

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

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE

N° :.....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FLE

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

Par: HEDJERCI Charafeddinr

Intitulé

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

**Cas des apprenants de la 5^{ème} année primaire
de l'école d'Abdelhamid Iben Badisse. Ain
Elhedjel**

Soutenu devant le jury composé de:

Nom et prénom de l'enseignant

Mme ROUABEH Fatima Zohra	Université de M'sila	Président
M.BENYAHIA Tarik	Université de M'sila	Rapporteur
M.BENSEFA Youssef Nabil	Université de M'sila	Examineur

Année Universitaire : 2018/2019

Dédicaces

Je dédie ce travail à mes chers parents pour leurs précieux encouragements tout au long de mes études et de m'avoir donné un superbe modèle de courage et de persévérance

**A mes chers frères MOHAMED AMINE, SALAH
EDDINE, TARIK, HATEM ALI**

A ma chère sœur HADIL

A tous mes chers amis

**A la mémoire de mes grands-pères et ainsi que à la mémoire de
mes grand-mères**

**Sans oublier tous les enseignants qui ont contribué à ma formation,
tous cycles confondus, je leur serai éternellement reconnaissant**

Remerciements

**Avant toute chose, je remercie Dieu le tout puissant de m'avoir
donnée courage**

Patience et force

Durant toutes ces années d'étude.

J'exprime mes plus sincères remerciements

Et ma profonde gratitude à

Mon directeur de recherche **M.BENYAHIA Tarik**

Pour avoir accepté de diriger

Ce travail et pour avoir bien voulu

Me consacrer son temps, ses conseils, Ainsi que

Pour sa disponibilité et son soutien indéfectible. J'apprécie

Fortement ses hautes qualités

Scientifiques et valeurs humaines. Les mots ne peuvent pas exprimer

Ma gratitude, car quelque soit la formulation

Adoptée ce sera très en dessous de la réalité.

**Je remercie les membres de jury d'avoir accepté de juger mon
travail**

**Je tiens à remercier tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin dans
l'accomplissement de ce travail.**

Table des matières

Table des matières

Introduction générale	02
CHAPITRE I L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE	04
Introduction	05
I.1. La compétence	05
I.1.1. La compétence de la compréhension	05
I.1.2. La compétence de la compréhension de l'écrit	06
I.2. La lecture	06
I.2.1. Les stratégies de lecture	07
I.2.1.1. Le questionnement	07
I.2.1.2. La clarification	08
I.2.1.3. La visualisation	08
I.2.1.4. L'établissement des liens	08
I.2.2. Les méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture	08
I.2.2.1. La méthode synthétique	08
I.2.2.2. La méthode analytique	09
I.2.2.3. La méthode mixte	10
I.2.3. La lecture et compréhension de l'écrit	10
Conclusion	11
CHAPITRE II LA REMEDIATION	12
Introduction	13
II.1. L'évaluation	13
II.1.1. Les types de l'évaluation	13
II.1.1.1. L'évaluation formative	14
II.1.1.1.1. Les fonctions de l'évaluation formative	14

II.1.1.1.1. L'évaluation pronostique	14
II.1.1.1.2. L'évaluation diagnostique	15
II.1.1.1.3. L'évaluation inventaire	15
II.1.1.2. L'évaluation formatrice	16
II.1.1.3. L'évaluation sommative	16
II.2. L'erreur	17
II.2.1. Le statut de l'erreur	18
II.2.1.1. L'erreur dans la théorie behavioriste	18
II.2.1.2. L'erreur dans la théorie constructiviste.....	19
II.2.2. Les types des erreurs	19
II.2.2.1. Les erreurs liées aux limites des apprenants	19
II.2.2.2. Les erreurs liées à la situation d'apprentissage	19
II.2.2.3. Les erreurs liées à la consigne	20
II.2.2.4. Les erreurs liées à la complexité des continus	20
II.3. La remédiation	20
II.3.1. Les types de la remédiation	21
II.3.1.1. La remédiation différée	21
II.3.1.2. La remédiation immédiate	22
II.3.2. La remédiation /rattrapage/soutien	22
Conclusion	24

CHAPITRE III LE CADRE PRATIQUE

Introduction	26
III.1. La pré-expérimentation	26
III.1.1. Le terrain	26
III.1.2. L'échantillon	26
III.1.3. La méthode de travail	26
III.1.4. Le corpus	27
III.1.5. La séance de remédiation	27

III.2. L'expérimentation	28
III.2.1. Le déroulement de l'expérimentation	28
III.2.2. Le déroulement de la première séance	28
III.2.3. La présentation et l'analyse des résultats	30
III.2.4. Le déroulement de la deuxième séance	31
III.2.5. La présentation et l'analyse des résultats	32
III.3. Le questionnaire	35
III.3.1. La présentation et l'analyse des résultats	35
Conclusion	46
Conclusion générale	47
Références bibliographie	49
Annexes	51

Introduction générale

Introduction générale

En dépit du développement des technologies de la communication, la lecture compréhension des textes constitue encore aujourd'hui un moyen préféré pour apprendre les différentes connaissances et qu'elle permet également à l'individu de s'adapter couramment avec les tous changements qui se passent au sein de la société. Actuellement, la lecture demeure une étape cruciale dans le domaine de la didactique de FLE, en particulier la didactique de l'écrit, vu qu'elle participe à la formation des futurs acteurs sociaux.

Après avoir fait une courte expérience à l'école primaire d'el Moudjahid ZERROUKI Aissa, nous pouvons dire que les enseignants du FLE rencontrent de véritables difficultés à faire réussir plus ou moins la séance de la lecture compréhension de l'écrit. Nous avons constaté aussi que la majorité des apprenants n'arrive pas à lire correctement un mot de son texte, de ce fait les enseignants font recours à la remédiation pédagogique pour surmonter ces soucis et avoir plus de bonnes performances de la part des apprenants au niveau de la lecture compréhension de l'écrit.

Dès lors, nous nous interrogeons sur la stratégie adéquate qui doit être entreprise afin d'apporter les aides nécessaires à l'apprenant comme à l'enseignant pour surmonter les problèmes inhérents à la lecture compréhension des textes au niveau primaire.

L'activité de lecture est une séance toute autant pertinente que les autres activités inscrites dans la progression des apprentissages de la langue, et principalement la langue étrangère. Et la difficulté que caractérise la lecture en cette dernière est que l'apprenant est appelé à déchiffrer d'abord puis comprendre le sens des expressions lues. C'est pour cette raison que nous supposons que la remédiation pédagogique aiderait les apprenants à améliorer leurs prestations au niveau de la lecture compréhension de l'écrit.

Notre intention est de donner l'occasion de la réussite pour tous les apprenants. Nous essayerons de voir de près le profit qu'offre la remédiation en termes de lecture compréhension de l'écrit chez les apprenants. Ça d'une part et de l'autre, nous tentons de présenter aux enseignants de FLE une autre stratégie à mettre en place pour qu'ils puissent traiter aisément les lacunes des apprenants en matière de lecture compréhension de l'écrit.

Afin de mettre en place notre recherche, nous avons opté pour La méthode descriptive-expérimentale. Sur ce, nous allons d'abord décrire le déroulement d'une séance de remédiation puis nous aborderons notre expérimentation où il s'agit de l'exploitation d'une séance de remédiation en matière de lecture compréhension de l'écrit. Et dans le but de corroborer les résultats obtenus nous allons présenter un questionnaire aux enseignants de FLE au primaire.

Pour concrétiser notre recherche, nous allons consacrer trois chapitres, le premier dont il est l'entrée, il se nomme l'apprentissage de la lecture dans lequel nous allons tenter d'esquisser des concepts théoriques, concernant la lecture et son association avec la compréhension de l'écrit. nous allons également définir les méthodes d'apprentissage de la lecture et les stratégies de lecture. Quant au deuxième chapitre que nous l'avons nommé la remédiation, il est comme une passerelle qui nous guide, à son tour, vers la partie pratique, nous y aborderons l'évaluation, l'erreur et la remédiation. Finalement, nous allons conclure notre recherche d'une part, par une expérimentation que nous allons réaliser avec les apprenants de la 5^{ème} année primaire, d'autre part, par un questionnaire destiné aux enseignants du primaire.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage de la lecture

Introduction

Dans le but de donner un aperçu général de notre sujet de recherche, dans ce chapitre nous nous intéressons de manière générale à la compétence de la lecture compréhension de l'écrit. Et afin que nous puissions bien l'appréhender, nous allons proposer quelles définitions qui se rapprochent et expliquent au mieux ce concept majeur. Nous tenterons en parallèle d'expliquer les méthodes et les stratégies qui permettent aux apprenants d'apprendre la lecture compréhension de l'écrit.

I. La compétence

Selon le dictionnaire de didactique du français qui définit la compétence « *ce terme recouvre trois formes de capacités cognitives et comportementales : compétences linguistiques, communicatives et socioculturelles* »¹

Vu que notre recherche s'inclut au domaine de l'écrit, nous avons tendance à éclaircir et à donner une définition plus ou moins complémentaire sur la compétence communicative, cette dernière désigne la capacité d'un lecteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication tout en prenant en considération les facteurs externes qui se représentent dans un cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leurs relations et leurs rôles.

De ce fait, nous pouvons dire que la compétence de communication est un concept méthodologique qui se situe aujourd'hui au centre de la didactique des langues.

I.1. la compétence de la compréhension

Tout au long de notre recherche, nous tentons à trouver une définition complémentaire à ce terme monumental dont il est la compréhension. Le dictionnaire le Robert pratique la définit comme « *la faculté de comprendre, de percevoir par l'esprit et par le raisonnement* ». *la compréhension s'avère une notion très vague, c'est-à-dire qu'elle comprend un nombre très élevé de significations, de ce fait nous avons choisi la définition du dictionnaire ddl, à son*

¹ Jean Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Jean pencreac'h, 2003, p.48

tour « la compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite) »²

A partir de ce qui a été dit ci-dessus, nous disons que la compétence de la compréhension est la consécration de tous les mécanismes de connaissance que possède l'apprenant pour aboutir au sens d'un savoir quelconque.

I.1.1. La compétence de la compréhension de l'écrit :

La compréhension de l'écrit est l'une des quatre compétences essentielles dans le domaine de la didactique des langues étrangères. De plus, elle occupe une place importante au niveau de l'enseignement-apprentissage du FLE et l'une de ses composantes primordiales.

Bien souvent que la compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, l'écrit se définit comme « *Résultant de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre scripteur et un lecteur dans l'instantanée ou le différée, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs* »³

De ce fait, nous comprenons que ces deux composantes sont étroitement liées. Autrement dit, nous ne pouvons valoriser un écrit sans l'avoir compris, cela nous pousse à dire que la compréhension représente le code qui nous permet de décoder l'écrit.

Pour conclure, nous ne pouvons pas nous contenter de ces définitions évoquées ci-dessus, alors il est tout à fait vraisemblable de dire que la compréhension des écrits est un acte complexe qui suppose l'interaction de plusieurs activités chez le lecteur. En situation d'enseignement, les apprenants sont invités à lire une série d'écrits sous diverses formes : textes, documents, tableaux et schémas graphiques. Dans ce cas, l'apprenant doit réfléchir aux mécanismes de la compréhension afin d'émettre des hypothèses.

² Alain Rey, *Dictionnaire Le Robert pratique*, Paris, Edition enrichie pour 2013, p. 277

³ Jean Pierre Cuq, Op cit, p. 79

I.2. La lecture

Le terme lecture se définit récemment en relation avec la construction du sens :

« Lire, c'est traiter avec les yeux un langage fait pour les yeux.

Lire, c'est donner directement du sens à l'écrit, c'est-à-dire sans passer par l'intermédiaire ni de déchiffrement ni de l'oralisations.

Lire, c'est questionner l'écrit à partir d'une attente réelle dans une vraie situation de vie.

Lire, c'est lire des vrais écrits (des noms de rues, un livre, une affiche, un journal) au moment où on a vraiment besoin »⁴

Nous pouvons dire que le fait de lire un écrit, ce n'est pas juste un décodage de signes ou d'unités graphiques mais la lecture est cette « *interaction entre le texte et son lecteur ,le rôle de l'enseignant est donc d'encourager l'apprenant à être le constructeur qu'il est dans sa langue maternelle par ma mise en place de stratégies qui favorisent des entrées particulières par rapport aux objectifs de formation ,au niveau des apprenants ,mais aussi par rapport aux spécificités des apprenants »⁵*

De ce fait, il est tout à fait logique de dire que la lecture est le tissage du sens par le lecteur, tout en commençant par la création des hypothèses, ensuite vers la confirmation ou l'infirmité de ces hypothèses.

Comme nous pouvons dire que la lecture est la construction des représentations, ces dernières devraient respecter ce que l'auteur du texte a effectivement rédigé et obligent le lecteur à faire appel à ses connaissances conceptuelles et langagières.

I.3. les stratégies de la lecture

En exerçant l'acte de la lecture, les apprenants font appel aux différents mécanismes qui leur permettront de traiter l'information écrite. De ce fait, il existe plusieurs de stratégies de lecture en FLE, mais nous en avons choisies les plus pratiquées dans le domaine de l'enseignant-apprentissage de la lecture du FLE.

⁴ Man De Vreindt, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 240

⁵ Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presse université, 2002, p. 163

I.3.1 Le questionnement

Il s'agit de la première stratégie que peut utiliser le lecteur où il est en mesure de poser des questions sur les informations importantes du texte. Cette stratégie a pour objectif d'aider l'apprenant à vérifier sa compréhension vis-à-vis du texte traité.

I.3.2. La clarification

Dans cette stratégie, on pousse l'apprenant à clarifier lorsqu'il est face à une incompréhension, il s'agit de prendre les mesures nécessaires pour comprendre un mot ou un passage. Cette stratégie se concrétise sous forme d'une identification des mots et des expressions qu'il n'a pas comprises.

I.3.3. La visualisation

Au niveau de cette stratégie, le lecteur fait des représentations dans sa tête à partir de sa lecture. Elle aide l'apprenant à comprendre son texte d'une manière intelligente, en effet la visualisation offre à l'apprenant des outils pour structurer et conserver l'information.

Donc, nous pouvons dire que la visualisation permet d'augmenter le degré d'engagement envers le texte.

I.3.4. L'établissement des liens

A cette étape, l'apprenant tente d'utiliser ses connaissances antérieures pour mieux comprendre le texte, c'est-à-dire il sera en mesure de tisser des liens entre les informations du texte et ses connaissances antérieures.

Nous pouvons dire que dans cette stratégie, la lecture demande au lecteur d'effectuer un mouvement de va et vient entre les données du texte et ses pré-acquis et c'est au prix de cette mise en relation que le lecteur peut saisir la signification du texte.

I.4. les méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture

Le processus d'enseignement–apprentissage de la lecture en FLE nécessite l'intervention de trois méthodes dont nous allons en parler par la suite.

I.4.1 la méthode synthétique

Elle est appelée aussi la méthode syllabique et phonique, il s'agit de façon générale de la méthode la plus ancienne dans l'enseignement-apprentissage de la lecture en FLE. Son fonctionnement commence par les lettres et les sons vers les syllabes. Une fois les éléments de base sont bien utilisés, l'apprenant entame la lecture des phrases puis à la lecture des textes. Gaston MIALARET nous détaille les quatre stades de l'apprentissage de la lecture dans cette méthode. « A- *l'acquisition des lettres*

B - le stade de la syllabe

C - la lecture des mots

D - la lecture des phrases »⁶

Il est à signaler que cette méthode présente des inconvénients parmi ceux-ci : premièrement, l'apprenant apprend des signes sans les avoir compris, deuxièmement on ne prend pas en considération l'hétérogénéité des apprenants car dans cette méthode l'apprentissage se fait collectivement. Finalement nous pouvons dire que l'apprenant pourrait manquer le goût de la lecture.

I.4.2 La méthode analytique

Cette méthode se nomme également méthode globale, celle-ci a eu sa naissance au début du 20^{ème} siècle. Dans cette méthode, l'apprenant commence par le difficile vers le facile, en effet l'apprenant doit d'abord reconnaître le mot tout entier, en cherchant le sens, ensuite il s'intéresse aux lettres.

D'après MIALARET l'apprentissage y passe par des stades :

« A - *Stade de la préparation des acquisitions globales*

B - Stade des acquisitions globales proprement dites

C - Première exploitation des acquisitions globale

D - Stade de l'analyse et du déchiffrage »⁷

Comme toutes les méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture ont des inconvénients, cette méthode n'offre pas la possibilité aux apprenants de développer au sens

⁶ Mialaret Gaston, *l'apprentissage de la lecture*, Paris, Presse universitaire, 1966, p. 240

⁷ Mialaret Gaston, *ibid*, p. 241

de l'apprentissage à cause des raisons psychologiques et cognitives. C'est-à-dire, cette méthode ne s'adapte pas parfois avec les capacités psychologiques et cognitives de l'apprenant

I.4.3. La méthode mixte

Appelée également méthode semi globale. Cette méthode semble le fruit des deux méthodes précédentes, dans cette méthodes d'apprentissage de la lecture, on commence par la lecture de la phrase ou du mot acquis à l'analyse des éléments à étudier, c'est-à-dire l'extraction des sons et des lettre à apprendre dans le but de monter des syllabes tout en faisant appel aux lettres déjà connues.

Il à noter que cette méthode comprend plusieurs inconvénients « *Le problème qui revient souvent lors de l'utilisation de la méthode mixte est qu'elle peut entraîner des problèmes de compréhension pour les enfants, de plus cette technique d'apprentissage demande une forte concentration car les élèves doivent décomposer des mots pour comprendre le fonctionnement de la langue...* »⁸

Nous pouvons dire que c'est son attachement avec la méthode analytique qui a donné naissance à tel problème.

I.5. La lecture et la compréhension de l'écrit

Nous arrivons dans ces instants à enlever le voile sur l'activité pédagogique sur laquelle se focalise notre recherche dont elle est la lecture et compréhension de l'écrit.

La lecture et compréhension de l'écrit forment un lien indissociable. C'est-à-dire, nous ne pouvons pas passer à la compréhension de l'écrit sans avoir passée par la lecture. Ces deux compétences sont définies comme une activité pédagogique fondamentale dans l'acte de l'enseignement-apprentissage de FLE, il s'agit de deux compétences centrales que l'enseignant pratique avec ses apprenants au début de la séquence pédagogique dans le but de faire connaître aux apprenants le thème globale de la séquence qu'ils sont en train d'étudier.

La lecture joue un rôle primordial dans la compréhension d'un écrit en classe de FLE, car elle permet aux apprenants d'aboutir au sens du texte en leur offrant la possibilité de

⁸ www.methode-de-lecture-.com.consultee le 03/04/2019 à 11h23.

comprendre un écrit facilement. De ce fait, nous pouvons dire que la lecture est une activité de décodage de ce qui est écrit afin de saisir le sens. Il est évident de dire qu'un enseignement –apprentissage valide de la lecture à l'école primaire permet à l'ensemble des apprenants de devenir des lectrices et des lecteurs solidement motivées, tout en comprenant le contenu de leurs lectures et sachant appliquer et communiquer leurs connaissances et leurs habiletés dans les nouveaux contextes.

A partir de notre expérience dans le domaine de l'enseignement–apprentissage de FLE à l'école primaire, nous pouvons dire que la pratique de l'activité de la lecture compréhension de l'écrit semble un véritable souci chez les apprenants où la majorité trouve des véritables difficultés, concernant le déchiffrage du texte et la construction des représentations cognitives vis-à-vis du texte traité.

Donc nous pouvons dire que la lecture est un acte de plus en plus complexe qui demande un effort extrême.

La compréhension n'est pas la compréhension totale de texte ou des ces mots ; le lecteur doit imaginer les détails caches derrière la forme écrite.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté de donner quelques précisions sur la compétence de la lecture et la compréhension de l'écrit, car elle est une étape essentielle dans tout enseignement–apprentissage de la lecture en FLE. Par ailleurs, et dans l'objectif de présenter à l'apprenant plus de techniques pour qu'il puisse entamer cette activité de lecture compréhension, nous avons essayé d'apporter plus d'éclaircissement au sujet des stratégies de lecture du FLE.

Chapitre II

La remédiation

Introduction

Dans ce chapitre qui s'intitule la remédiation, nous continuons notre éclairage théorique en ce qui concerne les concepts phares de notre sujet de recherche. En commençant par l'évaluation du moment qu'elle se présente comme un biais décisif à la remédiation, puis nous allons aborder l'erreur en s'attardant sur quelques facettes qui caractérisent cette dernière.

II.1. L'évaluation

L'évaluation est un élément crucial dans le processus de l'enseignement-apprentissage, évaluer signifie le fait d'avoir un nombre considérable d'information sur une activité déjà faite, tout en référant à une situation qu'on souhaite l'atteindre. Cela veut dire que ce recueil des informations permet d'apprécier la valeur d'une situation existée par comparaison à une autre recherchée. Comme l'explique JEAN PIERRE CUQ : « *L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur des apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ...* »⁹

De ce fait, nous venons de comprendre que l'évaluation est un outil qui permet de porter une valeur sur les apprentissages, également elle permet de recueillir, d'analyser des données dans l'objectif de répondre à des décisions à caractère pédagogique.

L'acte de l'évaluation peut avoir des conséquences importantes sur l'avenir de l'individu évalué et qui engage entièrement la responsabilité professionnelle de l'enseignant.

⁹ Jean Pierre Cuq, *Op cit*, p. 90

II.1.1. La typologie d'évaluation

II.1.1.1. L'évaluation formative

L'évaluation formative occupe une place centrale dans l'acte de l'enseignement-apprentissage, elle consiste de façon générale à faire une rétroaction sur les apprentissages des apprenants. Cette évaluation s'effectue immédiatement lors la séquence pédagogique dans le but de réguler et de mettre les apprenants sur les rails.

Comme la définit MECHEL MINDER « *processus continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engages dans une démarche d'apprentissage ou de formation, selon de voies possibles, soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique* »¹⁰

Donc, cette évaluation rassure les apprenants sur ce qu'ils entreprennent et les encourager à prendre des risques et d'accepter leurs erreurs dans le but d'améliorer leurs futures performances et de progresser leurs apprentissages.

Sa mise en place se caractérise sous forme des activités d'évaluation, des fiches d'auto-estimation, des exercices de vérification qui vont donner lieu à une information commentée.

II.1.1.1.1. Les fonctions de l'évaluation formative

L'évaluation formative comprend trois fonctions.

II.1.1.1.1.1. l'évaluation pronostique

L'évaluation pronostique est le premier pas à effectuer lors de l'évaluation formative. Cette fonction vise à découvrir pour la première fois le niveau réel de l'apprenant, de plus, nous pouvons dire qu'elle donne à l'enseignant la possibilité d'avoir une information sur l'état des compétences de ses apprenants dans l'objectif de prédire le degré qui pourra être atteint par les apprenants.

¹⁰ Michel Minder, *Didactique fonctionnelle*, Paris, De Boeck et Larcier, 1999, p. 288

La réalisation de cette fonction se concrétise à travers des pré-tests que posent l'enseignant à ses apprenants, ces exercices permettent à l'enseignant de construire une idée sur le niveau des apprenants examinés.

II.1.1.1.2. L'évaluation diagnostique

Il s'agit de façon générale de la deuxième fonction à effectuer dans l'évaluation formative, cette évaluation a lieu souvent avant que les apprenants commencent leur séquence d'apprentissage « *effectuée au tout début d'une période de formation, l'évaluation diagnostique a une fonction préventive. Il peut s'agir alors de sonder des caractéristiques susceptibles d'influer sur la qualité des apprentissages à venir ...* »¹¹

À partir de ce qu'a été dit, nous pouvons dire que l'évaluation diagnostique vise totalement à prendre une décision préventive sur le degré d'atteinte des objectifs souhaités.

II.1.1.1.3. L'évaluation inventaire

L'évaluation inventaire représente, à son tour, la dernière étape dans l'évaluation formative. Cette fonction a lieu souvent à la fin de cursus de l'apprentissage de l'apprenant. Il s'agit de façon globale de l'évaluation des connaissances ou plutôt avoir des informations sur les niveaux des apprenants pour la dernière fois dans le but prendre une décision à caractère certificatif « *...il s'agit d'un bilan concernant le domaine cognitif, qui évalue les savoirs et les savoirs – faire* ». ¹²

De ce fait, la tâche essentielle de l'évaluation inventaire consiste d'une part à sélectionner les apprenants concernés du prochain cursus, d'autre part, pour montrer aux apprenants leur degré d'atteinte des objectifs, bien évident dans le cadre de la progression des apprentissages des apprenants.

¹¹ Gerard Scalon, *l'évaluation formative*, Paris, Université De Boeck, 2000, p. 15

¹² Christine Taglinat, *l'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, Cle international, 2005, p. 18

II.1.1.2. L'évaluation formatrice

L'évaluation formatrice désigne la participation du sujet évalué au processus d'évaluation qui le concerne. A propos de ce type d'évaluation, toute mesure doit être faite dans une perspective de faire apprendre à l'apprenant les critères de l'évaluation ; lui présenter ses outils et le mener afin d'intégrer modérément le processus évaluative. De plus, ça consiste à impliquer l'apprenant dans l'acte de l'évaluation. De ce fait, nous allons créer en lui une sensation de responsabilité vis-à-vis l'objet mis en cause.

En effet, *« l'implication du sujet est authentique, personnelle et forte. L'élève évalue lui-même, et seul, sa propre production, ou bien les procédures de réalisation de celle-ci, ou encore la démarche qu'il a mis en œuvre .il peut pour cela utiliser éventuellement, mais pas nécessairement, un «référentiel externe », c'est-à-dire un document venant éclaircir et armer son auto-observation ... »*¹³

A partir de cela, nous pouvons dire que l'évaluation formatrice consiste dans un premier temps, à faire responsabiliser l'apprenant sur le déroulement de son apprentissage et de son évaluation, autrement dit, l'apprenant est censé de prendre en considération son processus d'apprentissage au moment où l'enseignant se contente de le diriger.

II.1.1.3. L'évaluation sommative

L'évaluation sommative est considérée comme le dernier épisode de l'acte de l'évaluation, car dans cette évaluation l'apprenant n'aura pas le droit de commettre l'erreur, cela veut dire que toute une erreur est classée comme un échec et le vice-versa *«L'évaluation sommative devrait survenir au terme d'un long processus d'enseignement et d'apprentissage afin de sanctionner, certifier pour chaque étudiant le degré de maîtrise des objectifs pédagogiques visés »*¹⁴

¹³ Charle Hadjie, *l'évaluation à l'école*, Paris, Nathan, 2015, p. 62

¹⁴ Gerard Scanlon, *Op cit*, p. 18

L'évaluation sommative a un caractère certificatif qui sert, à son tour, à prendre une décision finale qui se caractérise généralement sous forme d'une note.

II.2. L'erreur

En didactique des langues étrangères la notion erreur est définie comme « *un écart par rapport à la norme. En ce sens, elle est synonyme de la faute* »¹⁵

En pédagogie, l'erreur signifie l'existence d'un savoir incomplet. RAYNAL en dit « *elle fait partie du processus du traitement de l'information .c'est un évènement normal dans une procédure complexe de résolution de problème, c'est éventuellement le symptôme d'un dysfonctionnement cognitif, ou tout simplement un état du processus de conceptualisation .* »¹⁶

A partir des lectures que nous avons faites tout au long de notre recherche, nous pouvons dire que l'erreur occupe une place cruciale au niveau de l'enseignement-apprentissage en classe de FLE, là où elle est considérée comme révélatrice des lacunes langagières des apprenants. C'est-à-dire, l'erreur est une partie intégrante de l'apprentissage, voire même un passage essentielle à surmonter dans le but de reconstruire de nouvelles connaissances.

- l'erreur chez l'enseignant

Pour l'enseignant, l'erreur est un indicateur qui va lui permettre d'évaluer les acquis des apprenants.

-l'erreur chez l'apprenant :

Quant à l'apprenant, l'erreur sera un moteur d'évaluation et de progression dans l'appropriation d'une langue étrangère.

¹⁵ Jean pierre Cuq, *Dictionnaire pratique du FLE*, Paris, Ophrys, 2008, p. 82

¹⁶ Raynal Françoise et Rieunier Alain, *Pédagogie dictionnaire des concepts*, Paris, clés ESF, 1997, p. 155

Dans le même sillage J-P-Astofli confirme que « *l'erreur est un moyen de progression .il faut découvrir les erreurs et partir de celles-ci pour chercher la solution la meilleure.la technique de résolution d'un problème est base sur le dépassement des erreurs, la prise de conscience du cheminement et de résolution* »¹⁷

Actuellement, l'erreur fait l'objet de plusieurs recherches du moment qu'elle à mettre en exergue les lacunes de l'apprenant. Elle présente à l'enseignant un élément concret sur lequel il peut se référer afin de déclarer la réussite ou non du processus enseignement -apprentissage. En somme, il s'agit maintenant de laisser les apprenants le droit de commettre l'erreur, tout en les aidant à les surmonter, en offrant à tout un chacun l'occasion de la réussite.

II.2.1. Le statut de l'erreur

L'erreur s'est doté enfin d'un nouveau statut et devient par conséquent, un outil pour enseigner.

Nous pouvons dire que l'erreur est considérée comme une haie nécessaire pour construire les apprentissages, cela veut dire qu'il s'agit d'un affranchissement d'une série d'obstacles d'une manière progressive.

Alors, nous essayons de montrer le statut de l'erreur dans les deux grandes exceptions théoriques qui ont totalement marquées l'histoire de la didactique des langues étrangères qui sont le behaviorisme et le constructivisme.

II.2.1.1. l'erreur dans la théorie behavioriste

Elle est considérée comme indice de technique pédagogique inadéquate, les acteurs de ce courant estiment que l'acquisition du langage ne se fait pas en commettant des erreurs. Cette théorie estime que l'apprenant est guidé vers la

¹⁷ Jean Pierre Astofli,, *l'erreur est un outil pour enseigner*, Paris, Edition EFS, 1999, p. 59

réalisation de l'objectif à travers des exercices programmés qui utilisent la répétition et le renforcement des bonnes réponses.

II.2.1.2. l'erreur dans la théorie constructiviste

Par contre aux behavioristes qui limitent l'apprentissage à une simple association de stimulus-réponse, les constructivistes considèrent l'apprentissage comme un processus de réorganisation de connaissances conflictuelles ou l'erreur est un signe de difficulté qui doit être pris en charge par l'apprenant pour construire une nouvelle connaissance. Autrement dit, la correction de l'erreur par l'apprenant montre qu'il a surmonté les difficultés rencontrées.

II.2.2. Les types d'erreurs

Il existe plusieurs types d'erreurs mais nous allons nous contenter de ceux qui se rapprochent à notre sujet de recherche.

II.2.2.1. Les erreurs liées aux limites de l'apprenant

Ce qui peut mettre l'apprenant dans l'erreur, c'est son niveau de développement (limitation de la capacité à abstraire, par exemple) son âge (limitation de sa capacité à se concentrer durablement) et dernièrement la représentation qu'il a de lui-même (catalogues comme apprenant faible par son enseignant).

Donc, ce type d'erreur concerne capitalement le statut de l'apprenant et sa manière de penser.

II.2.2.2. les erreurs liées à la situation d'apprentissage

Dans ce cas, il s'agit d'une situation d'apprentissage entièrement nouvelle et qu'elle introduit des éléments qui ne sont pas fréquents (exercices nouveaux différents des exercices habituels, et des présentations également inhabituelles). Cette situation peut également introduire un type de réflexion ou de raisonnement que l'apprenant ne les maîtrise pas.

II.2.2.3. les erreurs liées à la consigne

Dans ce type, on centralise beaucoup plus sur la formulation de la consigne, ceci se concrétise sous forme d'un langage inacceptable qui appelle des réponses multiples.

Il est à signaler qu'actuellement on en parle souvent dans les récentes recherches qui incluent l'erreur, au fait, nous en tant qu'enseignant à l'école primaire, nous remarquons que certains apprenants rencontrent des difficultés à comprendre des consignes dans leurs manuels scolaires, automatiquement, ils vont tomber dans l'erreur. Ce qui peut faciliter la compréhension c'est la lecture et la compréhension de la consigne car elle fait partie de l'apprentissage.

Pour ce faire, il faut consacrer à l'apprenant un temps de lecture suffisant, tout en essayant de reformuler la consigne dans le but d'éclaircir à l'apprenant la tâche à effectuer.

II.2.2.4. Des erreurs dues à la complexité des continus

Les erreurs des apprenants pourraient se rapporter à la complexité des continus d'enseignement qui s'avère non perçus dans les progressions disciplinaires adoptées en classe de langue, ainsi il faut donc se concentrer sur le continu où se trouvent les nœuds de difficultés afin d'orienter l'apprenant et pour qu'il puisse éviter ce sort d'erreur.

II.3. La remédiation

La remédiation est définie dans le dictionnaire HACHETTE comme « *programme éducatif visant à l'évaluation et à la remise à niveau des élèves en difficultés* ». ¹⁸

¹⁸ Dictionnaire hachette éducation, France, Polina, 2015, p. 581

De ce fait, la remédiation est considérée comme un moyen permettant de remettre les apprenants sur les bons rails. J-P CUQ nous sert d'une définition globale au concept de la remédiation :

*« un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre .celles-ci sont repères à partir d'un diagnostic, se fondent sur des performance (ce diagnostic est une des fonctions de l'évaluation) .la remédiation conçue comme un soutien ,se fait en principe en fonction de démarches pédagogiques différentes ,et souvent de manière individualisée. Elle porte sur des savoirs et des savoirs – faire langagiers ou communicatifs, mais aussi sur des modalités d'apprentissage (apprendre à apprendre) ».*¹⁹

Donc, nous pouvons dire qu'il s'agit de façon globale d'une action de régulation permanente, successive et systématique. Cette action intervient dans le but d'atteindre un objectif central dont il est la résolution des lacunes des apprenants. Au niveau de séance de la remédiation, l'enseignant essaie de redonner une autre occasion de réussite aux apprenants qui ont prouvé des difficultés lors les séances normales. Face à cela, l'enseignant est en mesure d'aider l'apprenant pour lui permettre de surmonter ses obstacles.

II.3.1. Les types de remédiation

Il existe deux formes pour mettre en place la remédiation ce qu'on les appelle : remédiation différée ou remédiation immédiate, ces dernières se diffèrent généralement, au niveau du moment, au fait, nous allons les détailler dans ce suit.

II.3.1.1. La remédiation différée

Il s'agit d'une séance programmée d'une manière hebdomadaire qui consiste à traiter des difficultés parfois lourdes. Cette remédiation est confiée soit à l'enseignant de la classe, soit aux d'autres enseignants. Sa mise en place se fait à

¹⁹ Jean Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, Jean pencreac'h, 2003, p. 213

partir des activités particulières ou adaptées et organisées aux moments distincts, c'est-à-dire, en dehors du cheminement de la séquence d'apprentissage.

Donc, elle sert à réguler le dysfonctionnement détecté lors d'une séquence d'apprentissage, à cet égard, l'enseignant accueille les apprenants soit individuellement (dans le cas où les difficultés observées sont différentes), soit collectivement (si les difficultés trouvées sont communes).

II.3.1.2. La remédiation immédiate

Cette remédiation se nomme aussi remédiation intégrée, il s'agit d'une remédiation faite en pleine séquence d'apprentissage pour répondre à des besoins ponctuels. Autrement dit, une intervention immédiate par l'enseignant sur les besoins qui se manifestent lors du déroulement d'un cours, c'est une remédiation intégrée à l'apprentissage dans le but de répondre directement aux difficultés des apprenants.

Pour ce faire, à certain moment du cours, l'enseignant rassemble le groupe d'apprenants ayant manifesté des difficultés, ensuite il essaie de ré-diagnostiquer les lacunes afin d'établir les objectifs à aboutir. Finalement, l'enseignant demande aux apprenants en difficultés de communiquer les nouvelles stratégies adoptées pour corriger les erreurs.

Il est à noter que la remédiation se caractérise, d'une part qu'elle porte sur les difficultés pouvant être rapidement résolues et qui ne nécessitent pas un traitement spécialisé. D'autre part, qu'elle est menée par l'enseignant qui connaît l'apprenant et le contexte dans lequel est apparue la difficulté.

II.3.2. Remédiation /rattrapage/soutien

Comme nous avons choisi de travailler sur la remédiation, nous avons trouvé utile de faire la distinction entre les termes (remédiation, rattrapage ou soutien), ces derniers se convergent au niveau des représentations mais quant à leur mise en œuvre, ils se divergent d'une manière superficielle.

Afin d'apporter plus d'éclaircissement au sujet des points qui marquent la disparité entre ces concepts, le tableau suivant est plus illustratif.

Tableau²⁰ : remédiation / rattrapage/ soutien

<i>Remédiation</i>	<i>Rattrapage</i>	<i>Soutien</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aplanir la ou les difficultés rencontrées passagères</i> • <i>Un nombre d'apprenants assez réduit.</i> • <i>Réguler en permanence le travail de l'apprenant.</i> • <i>Lacunes, difficultés, rectifier, séance, activité, besoin, rétablir, consolider, travailler, pédagogie différenciée, problème, Apprentissage, insuffisance, réalisation.</i> • <i>On fait refaire une activité en modifiant les supports et exercices ou bien on reprend l'activité mais avec une autre stratégie de la classe.</i> • <i>Remède dans le</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Viser les difficultés ou lacunes qu'on peut qualifier durables : retard d'apprentissage des apprenants accumulée sur une période plus ou moins longue.</i> • <i>Installer un processus qui permet de mettre les apprenants concernés au même niveau de progression que les autres.</i> • <i>Rattraper des cours (absence)</i> • <i>Retard, compenser, lacunes, remise à niveau, déficit, combler, rattraper, consolidation, séance.</i> • <i>Rattraper une notion non assimilée.</i> • <i>Traiter et combler le retard qui pourrait porter préjudice aux apprenants : sont</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>le soutien à pour objectif de renforcer et de consolider les acquisitions des apprenants. Cette séance vise la performance, c'est-à-dire l'amélioration du niveau des apprenants, même quand ils sont bons.</i> • <i>Soutenir, redresser, consolider, améliorer, renforcer, travail, séance, dispositif.</i> • <i>Soutenir des apprenants en difficultés,</i> • <i>Préparer à une éventuelle évaluation sommative après la formative</i> • <i>Ajouter un plus à un prérequis, renforcement des acquis.</i> • <i>Se fait en dehors des heures de</i>

²⁰ B Abbassi et al, *Guide de remédiation pédagogique du FLE au primaire*, Craponne, Cepec, 2013, p.14

<p><i>domaine pédagogie. connotation médicale, s'adresse aux apprenants en difficultés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Elle fait partie du volume horaire, elle est portée dans l'emploi du temps.</i> 	<p><i>concernés tous les élèves de la classe.</i></p>	<p><i>cours.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Séance de soutien en plus de volume horaire.</i>
---	---	--

Donc, nous pouvons dire que ce tableau a bel et bien pu nous servir d'une distinction plus ou moins complémentaire des notions noyaux de la remédiation.

D'un point de vue pédagogique, il est à noter que la maîtrise de ces termes par l'enseignant qui va pratiquer la remédiation s'avère très utile.

Conclusion

Actuellement, la vision vis-à-vis l'erreur a beaucoup changé. Les recherches faites en ce domaine ont bel et bien démontré que l'erreur est désormais un élément fondamental dans la construction des apprentissages. Elle révèle et ce avec précision les facteurs qui entravent au bon fonctionnement du processus enseignement-apprentissage.

Chapitre III

Le Cadre pratique

Introduction

Dans les chapitres précédents, nous avons essayé de donner quelques définitions propres à notre thème de recherche. Malgré son apport assez important, cet éclairage théorique reste insuffisant pour vérifier réellement l'efficacité de la remédiation dans l'amélioration de la lecture compréhension de l'écrit. De ce fait, nous allons mettre dans ce dernier chapitre deux outils méthodologiques : premièrement, une expérimentation que nous avons faite avec les apprenants de la 5^{ème} année primaire, deuxièmement, un questionnaire destiné aux enseignants de FLE à l'école primaire dans le but de vérifier notre hypothèse.

III.1. La pré-expérimentation

III.1.1. Le terrain

L'école ABDELHAMID IBENBADISS se trouve au chef-lieu d'Ainelhadjel. Au sein de cette école, il y'a des maîtres de langue arabe et en compte dix. Pour la langue française cette école dispose de deux enseignants. En ce qui concerne le nombre des apprenants, elle en contient 350.

III.1.2. l'échantillon

Nous nous sommes intéressés aux deux classes de la 5^{ème} année primaire, mais nous avons demandé à l'enseignante de sélectionner les apprenants qui se trouvent en difficultés en matière de lecture. Donc, il s'agit d'un groupe formé de 15 apprenants ,09 garçons et 06 filles, concernant leurs âges, ils sont entre 10 ans – 12 ans jusqu'à 13 ans.

III.1.3. la méthode de travail

Dans cette deuxième partie, nous allons utiliser deux outils méthodologiques, d'une part la méthode descriptive-expérimentale pour concrétiser notre expérimentation, d'autre part une enquête par un questionnaire destiné aux enseignants de FLE à l'école primaire dans le but de répondre à notre problématique.

III.1.4. le corpus

Afin de faciliter la tâche aux apprenants, nous avons demandé à l'enseignante qu'elle choisisse un texte lisible et compréhensif. Il s'agit d'un texte de lecture compréhension de l'écrit qui se nomme « un métier sauver des vies »²¹, celui-ci a lieu dans la première séquence du premier projet du livre scolaire du français de la 5^{ème} année primaire.

Il est à signaler que nous n'avons pas travaillé sur le texte tout entier mais nous ne nous sommes contentés que de cinq mots et de cinq phrases pour montrer l'apport de la remédiation dans l'amélioration de la lecture compréhension de l'écrit chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire.

III.1.5. La séance de remédiation

Avant d'entamer la mise en place de notre expérimentation, nous avons assisté à une séance de remédiation dirigée par l'enseignante de la classe. De ce fait, nous venons de décrire toutes les étapes de cette séance.

Le rappel

- L'enseignante a entamé sa séance par la révision (orale et écrite) des notions déjà vues et qui ont une relation avec les objectifs visés
- Elle motive ses apprenants.

La présentation

- Elle présente l'ensemble des activités proposées aux apprenants.
- Elle explique les consignes et les contenus, en focalisant sur les mots difficiles à comprendre.
- Elle explique le plan de travail et comment résoudre chaque exercice.
- Elle limite le temps d'exécution de chaque activité.

²¹ Voir les annexes.

- Répartition des apprenants concernés en quatre sous-groupes.

L'Observation et l'analyse

La lecture silencieuse des consignes et des contenus des exercices, ils se posent des questions et ils s'entraident.

L'exécution des exercices

Les apprenants commencent à faire les applications et l'enseignant circule entre ces sous-groupes tout en tentant de pallier les difficultés retrouvées.

Les titres des questions sont les suivants :

Exercice 1 : utilise le son dominant dans les mots suivants pour compléter les autres mots

Exercice 2 : lis les séries des mots suivants puis retrouve d'autres mots ayant le même son.

Exercice 3 : lis ce petit texte puis répond aux questions suivantes.

Exercice 4 : complète les phrases suivantes puis ils- les à haute voix.

Correction des exercices

Ils ont corrigé collectivement les exercices puis ils ont fait une lecture à haute voix des mots et des phrases obtenues.

III.2. L'expérimentation

Dans un premier temps, nous avons expliqué à l'enseignante les étapes de notre expérimentation qu'elle va elle-même les appliquer avec les apprenants en difficultés en matière de lecture compréhension de l'écrit.

III.2.1. Le déroulement de l'expérimentation

Dans le but de la bonne exploitation de la séance de remédiation de lecture et compréhension de l'écrit, l'enseignante a effectué l'expérimentation en deux séances. La première séance est consacrée juste pour faire un test proposé aux apprenants pour détecter les mots avec lesquels les apprenants ont difficultés, quant à la deuxième séance, il a entamé à mettre en place la remédiation dans laquelle il s'agit d'une nouvelle stratégie de remédiation des difficultés des apprenants au niveau de la lecture compréhension de l'écrit des apprentissage de la 5^{ème} année primaire.

III.2.2. Le déroulement de la première séance

Durée : 45m

L'enseignante a commencé la séance par l'explication de l'activité pédagogique à remédier dont elle est la lecture compréhension de l'écrit, puis elle a distribué les copies du test aux apprenants.

Ce test comprend donc, cinq mots et cinq images en demandant aux apprenants de relier chaque mot avec l'image qui le représente, il s'agit des mots qui sont déjà vus par les apprenants dans la séance de lecture compréhension de l'écrit. Après avoir accordé une demi-heure, elle a fini par la collecte des copies.

Le test :

Activité : relie par une flèche chaque image avec son nom.

- Le camion



- un incendie



- Une échelle



- Les pompiers



- Une victime



III.2.3. la présentation et l'analyse des résultats

Nous sommes arrivés à obtenir les résultats suivants :

Apprenants	Les réponses		
	Correctes	Faussees	Sans réponses
A1	00	05	00
A2	02	03	00
A3	02	03	00
A4	00	03	00
A5	00	05	00
A6	02	05	00
A7	02	03	00
A8	02	03	00
A9	01	04	00
A10	02	03	00
A11	00	05	00
A13	02	03	00
A14	02	03	00
A15	00	05	00
Totale des réponses	17	53	00

- **La lecture des données**

Dans ce tableau, nous remarquons que le nombre des réponses correctes est 17, quant aux réponses fausses, elles sont 53 et nous n'avons pas trouvé des mots sans réponse.

Le commentaire :

A partir des réponses obtenues, nous pouvons dire que les apprenants éprouvent vraiment des difficultés d'une part, à lire ces mots, d'autre part à les comprendre comme nous le montre le nombre très élevé des réponses fausses.

III.2.4. Le déroulement de la deuxième séance

- **La première étape**

Durée : 15m

Au niveau de cette séance, l'enseignante a gardé le même groupe, premièrement elle a demandé aux apprenants de faire sortir leurs ardoises et les bouts de craie. Deuxièmement, tout en travaillant avec les mêmes mots du premier test, elle leur a dicté le premier mot sous forme de trois syllabes par exemple : le mot « le camion » est dicté en trois syllabe [le] ,[ca],[mion], puis elle leur a demandé de les attacher pour obtenir le mot tout entier, cela pour faire le montage syllabique, troisièmement, elle a écrit ce mot au tableau, en leur montrant l'image qui le convient.

Elle a fait la même procédure avec les mots qui restent :

- le camion
- un incendie
- une échelle
- une victime
- les pompiers

- La deuxième étape :

Durée: 15m

Dans le but de savoir à quel point les apprenants ont compris l'activité traitée, elle leur a redonné le même test. Les résultats obtenus sont les suivants :

III.2.5. La présentation et l'analyse des résultats

Tableau n°2

Apprenants	Les réponses		
	Correctes	Fausse	Sans réponses
A1	03	02	00
A2	03	02	00
A3	05	00	00
A4	03	02	00
A5	03	02	00
A6	03	02	00
A7	03	02	00
A8	03	02	00
A9	03	02	00
A10	02	03	00
A11	02	03	00

A12	02	03	00
A13	02	03	00
A14	02	03	00
A15	03	02	00
Totale des réponses	42	33	00

- **La lecture de données**

Dans ce tableau, nous remarquons qu'il y a parmi toutes les réponses : 42 réponses correctes, 33 réponses fausses et il n'y a aucun mot sans réponses.

- **Le commentaire**

Tout en référant à ce tableau, nous pouvons dire que le nombre des réponses a augmenté par contre aux réponses incorrectes qui ont abaissées. De ce fait, il est tout à évident de dire que dans le deuxième test la majorité des apprenants ont pu lire les mots, y compris les comprendre en les reliant avec leur images.

- **La troisième étape**

Durée : 15m

Dans cette partie, l'enseignante a mentionné cinq phrases contenant les mots traités afin de confirmer si les apprenants ont maitrisé la lecture de ces mots ou non, il s'agit de diagnostiquer l'état de compréhension de l'objet lu

Pour ce faire, elle a demandé de chaque apprenant de lire une de ces phrases suivantes :

- **Les pompiers** sont des hommes et des femmes jeunes.
- Ils sont toujours prêts quand **un incendie** est signalé.
- **le camion** des pompiers est toujours prioritaire.

- Le camion des pompiers est équipé d'**une échelle**.
- Ils viennent en secours des gens (ou des animaux) **victimes** d'une inondation.

Les résultats sont positifs car nous avons assisté à des lectures sans erreur remarquable.

III.3. Le questionnaire

Dans cette partie, nous allons mettre en place un questionnaire afin d'avoir plus de chance à obtenir des réponses fiables pour valider nos hypothèses et une meilleure garantie de la qualité des données recueillies.

Ce questionnaire est composé de 14 questions différentes. Il est proposé aux enseignants de français de la 5^{ème} année primaire, destiné à 10 enseignants des deux sexes. Exerçant dans quelques écoles de primaire dans la commune d'AINELHEDJEL.

III.3.1. Présentation et l'interprétation des résultats :

Question n° 1 :

	Le nombre	Le pourcentage
Femme	07	70 %
Homme	03	30 %

Analyse et commentaire

Ce tableau indique que notre population est formée de 10 enseignants dont 07 enseignantes pour un pourcentage de 70 % et 03 enseignants pour un pourcentage de 30 %.

De ce fait, nous avons affaire à un public mixte mais composé majoritairement d'un personnel féminin, ces résultats nous prouvent que l'enseignement du français semble plus apprécié par des femmes que par les hommes.

Question n° 2 :

l'expérience	Le nombre	Le pourcentage
Moins de 10 ans	08	80 %
10 ans et plus	02	20 %

Analyse et commentaire

Ce tableau nous montre que parmi les 10 enseignants, 08 ont moins de 10 ans d'expérience pour un pourcentage de 80 %, 02 enseignants jouissent d'une assez considérable qui dépasse les 10 ans.

Les pourcentages obtenus indiquent que notre population est constituée d'un ensemble d'enseignants qui ont une modeste expérience dans l'enseignement-apprentissage de FLE au primaire. Ces enseignants vont nous aider à confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Question n°3 :

Est-ce que l'enseignement-apprentissage du FLE pour les apprenants de la 5^{ème} AP est difficile ?

Réponses	Le Nombre	Le pourcentage
Oui	10	100%
Non	00	00 %

Analyse et commentaire

De la lecture de ce tableau, nous constatons que parmi ces enseignants, 10 enseignants pour un pourcentage de 100 % trouvent des difficultés à enseigner le FLE aux apprenants de la 5^{ème} année primaire, par contre nous ne trouvons aucun enseignant qui nie la présence des difficultés lors l'enseignement-apprentissage du FLE à l'école primaire.

Nous constatons que l'enseignement-apprentissage de FLE à l'école primaire est une tâche difficile car selon le tableau ci-dessus, les enseignants de FLE prouvent de sérieux problèmes à faire apprendre aux apprenants cette langue étrangère.

Question n°4 :

En quelle activité réside les difficultés d'apprentissage de FLE ?

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oral	03	30 %
Lecture	08	80 %
Points de langue	03	30 %
Production écrite	08	80 %

Analyse et commentaire

Dans ce tableau, nous remarquons qu'un nombre de 03 enseignants pour un pourcentage de 30 % trouvent des difficultés chez les apprenants dans l'activité de l'oral. 08 enseignants pour un pourcentage de 80 % incluent les difficultés au niveau de la lecture. 03 enseignants pour un pourcentage de 30 % voient qu'il y a des difficultés aux points de langue. 08 enseignants pour un pourcentage de 80 % disent qu'ils rencontrent des difficultés lors de l'activité de la production écrite.

Nous pouvons remarquer que les difficultés de l'oral ne résident pas au niveau de la compréhension, mais plutôt il s'agit des obstacles au niveau de la capacité de communiquer avec cette langue dite étrangère.

D'après les réponses données, les difficultés résident beaucoup plus au niveau de la lecture car les apprenants n'ont pas acquis une meilleure connaissance de la structure graphique et ils ne sont pas familiarisés avec les méthodes d'apprentissage de la lecture. Comme nous pouvons dire que cela est due d'une part, au manque de prise en considération de l'activité de la lecture par les enseignants. D'autre part, à la position de l'apprenant par rapport à cette langue étrangère où il la prononce que dans sa classe, donc cela lui pose des difficultés quant au déchiffrement des mots.

A partir du résultat obtenu, nous pouvons dire que les apprenants ne prouvent pas de véritables difficultés au niveau des points de langue parce que dans cette matière l'apprenant a toujours un modèle devant ses yeux, sous l'égide de l'enseignant, de plus cette activité semble facile pour l'apprenant dans la mesure où il est demandé toujours de répondre à la question posée.

Face à ce pourcentage élevé de difficultés des apprenants en matière de production écrite, nous pouvons dire que les apprenants sont plus ou moins incapables de réussir leur production écrite, car ils n'ont pas bien acquis les activités précédentes, également cela est causé par le niveau limité des apprenants au niveau lexical et syntaxique de cette langue étrangère.

Question n°5 :

Faites-vous de la remédiation avec vos apprenants ?

Réponses	Le Nombre	Le pourcentage
Oui	10	100 %

Non	00	00 %
-----	----	------

Analyse et commentaire

Comme c'est indiqué ci-dessus, tous les enseignants affirment qu'ils font la remédiation pédagogique avec leurs apprenants

Nous pouvons dire que l'activité de la remédiation pédagogique est majoritairement pratiquée par les enseignants de FLE à l'école primaire. Cela veut dire aussi que ces enseignants cherchent toujours à améliorer les performances des leurs apprenants. Donc cet outil d'aide pédagogique est devenu de plus en plus une activité indiscutable dans l'acte de l'enseignement-apprentissage.

Question n°6 :

Quels sont les apprenants concernés par la séance de la remédiation ?

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Faibles	10	100 %
Moyens	10	100 %
Bons	01	10 %

Analyse et commentaire

A partir de ce tableau, 10 enseignants pour un pourcentage de 100 % disent que la remédiation est destinée aux apprenants de niveau faible. De plus, nous voyons qu'un nombre de 10 enseignants pour un pourcentage 100 % font la remédiation avec les apprenants de niveau moyen. Un seul enseignant qui fait la remédiation avec les bons apprenants.

Selon ces données, il est tout à fait évident de dire que la remédiation est destinée aux apprenants de niveau faible et moyens, c'est-à-dire, l'enseignant élabore

les exercices et les objectifs au profit de ces apprenants. Comme nous ne pouvons pas nier la présence d'un ou deux bons apprenants dans une séance de remédiation car ceux-ci risquent d'être en difficultés à un moment donné et ils pourront aider leurs camarades à surmonter leurs difficultés.

Question n°7 :

Avant de remédier, faites-vous une évaluation ?

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oui	10	100 %
Non	00	00 %

Analyse et commentaire

Tous les enseignants questionnés font de l'évaluation avant de pratiquer la remédiation avec leurs apprenants.

Nous observons que la totalité des enseignants font une évaluation avant de remédier ce qui confirme que l'évaluation est un dispositif assez important pour détecter les lacunes et les erreurs des apprenants dans leur apprentissage. Cela s'inscrit dans le cadre de la fiabilité de la remédiation à effectuer.

Question n°8 :

Lors de la remédiation, les erreurs des apprenants sont-elles prises en considération ?

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oui	10	100 %
Non	00	00 %

Analyse et commentaire

Nous voyons que la majorité des enseignants prennent en compte les erreurs des apprenants.

En analysant les réponses des enseignants, nous constatons que la totalité des enseignants mettent en considération les erreurs commises par leurs apprenants. Cela prouve que la remédiation base généralement sur les erreurs faites par les apprenants dans la séquence d'apprentissage.

Question n°9 :

A quel moment jugez-vous utile de passer à la remédiation avec les apprenants ?

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Au moment de la séquence d'apprentissage	07	70 %
Après la séquence d'apprentissage	07	80 %

Analyse et commentaire

07 enseignants pour un pourcentage de 70 % font la remédiation au moment de la séquence d'apprentissage comme il y a 07 enseignants pour un pourcentage de 70 % qui la programment après la séquence d'apprentissage.

Nous constatons que le nombre des enseignants qui pratiquent la remédiation au moment de la séquence d'apprentissage et ceux qui l'appliquent après la séquence d'apprentissage est équivoque.

Selon certains, la remédiation ne se fait qu'au moment de la séquence d'apprentissage car elle sert à améliorer immédiatement la progression de l'apprenant et assure une meilleure compréhension par contre les autres disent que la remédiation ne se fait qu'après la séquence d'apprentissage afin d'enrichir, renforcer la compréhension et traiter d'une façon différée les insuffisances des apprenants.

Cela veut dire que chaque enseignant met en place la remédiation selon le degré de souci des lacunes.

Question n°10 :

Vous consacrez les séances de remédiation aux activités suivantes :

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oral	01	10 %
Lecture	09	90 %
Point de langue	04	40 %
Production écrite	07	70 %

Analyse et commentaire

Un seul enseignant pour un pourcentage de 10 % qui consacre la séance de la remédiation pour l'activité l'oral. 09 enseignants pour un pourcentage de 90 % confirment que c'est l'activité de la lecture qui domine les séances de remédiation. 04 enseignants pour un pourcentage de 40 % disent que la remédiation est dominée par l'activité des points de langue. 07 enseignants pour un pourcentage de 70 % consacrent la séance de la remédiation à la production écrite.

A travers les données mentionnées sur le tableau ci-dessus, nous remarquons que les séances de remédiation sont dominées intégralement par l'activité de la lecture. De ce fait, l'activité de la lecture représente le grand souci des enseignants, c'est pour cette raison qu'elle possède la partie du lion des séances de remédiation.

Quant aux points de langue, nous observons qu'ils sont souvent pratiqués dans les séances de la remédiation car cette activité semble facile à faire apprendre.

De plus, nous trouvons un nombre considérable des enseignants qui consacrent cette séance à pallier l'insuffisance au niveau de points de langue. L'oral est plus ou moins écarté de cette séance parce que nous voyons qu'à l'école primaire, on ne donne pas de l'importance à cette activité.

Question n°11 :

Lors de la remédiation de lecture, faites-vous le montage syllabique avec vos apprenants?

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oui	04	40 %
Non	06	60 %

Analyse et commentaire

04 enseignants pour un pourcentage de 40 % font recours au montage syllabique lors de la remédiation de lecture. 06 enseignants pour un pourcentage de 60 % ne font pas appel au montage syllabique pour remédier les problèmes de la lecture.

Nous remarquons que la totalité des enseignants ne font pas recours au montage syllabique alors, nous pouvons dire que l'absence de cet outil pourrait maintenir les mêmes erreurs chez les apprenants qui souffrent au niveau de la lecture compréhension de l'écrit et le vice versa. Cependant nous remarquons qu'il y a des enseignants qui font appel au montage syllabique dans le but d'améliorer la prononciation des apprenants.

Question n°12 :

Utilisez-vous les méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture ?

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Jamais	00	00 %
Souvent	09	90 %
Toujours	00	00 %

Analyse et commentaire

Aucun enseignant n'a opté pour le choix de « jamais ». 09 enseignants pour un pourcentage de 90 % utilisent souvent les méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture, comme il n'y a aucun enseignant opté pour « toujours ».

Suit à ce résultat, nous constatons que la majorité des enseignants utilisent souvent les méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture. Cela est plus ou moins rassurant sur l'amélioration de la lecture chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire. Mais nous pouvons dire que ces méthodes devraient être utilisées toujours par les enseignants car leur fruit ne peut être abouti que d'une façon permanente.

Question n°13 :

Est-ce que le temps consacré pour cette séance est suffisant ?

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oui	01	10 %
Non	09	90 %

Analyse et commentaire

Dans ce tableau, nous remarquons qu'un seul enseignant pour un pourcentage de 10 % qui dit que le temps consacré à la remédiation est suffisant. 09 enseignants pour un pourcentage de 90 % voient que le temps consacré à la remédiation est insuffisant.

Après ce tableau, nous constatons que les enseignants sont unanimes et estiment que le volume horaire consacré à la remédiation est insuffisant. Selon eux, 45min ne suffisent pas pour corriger les erreurs d'une langue étrangère à la suite d'une séquence d'apprentissage. Un seul enseignant est satisfait du temps consacré à cette séance, selon lui, les apprenants n'ont pas les mêmes niveaux.

Question n°14 :

La remédiation permet de progresser le niveau des apprenants.

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Pas de tout d'accord	00	00 %
Ni en désaccord ni en accord	01	10 %
Tout à fait d'accord	09	90 %

Analyse et commentaire

Dans ce tableau, nous remarquons que 01 enseignant pour un pourcentage 10 % qui est ni en désaccord ni en accord quant au rôle de la remédiation dans la progression. 09 enseignants pour un pourcentage de 90 % sont tout à fait d'accord avec l'idée dans laquelle la remédiation permet de progresser le niveau des apprenants.

Au vu des résultats obtenus, nous remarquons que la majorité des enseignants voient que le niveau de leurs apprenants s'améliore après une séance de la remédiation, cette dernière qui a pour objectif le remplissage des lacunes. Un seul enseignant infirme la progression de niveau, celui-ci peut être qu'il ne maîtrise pas les procédés de cette séance ou bien qu'il ne trouve pas de bons résultats après la remédiation auprès de ses apprenants.

Conclusion

Dans ce dernier chapitre, nous avons essayé à mettre en place toutes les idées à caractère théoriques évoquées dans les deux chapitres précédents. Pour ce faire, nous avons appuyé sur deux outils méthodologiques de poids, d'abord nous avons essayé e mettre en place toute une expérimentation avec les apprenants de la 5^{ème} année primaire dans laquelle nous sommes arrivés à obtenir des résultats satisfaisants.

A partir de cette expérimentation, nous pouvons dire que si les enseignants pratiquent la remédiation de la lecture de cette façon, les apprenants vont dans un premier temps améliorer leur niveau en termes de lecture compréhension de l'écrit ; et dans un deuxième temps, ils peuvent construire un véritable bagage lexical qui va les aider à comprendre les textes. Ensuite, nous avons conçu un questionnaire aux enseignants de FLE au primaire dans lequel nous avons pu avoir des témoignages sur l'activité qui domine les séances de remédiation dont elle est la lecture et l'apport de la remédiation comme dispositif au service de la lecture compréhension de l'écrit.

Conclusion générale

Conclusion générale

Nous avons entamé notre travail par un éclairage à caractère théorique dans lequel nous avons clarifié quelques notions de base dont l'enseignement-apprentissage de la lecture compréhension de l'écrit. Puis, nous nous sommes focalisés sur quelques notions de base qui sont étroitement liés à notre recherche en l'occurrence : la remédiation, L'évaluation et l'erreur.

Tout au long de notre recherche nous avons essayé de trouver des réponses convaincantes à notre problématique dans laquelle nous nous interrogeons sur la stratégie adéquate qui doit être entreprise afin d'apporter les aides nécessaires à l'apprenant comme à l'enseignant pour surmonter les problèmes inhérents à la lecture compréhension des textes au niveau primaire.

Rappelons que notre hypothèse de départ auquel nous supposons que la remédiation pédagogique aiderait les apprenants à améliorer leurs prestations au niveau de la lecture compréhension de l'écrit.

Nous pouvons dire que la remédiation pédagogique participe d'une manière complètement efficace à l'amélioration de la lecture compréhension de l'écrit, en effet elle sera toujours nécessaire quand les enseignants savent comment l'exploiter.

Arriver au terme de notre recherche, nous reconnaissons que tout n'a certes pas été dit sur la remédiation pédagogique comme dispositif à l'amélioration de la lecture compréhension de l'écrit, néanmoins, nous avons essayé de montrer que la bonne exploitation de la séance de la remédiation contribue à l'amélioration de la lecture compréhension de l'écrit chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire.

Pour conclure, nous espérons avoir pu donner, par cette modeste recherche une autre façon à mettre en place la remédiation pédagogique, comme nous pouvons dire que cette étude n'est qu'un point de départ qui pourrait constituer une initiation à une recherche plus approfondie dans le domaine de la remédiation.

Références bibliographiques

Les ouvrages

ABASSI, B & al, Guide de remédiation pédagogique du FLE au primaire, Craponne, Cepec, 2013.

ASTOFLI, Jean Pierre, l'erreur est un outil pour enseigner, Paris, Edition EFS, 1999.

CUQ, Jean Pierre & CRUCA, Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presse université, 2002.

FRANÇOISE, Raynal & ALAIN, Rieunier, Pédagogie dictionnaire des concepts, Paris, clés ESF, 1997.

GASTON, Mialaret, l'apprentissage de la lecture, Paris, Presse universitaire, 1966.

HADJIE, Charlie, l'évaluation à l'école, Paris, Nathan, 2015.

MINDER, Michel, didactique fonctionnelle, Paris, De Boeck et Larcier, 1999.

SCALON, Gerard, l'évaluation formative, Paris, Université De Boeck, 2000.

TAGLINATE, Christine, l'évaluation et le cadre européen commun, Paris, Cle international, 2005.

VREINDT, Man De, Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, Bruxelles, De Boeck, 2000.

Les Dictionnaires

CUQ, Jean Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Jean pencreac'h, 2003.

CUQ, Jean Pierre, Dictionnaire pratique du FLE, Paris, Ophrys, 2008.

HACHETTE, Louis, Dictionnaire d'éducation, Polina, France, 2015.

REY, Alain, Dictionnaire le robert pratique, Paris, Edition enrichie pour, 2013.

Les webographies

<http://www.methode-de-lecture-.com>, consultée en date du 03/04/2019

Annexes

elbassair.net

Séquence 1 – présenter un métier

LECTURE :

Un métier : sauver des vies.

Les pompiers sont des hommes et des femmes jeunes, très sportifs. Ils s'entraînent à l'escalade, ils s'habituent au noir et à la fumée dans une cave spéciale. La première qualité des pompiers, c'est la rapidité. Ils sont toujours prêts quand un incendie est signalé ; même la nuit, le conducteur reste près de son camion. Il dort toujours habillé.

Le camion des pompiers est prioritaire : dans la rue, les autres véhicules doivent s'arrêter pour le laisser passer. Pin! Pan! Pan! C'est par une sirène qu'il annonce son arrivée. Le camion est équipé d'une échelle qui peut atteindre un 10^e étage.

Les pompiers n'éteignent pas seulement les feux. Ils viennent au secours des gens ou animaux victimes d'une inondation. Ils plongent pour sauver des gens qui se noient. Grâce au flair de leurs chiens dressés, ils retrouvent, sous les décombres, les victimes d'un tremblement de terre. Ils dégagent les blessés des véhicules, lors d'un accident grave. Ils sont toujours là où il y a du danger, prêts à venir en aide.

Michel MANIÈRE (Disney hachette)
Des métiers et des hommes.

QUESTIONS :

- 1) Observe les images et le titre.
Selon toi, de qui parle-t-on dans ce texte ?
- 2) Lis la première phrase de chaque paragraphe.
Relève un mot qui justifie ta réponse.
- 3) Que font les pompiers ?
- 4) Comment sont-ils ?
- 5) Relève du texte, les outils qu'utilisent les pompiers ?
- 6) Que penses-tu du métier des pompiers ?

elbassair.net

ISLM

Activité : relie par une flèche chaque image avec son nom.

-Le camion



-Un incendie



-Une échelle



-Une victime



-Les pompiers



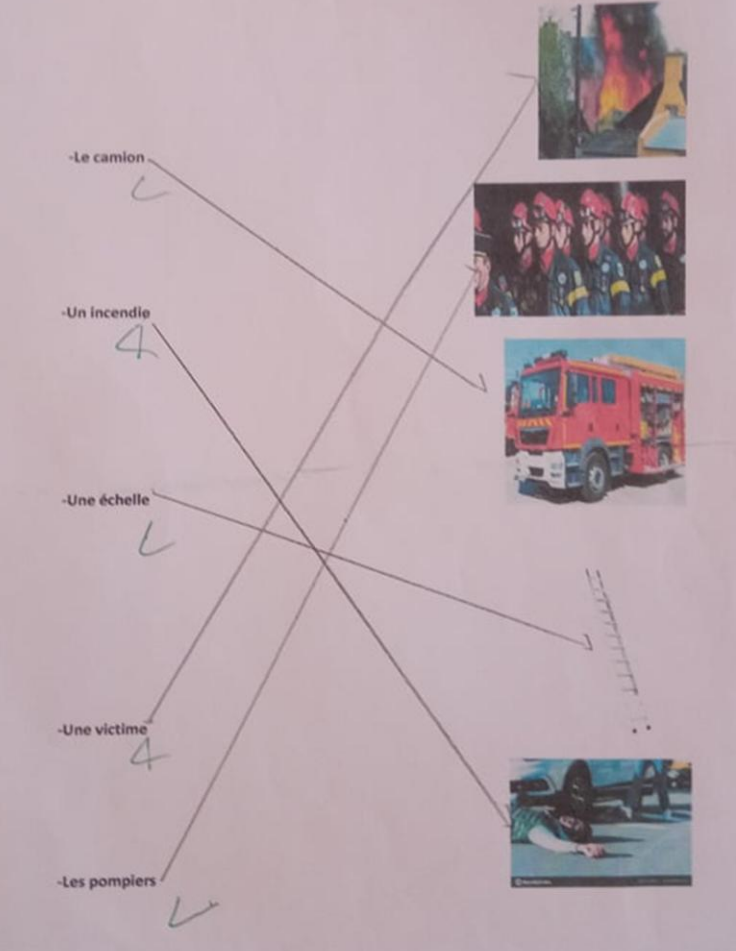
Annexe 3

دوسری ڈوسمی

دوسری ڈوسمی

Activité : relie par une flèche chaque image avec son nom.

- Le camion
- Un incendie
- Une échelle
- Une victime
- Les pompiers



The image shows a worksheet with a matching exercise. On the left, there are five text labels: '-Le camion', '-Un incendie', '-Une échelle', '-Une victime', and '-Les pompiers'. On the right, there are five corresponding images: a fire, a group of firefighters, a red fire truck, a ladder, and a person lying on the ground. Hand-drawn arrows connect each label to its correct image. There are also handwritten checkmarks next to each label.

Annexe 4

Dalhousie Remédia

Activité : relie par une flèche chaque image avec son nom.

-Le camion



-Un incendie



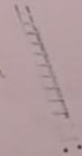
-Une échelle



-Une victime



-Les pompiers



Le 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 اجل هدف اعطاء فرصة النجاح لجميع المتعلمين، وبالأخص في مجال اللغة الاجنبية الفرنسية، اتخذنا هذا البحث المتواضع الذي يضع النشاط النواة الذي هو المعالجة البيداغوجية تحت المجهر، هذه الاخيرة تستطيع ان تضمن هذا الهدف. طوال هذا العمل، حاولنا ان نضع استراتيجيات جديدة لمعالجة نقائص المتعلمين في مادة القراءة وفهم الكتابة لكي نشهد على فعالية المعالجة في تحسين القراءة وفهم الكتابة في قسم اللغة الاجنبية الفرنسية عند متعلمي السنة الخامسة ابتدائي. ختمنا هذا البحث بوضع تجربة و استبيان، اللذان بدورهما يبينان لنا، مدى تأثير المعالجة في تطوير مستويات المتعلمين في مادة القراءة وفهم الكتابة .

المعالجة البيداغوجية - القراءة و فهم الكتابة - التقويم - الخطأ