- En écoutant les enregistrements, les apprenants étaient plus attentifs en essayant d'identifier leurs fautes de prononciation.

1.2 Analyse globale des enregistrements

Les apprenants avaient hâte d'écouter les enregistrements, ainsi ils ont fait preuve d'une bonne écoute afin qu'ils puissent identifier les lacunes. En général, le nombre des fautes commises s'est relativement réduit dans la seconde lecture. Le tableau en bas montre le nombre des fautes commises par chaque élève.

Lectrice	Avant l'enregistrement	Après l'enregistrement
L1	09 fautes	04 corrigées
L2	07 fautes	05 corrigées
L3	02 fautes	02 corrigées
L4	12 fautes	01 corrigée

Tableau 02. Comparaison des deux lectures

Les élèves n'ont pas pu repérer toutes leurs fautes alors que quelques-unes ont été effectivement corrigées, ce qui démontre que les élèves se sont référées à la lecture modèle : Correction par imitation.

Toutefois, nous avons souligné de nouvelles fautes chez (L1, L2) et d'autres qui se sont reproduites chez (L1, L2 et L4)

Les lectrices	L 1	L 2	L 3	L 4
Nombre de fautes	09	07	02	12
Fautes corrigées	04	05	02	01
Fautes non corrigées	05	02	00	11
Fautes repérées	02	03	00	02
Fautes non repérées	06	05	02	07
Fautes repérées et corrigées	00	03	00	00
Fautes repérées non corrigées	01	01	00	02
Fautes corrigées non repérées	03	03	02	01
Fautes non repérées non corrigées	04	00	00	09

Nouvelles fautes	02	01	00	00
Fautes reproduites	04	01	00	10
Nombre d'interruptions	25-15	13-11	00-00	13-05
Nombre de cas de blocage	02- 05	02-00	00-00	00-05

Tableau 03. Nombre de fautes chez les lectrices

1.3 Le 1^{er} enregistrement (1^{ère} lectrice)

Bien que l'apprenante ait un niveau moyen dans les épreuves écrites de français, elle a fourni beaucoup d'effort pour déchiffrer les mots. Ainsi, elle prenait son temps pour épeler les mots de façon lente. De plus, sa lecture était marquée par de longues pauses (25 pauses) et c'est à l'enseignante qui devait intervenir à chaque fois pour débloquer la situation.

1.3.1 Comparaison des deux lectures

Le tableau ci-dessous assemble les deux lectures et est fourni avec une image représentant le texte sur lequel l'apprenant s'est appuyé pour repérer ses défaillances

Apprenant	1 ^{ère} lecture (avant l'enregistrement)	2 ^{ème} lecture (après l'enregistrement)
L1	<p>L1 : de nimbree.. trr de nimbree trains son nutilisé pa.. par .. par les ... les zabite...les zabitants .. des .. des banlieues ut.. autrème..autrement dé ... des les gens .. quoi.. qui .. qui za .. qui habitai en</p> <p>E : est-ce que ent se prononce en tant que /E/.. habitai ?↑</p> <p>L1 : habitai ↓</p> <p>E : continue</p> <p>L1 : habitent en ..</p> <p>E : dehors..</p> <p>L1 : en deheurs de la ville .. ils ..ils faut la ..na.. la naveutte .. la navette pour aller .. ch.. chaque jour... tra.. trava..travailler dans les gr..gran..grandes .. age..</p>	<p>L1 : De nombreux trains↑ se utilisés↓ par.. les zabitants des.. des banlieues↓.. autrement dit dit↑ les gens qui habi.. .habitai...</p> <p>E : vas-y</p> <p>Habitent one en... deurs de la ville↓ ils faut... la ...novette pour... aller chaque jour tr... trava... travailler ↓dans les grandes...</p> <p>agg...aggréma...agg...aggrémélération</p> <p>E : Agglomérations</p> <p>L1 : Agglomérations↓</p>

	<p>E : agg</p> <p>L1 : agg</p> <p>E : agglomération</p> <p>L1 : agglomération</p>	
Fautes commises	<p>... Fautes corrigés : 05</p> <p>... Nouvelles fautes : 03</p> <p>... Fautes reproduites : 03</p>	
Corpus de l'autocorrection		

Tableau de comparaison des deux lectures (L1)

En comparant les deux lectures nous avons pu dégager les données suivantes :

L'apprenante a commis plusieurs fautes, dont certaines ont été corrigées individuellement. Donc nous comptons 09 fautes. Après avoir écouté de l'enregistrement, seulement 2 fautes ont été repérées sur le texte. Cependant elle a pu corriger que 04 fautes par imitation en se référant à la lecture modèle.

Le nombre de pauses s'est réduit de 15 pauses dans la deuxième lecture tandis que respect de la ponctuation et de l'intonation était totalement absent. De plus de nouvelles fautes ont surgi et d'autres se sont reproduites.

Notons aussi qu'elle a fait :

- La confusion entre les voyelles orales /E/ et /œ/
- La confusion entre les voyelles : /O/ et /Ô/ (oralité Vs nasalité)

- La segmentation du texte en syllabes (tra/va/iller)
- De longues pauses pour déchiffrer les mots
- La répétition du mot ou du premier phonème du mot :
- De fausses liaison, après avoir effacer la dernière lettre : sont utilisés _ /son nutilisé/

Le tableau ci-dessous regroupe le nombre de fautes commise par la 1^{ère} lectrice avant et après l'enregistrement.

L 1		
Nombre de fautes	nimbre.. nutilisé, dé , des les gens , habitai, deheurs, faut, naveutte. Age..	09
Fautes corrigées	Nombreux, tutilisés, dit, les gens , Habitent,	05
Fautes non corrigées	Deheurs, faut, naveutte. aggrémélération.	04
<u>Fautes repérées</u>	Tutilisés, naveutte	<u>02</u>
Fautes non repérées	nimbre.., dé, habitai , deheurs, faut,age..	06
Fautes repérées et corrigées	Aucune	00
Fautes repérées non corrigées	naveutte	01
Fautes corrigées non repérées	Nombreux, les , habitent	03
Fautes non repérées non corrigées	Deurs, faut, novette, aggrémélération	04
Nouvelles fautes	Se, one.	02
Fautes reproduites	deurs ,faut, novette ,aggrémélération	04
Nombre de d'interruptions		15/25
Nombre de cas de blocage		02/05
Liaisons assurées		oui
Respect de la ponctuation		non

Tableau 04. Nombre des fautes (L1)

En somme, d'après les deux lectures, nous avons découvert que la lectrice a des difficultés de déchiffrage. Cependant cette élève s'est améliorée en se basant sur l'imitation et la répétition et surtout parce qu'elle s'est rendue compte de ses fautes qui se sont d'ailleurs diminuées à 04 dans la seconde lecture.

1.4 Le 2^{ème} enregistrement (2^{ème} lectrice)

Malgré que l'élève ait un d'excellent niveau dans les épreuves de français elle n'arrive pas à réaliser une lecture fluide et expressive sans avoir quelques problèmes de déchiffrage et de prononciation.

1.4.1 Comparaison des deux lectures

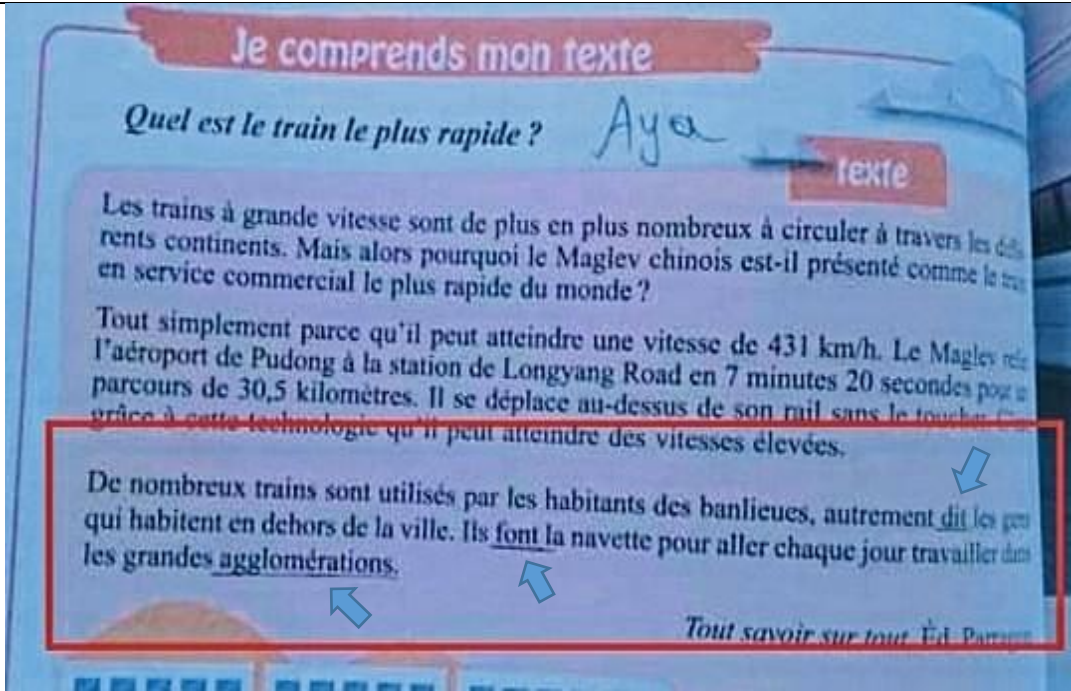
Apprenant	1 ^{ère} lecture (avant l'enregistrement)	2 ^{ème} lecture (après l'enregistrement)
L2	<p>L2 : de nombre trains sont .. de nombreux trains sont nutulisés par↑ les zab.. les zabitants des.. banlieues.. aut..autrement dite↓ .. autrement dite↑ les gens qui .. qui habitent en de..dors de la ville les ..les fau.. les fau les fau</p> <p>E : ils font</p> <p>L2 : ils font la ..la neuvette la la neu .. la neu ..la nav ..la navette↑ pour aller chaque jour travailler dans les grandes agglémo.. agglomo.. agglom</p> <p>E : aggro...</p> <p>L2 : agglomé..rations</p>	<p>L2 : De nombreux trains sont utilisés↓ par les zabitants des ba ..des banlieues auntra ..autran.. autrement .. autran.. autrement dite .. les gens qui qui qui habitent en deo ..deho dehors de la vi .. de la ville ils font la ma .. la navette pour allez chaque jour travailler dans les grandes agglomo ..agglome ..agglomération</p>
Erreurs commises	<p>... Fautes corrigés : 05</p> <p>... Nouvelles fautes : 01</p> <p>... Fautes reproduites : 01</p>	
Corpus de l'autocorrection	 <p>The image shows a document titled "Je comprends mon texte" with a red box highlighting a paragraph. The text in the box is: "De nombreux trains sont utilisés par les habitants des banlieues, autrement dit les gens qui habitent en dehors de la ville. Ils font la navette pour aller chaque jour travailler dans les grandes agglomérations." Blue arrows point to the words "utilisés", "font", and "agglomérations".</p>	

Tableau 05. Comparaison des deux lectures (L2)

Nous avons compté 07 fautes dont seulement 05 qui ont été corrigées après l'enregistrement et seulement 03 qui ont été repérées graphiquement alors qu'une (01) faute a été reproduite, et 03 ont été corrigées sans être repérées graphiquement, ce qui indique que l'autocorrection s'était basée essentiellement sur l'imitation de la lecture modèle. Une nouvelle faute a été signalée ce qui donne l'impression que l'élève trouve des difficultés quant à la réalisation de quelques phonèmes.

Sa première lecture contenait 13 pauses qui ont été vivement réduites à 11. Dans la première lecture, l'enseignante n'est intervenue que 02 fois. Les liaisons ont été partiellement respectées contrairement à la ponctuation et l'intonation qui n'ont pas été respectées dans les deux lectures.

Le tableau ci-après regroupe les erreurs commises.

L 2		
Nombre de fautes	nombre ,nutulisés , dite, dors ,les fau, agglémo	07
Fautes corrigées	Nombreux, tutilisés, ils, font, agglomération	05
Fautes non corrigées	Autrament, dite	02
<u>Fautes repérées</u>	Dit, font ,agglomération	<u>03</u>
Fautes non repérées	Nombreux, tutilisés, dit, dehors, ils,	05
Fautes repérées et corrigées	Dit, font ,agglomération	03
Fautes repérées non corrigées	Dit	01
Fautes corrigées non repérées	Nombreux, ils, tutilisés	03
Fautes non repérées non corrigées	aucune	00
Nouvelle fautes	autrament	01
Fautes reproduites	dite	01
Nombre d'interruptions		15-11
Nombre de cas de blocage		05-02
Liaisons assurées		oui
Respect de la ponctuation		non

Tableau 06. Nombre des fautes (L2)

Pour conclure, nous pouvons dire que l'élève a partiellement corrigé ses erreurs en se basant sur la lecture modèle et sur la répétition.

1.5 Le 3^{ème} enregistrement (3^{ème} lectrice)

Cet apprenant est aussi classé parmi les excellents, elle a effectué une lecture presque fluide et sans faute avec un débit relativement moyen sauf qu'elle n'a pas été fidèle à l'intonation.

1.5.1 Comparaison des deux lectures

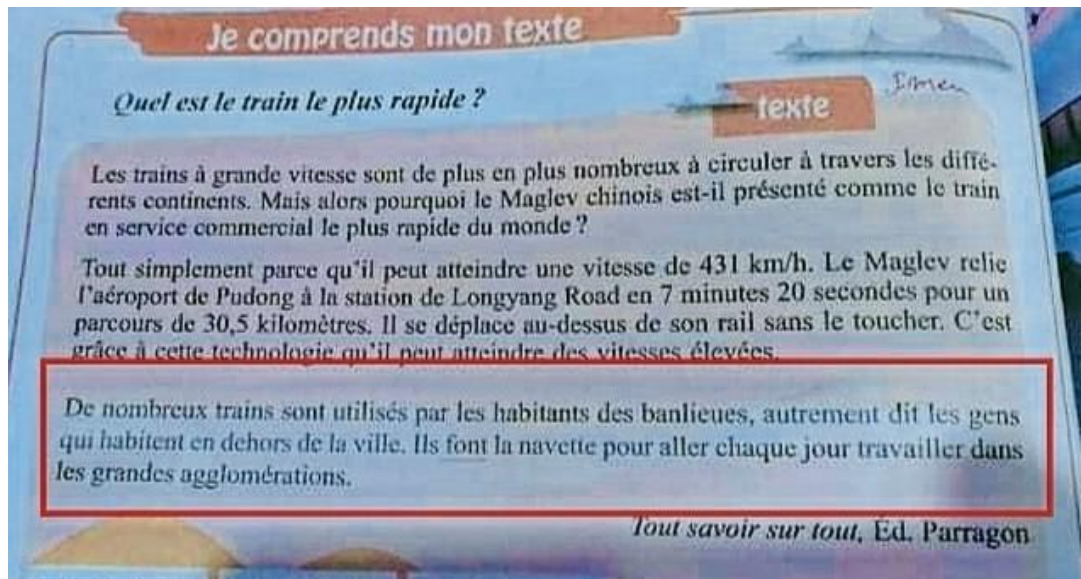
Apprenant	1 ^{ère} lecture (avant l'enregistrement)	2 ^{ème} lecture (après l'enregistrement)
L3	<p>L3 : de nombron trains sont tutilisés par les zabitants des banlieues ↓ au.. autrement dit .. euh dit euh les ..les gens.. les gens qui habitent.. en ..one ..deho.. en dehors de la ville ils font la navette pour aller chaque jour travailler dans le.. dans les grandes agglomérations.</p>	<p>L3 : De nombreux trains sont tutilisés↓ par les zabitants des banlieues↓.. euh autrement.. dit↑ les gens qui habitent en dehors de la ville↓ ils font la navette pour aller chaque jour travailler ↓dans les grandes↑ agglomérations↓</p>
Erreurs commises	<p>... Fautes corrigés : 02 ... Nouvelles fautes : 00 ... Fautes reproduites : 00</p>	
Corpus de l'autocorrection	 <p>Je comprends mon texte</p> <p>Quel est le train le plus rapide ?</p> <p>Les trains à grande vitesse sont de plus en plus nombreux à circuler à travers les différents continents. Mais alors pourquoi le Maglev chinois est-il présenté comme le train en service commercial le plus rapide du monde ?</p> <p>Tout simplement parce qu'il peut atteindre une vitesse de 431 km/h. Le Maglev relie l'aéroport de Pudong à la station de Longyang Road en 7 minutes 20 secondes pour un parcours de 30,5 kilomètres. Il se déplace au-dessus de son rail sans le toucher. C'est grâce à cette technologie qu'il peut atteindre des vitesses élevées.</p> <p>De nombreux trains sont utilisés par les habitants des banlieues, autrement dit les gens qui habitent en dehors de la ville. Ils font la navette pour aller chaque jour travailler dans les grandes agglomérations.</p> <p><i>tout savoir sur tout, Ed. Parragon</i></p>	

Tableau07. Comparaison des deux lectures (L3)

Nous comptons seulement 02 fautes qui ont été rapidement corrigées dans la deuxième lecture sans qu'elles soient repérées graphiquement.

Par ailleurs, aucun blocage n'a été signalé c'est pourquoi l'enseignante n'était pas intervenue. Quant à la ponctuation et les liaisons, elles ont été respectées dans la seconde lecture.

Nous avons récapitulé toutes les fautes commises dans le tableau suivant

L 3		
Nombre de fautes	Nombron, one	02
Fautes corrigées	Nombreux, en.	02
Fautes non corrigées	Aucune	00
Fautes repérées		<u>00</u>
Fautes non repérées	Nombron, one	02
Fautes repérées et corrigées	Aucune	00
Fautes repérées non corrigées	Aucune	00
Fautes corrigées non repérées	Nombreux, en.	02
Fautes non repérées non corrigées	Aucune	00
Nouvelles fautes	Aucune	00
Fautes reproduites	Aucune	00
Nombre d'interruptions		09-02
Nombre de cas de blocage		00-00
Liaisons assurées		oui
Respect de la ponctuation		oui

Tableau 08. Nombre des fautes (L3)

Alors, nous pouvons déduire que l'élève s'est rendue compte de ses fautes et elle s'est basée sur la lecture de son enseignante pour pouvoir corriger certaines de ces erreurs.

1.6 Le 4^{ème} enregistrement (4^{ème} lectrice)

Bien que l'élève ait un bon niveau dans les épreuves écrites de la matière, elle a éprouvé d'énormes difficultés de déchiffrage et sa lecture est marquée par une mauvaise prononciation surtout le mot « banlieues » qui lui était été très difficile.

1.6.1 Comparaison des deux lectures

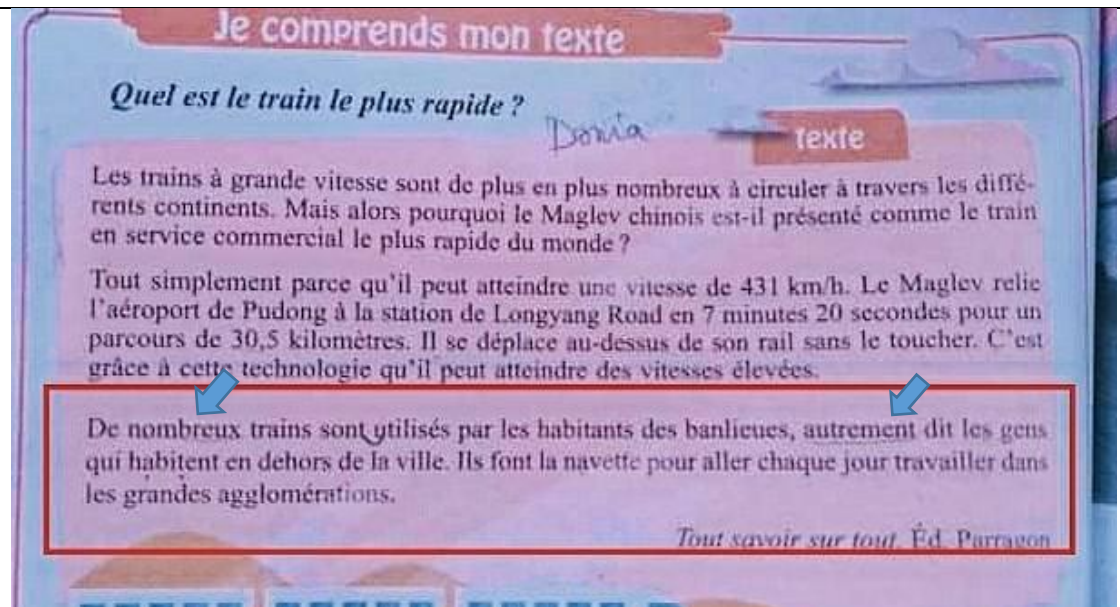
Apprenant	1 ^{ère} lecture (avant l'enregistrement)	2 ^{ème} lecture (après l'enregistrement)
L4	<p>L4 : de nombro trains sont.. sont tutilisés .. euh par li.. euh li ..habitants di.. euh baliou.. unetroment dit les djens ... qui habitant one deur dur de la ville .. ils ..ils font .. ils faut ...navette pour aller chaque jour travailli dans ..dans li euh .. grandes agglomérations</p>	<p>L4 : De nombro trains sont tutilisés↓ par les zab ..les zabitants di.. euh bauliou↓</p> <p>E : banlieues</p> <p>L4 : banliou↑</p> <p>E : banlieues↓ ce n'est pas banliou</p> <p>L4 : banliai↑</p> <p>E : lieu↓...</p> <p>L4 : banliai↑</p> <p>E : lieu↓...</p> <p>L4 : lieu↑</p> <p>E : oui vas-y ↓.. autrement dit↑</p> <p>.. entrement.. dit↑ li djens qui yabitant one dehors de la ville↓ ils faut la navette pour aller chaque jour travailli ↑dans li..euh↑ grandes agglomérations↓</p>
Erreurs commises	<p>... Fautes corrigés : 01</p> <p>... Nouvelles fautes : 00</p> <p>... Fautes reproduites : 10</p>	
Corpus de l'autocorrection	 <p>The image shows a page from a French textbook titled "Je comprends mon texte". The main question is "Quel est le train le plus rapide?". The text discusses high-speed trains, mentioning the Maglev in China. A red box highlights a paragraph: "De nombreux trains sont utilisés par les habitants des banlieues, autrement dit les gens qui habitent en dehors de la ville. Ils font la navette pour aller chaque jour travailler dans les grandes agglomérations." Two blue arrows point to the words "autrement dit" and "habitent", indicating corrections made during the reading process.</p>	

Tableau 09. Comparaison des deux lectures (L4)

L'élève a commis plusieurs fautes sans les avoir corrigées malgré que la lecture modèle existe. Cela montre que l'élève éprouve des difficultés de déchiffrage.

Après l'écoute de son l'enregistrement, les (12) fautes qui ont été commises se sont reproduites sauf (01) faute qui a été corrigée sans qu'elle soit repérée sur le texte. Cependant, elle a pu identifier deux fautes sans les avoir corrigée. Les 13 pauses de la 1^{ère} lecture se sont réduites à 05. Notons qu'il n'y avait aucun respect de la ponctuation.

L 4		
Nombre de fautes	Nombro, li, baliou, utroment, djens, habitant, dur, faut, di., one , travailli, li.	12
Fautes corrigées	Dehors.	01
Fautes non corrigées	Nombro, li, baliou, utroment, djens, habitant, faut, di., one , travailli, li	11
<u>Fautes repérées</u>	Nombreux, autrement.	<u>02</u>
Fautes non repérées	li, baliou, djens, habitant, , dur, faut, li.	07
Fautes repérées et corrigées	Aucune	00
Fautes repérées non corrigées	Nombreux, autrement	02
Fautes corrigées non repérées	Dehors	01
Fautes non repérées non corrigées	li, baliou, djens, habitant, faut, di., one, travailli, li	09
Nouvelles fautes	Aucune	00
Fautes reproduites	Nombro, di, bauliou entrement , li, djens , yabitant one travailli li.	10
Nombre de pauses		13-05
Nombre d'interventions de l'enseignante/ blocage		00-05
Liaisons assurées		oui
Respect de la ponctuation		non

Tableau 10. Nombre des fautes (L4)

Conclusion partielle

Dans le présent chapitre, nous avons analysé les données de notre expérimentation basée essentiellement sur l'enregistrement des voix des apprenants. Ainsi notre travail, centré sur les erreurs commises lors de la lecture entrainement, a pour objectif de le vérifier l'effet de l'autocorrection sur ces fautes qui sont relatives au déchiffrage et à la prononciation, et de tester qu'avec un certain degré de conscience phonologique chez les apprenants de 1^{ère} AM ils peuvent atteindre un certain degré de fluidité en lecture.

Cette technique, l'autocorrection, intégrée dans l'activité de lecture, s'avère intéressante pour l'amélioration de la prononciation des apprenants qui arrivent au collège avec des difficultés de prononciation. Ils deviennent autonomes du fait qu'ils apprennent à corriger leurs propres fautes de lecture à voix haute.

Conclusion générale

Tout au long de ce travail, nous avons tenté de cerner le domaine de la lecture en allant du principe qu'elle est la manette du savoir et tout problème entravant cette activité et influant négativement sur le processus d'apprentissage de la langue étrangère.

C'est en s'appuyant sur un constat didactique évoqué au début de ce travail que notre intérêt s'est focalisé sur la procédure à suivre pour remédier aux lacunes survenant lors de la lecture entraînant Pour ce faire, nous avons fixé, au départ, notre problématique en cherchant comment mener l'apprenant à développer sa fluidité en lecture en tenant compte du lien existant entre celle-ci et le développement de la conscience phonémique.

A notre estimation, le développement de cette dernière permet à l'apprenant de réaliser une lecture fluide dans le sens où elle permet de corriger ses fautes en s'appuyant sur l'autocorrection basée sur l'enregistrement de sa propre voix lors de la lecture et en prenant comme référence « lecture modèle » la lecture de l'enseignant.

L'objectif de cette recherche porte précisément sur la possibilité d'installer chez les apprenants une compétence d'auto-apprentissage en vérifiant l'efficacité de l'intégration de l'autocorrection dans l'amélioration du niveau des apprenants sur le plan de la lecture ainsi que sur la prononciation.

Pour vérifier nos hypothèses émises au départ, nous avons suivi une méthode expérimentale, descriptive et analytique Notre échantillon est constitué des élèves de 1^{ère} année moyenne de l'école « Ibn El-Haïthem » à Msila qui souffrent, majoritairement, des lacunes de prononciation et de déchiffrement. Notons que c'est par l'intermédiaire des enregistrements qu'ils ont pu relativement prendre conscience de leur faute et les corriger par la suite.

D'après les résultats, nous pouvons dire que cette stratégie d'autocorrection qui était intégrée uniquement dans l'activité du compte rendu de la production écrite, s'avère rentable dans la séance de lecture entraînement sur différents plans.

D'abord, cette activité a joué un grand rôle dans la motivation des apprenants qui espèrent toujours fracturer la monotonie de l'apprentissage. D'ailleurs même ceux qui ne faisaient pas partie du groupe enregistré ont monté un intérêt pour l'activité d'autant plus qu'ils corrigeaient et encourageaient leurs camarades.

Concernant les participants, ils ont pris conscience de leurs points faibles en prenant la position d'évaluateur car celui qui lit ne peut être dans la même position que celui qui écoute. En outre, l'apprenant qui fait des erreurs en lisant parvient à corriger les erreurs de ses camarades en les écoutant.

Ainsi, le travail aurait été plus rentable avec un grand nombre d'apprenants si le temps du cours n'était pas trop limité à cause des mesures de sécurité et les conditions sanitaires liées à la COVID-19, qui ont réduit le temps de cours à 45 minutes au lieu de 60 minutes.

Enfin, nous espérons que notre travail laisse un effet positif et agréable chez nos apprenants en les poussant vers l'auto-apprentissage qui leur permettrait d'accéder aux savoirs en dehors du cadre scolaire.

Bibliographie

BIBLIOGRAPHIE

- Jean-Pierre Cuq. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Jean-Pierre Robert (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : OPHRYS.
- ERIC JAMET (1997). *Lecture et réussite scolaire*. Paris : DUNOD.
- Jocelyne Giasson (2007). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- VINCENT JOUVE (2004). *La lecture*. Paris : HACHETTE.
- Claudette Cornaire (1999). *le point sur la lecture*. CLE international
- Le groupe de travail Pédagogie et manuels scolaires du Conseil scientifique de l'éducation nationale, en collaboration avec l'académie de Paris (2019), *Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture comment choisir ?*
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse de France. *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP, 2019*.
- Ministère de l'éducation nationale (2016). *DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT du programme de français, Cycle Moyen*, Alger : ONPS
- Melkhir AYAD (2012). *Guide du professeur*. ONPS,
- Ministère de l'éducation nationale (2020). *Dispositif de prise en charge des plans d'apprentissage exceptionnels de la langue française, de la 1ère année moyenne*. Alger : ONPS
- Sylviane Valdois. *L'apprentissage de la lecture*. (2020). RechercheGate. (consulté le 10 juin 2021, à 23 :02h)
https://www.researchgate.net/publication/345808077_L%27apprentissage_de_la_lecture
- Mélanie Baumann (2012), *la conscience phonologique*, Haute Ecole Pédagogique. BEJUNE.
- Daniel Gaonac'h. (2000). *Acquisition et interaction en langue étrangère*. (consulté le 10/06/2021 à 19 :22h) sur : <https://journals.openedition.org/aile/970>

- Corinne Totereau (2004), *Animation pédagogique Cluses : L'APPROCHE COGNITIVE DE LA LECTURE*, IUFM Bonneville.
- Yamine LYAMANI (2015). *Lecture comme moyen d'acquisition de signification et de construction du sens*. Revue de la faculté des sciences de l'éducation numéro cette nouvelle série juin 2015.
- Cornea Cristiana (2010) *Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE. Colloque international 28-30 octobre 2010 Sofia*.
- Bertrand LAURET (2007) *enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : HACHETTE.
- AMEUR Azzedine (2017). LE RÔLE DES STRUCTURES COGNITIVES ET PSYCHOLOGIQUES DE L'APPRENANT DANS LA COMPRÉHENSION EN LECTURE,
- BENKHELIL Rima (2017) in *Production des voyelles du français par des locuteurs algériens*.
- Xavier Roegiers (2010), *La pédagogie de l'intégration*. <https://www-cairn-info.snd11.arn.dz/la-pedagogie-de-l-integration--9782804160098-page-225.htm> (consulté le 12 juin 2021, à 17 :38h)
- Dominique Odrys (2020), *L'évaluation dans le système éducatif*. <https://www-cairn-info.snd11.arn.dz/l-evaluation-dans-le-systeme-educatif--9782804708276-page-13.htm> (consulté le 13 juin 2021, à 12 :18h)
- Lyne Bessette, France Dubé & Chantal Ouellet (2018). *La fluidité en lecture au service de la compréhension chez des lecteurs de 4e année du primaire (CMI)*. https://www.researchgate.net/publication/329572575_La_fluidite_en_lecture_au_servi_ce_de_la_comprehension_chez_des_lecteurs_de_4e_annee_du_primaire_CMI (consulté le 14 juin 2021, à 14 :07h)
- *Hypotheses. LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS PAR LES APPRENANTS BULGARES*. <https://arlap.hypotheses.org/tag/interference#:~:text=L'interf%C3%A9rence%20phon%C3%A9tique%20est%20la,difficult%C3%A9s%20%C3%A0%20prononcer%20certaines%20phon%C3%A8mes>. (Consulté le 14 juin 2021, à 18 :43h)

Annexes

Annexe 01 :
Transcription de
l'enregistrement du
cours

L'enseignante commence son cours en indiquant au tableau qu'il s'agit de la lecture entrainement et elle avertit apprenants qu'ils doivent bien écouter pour pouvoir lire correctement.

E : Alors↓ aujourd'hui↑ nous allons faire une activité de lecture entraînement ↓ok↑ alors suivez s'il vous plaît↓ vous avez le texte, il est à la page quatre-vingt.. quatre-vingt↓

Les élèves ouvre le livre et cherchent la page au tableau alors je l'ai écouté..

Ayman! ↑ (un élèves étaient en train de chuchoter) vous avez le 3^{ème} paragraphe.. c'est ça↓

A1: oui madame.↓

Vous voyez↑, troisième paragraphe↓ c'est celui-là↓ (montrant le livre aux élèves). Alors vous suivez↑ , je lis↓

« *De nombreux train sont tutilisés par les zabitants des banlieues autrement dit ↑ les gens qui habitent en dehors de la ville, ils font la navette pour aller chaque jour travailler dans les grandes agglomérations. »*

Nous avons déjà vu ce paragraphe dans le texte du Maglev. C'est quoi le Maglev d'abord?

(9 élèves lèvent le doigt pour répondre à la question)

A1: madame..

A2: train

E: c'est un train très bien

A1: un train chinois

E: c'est un train chinois très bien. On a dit qu'il a une grande vitesse vous vous rappelez ?
↑

(Collectivement les élèves répètent : une grande vitesse)

E:bon .. ça c'est le troisième paragraphe je l'ai choisi pour étudier le son /E/ .. /E/ vous m'entendez ? ↑

(Les élèves répètent collectivement le son /E/ .. /E/)

On va chercher les mots qui contiennent le son est alors je vais faire une deuxième lecture:
« *de nombreux trains sont tutilisés par les zabitants des banlieues autrement dit les gens qui habitent en dehors de la ville, ils font la na..vette pour aller chaque jour travailler dans les grandes agglomérations.. agglomé..rations »*

Est-ce que vous avez remarqué qu'il existe le son /E/ .. /E/ .. /E/

A3: non

A4: non

E: non!

A1:oui madame

A2: oui ..

A5: oui madame

E: quelques-uns ont pu l'identifier les autres non?! Alors est-ce qu'il y a le son est ici (elle montre avec le doigt les mots)

(Réponses collectives) non..non..non..non..non ..nom madame

A2: oui↑ madame

E: où est-il?

A2 : es

E: le "es " ici ..on le prononce /E/ .. Très bien .. par les ..

A7: lesse

(L'enseignante n'a pas pu capté la faute vue que les réponses étaient collectives.)

très bien es .. habitant des ..tres bien ..regardez es .. des banlieues

Quelques élèves .. madame es (dans le mot banlieues)

E: non! ↑.. banlieues..

A4: هاي فيها es

E: mais Est-ce que on dit /E/ ?

-Non .. non.

E: est-ce que on dit banlieué?

-Non

E : banlieues.. les banlieues ..° .. est-ce que vous entendez le son /E/

-Non

E: non.. ici (montre le mot) on dit /dE/ /E/... D'accord ? ↑ Autrement dit

Les ..

E: ..les .. voilà les gens qui habitent en dehors de la ville. Il font la na..vette.. e .. e..ici sans accent mais il se prononce comme /E/.. nav..ette pour aller Pour aller ...er

E très bien la marque de l'infinitif... Chaque jour.. travailler

A2: Travailler.. la marque ..la marque de l'infinitif

Collectivement... Par les grandes aggro..mérations.. vous voyez on a le son /E/

A8: madame hay grandes

E: ahan (non) grande ..grande ce nest pas grandé.. on ne dit pas grandé ..bessah ki taoud « es » mais one dit pas grandé.. grande

A2: parce que au pluriel

E mais ici le e..s ne se prononce pas /E/..on dit grande. D'accord ?

Le /E/ ça c'est la transcription (elle montre le signe écrit au tableau) é ..alors on peut écrire le ê avec: e accent s ..es ,e, er ,e accent.. il y en a d'autres

A2 : ai

E : voilà il en a ai par exemple ai.. ai ait ais

A2 : est

E : est très bien

A2 : ez, es

E: très bien es très bien.. ez comme chez↓ .. d'accord↑ et ainsi de suite..

-Daccord↓

E : tous ces..euh tous ces eummm .. comment dirais-je euh ..tous ces graphies font le son /E/ regardez /E/ /E/ /E/ /E/ /E/ /E/ ... d'accord ? ↑

Ce qu'on va faire ..on va essayer de lire une deuxième fois ça sera vous qui va lire.. alors .. je tire votre attention qu'il y a une liaison.. qui peut me .. euh ..me montrer la liaison au tableau ?↑ Aya↑ où est-elle la liaison ?

L'enseignante essaie de relire rapidement le début du texte pour aider les apprenants à identifier la liaison.

E : De nombreux trains sont utilisés par... les zabitants..

A5 : sont utilisés..

E : voilà très bien ici il y a une liaison .. alors qu'est-ce qu'on va faire ? on va commencer de lire ...alors une lecture ↑ qui va commencer ?↑.. qui va commencer ?↑...

(Une élève lève le doigt timidement alors que les autres hésitaient)

E : Thoraya attends une minute (l'enseignante prépare son smartphone pour enregistrer la voix de l'élève) vas-y Thoraya↑

A1 : de nimbre.. de nimbre trains son nutilisé pa.. par .. par les ... les zabite...les zabitants .. des .. des banlieues (l'enseignante donne un coup de main pour débloquer la situation) ut.. autrème..autrement des ... des les gens .. quoi .. qui .. qui za .. qui habitai en

E : est-ce que « ent » se prononce en tant que /E/.. habitai ?↑

A1 : habitai ↓

E : continue (l'enseignante n'insiste pas sur la faute pour que l'élève la découvre plus tard lors de l'écoute son enregistrement. Mais très vite l'élève se corrige)

A1 : habitent en ..

E : dehors...

A1 : en dehors de la ville .. ils ..ils faut la ..na.. la naveutte .. la navette pour aller .. ch.. chaque jour tra.. trava..travailler dans les gran..gran..grandes .. age..

E : agg

A1 : agg

E : agglomération

A1 : agglomération

E : merci .. qui d'autre ?↓

A2 : madame↑

E : vas-y Aya .. attends j'arrive

A2 : de nombre trains sont .. de nombreux trains sont nutulisés par↑ les hab.. les zabitants des.. banlieues.. aut..autrement dite↓ .. autrement dite↑ les gens qui .. qui habitent en de..dors de la ville les ..les fau.. les fau .. les fau

E : ils font

A2 : ils font la ..la neuvette la la neu .. la neuv ..la nav ..la navette↑ pour aller chaque jour travailler dans les grandes agglémo.. agglom... (l'élève épelle à voix basse) agglom

E : agglomé...rations

A2 : agglomérations

E : merci.. qui va lire↓ .. imen ↑ j'arrive.. alors ..vas-y à haute voix s'il te plait↓

A5 : De nombron trains sont tutilisés par les zabitants des banlieues ↓ au.. autrement dit .. euh dit euh les ..les gens.. les gens qui habitent.. en ..en ..deho.. en dehors de la ville ils font la navette pour aller chaque jour travailler dans la.. dans les grandes agglomérations.

E : très bien merci .. une autre↓ j'aimerais bien une autre↑ Donia ! .. vas-y

A9 : De nombro trains sont.. sont tutilisés .. euh par les.. euh habitants des.. euh baliou.. introment dit les djens ... qui habitant en deur dur de la ville .. ils..ils font .. ils faut navette pour aller chaque jour travailler dans ..dans li euh .. grandes agglomérations

E : merci... Très bien on va se suffire de ces quatre lectures ..euh vous avez commis des fautes ?↑ à votre avis ↓

A2 : oui madame.

E : vous avez fait des fautes ?

Les élèves : oui ..ouii

E : Oui il y a quelques fautes↓ et qu'est-ce que nous allons faire ? ↑ nous allons essayer d'identifier ces fautes. Comment ? ↑ on va identifier ces fautes en écoutant les enregistrements et en suivant dans le livre.. celles qui ont fait la lecture Aya, Donia, Imen et Thoraya ↓ vous allez prendre le crayon↑ voilà ! le crayon à la main↓ s'il vous plait↑ et vous allez identifier .. chacune de vous va identifier ses fautes ↓ ok ?↑ les autres vous suivez aussi vous suivez dans la livre essayez d'identifier les fautes aussi .. alors c'est un entraînement pour la lecture .. wassila tu dors ? ↑ et alors ↑ vas-y ma fille↓ crayon à la main ! ↑crayon à la main !↑

A1 : madame mafhamtech (madame je n'ai pas compris)

A2 : kalam fi liyad (crayon à la main)

E : tu prends le crayon .. euh ..euh vous non. vous suivez c'est tout ..celles qui prennent le crayon c'est Aya, Thoraya, Imen et Donia c'est eux qui euh ont fait la lecture. d'accord ! ..elles ont fait la lecture et elles vont s'autocorriger d'accord ?↑

Les élèves : d'accord↓

E : ils vont corriger leurs erreurs par exemple Aya t'as fait l'erreur dans ce mot tu le souligne pour ne pas répéter la faute après .. d'accord ↑ qu'est-ce qu'on va faire ? on va essayer d'écouter ..alors qui a commencé le premier ? c'est Thoraya oui↓

--

A1 : de nimbre.. de nimbre trains son nutilisé pa.. par .. par les ... les habite...les habitants .. des .. des banlieues ut.. autrème..autrement des ... des les gens .. quoi.. qui .. qui a .. qui habitai en

E : est-ce que « ent » se prononce en tant que /E/.. habitai ?↑

A1 : habitai ↓

E : continue

A1 : habitent en ..

E : dehors..

A1 : en dehors de la ville .. ils ..ils faut la ..na.. la naveutte .. la navette pour aller .. ch.. chaque jour tra.. trava..travailler dans les gran..gran..grandes .. age..

E : agg

A1 : agg

E : aggloméation

A1 : agglomération

E : merci .. qui d'autre ?↓

--

E : alors ↓ t'as pu identifier tes fautes ?↑

Les élèves : sept

E : alors il y a pas mal de fautes

Les élèves : six ..sept

E : c'est plus, c'est plus↑ ..c'est plus ..c'est plus↑ on ne parle pas en arabe s'il vous plait
↓ c'est plus plus ..alors ..sont utilisés et pas sont nutilisés d'accord ?↑ la liaison↓vous avez
aussi autrement .. au .. autrement pas etrement

A4 : madame, madame et nombreux galetha nombrou

E : oui nombreux ↓ très bien Imen nombreux ..eu..

A4 : madame banlieues .. balieu

E : banleues .. exatement oui dit ..

A 6 : font.. elle a dit fau

E : oui ..t'as souligné les fautes ? .. très bien ..fait voir.. dit dit voila exactement dit ce
n'est pas dé .. d'accord .. on poursuit avec Aya↑ .. Silence alors suivez s'il vous plait ↑

A2 : madame↑

E : vas-y Aya .. attends j'arrive

**A2 : de nombre trains sont .. de nombreux trains sont nutilisés par↑ les hab.. les
habitants des.. banlieues.. aut..autrement dite↓ .. aurement dite↑ les gens qui .. qui
habitent en de..dehors de la ville les ..les fau.. les fau les fau**

E : ils font

**A2 : ils font la ..la neuvette la la neu .. la neu ..la nav ..la navette↑ pour aller chaque
jour travailler dans les grandes agglémo.. agglom...(l'élève épelle à voix basse)
agglom**

E : agglomé...rations

A2 : agglomérations

Les élèves : madame trois

E : alors trois ?↑ il y en a.. oui ..attendez↓.. eum↑

A : madame nombreux ..

E : oui surtout sont utilisés .. la liaison avec le T pas avec le N d'accord ? aussi ...euh ..il
y avais une euh .. navette .. t'as hésité il ne faut pas hésité.. on va découpé .. quand on lit
on découpe en syllabes ..na..vette ..d'accord on n'hésite pas on essaye de découper avec
les yeux les mots en syllabes vous connaissez c'est quoi les syllabes ?

Les élèves : oui

E : na..vette , ag..lo..mé..ra..tion ..d'accord ? alors on poursuit ↑ on a .. on a dit trois fautes !↑

Les élèves : imen

E : oui

E : alors ..vas-y à haute voix s'il te plaît↓

A5 : de nombron trains sont tutilisés par les zabitants des banlieues ↓ au.. autrement dit .. euh dit euh les ..les gens.. les gens qui habitent.. en ..en ..deho.. en dehors de la ville ils font la navette pour aller chaque jour travailler dans la.. dans les grandes agglomérations.

E : il euh y avait pas de fautes.. euh c'était bien euh .. Donia

E : j'aimerais bien une autre↑ Donia ..hay Donia vas-y

A9 : de nombro trans sont.. sont utilisés .. euh par li.. euh habitants des.. euh baliou.. introment dit li djens ... qui habitant one deur dur de la ville .. ils ..ils font .. ils faut navette pour aller chaque jour travailler dans ..dans li euh .. grandes agglomérations

E : merci très bien

E : très bien↓ ..oui euh ..il n' y avait pas de.. euh grandes fautes↓.. trois ?↑

A5 : nombreux et.. euh font galt fou

E : t'as mentionné tes fautes ? Donia↑ sur le livre fait voir ↓.... Il y a aussi ..euh une autre liaison ..Imen t'as découvert la liaison ↓ les zabitants

A1 : madame↑ moi j'ai dit les zabitants↓

E : oui on n'a pas mentionné cette.. euh cette liaison .. alors On reprend la lecture ..On reprend la lecture je lis essayez de.. lire convenablement .. de nombreux ..écoutez ..si vous allez écouter bien, vous allez prononcer correctement ..

De nombreux trains sont utilisés↓ par les habitants des banlieues.. autrement dit↑ les gens qui habitent en dehors de la ville↓ ils font .. ils font la navette pour aller chaque jour travailler ↓dans les grandes agglomérations↓.. tu reprends ? tu reprends Aya ? vas-y

A2 : De nombreux trains sont tutilisés↓ par les habitants des ba ..des banlieues auntra ..autran.. autrament .. autran.. autrament dite .. les gens qui qui habitent en deo ..deho dehors de la vi .. de la ville ils font la ma .. la navette pour allez chaque jour travailler dans les grandes agglom ..aggloméné ..agglomération.

E : très bien .. alors imen vas-y

A5 : De nombreux trains sont tutilisés↓ par les zabitants des banlieues↓.. autrement.. dit↑ les gens qui habitent en dehors de la ville↓ ils font la navette pour aller chaque jour travailler ↓dans les grandes↑ agglomérations↓

E : très bien ..Donia↑ tu reprends

A9 : De nombro trains sont tutilisés↓ par les habitants des.. bauliou↓

E : banlieues

A9 : banliou↑

E : banlieues↓ ce n'est pas banliou

A9 : banliai↑

E : lieu↓...

A9 : banliai↑

E : lieu↓...

A9 : lieu↑

E : oui vas-y ↓.. autrement dit↑

.. entrement.. dit↑ li djens qui yabitant en dehors de la ville↓ ils faut la navette pour aller chaque jour travailler ↑dans li..euh↑ grandes agglomérations↓

E : très bien .. Thoraya ↑

A1 : De nombreux trains↑ se tutilisés↓ par.. les habitants des.. des banlieues↓.. autrement..dit.. dit↑ les gens qui habi.. habitai

E : vas-y

Habitent one en deurs de la ville↓ ils faut la ..novette pour... aller chaque jour tra.. travailler ↓dans les grandes agg..aggréma..agg..aggrémélération

E : Agglomérations

A1 : Agglomérations↓

E : bon.. ils font .. ce n'est pas il faut... alors merci pour votre effort.

A1 : Lectrice 01

A2 : Lectrice 02

A5 : Lectrice 03

A9 Lectrice 04

***Annexe 02 : les photos
du tableau de la classe***

Mercredi 07 avril 2021

Activité: Lecture entraînement.

Support: Le manuel scolaire (p. 80)

De nombreux trains sont utilisés par les habitants des banlieues, autrement dit, les gens qui habitent en dehors de la ville. Ils font la navette pour aller chaque jour travailler dans les grandes agglomérations.

/E/

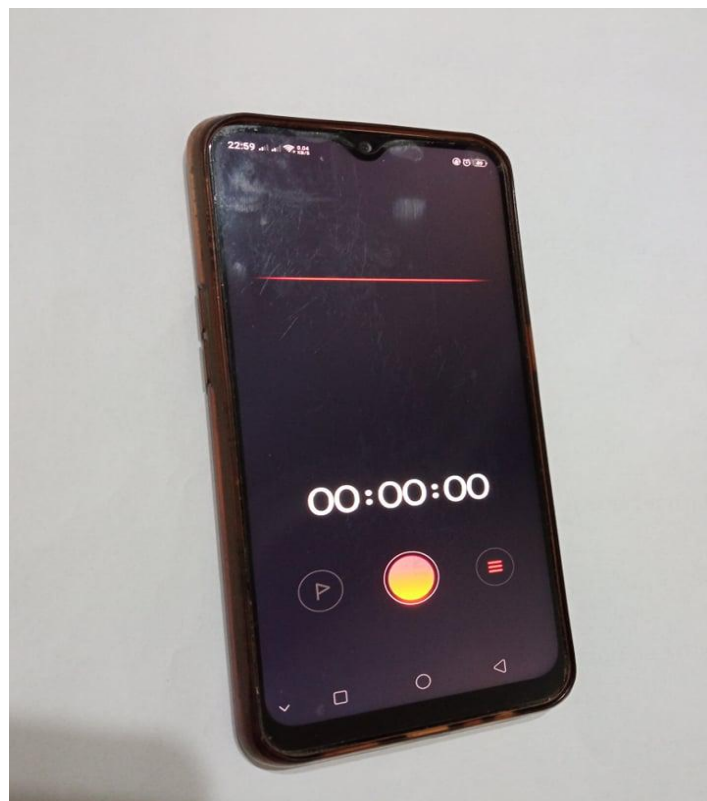
és es e er é

et - est ai - ait - ais - ez - aient

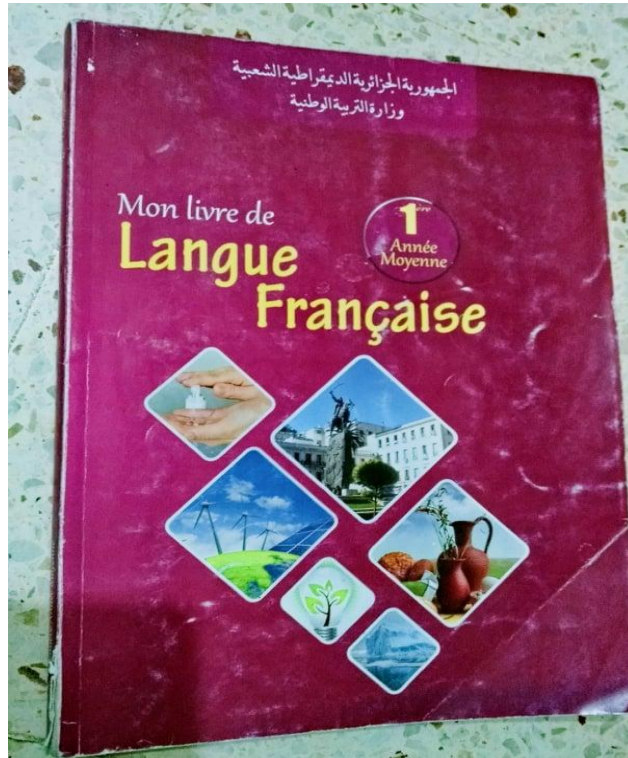
***Annexe 03 : les photos
des outils utilisés lors de
l'expérimentation***



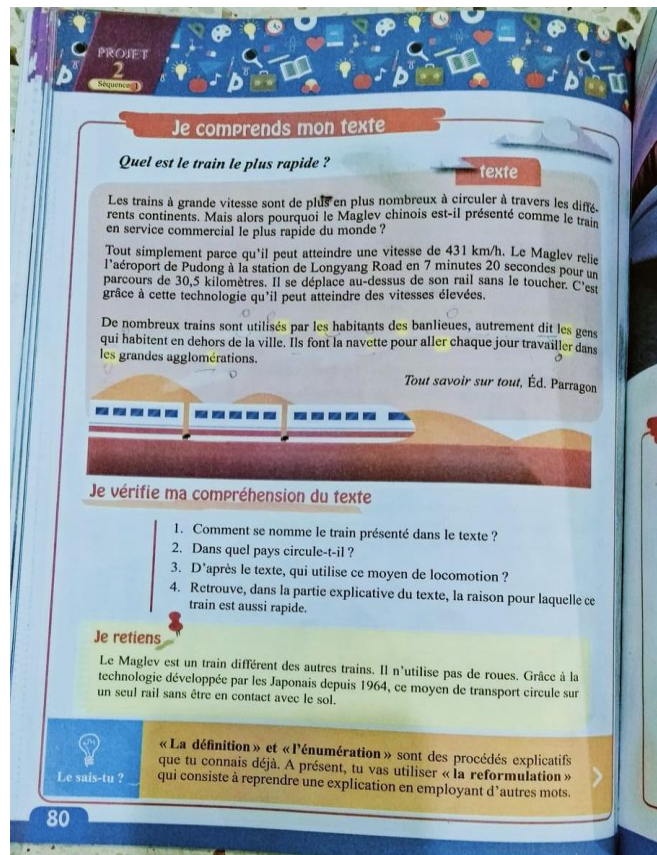
1-Haut-parleur (SPEAKER : CL-93)



2-Cellulaire OPPO A7



3-Le manuel scolaire de 1^{ère} année moyenne



4-Texte support tiré du manuel scolaire de 1^{ère} AM. p.80

Table des matières

Table des matières

REMERCIEMENT	1
DEDICACE	2
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : L'IMPACT DE LA CONSCIENCE PHONEMIQUE SUR LA FLUIDITE EN LECTURE	1
CHAPITRE I : LA LECTURE EN CLASSE DE FLE	2
1. ELEMENTS DE DEFINITION	3
1.1 LA LECTURE	3
1.2 LA FLUIDITE EN LECTURE.....	4
2. LES MECANISMES DE LA LECTURE	4
2.1 LA VOIE PHONOLOGIQUE (L'ASSEMBLAGE)	4
2.2 LA VOIE LEXICALE (L'ADRESSAGE)	5
3. CORRESPONDANCE GRAPHIE-PHONIE	5
4. LES TYPES DE LECTURE	5
4.1 LA LECTURE VISUELLE	6
4.2 LA LECTURE ORALE.....	6
4.3 LA LECTURE A HAUTE VOIX.....	6
5. L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN LANGUE CIBLE	7
5.1 CARACTERISTIQUES DE LA LECTURE EN LANGUE SECONDE.....	7
5.2 LES DIFFICULTES DE LA LECTURE	7
5.2.1 Les difficultés relatives au code alphabétique	8
5.2.2 La dyslexie	8
5.3 LES SOURCES DE DIFFICULTES	9
6. LA LECTURE : UN MOYEN D'APPRENTISSAGE	9
7. L'ACTIVITE DE LECTURE EN 1ERE AM	9
7.1 L'ORGANISATION DE L'ACTIVITE DE LECTURE DANS LE MANUEL SCOLAIRE DE 1 ^{ERE} AM.....	10
7.2 LA LECTURE ENTRAINEMENT DANS LE PROGRAMME DE 1 ^{ERE} AM	11
7.3 LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE POUR LA 1 ^{ERE} AM.....	12
8. LES DETERMINANTS D'UNE LECTURE EFFICACE	13
CHAPITRE II : L'AUTOCORRECTION ET LE DEVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE	14
1. AUTOUR DE L'AUTOCORRECTION	15
1.1 DEFINITION DE L'EVALUATION.....	15
1.2 L'AUTO-EVALUATION	16
1.3 L'ERREUR.....	16
1.4 LA CORRECTION	16
1.5 L'AUTOCORRECTION	16
1.6 LA REMEDIATION	17
2. LES FONCTIONS DE L'EVALUATION	17
3. LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE	17
4. RELATION : CONSCIENCE PHONOLOGIQUE ET APPRENTISSAGE DE LA LECTURE	18
5. INTERFERENCE	18

5.1	INTERFERENCE LEXICALE	19
5.2	L'INTERFERENCE GRAMMATICALE	19
5.3	INTERFERENCE PHONETIQUE OU PHONOLOGIQUE	19
6.	LE CRIBLE PHONOLOGIQUE (SURDITE PHONOLOGIQUE).....	19
	DEUXIEME PARTIE : L'AUTOCORRECTION AU SERVICE DE LA FLUIDITE	22
	CHAPITRE I : LA MISE EN PRATIQUE DE L'AUTOCORRECTION EN LECTURE	
	ENTRAINEMENT.....	23
1.	LE TERRAIN DE RECHERCHE ET L'OUTIL PEDAGOGIQUE MIS EN PRATIQUE.....	24
1.1	CONTEXTE DE RECHERCHE	24
1.2	METHODOLOGIE DE RECHERCHE	25
2.	L'EXPERIMENTATION.....	27
2.1	LA PRE-EXPERIMENTATION	27
2.2	DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION.....	27
2.3	LA POST-EXPERIMENTATION	28
3.	LA FICHE PEDAGOGIQUE	29
	CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNEES DE L'EXPERIMENTATION	31
1.	ANALYSE DES DONNEES DE L'EXPERIMENTATION	32
1.1	REMARQUES D'ORDRE GENERAL	32
1.2	ANALYSE GLOBALE DES ENREGISTREMENTS	33
1.3	LE 1 ^{ER} ENREGISTREMENT (1 ^{ERE} LECTRICE).....	34
1.3.1	Comparaison des deux lectures	34
1.4	LE 2 ^{EME} ENREGISTREMENT (2 ^{EME} LECTRICE).....	36
1.4.1	Comparaison des deux lectures	37
1.5	LE 3 ^{EME} ENREGISTREMENT (3 ^{EME} LECTRICE).....	39
1.5.1	Comparaison des deux lectures	39
1.6	LE 4 ^{EME} ENREGISTREMENT (4 ^{EME} LECTRICE).....	40
1.6.1	Comparaison des deux lectures	41
	CONCLUSION GENERALE	44
	BIBLIOGRAPHIE.....	47
	ANNEXES	50
	ANNEXE 01 : TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT DU COURS	51
	ANNEXE 02 : LES PHOTOS DU TABLEAU DE LA CLASSE	60
	ANNEXE03 : LES PHOTOS DES OUTILS UTILISES LORS DE L'EXPERIMENTATION	62
	TABLE DES MATIERES	65

Résumé :

Le présent travail s'inscrit dans le champ d'une didactique trajectoire : l'écrit au service de l'oral. L'objectif étant de chercher une nouvelle stratégie qui servirait à l'amélioration de la lecture en terme de fluidité en se basant notamment sur l'autonomie de l'apprenant.

Basée sur la méthode expérimentale descriptive et analytique, notre recherche a pris en charge la remédiation des erreurs de lecture et de prononciation des apprenants de 1^{ère} AM dans la séance de lecture entraînement (lecture à haute voix) par le biais de l'autocorrection, basée sur l'enregistrement, qui s'avère bénéfique dans le développement de la conscience phonémique ainsi que pour atteindre la fluidité par le fait de la corrélation étroite qui les unit.

Mots clés : autocorrection, lecture, enregistrement, conscience phonémique, fluidité.

ملخص

يندرج العمل الحالي في مجال مسار تعليمي متقاطع: الكتابة في خدمة الشفوي. الهدف هو البحث عن استراتيجيات جديدة من شأنها أن تعمل على تحسين القراءة من حيث الطلاقة، وعلى استقلالية المتعلم على وجه الخصوص.

استنادًا إلى المنهج التجريبي الوصفي التحليلي، اعتمد بحثنا على معالجة أخطاء القراءة والنطق لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط أثناء نشاط القراءة الجهرية من خلال التصحيح الذاتي الذي استند على التسجيل الصوتي. حيث أنه تم اثبات فعاليته في تطوير الوعي الصوتي وكذلك في تحقيق الطلاقة بسبب الارتباط الوثيق الذي يوحدهم

الكلمات المفتاحية: التصحيح الذاتي، القراءة الجهرية، التسجيل، الوعي الصوتي

Abstract

The present work falls within the field of a didactic trajectory: writing in the service of the oral. The objective is to seek a new strategy that would serve to improve reading in terms of fluency, based in particular on the autonomy of the learner.

Based on the analytical descriptive experimental method, our research supported the remediation of reading and pronunciation errors of 1st MA learners in the reading aloud session through self-correction, based on recording, which is beneficial for developing phonemic awareness as well as for achieving fluency due to the close correlation between them

Keywords: self-correction, reading aloud, recording, phonemic awareness.