

**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**  
**Département des Lettres et Langue**  
**Française**  
N° : .....



**Domaine :** lettre et langue étrangères.  
**Filière :** langue française.  
**Option :** Didactique des langues étrangère.

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

**PAR : DEHIMAT AMEL**

**Intitulé :**

**La remédiation pédagogique comme dispositif de**  
**l'amélioration de compréhension de l'écrit en classe de**  
**FLE.**

**Cas des apprenants de la 5<sup>ème</sup> année primaire de l'école**  
**ABDELLAH BEN REDOUANE BORDJ GHEDIR**

**Soutenu devant le jury composé de :**

Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila

**Président**

Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila

**Rapporteur**

Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila

**Examineur**

**Année universitaire : 2020/2021**

# *Remerciement*

Tout d'abord, nous remercions notre dieu le Tout-Puissant qui nous a aidé et nous a donné la force, le courage et la volonté pour achever ce modeste travail.

## **Je remercie infiniment :**

**Mon** encadreur de recherche, **SLITANE Kamel** pour sa disponibilité, ses précieux conseils et ses orientations, ainsi que le membre de jury qui ont bien accepté d'évaluer ce travail.

**Mes** parents et ma belle-mère pour leurs soutiens, leurs encouragements.

**Mes** sœurs, mes frères, mes tantes, mes grands-parents et mes amis.

**Mes** enseignants depuis le primaire jusqu'à l'université.

**Mes** deux amies fidèles : Bouchra et Sara pour leurs encouragements durant ce travail.

**Toute** la promotion de deuxième année Master, ainsi que tous ceux qui nous ont aimés, aidés et autant soutenus de loin ou de près.

## *Dédicaces*

**Je dédie cet humble travail de recherche :**

**A** l'âme de ma mère que dieu l'accueille dans sa vaste paradis.

**A** ma raison d'être et mon bonheur mon père.

**A** ma belle-mère que dieu la garde pour nous.

**A** mes sœurs et mes frères.

**A** mes amis et toute ma famille.

**A** tous et à toutes que j'aime et m'aiment.

# *Table des matières :*

## ***Table des Matières :***

Introduction générale : .....	5
<b>Chapre I : La lecture entre pratique et méthode</b>	
I.1. Introduction : .....	8
I.2. Qu'est-ce que la Lecture ? .....	8
I.3. Le Déchiffrage : .....	8
I.4. La compréhension en lecture : .....	9
I.5. La compréhension de l'écrit : .....	9
I.6. Les types de lecture : .....	9
I.6.1. La lecture profonde : .....	9
I.6.2. Le survol : .....	9
I.6.3. Une lecture-action : .....	10
I.6.4. Une lecture orale : .....	10
I.6.5. Une lecture de plaisir : .....	10
I.7. La lecture pédagogique .....	10
I.7.1. La lecture silencieuse : .....	10
I.7.2. La lecture à haute voix : .....	11
I.8. Les méthodes de l'enseignement/apprentissage en lecture : .....	11
I.8.1. La méthode syllabique : .....	11
I.8.2. La méthode globale : .....	11
I.8.3. La méthode mixte : .....	11
I.9. Lecture en difficultés : .....	12
I.9.1. Manque de connaissances linguistiques : .....	12
I.9.2. L'état psychique de l'apprenant .....	12
I.9.3. La dyslexie : .....	13
I.10. Conclusion : .....	13
<b>Chapre II : De l'évaluation de l'erreur au statut de l'erreur dans l'évaluation</b>	
II.1. Introduction : .....	14
II.2. Qu'est-ce que l'évaluation ? .....	14
II.3. Types d'évaluation : .....	15
II.3.1. L'évaluation interne : .....	15
II.3.2. L'évaluation continue : .....	15
II.3.3. L'évaluation diagnostique : .....	16
II.3.4. L'évaluation formative : .....	16
II.3.5. L'évaluation sommative : .....	17
II.4. L'erreur : .....	18
II.4.1. L'erreur de compétence : .....	20
II.4.2. L'erreur de performance : .....	20
II.5. Conclusion : .....	20
<b>Chapre III : Enquête, présentation et analyse du questionnaire</b>	
III.1. Introduction : .....	20
III.2. Protocol d'enquête : .....	20
II.2.1. L'enquête par questionnaire : .....	20

II.2.2. Le public visé : .....	20
Questionnaire destiné aux enseignants de français langue étrangère au cycle primaire (classé 5AP) : .....	20
III.3. Présentation et discussion des résultats : .....	21
III.3.1. Profil des enquêtés : .....	21
III.3.1.1. La variable sexe : .....	21
III.3.1.1. La variable âge : .....	22
III.3.1.2. L'expérience : .....	23
III.4. Analyses des réponses des enseignants : .....	24
III.4.1. Pratiques de classe : .....	24
III.4.2. Question numéro 02 : .....	25
III.4.3. Question numéro 03 : .....	26
III.5. Activité de lecture : .....	27
III.5.1. Question numéro 04 : .....	27
III.5.2. Question numéro 05 : .....	27
III.5.3. Question numéro 06 : .....	28
III.5.4. Question numéro 07 .....	29
III.5.5. Question numéro 08 : .....	30
III.6. Séance de remédiation : .....	31
III.6.1. Question numéro 09 : .....	31
III.6.2. Question numéro 10 : .....	31
III.6.3. Question numéro 11 : .....	32
III.6.4. Question numéro 12 : .....	32
III.6.5. Question numéro 13 : .....	33
III.6.6. Question numéro 14 : .....	34
III.6.7. Question numéro 15 .....	35
III.6.8. Question numéro 16 : .....	36
III.6.9. Question numéro 17 .....	36
III.7. Synthèses des résultats : .....	37
III.8. Conclusion .....	37
Conclusion générale : .....	38
Référence Bibliographique : .....	40
<i>Annexes</i> .....	43

# *Introduction générale*

## Introduction générale

---

### Introduction générale :

En classe de FLE, tout enseignant, de niveau confondu, avoue que la tâche qu'il assure entrave l'acquisition de cette langue chez l'apprenant aussi bien des trois niveaux ; primaire, moyen et secondaire. Autrement dit, l'apprenant se retrouve en face d'une langue étrangère qui n'est pas la sienne et dont son vocabulaire en toutes les compétences d'apprentissage est assez vague à apprendre.

En Algérie, les apprenants débutants de la langue française surtout au primaire ont des difficultés énormes en lecture, la plupart d'entre eux sont incapables de déchiffrer un mot et d'autres souffrent d'une incapacité d'en comprendre le sens. Les lacunes ressenties chez les apprenants de la langue française, notamment en lecture nous ont conduites à nous interroger sur les difficultés que les apprenants éprouvent lors d'une activité de lecture et la manière dont réagissent les enseignants envers ces mêmes difficultés.

De ce fait, nous avons voulu traiter ce sujet vu le volume des difficultés que rencontre les enseignants lors de la séance de remédiation appelée autrefois séance de rattrapage, qui représente l'un des points de soucis du processus d'enseignement-apprentissage.

En outre, nous avons choisi de travailler sur la remédiation durant l'activité de la lecture qui est une activité essentielle au cycle primaire. La maîtrise de cette dernière nous renseigne sur les compétences des apprenants en langue française. Selon les spécialistes lire est un acte qui nécessite la maîtrise : « de deux habiletés majeures : *l'identification des mots écrits, et le traitement du sens pour la compréhension des textes.* » (Chauveau, 2003 ; J u h e l, 1998 ; Madiot, 2007 ; ONL, 1998).

C'est-à-dire que l'activité de la lecture nécessite la connaissance des mots et leur identification puis d'en connaître le sens de chacun pour enfin saisir le sens global du texte.

Au primaire, l'activité de la remédiation est appliquée pour mettre en place des stratégies et de les adapter en fonction des besoins des apprenants.

La remédiation est pour l'enseignant une occasion disposée afin de remédier aux difficultés que rencontrent les apprenants en lecture et ce par le biais d'activités adaptées et appropriées, ce qui leur permettra d'évoluer et de combler leurs lacunes.

Nous avons choisi l'activité de la lecture parce que nous avons remarqué qu'une grande majorité d'apprenants n'arrivent pas à déchiffrer un texte par le biais de la lecture. Ce qui

## Introduction générale

---

nous a poussé à engager une telle étude est notre désir d'essayer de proposer des solutions et permettre aux apprenants de faire face à ce genre d'obstacle.

Le but de notre travail de recherche est bien de détecter les difficultés rencontrées en lecture et ce par les apprenants de la 5<sup>ème</sup> AP, tout en montrant l'impact que pourrait avoir la séance de remédiation dans l'amoindrissement de ces problèmes.

Nous essayerons aussi, dans notre travail de répondre à la problématique suivante :

Quels sont les types de difficultés rencontrées chez les apprenants de la 5<sup>ème</sup> AP en lecture et quelles démarches à suivre pour y remédier ?

Pour répondre à cette problématique nous proposons les hypothèses suivantes :

- Les difficultés en lectures seraient d'ordre linguistiques et phonologiques.
- Les textes proposés dans le manuel scolaire seraient d'un niveau élevé que celui des apprenants, c'est-à-dire le choix du lexique serait difficile à cet apprenant de la 5<sup>ème</sup> AP.

Cela est dû probablement aux :

- Apprenants qui ne sont pas initiés à la lecture depuis la jeune enfance
- Enseignants qui ne sont pas formés aux méthodes de remédiation.

L'objectif de notre recherche est de trouver quelques remédiations qui faciliteraient à l'apprenant de lire, si nous osons de dire, aisément correctement et sans entrave.

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit qui cherche à développer l'habileté et la cognition langagière orale et beaucoup plus écrite chez un apprenant, ce débutant initiateur décodeur des mots de la langue française.

Notre travail de recherche est réparti dans une composition architecturale suivante:

Deux chapitres théoriques ; le premier, intitulé la lecture entre pratique et méthode, sera consacré à un aperçu général sur la lecture ; il portera sur quelques concepts définitoires relatifs à cette activité ce ainsi qu'aux difficultés d'apprentissage rencontrées par les apprenants de la 5<sup>ème</sup> AP lors de cette activité.

Dans le deuxième chapitre, intitulé : de l'évaluation de l'erreur au statut de l'erreur dans l'évaluation, où nous tenterons d'abord de mettre l'accent sur la notion de l'évaluation et ses critères, puis sur la méthode adoptée pour l'évaluation de la lecture, voire aussi un

## **Introduction générale**

---

aperçu général sur la remédiation pédagogique : sa définition, sa place, pour aboutir ses différentes stratégies. Introduction.

Le dernier chapitre, celui du cadre pratique sera consacré au développement de l'enquête, à l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus d'un questionnaire destiné aux enseignants de la 5<sup>ème</sup> année primaire, et qui portera sur la manière dont chacun de ces enseignants traitera ce problème et les solutions préconisées par les uns et par les autres.

L'achèvement de notre travail de recherche sera atteint par une conclusion générale dans laquelle nous répondrons à notre problématique et à confirmer ou infirmer les hypothèses que nous avons émises du départ.

# *Chapitre I :*

*La lecture entre pratique et méthode*

**I.1. Introduction :**

Pour bien commencer notre étude, nous avons pensé nécessaire de définir le concept clé de notre étude : celui de la lecture. Puis nous donnerons les différents types de celle-ci, en montrant son importance vu son caractère fondamental pour les apprenants du primaire.

**I.2. Qu'est-ce que la Lecture ?**

La lecture est l'action matérielle de déchiffrer un texte porteur d'informations, c'est le pouvoir de comprendre des mots liés par un sens.

Le Robert donne la définition suivante

*« Action matérielle de lire, de déchiffrer, (ce qui est écrit) ... action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit) ... action de lire à haute voix (à d'autre personne) ».*

J.P Cuq et Isabelle GRUCA confirment que « *la lecture est par, définition, une interaction entre le texte et son lecteur* » (2003 :160).

Selon Chateau, l'acte de lire constitue

*« Le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantique, recours au contexte précédent au contexte précédent ou suivant les éléments à identifier) » (1997 :77).*

Pouvoir lire ce n'est pas seulement détecter et déchiffrer les mots c'est surtout pouvoir saisir le sens de chaque puis de lier le tout pour construire un sens global du texte. Lecture et compréhension sont deux facettes de la même monnaie car l'une ne va pas sans l'autre. En effet, savoir lire c'est avant tout savoir comprendre.

**I.3. Le Déchiffrage :**

Le déchiffrement ou le décodage en lecture est le processus mental permettant de saisir le sens de ce que l'on est en train de lire, R. Legendre confirme que :

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

**I.4. La compréhension en lecture :**

La compréhension est une :

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

C'est-à-dire que la compréhension est le pouvoir de l'apprenant à saisir le message que véhicule le texte qui lui est proposé.

**I.5. La compréhension de l'écrit :**

Selon DANIEL DUBOIS, la compréhension de l'écrit est définie comme suit :

*« L'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations de mise en relation d'informations nouvelles avec des données acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension écrite sont aussi étroitement liés à la représentation théorique des formes et des contenus de la mémoire à long terme » (197:37).*

Donc pour comprendre l'écrit, il est primordial que l'apprenant ait des prérequis. Dans ce sens Sophie Moirand précise :

*« Comprendre, c'est produire de la signification à partir des données du texte mais elles reconstruisant d'après ce qu'on connaît déjà ».*

**I.6. Les types de lecture :****I.6.1. La lecture profonde :**

C'est une lecture approfondie qui nécessite une grande concentration dans le but de tirer un maximum d'informations.

Cette lecture se fait en prenant des notes et en soulignant les passages importants.

On utilise ce type de lecture pour détecter des indications importantes comme par exemple chercher une réponse à un exercice qui porte sur la compréhension du texte.

**I.6.2. Le survol :**

C'est une lecture approximative qui touche seulement quelques parties du texte et qui a pour but de connaître la globalité du texte et non pas les détails fins.

On utilise cette lecture quand nous sommes face à des textes très longs et que nous voulons seulement tirer l'essentiel de leur lecture. Comme dans le premier rapport avec un ouvrage ou un roman, c'est une sorte de feuilletage pour tirer l'idée générale sans le besoin de tout lire à la lettre.

On parcourt rapidement le texte d'une façon coupée c'est-à-dire qu'on évite de lire les exemples, les explications, les passages répétitifs, les illustrations ou les définitions.

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

C'est une lecture d'un texte qui contient des ordres ou des instructions à suivre donc on lit tout en exécutant des gestes en parallèle. Exemple : une recette d'un plat ou un manuel de jardinage.

### **I.6.4. Une lecture orale :**

C'est une lecture qu'on effectue à voix haute. Nous avons notre texte devant nous et nous jetons un coup d'œil à chaque début d'idée pour se souvenir de ce que nous allons dire à l'oral.

### **I.6.5. Une lecture de plaisir :**

Durant cette lecture, on lit pour prendre plaisir, on effectue des lectures dans des domaines qui nous intéressent ou qui nous passionnent, nous n'avons pas de consigne à suivre ou des ordres à exécuter, nous commençons quand nous voulons et nous nous arrêtons lorsque ça nous chante, c'est en effet une lecture non conditionnée. Comme par exemple la lecture d'un conte ou d'un roman.

## **I.7. La lecture pédagogique**

C'est une lecture qui se fait en classe avec l'accompagnement de l'enseignant, elle peut être silencieuse ou bien à voix haute et qui suscite des questionnements avec un but précis à la fin de la lecture.

### **I.7.1. La lecture silencieuse :**

C'est une lecture qui se fait pour préparer la lecture à voix haute, en effet, l'enseignant demande aux élèves d'effectuer ce genre de lecture pour travailler leur cognition et pour les initier au thème traité dans le texte.

**I.7.2. La lecture à haute voix :**

Cette lecture permet à l'enseignant de vérifier la prononciation de l'élève, son niveau d'articulations ainsi que ses connaissances syntaxiques et lexicales. Elle permet de contrôler la sélection des faits articulatoires et prosodiques, mais aussi syntaxiques et lexicaux. L'enseignant demande aux apprenants de lire à voix haute chacun à son tour afin de leur donner l'occasion d'utiliser la langue orale et de se familiariser avec les différents sons.

**I.8. Les méthodes de l'enseignement/apprentissage en lecture :**

En primaire l'apprentissage de cette compétence est un point fondamental et un but majeur. Ce qui nécessite de l'enseignant la mobilisation de plusieurs stratégies et connaissances lui permettant la réalisation de cette tâche. Orsenna souligne dans ce sens : *« Elle est un ensemble des principes qui organisent des orientations et la mise en œuvre de l'enseignement de la lecture. »* (Orsenna, 2007 : 36).

On différencie plusieurs méthodes d'enseignement de la lecture, nous avons choisi trois parmi d'autres :

**I.8.1. La méthode syllabique :**

La méthode syllabique est une méthode tant soutenue par les enseignants et les spécialistes de la matière, elle se base sur la lecture d'un mot en le coupant en plusieurs parties qu'on appelle : syllabes, c'est une stratégie qui permet à l'apprenant de décomposer le mot pour mieux le saisir.

**I.8.2. La méthode globale :**

A l'inverse de la méthode syllabique, la méthode globale s'appuie sur la mémorisation des mots et des phrases. L'apprenant, qui ne connaît pas les lettres encore, apprendra d'abord à connaître les mots visuellement puis à les décomposer en syllabe puis en lettres.

**I.8.3. La méthode mixte :**

Comme son nom l'indique elle est le mélange des autres méthodes syllabique et globale. L'apprenant mémorise les mots et les phrases tout en ayant un apprentissage préalable des lettres et des syllabes.

**I.9. Lecture en difficultés :**

En Algérie, notamment dans les zones rurales, les enseignants du FLE avouent et éprouvent que les causes de difficultés de la lecture comme étant une activité complexe, peuvent avoir de multiples origines, certains chercheurs expliquent cet état par un mal connaissance de stratégies de compréhension et par un bagage linguistique ressenti par l'apprenant de ce niveau. Plusieurs facteurs se sont mis en valeurs à ces difficultés de lecture.

**I.9.1. Manque de connaissances linguistiques :**

Ces difficultés proviennent en premier lieu à cause d'une mauvaise connaissance des traits syntaxiques de la langue étrangère qui est le FLE, pour un apprenant débutant de l'apprentissage du FLE, il lui est difficile ; de lire et de comprendre un texte même si son vocabulaire limité, ce qui aboutit à ralentir la vitesse de lecture et influence négativement sur la compréhension.

**I.9.2. L'état psychique de l'apprenant**

L'apprenant, en commettant des erreurs lors de l'activité de lecture se sent timide devant ses camarades apprenants et surtout devant son enseignant, ce qui engendre en lui un état psychique assez défavorable et démoralisant. D'où le désintérêt total à cette activité qualifiée de difficile pour lui, car la lecture, Selon DEVECCHI est une activité qui demande de l'énergie physique et mentale de l'apprenant :

*« L'apprenant a une représentation erronée de la lecture ou de l'apprentissage, sa représentation de lecture peut être de faire des sons ou de lire des mots cependant, elle a pour objectif de rendre tout lecteur autonome, un être social, et responsable. »*

Donc, nombreux sont apprenants qui éprouvent des difficultés en lecture, celles-ci peuvent s'accroître à mesure qu'ils avancent dans leurs parcours scolaires. D'après NICOLE VAN Grunder beek :

*« Ce qui caractérise le lecteur en difficulté, c'est sa marque de clarté cognitive, la tendance à n'utiliser qu'une stratégie en situation de lecture, la rigidité et sa dépendance à l'égard de l'enseignement. »*

**I.9.3. La dyslexie :**

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

- Une difficulté de décodage de l'écrit même à la lecture à haute voix.
- Une difficulté en production écrite.
- Une confusion de sons proches.

**I.10. Conclusion :**

Notre constatation à cette activité qualifiée de nécessaire dans le processus de l'enseignement-apprentissage du FLE en classe, est à avouer que la lecture est considérée comme un processus qui va au-delà du décodage des signes graphiques et qui implique une construction du sens. La classe ce lieu privilégié et en présence de l'enseignant demeurent les seuls médiateurs entre l'apprenant et la lecture, ils doivent donc être le lieu et l'acteur adjuvant qui encouragent les pratiques de cette activité.

Nous avons présenté dans ce premier chapitre des notions théoriques utiles à l'étude de notre thème de recherche : la lecture, ses types, ainsi que les méthodes de son apprentissage.

# *Chapitre II :*

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

**II.1. Introduction :**

La séance de remédiation est intégrée dans le programme de l'enseignement du FLE en cycle primaire, dont le but principal est, comme son nom l'indique, de remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants dans des séances spécialement celle de la compétence de la lecture. Dans cette séance, l'enseignant pose devant lui les erreurs qu'il a détecté lors des séances précédentes, c'est ce qui nous a poussé à consacrer un chapitre à la définition de l'erreur, son statut et au système d'évaluation.

**II.2. Qu'est-ce que l'évaluation ?**

La pratique de l'évaluation en classe du FLE, est considérablement importante. Étymologiquement, le terme évaluation, du latin *valere* (valoir) signifie déterminer, fixer la « valeur », le « prix », les « risques », les « résultats ». Il a pour synonymes « estimer », « quantifier », « mesurer », « apprécier », « filtrer », « diagnostiquer ».

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

D'après cette définition nous comprenons que l'évaluation est venue pour mesurer l'écart entre ce qui a été réalisé et ce qui doit être réalisé dans le futur. Cette définition semble avoir un lien direct avec celle proposée par Hadji, selon lui, l'acte d'évaluer consiste essentiellement à proposer un « jugement de valeur par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données : des données de fait, constituées par un ensemble d'informations concernant ce qui est l'objet de l'évaluation » et « des données qui sont de l'ordre de l'idéal (devoir-être, projet), et qui concernent la même réalité » en second lieu (Hadji, 1989 : 50).

L'évaluateur propose des séances pour détecter les points forts ainsi que les points faibles des élèves, il renforce les premiers et corrige les seconds. Cette pratique permet de faire évoluer l'apprenant et de renforcer ses compétences. L'évaluation est une tâche assez difficile pour l'enseignant qui doit savoir quand et comment intervenir en proposant des exercices et des situations adaptées aux niveaux des élèves. Belzil confirme que : « les enseignants sont ainsi amenés à prendre un certain recul et à identifier de manière globale

*quel portrait correspond le mieux aux différentes données accumulées à propos de la compétence de l'élève au cours d'une période donnée » (Belzil, 2002).*

Cependant, l'évaluation doit être considéré comme un atout et pour l'élève et pour l'enseignant car son but ultime est de l'aider pour avoir un niveau plus élevé en langue étrangère, c'est justement ce que souligne Abernot, pour lui l'évaluation « *n'est plus considérée comme un mal nécessaire, mais comme un appui pédagogique permettant une meilleure adaptation de son enseignement envers chaque enfant* » (Abernot, 1988:103).

Nous remarquons ici l'insistance du spécialiste sur le caractère positif de l'évaluation qui permet à l'enseignant une meilleure adaptation de ses cours et leurs contenus par rapport au niveau de ses élèves. Dans la nouvelle réforme scolaire, l'évaluation est venue pour juger de la qualité de l'enseignement assigné.

En dernier, nous récapitulons en disant que l'évaluation est « *une démarche qui permet de porter un jugement sur les compétences développées et les connaissances acquises par l'élève en vue de prendre des décisions et d'agir. Ce jugement doit s'appuyer sur des informations pertinentes et suffisantes qui donnent un sens à la décision* » (Choinière, 2005, p. 61).

Elle a comme mission « *d'intervenir afin de soutenir l'élève dans l'acquisition de connaissances et le développement de ses compétences* »

Abernot, de son côté, résume l'acte d'évaluation et déclare que l'évaluation dans le domaine scolaire « *consiste en une mesure ou une appréciation, à l'aide de critères, de l'atteinte d'objectifs ou du degré de proximité d'une production par rapport à une norme* » (Abernot, 1988 : 4).

### **II.3. Types d'évaluation :**

#### **II.3.1. L'évaluation interne :**

Lorsque l'enseignant qui présente les cours est celui qui présente l'évaluation on l'appelle interne, à l'inverse de l'évaluation du BEM par exemple.

#### **II.3.2. L'évaluation continue :**

Ce type d'évaluation est continu tout au long de l'année, il consiste en un suivi permanent du niveau des élèves, tout en observant leur progression ainsi que les difficultés

qu'ils éprouvent et qui s'achève par un bilan c'est-à-dire des examens de fin d'année par exemple.

### **II.3.3. L'évaluation diagnostique :**

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

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

On utilise ce type d'évaluation pour diviser les apprenants en plusieurs groupes en fonction de leurs difficultés, ce qui permettra à l'enseignant de proposer des activités sélectives ciblant directement les lacunes de chaque groupe.

Cette évaluation doit se faire au « *préalable* » selon Barlow, elle est proposée

« *Avant le démarrage d'une activité scolaire, il convient de s'assurer de la pertinence du projet et de vérifier que l'on a réuni toutes les conditions pour qu'elle réussisse* » (Barlow, 2003, p. 94).

C'est-à-dire que cette évaluation doit se programmer avant le début du programme scolaire ou avant chaque activité en classe.

Elle « *constitue donc la première étape vers la construction d'outils de remédiation spécifiques et adaptés à chaque type de déficit* ». Le but est « *d'identifier l'origine des problèmes de lecture en repérant le ou les processus cognitif(s) défaillant(s) parmi tous ceux qui sont susceptibles d'intervenir lors de la lecture* » (Zagar, Jourdain & Lété, 1995:23).

### **II.3.4. L'évaluation formative :**

C'est une évaluation que l'apprenant applique par lui-même, on l'appelle aussi auto-évaluation elle lui permet de prendre conscience de ses erreurs, de ses lacunes, de son progrès et des efforts qu'il doit déployer pour y remédier.

Nous rappelons que le concept d'évaluation formative a été élaboré par Bloom, Hastings et Maddaus en 1971. Ces auteurs ont constaté que « *l'évaluation n'est pas*

*exclusivement réservée aux bilans sommatifs des performances des élèves et argumentés que les enseignants devraient inclure des épisodes d'évaluation formative à l'issue des phases d'enseignement ».*

Cette définition nous propose une évaluation importante qui doit être appliquée tout au long de l'année et d'une façon récurrente c'est-à-dire à la fin de chaque activité en classe. Les enseignants qui l'utilisent « *sont mieux préparés pour répondre à la diversité des besoins des élèves – en différenciant et en adaptant leur pédagogie, pour améliorer le niveau des élèves et l'équité des résultats* » (**Organisation de coopération et de développement économiques, 2008, :1**).

En résumé nous proposons l'explication de Léon (1977), l'évaluation formative

*« Prend place tout au long du processus éducatif et permet à la fois, d'estimer les progrès individuels par rapport à l'objectif visé et d'intervenir éventuellement pour rectifier les modalités de l'action en cours »* (**In Robillard, 1989,29**).

. En effet le spécialiste souligne le fait que cette forme d'évaluation donne des informations déterminant le niveau de chaque élève durant leur parcours scolaire.

### **II.3.5. L'évaluation sommative :**

C'est le seul type d'évaluation qui propose des sanctions du genre : admis, ajournée. C'est une évaluation qui s'applique en fin d'année ou à la fin d'une formation quelconque.

Le but de cette évaluation est de connaître le niveau final de l'élève pour le noter et de vérifier c'est l'objectif de la formation est atteint.

En classe, ce type d'évaluation est très important dans la mesure où l'enseignant l'utilise pour différentes raisons comme par exemple d'estimer les compétences pédagogiques des apprenants « *our faire passer les élèves d'une classe à l'autre, pour s'assurer qu'ils ont le niveau requis pour obtenir un diplôme de fin d'études ou pour accéder à certains postes ou encore pour sélectionner les élèves à l'entrée de l'enseignement supérieur* » (**Organisation de coopération et de développement économiques, 2008, p. 1**).

Ce type d'évaluation se base sur le recueil de données à partir d'examens ou d'exercices en fin de formation ou de cycle. Cette évaluation est importante dans la mesure où elle aide l'enseignant à décider du sort des élèves : les faire passer ou pas vers une classe d'un niveau plus élevé :

« *Mesurer un ou plusieurs objectifs terminaux d'apprentissage, comporter un grand nombre de questions et un résultat scolaire leur est accolé* » (Nadeau, 1978, p. 213).

#### **II.4. L'erreur :**

Avant les années 70, l'erreur était appelée « faute » et était considéré comme signe de mauvais apprentissage. Puis elle a changé de statut grâce aux travaux de Corder (1967, 1974). Depuis, l'erreur est une indication sur les lacunes que rencontrent l'élève dans son processus d'apprentissage.

Cette nouvelle façon d'aborder la notion de l'erreur a fait évoluer les stratégies d'apprentissage et d'enseignement, vers la conception aujourd'hui dominante de l'apprenant comme agent/acteur du processus d'apprentissage.

Nous savons que l'erreur en écrit est moins tolérée que celle à l'oral, mais sa détection et sa manière de remédiation dépendent de l'enseignant lui-même. Nous pensons que la correction directe des erreurs dans la copie de l'élève lui procure un sentiment de sanction et de découragement qui lui donnera par la suite l'impression que la tâche de l'écrit par exemple est assez difficile.

Nous pensons que les commentaires insérés par les enseignants dans les copies ne sont pas bénéfiques pour les élèves dans la mesure où ces derniers ne comprennent pas le sens et ne savent pas comment les utiliser.

Nous pensons qu'il est préférable de corriger en mettant des consignes claires à appliquer par les enseignants, ce qui est nettement plus efficace et qui aide à l'auto-amélioration des élèves. Bisailon (in Cornaire, 1999 : 89) propose un type de correction « stratégique » : « *on enseigne à l'apprenant à se poser 3 questions au sujet de chaque mot de son texte : est-ce le bon mot ? est-il bien écrit ? L'accord est-il respecté ? Les apprenants parviennent ensuite à détecter et à corriger leurs erreurs.* »

Pour conclure, nous proposons la citation suivante : « *Tout le monde commence par faire des erreurs, et un peintre qui ne comprendrait pas les erreurs qu'il fait ne pourrait jamais les corriger.* » (Leonard de Vinci, 2008 :59).

Dans le même sens J-P. Astolfi (1997) confirme que :

« *L'erreur est un moyen de progresser. Il faut découvrir les erreurs et partir de celles-ci pour chercher la solution la meilleure. La technique de résolution d'un problème est*

## **Chapitre II : De l'évaluation de l'erreur au statut de l'erreur dans l'évaluation**

---

*basée sur le dépassement des erreurs, la prise de conscience du cheminement et des réussites. »*

De ce qui précède, nous pouvons dire que l'erreur d'une manière générale est acceptée et considérée comme un signe de progrès surtout dans l'approche communicative.

**II.4.1. L'erreur de compétence :**

« *L'erreur que l'apprenant ne peut pas corriger sans l'aide de l'enseignant (..)d'une grammaire d'un manuel, etc.* » l'apprenant ignore la connaissance nécessaire pour corriger ce type d'erreur.

**II.4.2. L'erreur de performance :**

L'apprenant a déjà vu la règle linguistique mais fait l'erreur de ne pas l'appliquer. Ce qui fait que l'apprenant doit juste mémoriser la règle pour s'auto corriger.

**II.5. Conclusion :**

Ce que ressent l'apprenant en sa classe de FLE, c'est que L'erreur est souvent perçue comme un élément perturbateur dans le processus d'enseignement/apprentissage. Dans l'enseignement des langues, plus que dans tout autre domaine, l'erreur dérange ; lorsqu'un apprenant se trompe en déchiffrant des mots dans un texte, l'enseignant a parfois l'impression d'avoir échoué dans sa mission. Si l'erreur dérange, il n'en reste à l'enseignant que de passer à les évaluer et qu'il doit, s'il les considère comme un problème, tenter d'y remédier. Nombreux sont les enseignants de langue qui considèrent que le problème émane des apprenants. Or, dans ce chapitre, il nous est permis de nous rendre compte du fait que l'enseignant devait, pour remplir au mieux sa fonction, se remettre en question, prendre du recul sur sa pratique et s'appuyer sur des connaissances théoriques solides afin d'adapter au mieux son intervention à chaque situation d'enseignement/apprentissage.

De même, nous avons mis l'accent sur des notions clés dans notre étude que nous jugeons nécessaires pour entamer notre volet d'expérimentation.

# *Chapitre III :*

**Enquête, présentation et analyse du  
questionnaire**

**III.1. Introduction :**

Dans ce troisième et dernier chapitre, nous proposons notre volet d'expérimentation c'est-à-dire notre partie pratique. Nous avons procédé à une collecte empirique des données par le biais d'un questionnaire que nous avons dispatché sur le terrain.

Le questionnaire nous a permis de s'éclairer par rapport à la pratique de la remédiation en classe.

**III.2. Protocol d'enquête :****II.2.1. L'enquête par questionnaire :**

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

**II.2.2. Le public visé :**

Ce questionnaire a été destiné à l'ensemble des enseignants de français de la circonscription numéro 34 qui couvre le territoire de la ville BBA Ce questionnaire a été destiné exclusivement aux enseignants qui ont les classes de 5 AP. Il contient 20 questions destinées à 20 enseignants des deux sexes.

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

Dans le cadre de l'élaboration d'un mémoire de fin d'étude de Master en didactique du FLE à l'université ....., Nous avons l'honneur de demander votre collaboration pour enrichir notre enquête sur l'activité de la remédiation en vous invitons à répondre aux questions suivantes.

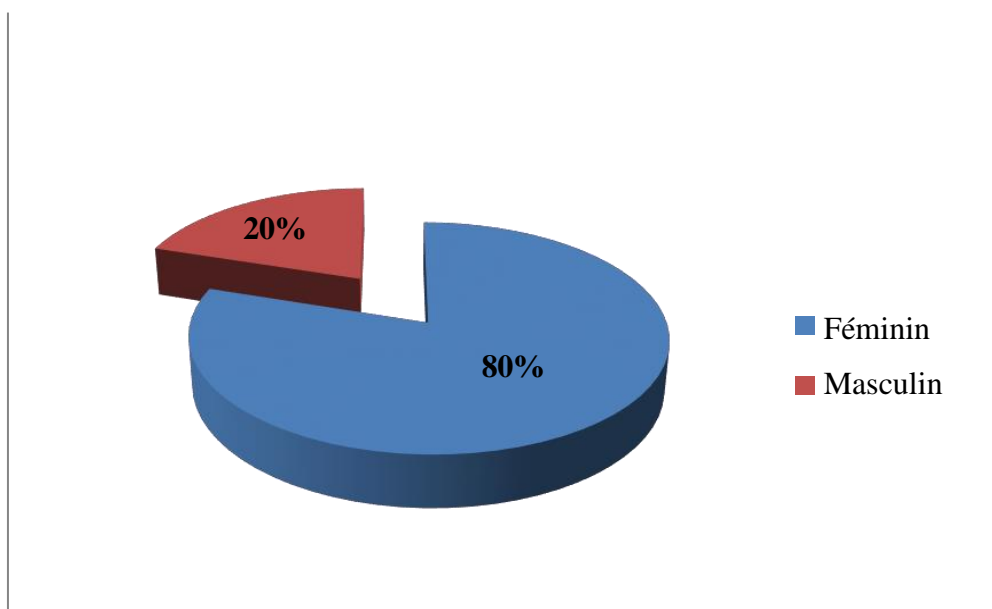
### III.3. Présentation et discussion des résultats :

Nous récapitulerons les résultats obtenus dans des tableaux puis à l'aide de schémas graphiques nous analyserons les données puis nous procéderons aux commentaires nécessaires.

#### III.3.1. Profil des enquêtés :

##### III.3.1.1. La variable sexe :

Sexe	Nombre	Pourcentage
Féminin	16	80%
Masculin	04	20%

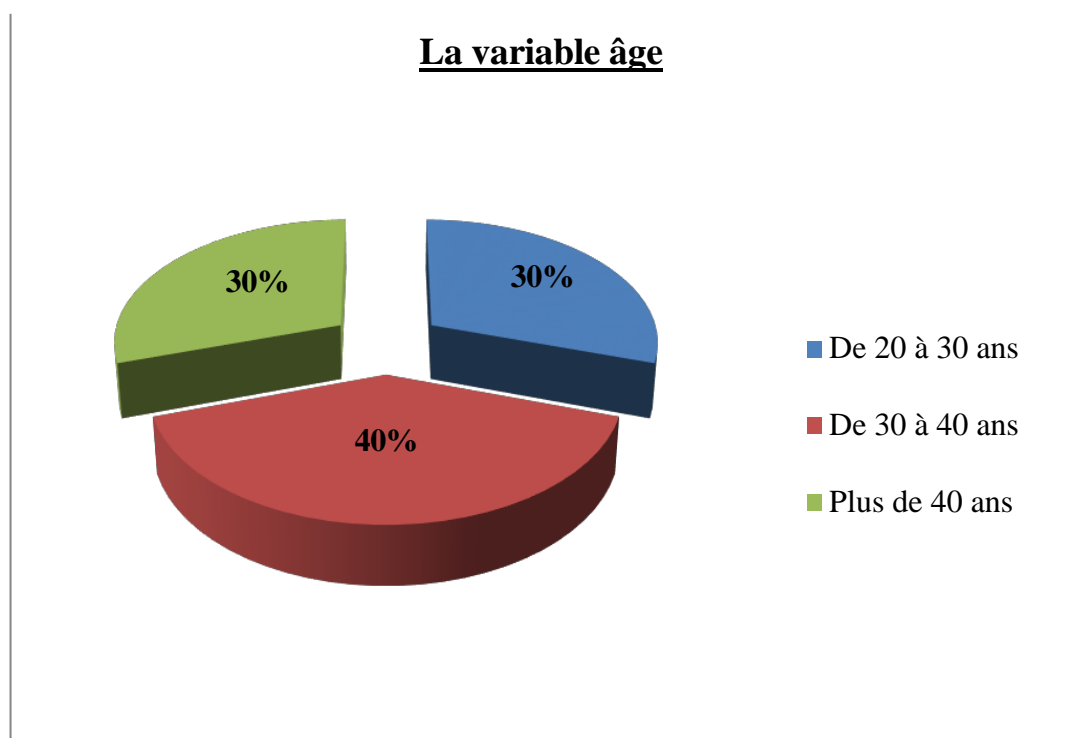


#### Commentaire :

Certes le groupe d'enseignants que nous avons questionné est un groupe mixte, néanmoins nous avons remarqué qu'une majorité des enseignants de sexe féminin : 16 femmes et 04 hommes. Ce qui nous a fait un pourcentage de 80 % du sexe féminin et 20 % du sexe masculin.

**III.3.1.1. La variable âge :**

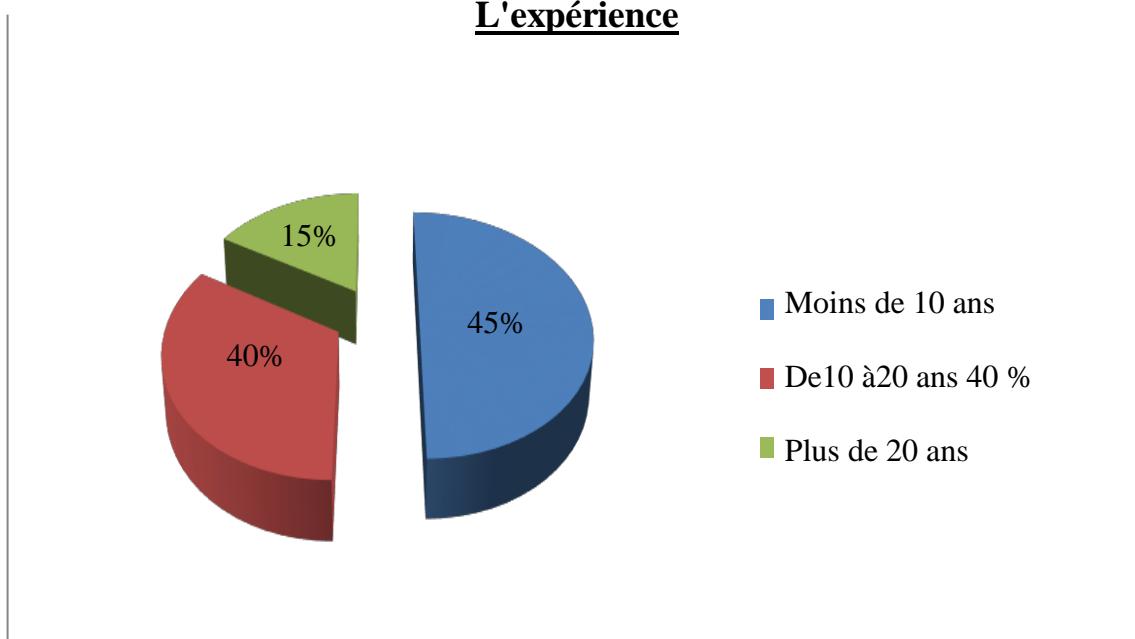
Âge	Nombre	Pourcentage
De 20 à 30 ans	06	30 %
De 30 à 40 ans	08	40 %
Plus de 40 ans	06	30%

**Commentaire :**

Nous remarquons que notre groupe d'enseignants est assez hétérogène : il est composé de 06 enseignants âgés de 20 à 30 ans soit un pourcentage de 30. 08 enseignants âgés de 30 à 40 ans soit un pourcentage de 40 % et 06 enseignants âgés de plus de 40 ans soit un pourcentage de 30%. C'est-à-dire que nous avons des gens avec des expériences différentes de plusieurs générations ce qui est un point fort de notre travail.

**III.3.1.2. L'expérience :**

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

**L'expérience****Commentaire :**

Nous remarquons que 09 enseignants ont une expérience de moins de 10 ans soit un pourcentage de 45 % et 08 enseignants qui ont exercé entre 10 et 20 ans soit un pourcentage de 40% tandis ceux qui ont une expérience de plus de 20 ne dépasse pas 03 soit un pourcentage de 15 %.

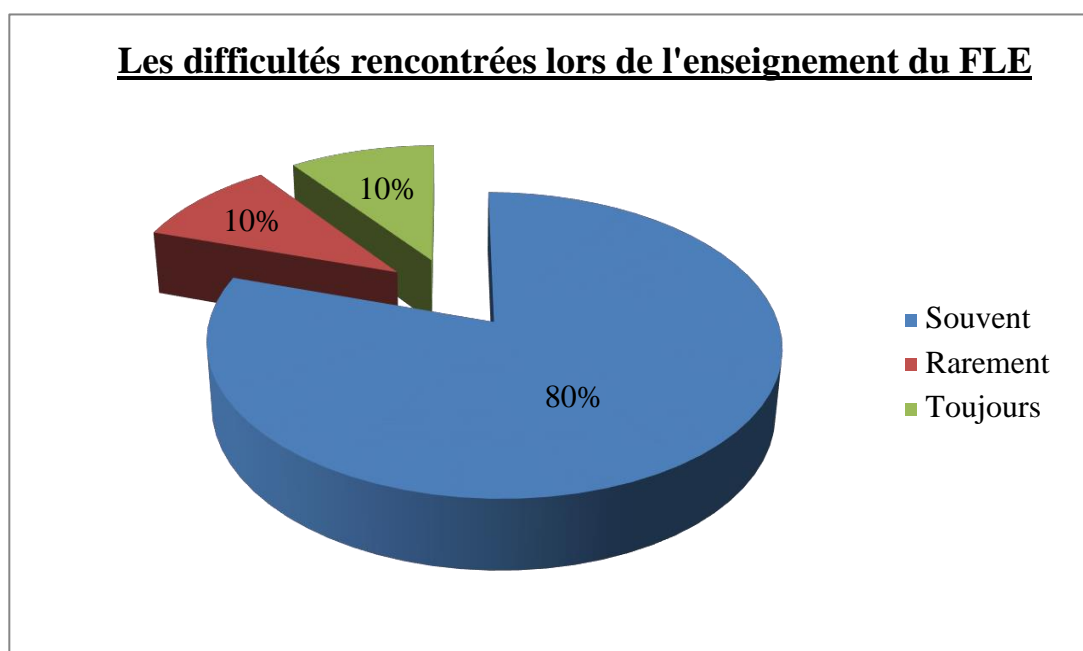
Nous remarquons que la majorité des enseignants questionnés ont des licences en LMD, et qui ont eu une formation plus ou moins récente qui leur a permis d'être formé dans les nouvelles méthodes de la didactique en enseignement/apprentissage du FLE.

### III.4. Analyses des réponses des enseignants :

#### III.4.1. Pratiques de classe :

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

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



#### Commentaire :

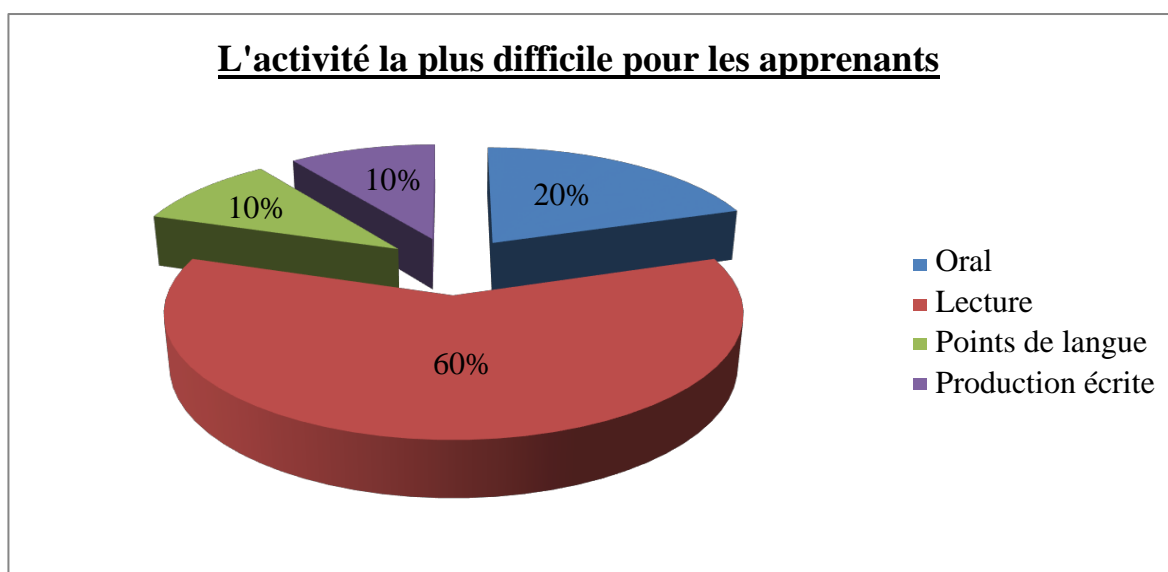
Sur les 20 enseignants interrogés, nous avons remarqué que 16 enseignants soit 80% ont souvent des difficultés avec leurs apprenants lors de l'enseignement des différentes activités au sein de la classe de FLE.

Nous avons remarqué que la majorité des élèves de 5<sup>ème</sup> AP éprouvent des difficultés dans les activités programmées. Ce qui rend nécessaire la séance de remédiation. Cette séance est une opportunité pour les élèves afin d'évoluer et améliorer leur niveau et notamment en lecture.

**III.4.2. Question numéro 02 :**

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

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

**Commentaire**

Les réponses des enseignants à cette question nous ont parus très pertinentes : sur les 20 enseignants 12 ont confirmé que leurs apprenants éprouvent des difficultés lors de l'activité de lecture soit un pourcentage de 60%.

En deuxième position 04 enseignants soit un pourcentage de 20% d'enseignants trouvent des difficultés à enseigner la séance de l'oral qui vas en parallèle avec la lecture.

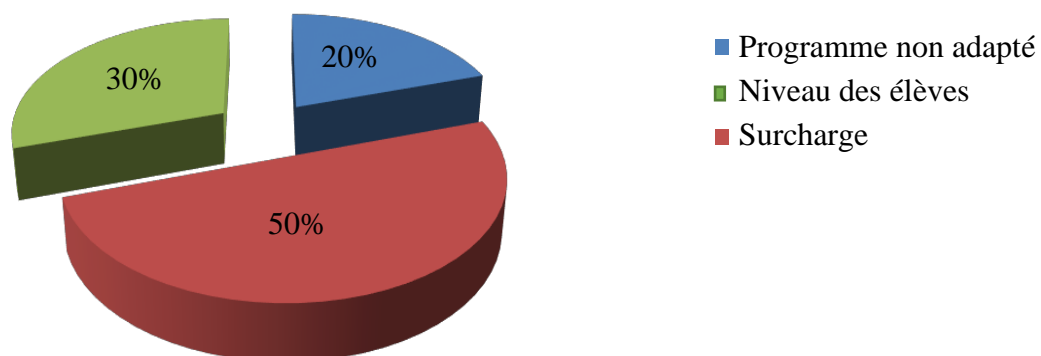
Face à ces résultats assez alarmants, nous dirons que les difficultés majeures rencontrées par les enseignants se trouvent lors de la séance de lecture, des problèmes de déchiffrage, de prononciation. Ce qui est dû en grande partie au manque de pratique.

**III.4.3. Question numéro 03 :**

Selon vous, quelles en sont les raisons ?

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

**Les difficultés rencontrées lors de l'enseignement du FLE**

**Commentaire :**

La majorité des enseignants confirment que la raison principale revient au premier lieu au niveau des élèves. D'ailleurs sur les 20 enseignants que nous avons côtoyés 10 ont confirmé que c'est à cause du niveau des élèves soit 50% tandis que 06 enseignants soit 30% reproche la surcharge sur les élèves, alors que le reste qui est de 04 enseignants soit 20% remettent la cause sur le programme non adapté avec le niveau des élèves.

Quelques soit les raisons, l'enseignant se trouve devant un public difficile et qui ne favorise pas le transfert des connaissances chose qui rend nécessaire et primordial la séance de remédiation.

### III.5. Activité de lecture :

#### III.5.1. Question numéro 04 :

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

##### Commentaire :

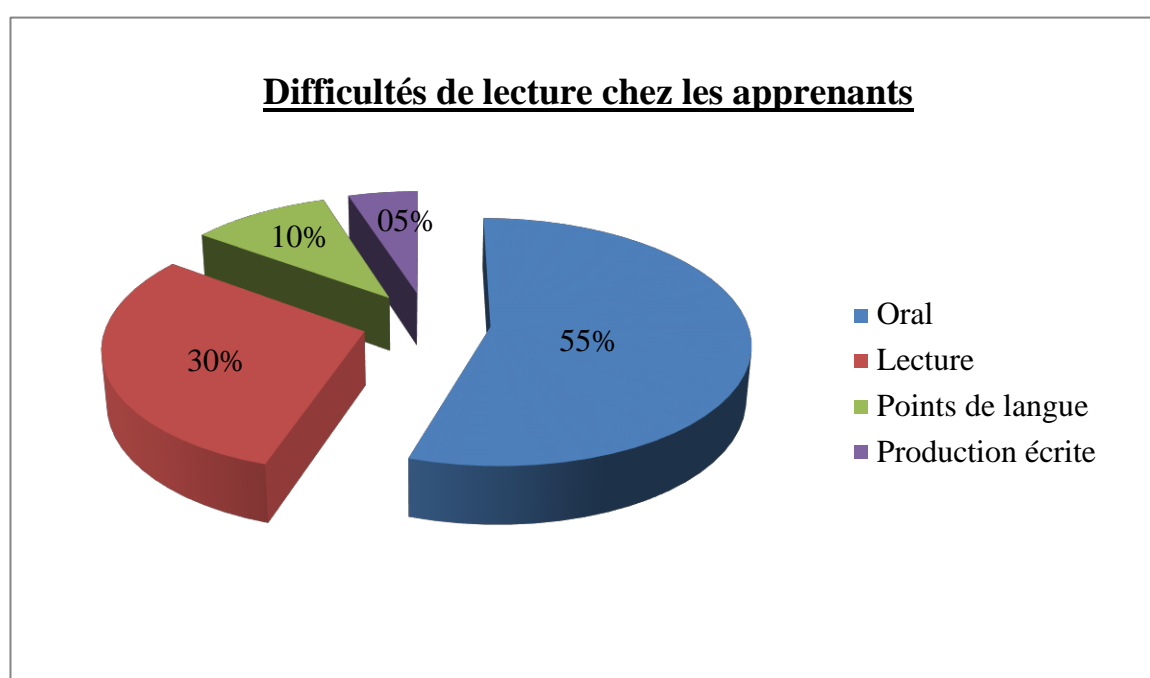
La plupart des enseignants suivent la méthodologie suivante :

- Émission des hypothèses de sens.
- Lecture globale.
- Lecture analytique.
- La synthèse.

#### III.5.2. Question numéro 05 :

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

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



### Commentaire

Afin de connaître les difficultés lors de la séance lecture, nous avons fait appel à cette question. 11 enseignants sur 20 nous ont confirmé que leurs apprenants éprouvent des difficultés de déchiffrage soit un pourcentage de 55%. 06 enseignants soit un taux de 30% ont mentionné que leurs élèves prononcent mal. Les autres ont remarqué que leurs élèves ont un problème de compréhension du contenu du texte soit 10%.

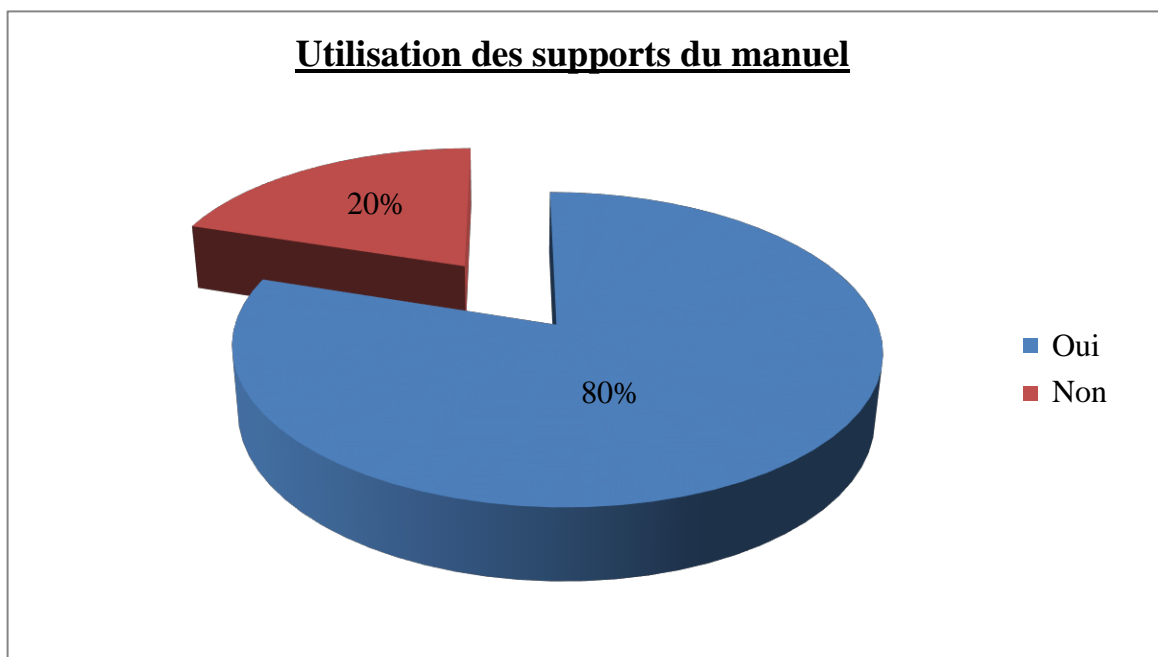
Nous pouvons confirmer que la plupart des élèves n'ont pas ce qu'on appelle éventuellement « *une stratégie de lecture* » en effet, selon Giasson (1990) « *une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte* » et pour les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

Ce qui encourage une autre fois à faire appel à la séance de remédiation pour mettre en place une autre stratégie qui permet aux élèves de progresser en lecture.

#### III.5.3. Question numéro 06 :

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

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	16	80%
Non	04	20%



**Commentaire :**

Presque la majorité des enseignants utilisent les textes proposés dans le manuel scolaire : enseignants sur 20 soit un taux de 80% qui ont confirmé recourir aux supports proposés par le manuel scolaire. 04 enseignants soit 20% diversifient et ne sont pas limités par les supports du manuel et ce pour s'adapter au niveau des apprenants.

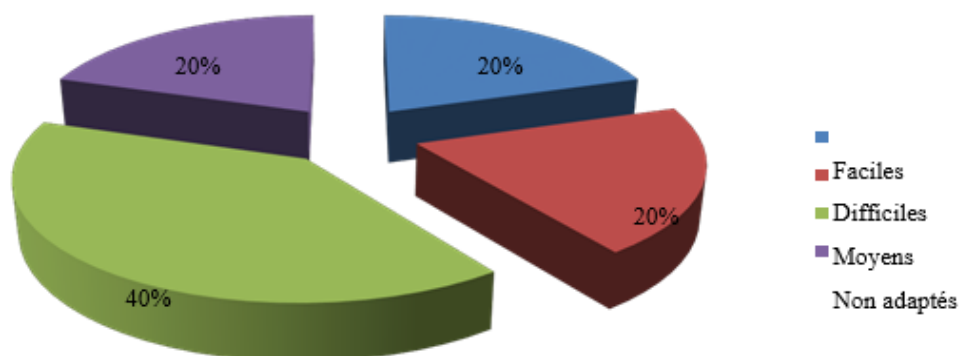
Nous pourrions donc dire que le manuel demeure un accompagnateur pédagogique important dans l'enseignement apprentissage du FLE.

**III.5.4. Question numéro 07**

Comment trouvez-vous les supports texte du manuel de 5ème AP ?

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

**Les supports du manuel**

**Commentaire :**

En réponse à cette question, nous avons des données divergentes. 04 enseignant soit 20% juge les supports texte du manuel faciles. 04 personnes soit 20% les considèrent

difficiles. Tandis que, nous avons remarqué que la majorité 08 enseignants soit un pourcentage de 40% les qualifient de moyens. Un autre groupe des enseignants qui ne dépasse pas 04 soit 20% les considèrent comme non adapté.

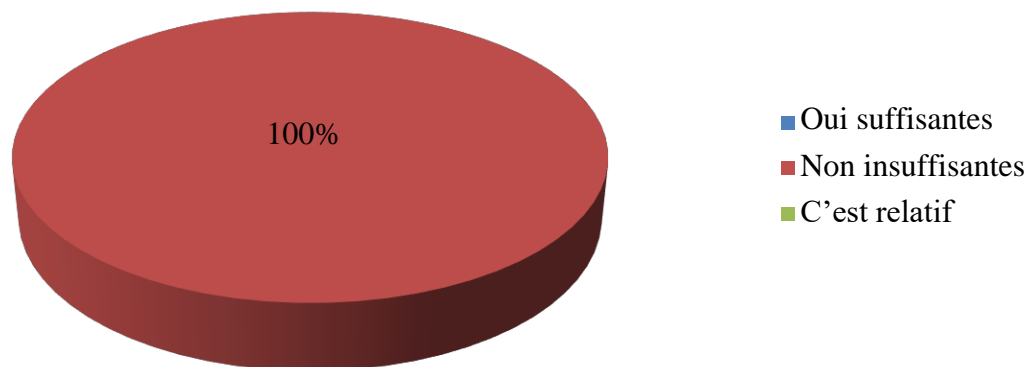
Nous pensons dès lors que l'ensemble des textes proposés dans le manuel scolaire sont assez abordables et facile d'utilisation pour les enseignants.

### III.5.5. Question numéro 08 :

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

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

### Durée et nombre de séance de l'activité de lecture



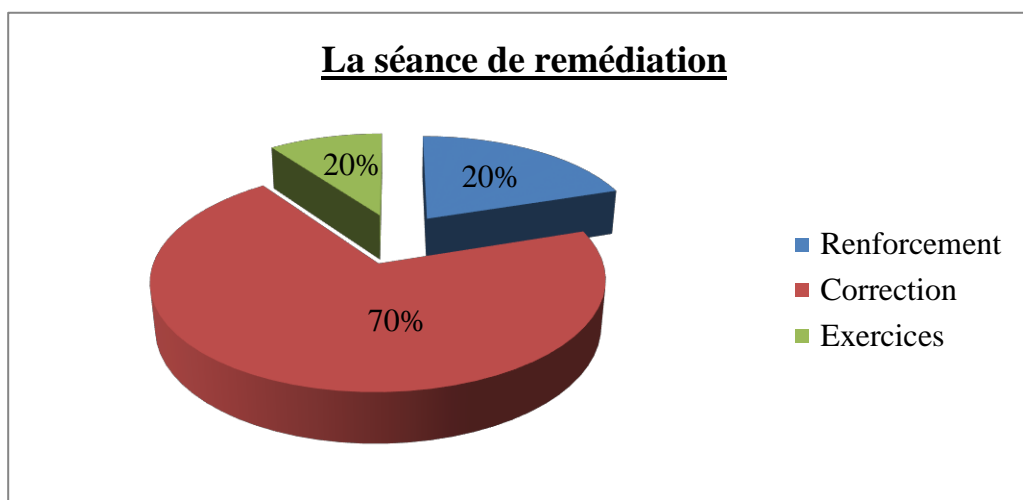
### **Commentaire :**

Tous les enseignants sont d'accord sur le fait que le temps accordé à la séance de l'oral est loin d'être suffisant. Ils proposent même une révision de cette durée pour qu'elle soit plus longue afin de toucher à un plus grand nombre d'élèves.

**III.6. Séance de remédiation :****III.6.1. Question numéro 09 :**

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

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

**Commentaire :**

Les réponses à cette question nous ont montré l'importance de la séance de remédiation. Sur 20 enseignants interrogés, 14 la considèrent comme une séance de correction soit un pourcentage de (70%). Par contre le reste des enseignants la considèrent comme une séance de renforcement (20%) ou d'exercice (10%).

Nous remarquons que la plupart des enseignants programment cette séance pour corriger les différentes lacunes pédagogiques surtout celle de la lecture.

**III.6.2. Question numéro 10 :**

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

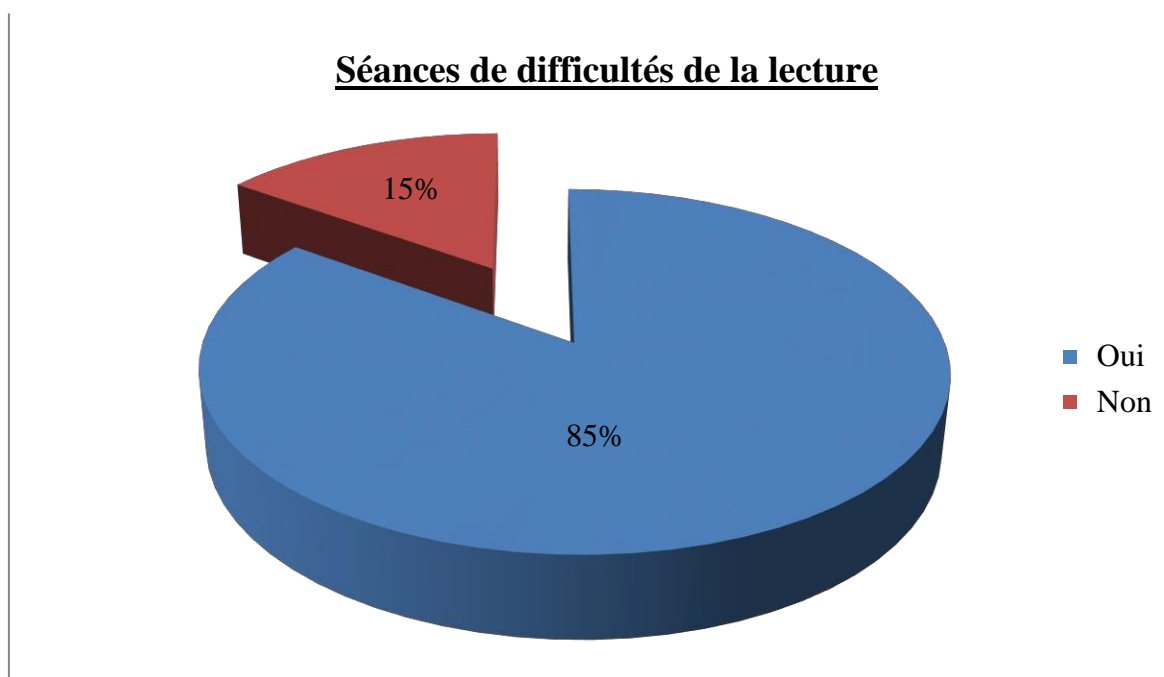
**Commentaire**

Tous les enseignants ont confirmé que la séance de remédiation se programme automatiquement et ce chaque semaine juste après celle de la lecture. Et ce afin de pallier aux différentes lacunes des séances précédentes.

**III.6.3. Question numéro 11 :**

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

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	17	85%
Non	03	15%



**Commentaire :**

17 enseignants soit 85% ont confirmé que dans la plupart des séances de remédiation ils consacrent du temps pour la lecture.

**III.6.4. Question numéro 12 :**

Quels sont les élèves concernés par la remédiation ?

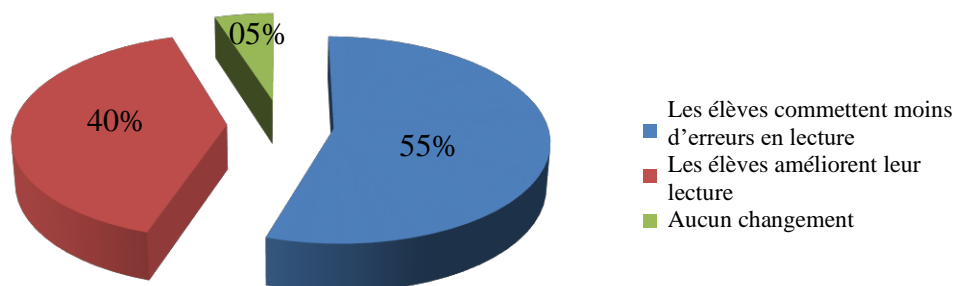
**Commentaire :**

Tous les enseignants choisissent les élèves qui ont des difficultés au niveau de la prononciation, la lecture et le déchiffrement des mots ainsi que la lecture des syllabes.

## III.6.5. Question numéro 13 :

**Après la séance de remédiation**

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

**Progression des élèves après la remédiation****Commentaire :**

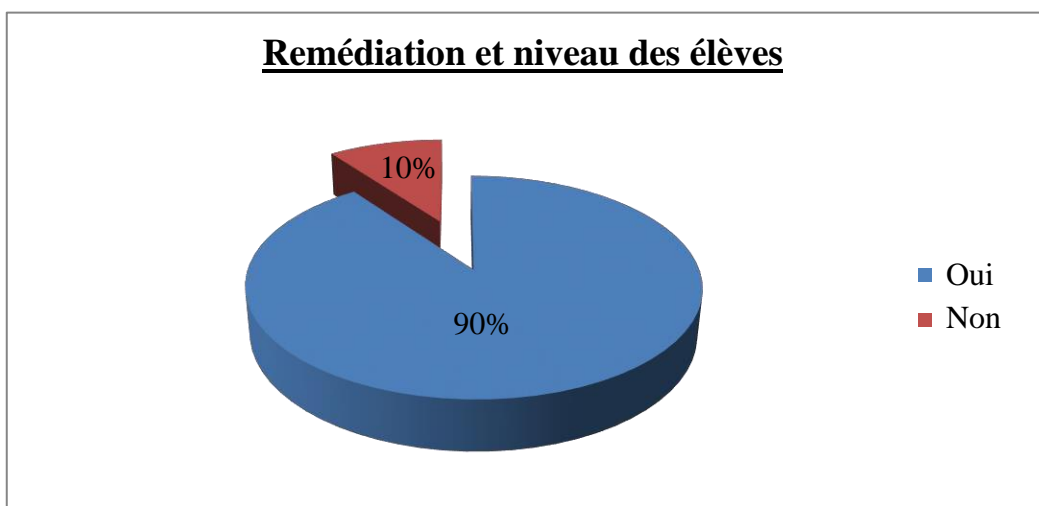
11 enseignants soit 55 % ont confirmé qu'après la séance de remédiation les apprenants commettent moins d'erreurs en lecture. 08 enseignants considèrent qu'après cette séance l'apprenant se voit améliorer son niveau de lecture.

Selon les réponses recueillies, nous avons remarqué que la plupart des enseignants voient que le niveau de leurs apprenants s'améliore en lecture progressivement après la programmation des séances de remédiation.

**III.6.6. Question numéro 14 :**

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

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

**Commentaire :**

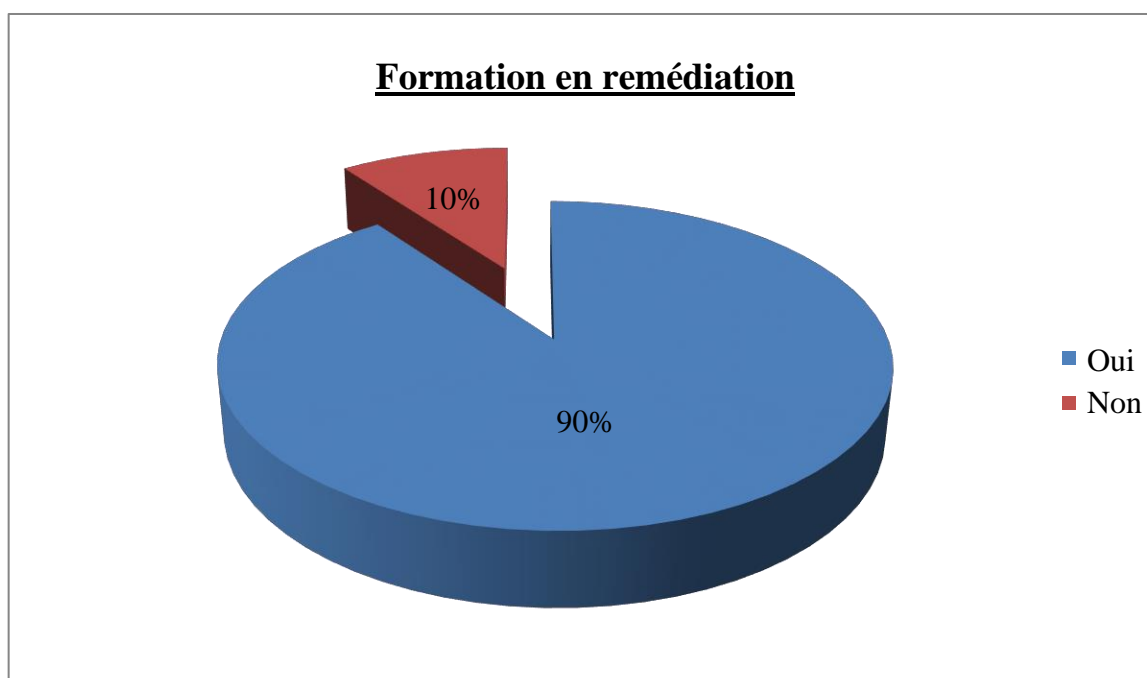
Pour beaucoup d'enseignants de la médiation est une séance importante pour améliorer le niveau de lecture chez les apprenants. Sur 20 enseignants, 18 ont répondu avec oui soit un pourcentage de 80% et deux ont émis des réponses négatives soit un pourcentage de 20%. Ce qui explique que la plupart des enseignants.

Pensent que la séance remédiation est une solution pour améliorer la lecture chez ces apprenants.

**III.6.7. Question numéro 15**

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

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	18	90%
Non	02	10%

**Commentaire :**

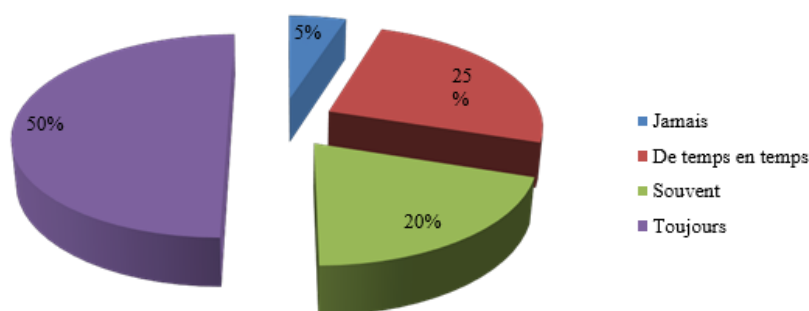
En réponse à cette question, 18 enseignants soit 80% nous ont confirmé que leurs inspecteurs programment régulièrement des formations et des séminaires dédiés à la maîtrise de la séance de remédiation.

**III.6.8. Question numéro 16 :**

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

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

**Organisation de petits groupes**

**Commentaire :**

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

Nous signalons que la répartition des élèves en groupes favorise le divertissement ce qui crée une ambiance assez plaisante qui pousse les apprenants à mieux participer.

**III.6.9. Question numéro 17**

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

**Commentaire**

10 enseignants soit un pourcentage de 50 % ont proposé d'augmenter le nombre de ces séances surtout en ce qui concerne l'oral et la lecture. 10 enseignants soit un pourcentage de 50% sont pour l'idée selon laquelle l'enseignant est appelé à diversifier les supports texte et de recourir par exemple aux contes fabuleux et de proposer plus d'illustrations.

**III.7. Synthèses des résultats :**

Dans l'enquête qui précède nous nous sommes intéressés beaucoup plus aux activités liées à la séance de remédiation en lecture chez les apprenants de 5AP.

Le résultat principal auquel nous sommes arrivés est que les enseignants considèrent la remédiation comme une opportunité ultime qui leur procure une occasion propice pour pallier aux lacunes des apprenants, l'activité leur permet de renforcer les compétences des apprenants, d'enrichir leurs connaissances et de surtout minimiser leurs difficultés en lecture.

Un autre résultat nous a sautés à l'œil, celui des efforts considérables que quelques enseignants emploient dans le but de procurer aux élèves des textes hors manuel leur permettant de s'adapter au niveau général de la classe.

D'autres enseignants font l'effort de sectionner les apprenants en plusieurs petits groupes ce qui procure une ambiance spéciale et favorise l'apprentissage des stratégies de lecture, c'est une façon de pousser les élèves à s'entraider.

En effet, la séance de remédiation aide les enseignants à diminuer le taux d'échec scolaire, en donnant l'opportunité aux apprenants de se développer dans toutes les activités et spécialement la lecture.

Notons que la durée répartie pour la séance de remédiation pose un vrai problème au près des enseignants, ces derniers qui font appel à l'élargissement du temps de cette activité primordiale.

**III.8. Conclusion**

En fin de notre partie pratique, nous pourrions dire que ce questionnaire nous a permis de déceler les différents problèmes que rencontrent les enseignants du FLE en séance de remédiation de l'activité de la lecture.

# *Conclusion générale*

## **Conclusion Générale**

---

### **Conclusion générale :**

En conclusion, nous rappelons que notre étude avait pour thème l'une des questions les plus difficiles : enseigner la lecture en FLE en cycle primaire. Nous nous sommes intéressés surtout à la séance de remédiation qui nous a paru le moyen propice pour atténuer les problèmes liés à la lecture.

Le questionnaire que nous avons établi, et les réponses que nous avons récoltées nous ont permis de vérifier et de confirmer nos hypothèses de départ.

- Les difficultés en lectures sont d'ordre linguistique et phonologique.
- Les textes proposés dans le manuel scolaire sont d'un niveau plus élevé que celui des apprenants.

Sauf la dernière hypothèse qui s'est avérée fautive car les enseignants nous ont confirmés qu'ils sont régulièrement formés par les inspecteurs.

Les résultats du questionnaire nous ont confirmés plusieurs réalités en enseignement/apprentissage du FLE :

- Les apprenants souffrent de difficultés d'ordre linguistique et phonologique,
- Les enseignants ont dénoncé la complexité du manuel.
- 80 % des enseignants ont réclamé des défaillances et des lacunes en lecture chez la plupart des apprenants.

# *Référence Bibliographique*

## ***Référence Bibliographique***

---

### **Référence Bibliographique :**

#### **➤ Ouvrages :**

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

#### **➤ Articles :**

- Allaire. A, « Questionnaire : mesure verbale du comportement » in Recherches en psychologie, n16, 1988, p23.
- Hadji, C. (1989). Éléments pour un modèle de l'articulation formation/évaluation.  
Revue Française de Pédagogie, 49–59.
- Nadeau, M.-A. (1978). L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire : Un modèle d'évaluation continue. Revue Des Sciences de L'éducation, 4(2), 205/221.

## ***Référence Bibliographique***

---

- Zagar, D., Jourdain, C et Lété, B. (1995). Le diagnostic cognitif des capacités de lecture : le logiciel ECCLA:(Evaluation diagnostic des Capacités Cognitives du Lecteur Adulte). Revue Française de Pédagogie, 19–29.

### ➤ **Dictionnaires :**

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

### ➤ **Webographie :**

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

# *Annexes*

# *Annexes*

## Résumé :

Dans le but de donner l'occasion de la réussite pour tous les apprenants, en particulier dans le domaine de FLE, nous avons mené cette modeste recherche qui a mis en cause l'activité noyau dont il est la remédiation pédagogique, celle-ci peut assurer cet objectif. Tout au long de ce travail, nous avons essayé de mettre en place une nouvelle stratégie pour remédier les lacunes des apprenants en terme de la lecture compréhension de l'écrit pour témoigner l'efficacité de la remédiation à l'amélioration de la lecture compréhension de l'écrit

Nous avons conclu cette recherche par la mise au point d'une expérimentation et d'un questionnaire qui nous ont montré, à leur tour, l'impact de la remédiation dans la progression des niveaux des apprenants en matière de la lecture compréhension de l'écrit.

### Les mots clés

**La remédiation pédagogique- la lecture compréhension de l'écrit – l'évaluation –l'erreur Summary**

In an attempt to provide an equal chance of opportunities to all learners, especially those who learn the French language as a foreign language, we have conducted this modest project that put the central activity which is the pedagogical process under examination, and through this the main aim of the study is achieved. Along this research, we tried to propose a new strategy to deal with the problem of learners' weaknesses in reading and writing skills in order to diagnose the process of dealing with the improvement of reading and writing skills in fifth primary classroom of the French language. We concluded this study by designing a questionnaire and experimentation which revealed to us to what extent this dealing has affected the learners ' levels in both reading and writing skills.

الملخص

من أجل هدف إعطاء فرصة النجاح لجميع المتعلمين، وبالأخص في مجال اللغة الأجنبية الفرنسية، اتخذنا هذا البحث المتواضع الذي يضع النشاط النواة والذي هو المعالجة البيداغوجية تحت المجهر، هذه الأخيرة تستطيع أن تضمن هذا الهدف طوال هذا العمل، حاولنا أن نضع

استراتيجية جديدة لمعالجة نقائص المتعلمين في مادة القراءة وفهم الكتابة لكي نشهد على فعالية  
المعالجة في تحسين القراءة وفهم الكتابة في قسم اللغة الأجنبية الفرنسية عند متعلمي الخامسة  
ابتدائي.

ختمنا هذا البحث بوضع تجربة واستبيان، اللذان بدورهما يبينان مدى تأثير المعالجة في  
تطوير مستويات المتعلمين في مادة القراءة وفهم الكتابة.

**المعالجة البيداغوجية - القراءة - فهم الكتابة - التقويم - الخطأ.**