

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE DE ABBES LAGHROUR –KHENCHELA –



Faculté : Lettres et Langues

Département : Littérature et Langue Française

Spécialité : Didactique de langue étrangère

L'apport de l'évaluation formatrice dans l'amélioration de la lecture

(Cas des apprenants de la 5^{ème} AP à Bouhmama, Khenchela)

Mémoire présenté au département de Littérature et Langue Française

En vue de l'obtention du diplôme de Master

Réalisé par :

HIRAOUI Lamia

Sous la direction de :

M^{me} : NASRAOUI Fatma

Membres de jury :

Dr KRAZI Nacer

Président

Université de Khenchela

Dr NASRAOUI Fatma

Rapporteur

Université de Khenchela

Dr MESSEAI Massoud

Examinateur

Université de Khenchela

Année Universitaire : 2022/2023

*REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE DE ABBES LAGHROUR –KHENCHELA –*



Faculté : Lettres et Langues

Département : Littérature et Langue Française

Spécialité : Didactique de langue étrangère

L'apport de l'évaluation formatrice dans l'amélioration de la lecture

(Cas des apprenants de la 5^{ème} AP à Bouhmama, Khenchela)

Mémoire présenté au département de Littérature et Langue Française

En vue de l'obtention du diplôme de Master

Réalisé par :

HIRAOUI Lamia

Sous la direction de :

M^{me} : NASRAOUI Fatma

Année Universitaire : 2022/2023

Dédicace

Nous sommes parvenus, grâce d'**ALLAH**, à accomplir ce modeste mémoire que je dédie :

Aux deux personnes les plus chères et qui compte le plus pour moi :

Au Grand homme qui a cru toujours en moi, mon repère le plus fort, mon très cher **papa** que je remercie profondément pour tout ce qu'il a fait pour moi.

À la lumière qui jaillit mes jours et mes nuits, la source de tendresse, ma très chère **maman** qui a toujours été là pour moi, et grâce à ses prières que je suis devenue la femme que je suis aujourd'hui.

Que le bon Dieu les bénisse, les protège, les récompense, qu'il leur accorde la bonne santé et le bien-être, « *Ô mon seigneur, fais-leur ; à tous deux, miséricorde comme ils m'ont élevé tout petit* ». (Sourate AL-ISRAA, verset 24).

À mon plus cher **grand-père** et ma chère **grand-mère**

À mes chères sœurs **Djihane, Zaineb** et **Amina**

À mon cher frère **Mohamed**

À mes chères cousines **Wissem** et **Loubna**

À toute **ma famille**, ma fierté et mon bonheur, chacun à son nom

À mes chères amies, mes collègues, et en particulier à ma copine, la plus chère à mon cœur, **Imane**, que je la remercie d'être toujours à mes côtés et dans tous les moments.

Remerciement

Tout d'abord, louange à **ALLAH**, mon seigneur le très miséricordieux, pour ses bénédictions incommensurables, pour l'assistance, la patience et la réconciliation que nous a accordées tout au long de notre parcours éducatif et universitaire.

Nous tenons à exprimer nos sincères gratitudee à tout le personnel de l'Université de Abbas LAGHROUR, à toutes les personnes qui nous ont apporté de l'aide, du soutien et d'encouragement pour que nous réussissons à mener notre travail de recherche.

Je tiens également, à livrer particulièrement mes sincères remerciements à mon encadrante **NASRAOUI Fatma** que j'apprécie énormément, je lui suis profondément reconnaissante pour tous ses efforts, ses orientations, son accompagnement permanent et pour ses conseils précieux. J'ai eu la chance d'avoir bénéficié de son expérience et de sa direction qui était une aide significative pour nous durant la réalisation de ce mémoire.

Nous ne saurons jamais assez remercier, spécialement, l'enseignante **BERKANI Soumia** qui nous a fourni beaucoup d'aide et de soutien durant tout le travail empirique, ainsi que le personnel administratif de l'école AYYAT Slimane et à sa tête le directeur **MADOUR Nasr-eddine**.

Nous tenons à remercier également, du fond du cœur, tous les enseignants du département de français, chacun à son nom, à qui nous devrions avoir de la gratitude pour leurs efforts inlassables afin de nous fournir une bonne formation et de nous faire bénéficier de leurs connaissances précieuses.

Enfin, nous remercions toute personne qui nous a soutenu, de près ou de loin, pour effectuer ce modeste travail de recherche.

Résumé

Notre travail de recherche s'inscrit, en général, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE, et précisément dans celui de la lecture, compte tenu de son rôle capital dans la construction et le développement du profil et des compétences intellectuelles de l'apprenant. Nous nous sommes employés, à travers cette étude, à mettre en relief l'importance de l'évaluation formatrice et l'apport qu'elle fournit aux apprenants de 5^{ème} AP afin qu'ils puissent surmonter leurs difficultés et améliorer leur apprentissage en matière de lecture.

Afin d'atteindre nos objectifs de départ, nous avons opté, dans un premier temps, pour une méthode expérimentale afin de recueillir les données les plus fiables et fructueuses possible. Dans un second temps, nous avons mené un entretien auprès d'un groupe d'enseignants au cycle primaire afin de vérifier nos hypothèses émises et de renforcer les résultats déjà obtenus de l'expérimentation.

Eu égard aux résultats recueillis, il est conclu que, par l'intermédiaire des activités de « la lecture en écho », « la lecture à l'unisson » et « le partenaire de lecture » portant sur l'autoévaluation, la co-évaluation ainsi que l'évaluation formative, les apprenants de la 5^{ème} AP ont réalisé un progrès significatif en lecture en étant en mesure de rendre conscience de leurs lacunes et y remédier progressivement et indépendamment.

Mots clés : enseignement/apprentissage de la lecture, les difficultés de l'apprentissage de la lecture, l'évaluation formatrice, l'auto-évaluation, les apprenants de 5^{ème} AP.

ملخص

تندرج هذه الذكرة بشكل عام في إطار تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية وخاصة تعليم القراءة نظرا لدورها المهم في تكوين وتطوير شخصية المتعلم ومستواه الفكري. سعينا، من خلال هذا العمل، الى ابراز أهمية التقييم التكويني ومساهمته في تطوير مهارات القراءة لدى متعلمي السنة الخامسة ابتدائي. من أجل تحقيق الأهداف التي سطرناها في بداية العمل، اخترنا أولاً طريقة تجريبية من أجل جمع معلومات موثوقة ومثمرة. ثم خصصنا الجزء الثاني، لتحليل نتائج المقابلة التي أجريناها مع معلمي المدارس الابتدائية بغرض تعزيز النتائج التي تم الحصول عليها من خلال التجربة والتحقق من فرضياتنا المقترحة. بناءً على النتائج التي تم توصلنا إليها، تم استنتاج أنه من خلال التقييم الذاتي والتقييم المشترك والتقييم التكويني للمتعلمين الذي طبقناه باستعمال تمرين «قراءة الصدى» و «القراءة في انسجام تام» و «شريك القراءة»، حقق

متعلمو السنة الخامسة ابتدائي تقدمًا ملحوظًا في القراءة من خلال القدرة على اكتشاف الصعوبات ونقاط الضعف لديهم ومعالجتها تدريجيًا وباستقلالية.
الكلمات المفتاحية: تعلم القراءة، صعوبات تعلم القراءة، التقييم التكويني، التقييم الذاتي، متعلمي السنة الخامسة ابتدائي.

Abstract

Our research work is generally in the field of teaching/learning of the FLE, and precisely in that of reading, given its crucial role in the construction and development of the learner's intellectual profile and skills. Through this study, we have worked to highlight the importance of formative evaluation and the contribution it provides to learners in 5th grade primary so that they can overcome their difficulties and improve their reading learning.

In order to achieve our initial objectives, we first opted for an experimental method in order to collect the most reliable and fruitful data possible. In a second phase, we conducted an interview with primary school teachers to reinforce the results obtained and verify our hypotheses.

Based on the results collected, it is concluded that through the “echo reading” activities, “reading in unison” and “reading partner” related to self-assessment, co-assessment and formative assessment of learners, 5th grade primary learners have made significant progress in reading by being able to make aware of their shortcomings and to remedy them gradually and independently.

Keywords: Teaching/Learning Reading, Reading Learning Difficulties, Formative Assessment, Self-Assessment, 5th grade primary learners.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction générale :

Après la dernière réforme l'enseignement du FLE en Algérie, en tant qu'enseignement institutionnel formel, est introduit à partir de la troisième année primaire (3^{ème} AP) depuis 2006. Son intégration précoce dans le système éducatif algérien a pour objectif d'installer et de développer chez les apprenants une compétence de communication à l'oral ainsi qu'à l'écrit dès leur jeune âge. Il s'agit également de leur fournir les compétences qui s'adaptent à leur niveau scolaire et à leur développement cognitif afin de les impliquer commodément dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Cela a été confirmé par la Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale n°08-04, 2008 : 37) qui stipule que l'enseignement du français au cycle primaire a pour but de « *doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements* ».

L'apprentissage de toute langue étrangère, entre autres la langue française, se focalise fondamentalement sur l'oral tout comme l'écrit, et l'activité qui unit conjointement les deux est bien la lecture.

La lecture est une activité extrêmement cruciale dans l'enseignement/apprentissage du FLE à laquelle les programmes scolaires accordent une importance primordiale car elle révèle incontestablement la maîtrise des compétences langagières acquises par les apprenants tout au long de leur scolarité.

Au cycle primaire, l'objectif décisif des activités de la lecture est d'amener l'apprenant à être en mesure de déchiffrer, de décoder et d'accéder facilement au sens de diverses formes de supports écrits comme le montre le Document d'Accompagnement du Programme de français, Cycle primaire » (2016, p.64) « *En lecture, la démarche s'appuie sur des stratégies convergentes basées sur la prise de sens et la connaissance du code* ».

Cependant, il est constaté que beaucoup d'apprenants éprouvent, souvent, des difficultés en matière de lecture en raison qu'ils se trouvent face à une langue étrangère avec un nouveau système phonologique et un code orthographique différent de celui de leur langue maternelle. Cela pourrait leur constituer un obstacle au développement de leurs compétences en rendant l'apprentissage de la lecture très laborieux et non stimulant. Dans le but d'amener leurs apprentis-

lecteurs à surmonter leurs difficultés, à corriger leurs lacunes et à valoriser leurs atouts en lecture, les enseignants peuvent opter pour l'évaluation comme un outil pédagogique qui permet de contrôler les problèmes détectés afin d'ajuster leurs stratégies d'enseignement de temps à autre.

De plus, ils peuvent également inciter leurs apprenants à s'intégrer efficacement dans leur apprentissage, à prendre conscience de leurs forces ainsi que de leurs difficultés et faiblesses, par le biais de l'évaluation formatrice qui vise principalement à mettre l'apprenant au centre de son processus d'apprentissage afin de le rendre responsable de sa progression.

À partir de ce constat et en nous appuyant sur quelques travaux de recherche effectués à propos de la lecture, à savoir : l'ouvrage de J. GIASSON (2011) intitulé « *La lecture Apprentissage et difficultés* », une thèse de doctorat qui traite l'« *Évaluation des acquis d'apprenants du Français Langues Étrangères en module de Techniques d'Expression Écrite et Orale en 1^{ère} année Universitaire* » réalisée par Y. ADIB (2012/2013), Université d'Oran et une autre portant sur les « *pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales au regard du sentiment d'efficacité personnelle et du statut de l'élève dans trois disciplines, le cas d'enseignants du cycle III de l'école primaire* » rédigée par N. RAYBAUD-PATIN (2011), Université TOULOUSE II – Le Mirail, nous avons décidé de mener ce travail de recherche qui s'intitule « L'apport de l'évaluation formatrice dans l'amélioration de la lecture chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire ».

Notre thématique s'inscrit dans le domaine de la « Didactique de l'oral en FLE » et notamment celui de l'apprentissage de la lecture.

Notre choix de ce thème est motivé par le fait que la 5^{ème} année primaire constitue la fin du cycle primaire où l'apprenant doit être doté d'un ensemble de compétences acquises à l'oral et à l'écrit, lui permettant d'adhérer au cycle moyen. Cependant, nous avons constaté, pendant la séance d'observation, que la majorité des apprenants éprouve de multiples difficultés en matière de lecture.

C'est la raison qui justifie la formulation des questions de recherche suivantes :

- Quelles sont les principales difficultés que rencontrent les apprenants de la 5^{ème} AP en matière de lecture dans la commune de Bouhmama ?
- Quel impact le milieu socioculturel a-t-il sur l'apprentissage de la lecture dans cette région ?

- En quoi consiste le rôle de l'évaluation formatrice dans l'amélioration de l'apprentissage de la lecture chez les apprenants de la 5^{ème} AP ? Autrement dit, l'évaluation formatrice aide-t-elle les apprenants à surmonter les difficultés qui entravent le développement de leurs compétences en lecture ?

En guise de réponse à ces questions, nous avançons donc les hypothèses suivantes :

- Nos observations de la classe de 5^{ème} AP, nous ont permis de dire que les difficultés de la lecture que rencontrent les apprenants pourraient être dus principalement aux problèmes d'identification des mots et de compréhension du sens.
- D'après nos recherches préliminaires, nous supposons que le niveau intellectuel des parents pourrait aider leurs enfants à surmonter les difficultés de lecture liées aux conditions défavorables qu'impose le milieu socioculturel (externe).
- L'évaluation formatrice pourrait promouvoir l'amélioration de la lecture chez les apprenants en les intégrant efficacement dans leur processus d'apprentissage de lecture et en les amenant à s'autoréguler afin qu'ils soient plus conscients de leurs forces et de leurs faiblesses.

L'objectif principal de la présente étude est d'identifier les déficiences et les problèmes que rencontrent les apprenant de la 5^{ème} AP en matière de lecture à Bouhmama et de comprendre les facteurs susceptibles de les provoquer. Nous voulons également tester l'efficacité de l'évaluation formatrice dans l'amélioration des compétences des apprentis-lecteurs.

Pour ce faire, nous avons procédé à une mise en œuvre d'une méthode descriptive-analytique.

Notre travail de recherche est structuré autour de trois chapitres :

Le premier chapitre sera consacré aux axes théoriques de la recherche. En premier lieu, nous allons aborder la définition de la lecture, ses méthodes, ses types, son importance dans l'apprentissage du FLE ainsi que l'enseignement de la lecture en 5^{ème} AP dans le contexte algérien. Dans un second lieu, nous allons présenter la définition de l'évaluation, les caractéristiques de chaque type et l'évaluation formatrice de même que ses apports et ses limites.

Le deuxième chapitre portera, dans un premier temps, sur la description de notre expérimentation : description de l'expérimentation, présentation de l'établissement où nous avons effectué le travail empirique ainsi que le public visé et le cadre spatio-temporel de la recherche. Le chapitre se terminera par une analyse et une interprétation des données recueillies.

Quant au troisième chapitre, il portera sur l'analyse des données obtenues de l'entretien que nous avons mené auprès des enseignantes au cycle primaire afin de consolider les résultats obtenus antérieurement et de vérifier nos hypothèses. Nous clôturerons ce mémoire de recherche par une conclusion générale dans laquelle nous mettrons en relief les principaux résultats recueillis.

CHAPITRE I

L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET SON ÉVALUATION AU PRIMAIRE ALGÉRIEN

Introduction :

Dans ce chapitre, nous essayons, tout d'abord, de déterminer la notion de la lecture, puis nous nous penchons sur ses méthodes, ses types. Ensuite, nous mettons l'accent sur les difficultés qu'éprouvent les apprenants lors de leur apprentissage de la lecture en signalant son rôle important dans l'apprentissage du FLE ainsi que son enseignement en 5^{ème} AP dans l'école algérienne. Enfin, nous tenterons de cerner le concept d'évaluation et ses types en s'intéressant particulièrement à l'évaluation formatrice ; ses apports et ses limites.

De nos jours, la lecture revêt une grande importance, parce qu'en apprenant à lire, le domaine de savoirs et de connaissances sera facilement accessible. J. GIASSON (2005, p.06) confirme que « *La lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres, mais pour être ", tout simplement* ».

I.1 Définition de la lecture :

Étymologiquement, la lecture désigne l'acte de lire, de déchiffrer, de comprendre ce qui est écrit. En examinant attentivement cette définition, nous constatons qu'elle est moins profonde et concise parce qu'elle n'a pas mis l'accent sur la complexité et l'ambiguïté de la lecture, ce qui est confirmé par **J. GRÉGOIRE et B. PIERAT (1994 : 24)** qui ont considéré la lecture comme « *une habileté mentale complexe. Ce n'est pas une compétence unique mais plutôt la résultante de plusieurs composantes distinctes, quoique complémentaires, mettant en jeu aussi bien des habiletés spécifiques au domaine particulier du traitement de l'information écrite que des compétences cognitives beaucoup plus générales (par exemple, l'attention, la mémorisation, l'aptitude intellectuelle, les connaissances générales) qui interviennent dans bien d'autres domaines* ».

À la lumière de cette définition, il apparaît que la lecture est une tâche cognitive et intellectuelle complexe qui nécessite la mise en œuvre de différentes habiletés et compétences conjointement complémentaires.

Marie GAUSSEL (2015 : 02) a récemment défini la lecture comme : « *La capacité à établir des relations entre les séquences de signes graphiques d'un texte et les signes linguistiques propres à une langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales), mais c'est aussi la prise de connaissance du contenu d'un texte écrit* ».

J. M. ADAM ajoute que : « *La lecture est une construction du sens de la part du lecteur qu'il effectue en interaction avec le texte et le contexte* ». (1989 : 57).

En tenant en considération ces définitions, nous pouvons retenir que la lecture efficace exige la maîtrise de deux activités complémentaires et étroitement liées :

- ❖ **Le déchiffrage** ou le décodage des textes écrits en identifiant les graphèmes et leur accorder la prononciation qui leur correspond convenablement.
- ❖ **La compréhension** du sens qui nécessite de mettre en exergue de multiples compétences cognitives et linguistiques afin de découvrir le sens souhaitable,

ADAM et **BRUCE** (2000 : 11) ont affirmé que : « *La compréhension est l'utilisation des connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance sans connaissance antérieures, un objet complexe comme un texte n'est pas seulement difficile à interpréter, il est strictement parler sans signification* ».

En effet, apprendre à lire n'est pas de la mer à boire, mais il s'agit d'un processus qui se fait au cours des années tout en se servant des données, des méthodes, des stratégies et des techniques appropriées qui font l'objet d'un large éventail de recherches scientifiques réalisées dans ce domaine. **EVELYNE.C** (1987) de sa part mentionne que : " *il faut se rendre à l'évidence : on ne peut apprendre vite à lire, même si l'objectif est de devenir capable de lire vite ! Lire est une activité beaucoup trop complexe pour qu'une année puisse suffire à la mettre en place de façon durable* ». (Cité par **F. BELARBI**, 2015 : 8).

Selon **J. HEBRARD** (1990), pour que les apprenants apprennent à lire efficacement, il est impératif que les enseignants les incitent à focaliser leur attention sur la connaissance et l'identification des mots ainsi que la compréhension progressive du sens des mots, des phrases puis des textes.

Autrement dit, l'enseignant joue le rôle d'un facilitateur et d'un guide qui amène l'apprenant à être en mesure de maîtriser la correspondance graphie/phonie, phonie/graphie afin de prononcer correctement ce qu'il code. De plus, il l'accompagne à développer des compétences qui lui assurent un accès facile au sens et lui permettent de comprendre ce qu'il lit, comme le confirme **M. DABÉNE** (1997) : « *l'acte de lecture est la capacité de construire une signification à partir de ce qu'on perçoit, selon des modalités ou des stratégies dont le*

lecteur est maître et qu'il choisit à la fois en fonction des types de textes et de son projet de lecture ». (Cité par O. DAGUIANI, 2012 : 10)

I.2. Les types de la lecture :

Vu l'importance de la maîtrise de la lecture, notamment dans le cycle primaire, ainsi que les difficultés rencontrées par les jeunes lecteurs, plusieurs types de textes (lecture oralisée, lecture en diagonale, lecture sélective, lecture silencieuse, lecture à haute voix, lecture en écho, ...) sont mis à la disposition des apprenants, car « *L'objectif de l'enseignement visant le développement de la fluidité n'est pas tant d'amener l'élève à faire une belle lecture " que de l'amener à bien comprendre ce qu'il lit grâce à une plus grande aisance en lecture* ». (J. GIASSON, 2005). Cela veut dire que l'enseignement de la lecture permet de développer les compétences en lecture en toute autonomie et de favoriser ainsi l'accès au sens du texte à lire. En fonction de notre partie pratique, nous définissons les cinq types de lecture qui nous semblent plus efficaces et fructueux :

I.2.1 La lecture à haute voix

C'est le type de lecture le plus fréquent et le plus répandu dans nos classes. E. CHARMEUX (1991) considère la lecture à haute voix comme une réelle situation de communication étant donné que « *Le lecteur est le médiateur du texte vers l'auditeur et sa tâche est d'en assurer la transmission au mieux. Cela suppose prise en compte de la situation de communication, intelligence du texte et expressivité vocale* ». (Cité par B. SCHNEUWLY et J. DOLZ, 2000).

La lecture à haute voix accorde à l'enfant plus d'opportunité pour utiliser et développer son langage. Ce type de lecture contribue, ainsi, de manière efficace non seulement à mieux comprendre ce qu'on code, mais également à lire avec fluence et même à écrire correctement.

Par ailleurs, cette lecture permet fortement d'établir un contact direct entre l'apprenant et le texte qu'il lit. Elle sert à soutenir les jeunes lecteurs puisqu'elle fonctionne comme un système de rétroaction. En fait, lorsque l'élève lit à voix haute, cela lui permet d'ouïr et de détecter ses méprises et de les corriger en toute autonomie. Donc, elle s'apprend et se développe.

I.2.2 La lecture silencieuse :

Certains la connaissent sous le nom de : lecture muette, lecture des yeux, lecture mentale ou lecture intérieure. Elle est assez efficace lorsqu'il s'agit de découvrir un texte pour la première fois et pour chercher une information bien déterminée parce qu'elle s'effectue plus rapidement qu'une lecture oralisée, c'est ce que prouve une ancienne expérience réalisée par **HUEY (1908)** consistant à faire une comparaison de vitesse de deux types de lecture chez 20 étudiants, il a obtenu les résultats suivants :

Ils ont lu 216 mots/ minute en lecture orale à un rythme ordinaire, 276 mots/ minute en lecture orale à vitesse maximum et 336mots / minute en lecture silencieuse.

Ainsi qu'elle se constate précocement chez les enfants ; **DURELL (1940)** remarque que les enfants de 9 ans lisent 110 mots/ minute en lecture orale alors qu'ils lisent 125 mots/ minute en lecture silencieuse. En outre, pour la rendre plus efficace, il est préférable de guider les apprenants par des consignes de lecture pour les inciter à bien concentrer et mieux comprendre le texte à lire indépendamment et à leur propre rythme.

I.2.3 La lecture en écho :

La lecture en écho consiste à donner à l'apprenant un modèle de lecture fluide et expressif. L'enseignant entame la lecture, en premier, d'un texte ou d'un extrait du texte à voix haute avec une intonation expressive, ce qui favorise une lecture fluente et sans erreurs. Dans ce temps, les apprenants suivent attentivement le texte avec un bout de crayon en gardant le silence. Après avoir terminé la lecture, c'est à l'apprenant de relire le texte en faisant écho à la lecture de son enseignant. En d'autres termes, il tente de lire le texte en imitant le modèle de lecture effectué par l'enseignant (en respectant la ponctuation, en choisissant une intonation adaptée, ...).

Cette stratégie de lecture offre un modèle de lecture précis, expert et expressif (**KUHN, 2009**) aux apprenants en difficulté. En fait, la lecture fluide et expressive faite par un lecteur habile et expert suscite l'attention du lecteur moins habile et lui fait comprendre que l'expressivité de la voix (débit, intonation, pauses...) contribue considérablement à donner au

texte une signification bien précise et à faciliter l'accès au sens pour optimiser la compréhension. (Cité par E. BOILY, 2011, p. 54).

I.2.4 La lecture à l'unisson :

La lecture à l'unisson est un exercice de lecture qui consiste à lire le même texte par un enseignant, ou un apprenant habile en lecture, et un autre en difficulté, ensemble et en même temps.

D'après **Mme. LEGAULT (2012)**, la lecture chorale (ou lecture à l'unisson) est pertinente pour améliorer la lecture. En effet, elle présente un effet assez bénéfique sur les apprenants, notamment ceux en difficultés, qui lisent avec un débit lent d'un apport de 45 mots/ minute, puisque l'enseignant ou l'apprenant plus habile leur offre un modèle de lecture par groupes de mots. Elle motive, en outre, les apprenants moins habiles à participer activement à l'activité de lecture sans avoir peur de commettre des erreurs (**GANSKEE, MONORE et STICKLAND, 2009**), surtout si le texte est un peu difficile et l'apprenant n'arrive pas à le déchiffrer correctement.

Cette lecture a pour but de lire avec expression appropriée afin de faire découvrir le sens du texte à lire. Elle convient particulièrement aux apprenants ayant besoin d'accroître leur confiance en soi. (**J. GIASSON, 2005, op.cit**).

I.2.5 Le partenaire de lecture :

Dans ce type de lecture, l'enseignant ou l'apprenant plus expérimenté en lecture devient partenaire avec l'apprenant peu habile. Ils se placent en dyade et ils lisent le texte à haute voix et à tour de rôle. L'enseignant peut entamer la lecture en lisant deux ou trois phrases du texte et que l'apprenant poursuit la lecture de deux ou trois phrases suivantes comme il peut même continuer la lecture de ce qui reste du texte, tout dépend de son niveau. Cela permet de lui donner l'opportunité d'avoir plus d'autonomie pour lire et corriger ses fautes.

Dans ce type de lecture, l'enseignant ne fait qu'inciter les apprenants à lire et les écouter minutieusement en leur fournissant une rétroaction quand ils se trompent.

En outre, **KUHN (2009)** considère que ces trois approches de lecture permettent à chaque apprenant de lire davantage et d'augmenter le temps consacré à la lecture dans une période bien déterminée.

I.3 Les difficultés de l'apprentissage de la lecture :

L'enseignement de la lecture a toujours été une priorité majeure de tout programme d'éducation scolaire, mais un grand nombre d'apprenants au cycle primaire, éprouvent souvent des difficultés non négligeables désignant « *une disparité significative entre l'intelligence générale d'un individu et ses compétences en lecture* » (**2020, para. 2**). C'est pourquoi plusieurs recherches se sont intéressées crucialement à ce sujet qui a suscité une multitude d'interrogations dans bons nombres de domaines (didactique, psychologie, psycholinguistique, neuropsychologie, ...). Il s'agit de s'interroger sur les divers types de ces déficiences, leurs véritables origines et comment les remédier efficacement, c'est ce que nous présentons ci-après :

I.3.1 Les types des difficultés de lecture au primaire

Les problèmes que rencontrent les jeunes lecteurs sont dus essentiellement à deux types principaux de difficultés : soit ils n'arrivent pas à identifier et à déchiffrer correctement les mots, soit ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent.

I.3.1.1 Le problème d'identification des mots/ de décodage :

L'identification des mots avec précision ou le décodage est le problème le plus fréquent chez la plupart des apprenants moins habiles en lecture. En effet, ils surmontent des difficultés inhérentes concernant :

- En premier lieu, la confusion visuelle des lettres ; l'apprenti lecteur n'arrive pas à faire la différence entre la lettre « b » et « d », « p » et « q » ... Dans ce cas, il est approprié « *d'attirer l'attention des enfants sur le sens du mot [...] et sur les traits distinctifs de ces lettres* ». (**J. GIASSON, 2011, p.182**), ou confusion auditive où l'apprenant débutant distingue difficilement certains sons comme le son /f/ et /v/.

- En deuxième lieu, le découpage des mots en syllabes, les lecteurs débutants utilisent généralement la structure Consonne/Voyelle (CV) pour le découpage syllabique d'un mot, mais cette structure n'est pas toujours évidente, ce qui le rend arbitraire pour les apprenants en difficultés (**ibid. p.184**), notamment s'il s'agit de nouveaux mots ou peu familiers.

Ainsi, pour aider ces lecteurs à risque, l'enseignant peut faire le découpage syllabique d'un mot avec eux en leur demandant de taper dans leurs mains à chaque syllabe ou en écrivant les syllabes d'un mot en couleurs différentes.

- En dernier lieu, la dyslexie qui est définie par l'Association internationale de dyslexie (2002) comme « *un problème particulier d'apprentissage d'origine neurologique. Elle est caractérisée par des difficultés à reconnaître les mots de façon précise ou fluide et par un manque d'habileté en écriture et en décodage des mots. Ces difficultés résultent généralement d'un déficit dans la composante phonologique du langage, lequel est souvent inattendu si l'on tient compte des autres habiletés cognitives et de la présence d'un enseignement efficace en classe* » (**ibid. : 360**). C'est-à-dire que l'apprenant est considéré dyslexique quand il perçoit un enseignement structuré, mais il ne réalise pas un progrès remarquable en matière de lecture contrairement à la plupart de ses pairs.

I.3.1.2 Le problème de compréhension :

Un bon nombre d'apprenants réussissent à identifier les mots d'un texte à lire, alors qu'ils ont du mal à comprendre le sens qu'il véhicule, ce qui les met en vraies difficultés, c'est ce que confirme **J. GIASSON (op.cit. 236)** : « *On ne peut se satisfaire de bonnes habiletés en identification de mots chez les élèves ; on doit également s'assurer qu'ils perfectionnent leurs habiletés et leurs stratégies de compréhension* ».

Ce problème de la mauvaise compréhension apparaît clairement chez les apprenants qui ont une insuffisance des capacités langagières et un vocabulaire modeste et limité. Il apparaît également chez ceux qui n'arrivent pas à identifier les mots correctement ou qui lisent avec un débit lent, avec hésitation et sans fluidité ou même si le texte à lire est plus ou moins complexe et incompatible avec leur niveau, ce qui ne peut que nuire à la compréhension et rend la lecture frustrante et fastidieuse.

I.3.2 Les origines des difficultés en lecture :

Dans un premier temps, certains chercheurs faisaient porter la responsabilité de l'échec d'apprentissage de la lecture à l'enfant, mais après des recherches et des investigations, il s'est avéré que d'autres facteurs extérieurs sont à l'origine de ses difficultés comme l'affirme **CONNOR et autres (2009)** : « *Les causes sont multiples et qu'elles proviennent tant de l'environnement que de l'enfant* » (Cité par **J. GIASSON, 2011, p.23**). Nous expliquons, ainsi, les causes principales de ces problèmes :

I.3.2.1 Les causes relatives à l'enfant lui-même :

Les difficultés en lecture pourraient être, en premier lieu, à cause de l'apprenant lui-même, et généralement dans ce cas, l'enfant souffre de problèmes cognitifs, sanitaires ou psychologiques. En effet, l'enfant ayant des compétences cognitives limitées et un potentiel intellectuel modéré ou celui qui souffre de troubles auditifs ou visuels, ainsi que celui qui est extrêmement timide ou qui a peur de prendre la parole en public. Il éprouve absolument des difficultés d'apprentissage qui ne se limitent pas seulement à la lecture, mais il connaît rapidement un état de lassitude et d'inattention ce qui l'empêche de poursuivre son apprentissage de manière ordinaire et qui rend la progression de ses compétences en lecture assez laborieuse.

I.3.2.2 Les causes relatives à l'environnement et à la famille :

L'environnement et le milieu socioculturel de l'apprenant pourraient participer activement, d'une manière ou d'une autre, à créer chez le jeune lecteur de sérieux problèmes en lecture. En fait, l'apprenant qui vit dans un entourage peu familier avec les livres et la lecture et, particulièrement, dans une famille qui ne fournit aucun aspect affectif et motivationnel à leurs enfants afin de les encourager à lire, peut se trouver face à des difficultés frustrantes qui compromettent sa réussite scolaire.

I.3.2.3 Les causes relatives à l'intervention pédagogique

Il arrive parfois que certains enfants maîtrisent la lecture à un âge précoce. Ils peuvent lire un texte sans commettre des erreurs flagrantes à l'âge de quatre ou cinq ans, alors que

d'autres éprouvent beaucoup de difficultés en lecture. Cela s'explique par le type d'intervention pédagogique qui ne correspond pas exactement à l'âge de l'apprenant parce que « *Les lecteurs précoces ont appris à lire dans leur environnement familial, sans pression, sous forme de jeu et de façon individualisée, ce qui est fort différent du cadre scolaire* » (ibid. : 24).

Cependant, rien ne peut garantir l'apprentissage d'une bonne lecture qu'une interaction effective entre la stimulation de la famille et la qualité d'enseignement à l'école, c'est ce qui ressort d'une étude, effectuée par SNOW (1991), portant sur l'interaction entre l'école et la famille et le rôle qu'elles jouent ensemble dans la réussite des élèves en lecture et qui affirme que : « *La famille et l'école jouent un rôle complémentaire : l'école compense les lacunes du milieu familial et les expériences familiales comblent ce que l'école ne fournit pas* » (ibid).

I.4. Le rôle de la lecture dans l'apprentissage du FLE :

C. CORNEA (2010 : 113) affirme que « *Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE est considérable dès que la lecture apporte une innovation dans la langue (pour l'élève et pour le professeur, également), la lecture ayant aussi une dimension émotionnelle qui facilite la communication en situation interculturelle et qui ouvre la voie vers l'enrichissement du bagage culturel, sémantique, phonologique et grammatical de l'élève* ». En d'autres termes, l'acte de lire joue un rôle prodigieux dans l'apprentissage et la maîtrise des langues, notamment la langue française. En effet, elle met le lecteur dans une véritable situation de communication ; il s'agit, ainsi, d'un échange entre des interlocuteurs dans un contexte interculturel dont le but est de connaître l'autre.

Par ailleurs, le fait de lire donne à l'apprenant l'opportunité d'enrichir son vocabulaire et le rend capable de penser et de s'exprimer spontanément et presque sans effort.

De plus, la lecture peut combiner entre le plaisir et l'apprentissage. Le fait de proposer des textes pertinents, motivants et intéressants aux apprenants, qui présentent un public hétérogène ayant des intérêts et des passions variées, cela leur procure du plaisir d'entamer la lecture, outre qu'elle permet de mettre le lecteur en « *contact direct avec le français pur et ouvre la voie vers une meilleure compréhension du FLE* » (ibid. : 110).

Enfin, selon C. CORNEA toujours « *Dans la didactique du FLE, la lecture reste, sans doute, une méthode sûre d'enseignement du français, langue étrangère, une méthode magnifique qui offre l'opportunité d'un début de réflexion métaphonologique et métalinguistique, en situant le professeur face à la diversité linguistique* » (ibid.). Autrement dit, l'utilisation de la lecture dans le domaine de la didactique du FLE a pour objectif de fournir aux enseignants une méthode viable qui leur facilite la tâche d'enseigner et de garantir un enseignement structuré et progressif et qui peut répondre à l'hétérogénéité de la classe.

I.5. L'enseignement de la lecture en 5^{ème} AP dans le contexte algérien :

Le programme d'enseignement/ apprentissage du FLE, en Algérie, prête une grande importance à l'activité de la lecture et veille à évoluer et à améliorer les compétences des jeunes lecteurs en réexaminant constamment les stratégies et les méthodes favorisant un enseignement efficace de la lecture au fil des années de scolarisation, et tout particulièrement en 5^{ème} année primaire définie comme la fin du cycle primaire.

En effet, faire apprendre la lecture aux apprenants consiste principalement à les rendre en mesure d'identifier des mots, de comprendre et de chercher le sens de ce qu'ils lisent, plus facilement, parce que CHAUVEAU (1989) montre que « *L'acte de lire serait la production d'interactions entre les processus « primaires» (identifier ou assembler des lettres ou des phonèmes, reconnaître des formes écrites hors contexte...) et des processus« supérieurs » (raisonner, formuler des hypothèses, mobiliser ses connaissances, utiliser le contexte...). Il se situerait au croisement des processus descendants...et des processus ascendants...Le déchiffrement n'est ni l'étape première, ni la pièce maîtresse de l'activité de lecture du débutant ; ce n'est pas non plus une pratique accessoire ou dérisoire...L'habileté (b-a=ba)...ne se développe qu'en devenant lecteur compreneur* » (Cité dans le **document d'accompagnement du programme de français, cycle primaire, 2016, p. 64**).

Ensuite, pour cerner la question de l'enseignement de la lecture en 5^{ème} AP, dans l'école algérienne, il nous a semblé nécessaire de se référer aux documents d'accompagnement officiels.

D'ailleurs, un document d'accompagnement du programme de français, élaboré par un groupe spécialisé disciplinaire du français (2016 : 65) souligne que la démarche de lecture adoptée en 5^{ème} AP consiste à :

- Renforcer les acquis antérieurs des élèves pour une maîtrise du code et une construction du sens.
- Poursuivre et approfondir les apprentissages de la lecture/ compréhension par l'adoption de stratégies de lecture.

Il est également important de noter que les textes à lire doivent être compatibles avec le niveau des apprenants et qu'ils s'inspirent de leur vie quotidienne, comme le montre le même document d'accompagnement « *Les textes à proposer doivent être accessibles et intéressants, en rapport avec les préoccupations de cette tranche d'âge. Ils doivent traiter de sujets familiers au jeunes apprenants* ». Mme CHAIB ép TALEB, Fatima Zohra (2018 : 224) ajoute que : « *La longueur moyenne d'un texte est d'environ 100 à 120 mots, en 5e AP, avec un pourcentage inférieur à 10 % de mots nouveaux. La plupart de ces textes sont des textes d'auteurs. Ils sont constitués de phrases simples employant des mots courants et sont accompagnés d'illustrations pour faciliter à l'élève l'accès au sens* ».

Ce document d'accompagnement (2016 : 66) a mis en exergue le déroulement de la séance de la lecture en soulignant qu'elle se fait en trois moment :

a. Un moment de découverte (mise en situation) :

Cette phase vise à mettre l'apprenant en contact avec le texte à lire en attirant son attention aux éléments périphériques du texte (le titre, l'auteur, l'illustration, nombre de paragraphes, ...) au moyen de questions afin de l'inciter à reformuler des hypothèses de sens, dans cette optique, L. MEDJAHED (2019 : 18) confirme qu'avant la lecture et « *Pour commencer à construire le sens du texte en émettant des hypothèses, il est souhaitable de demander aux élèves d'observer l'illustration et de lire le titre de l'extrait (ou du texte) avec leurs camarades. Ce premier moment d'interaction est une forme d'interpellation du lecteur. Il est préférable de recueillir les réactions des élèves [...] Les laisser s'exprimer librement, en optant pour des tours de parole* ».

b. Un moment d'observation méthodique (analyse / production) :

D'après L. MEDJAHED toujours, dans cette étape, les apprenants effectuent une lecture silencieuse du texte, ensuite, ils lisent le texte à tour de rôle, tant de fois, à haute voix, comme l'explique le document d'accompagnement (ibid. 66) : « *L'enseignant ne doit pas demander aux élèves de lire d'emblée un texte à haute voix. Il /Elle leur laissera systématiquement un temps de lecture personnelle préalable. Avant la lecture à haute voix, il convient de comprendre le texte en préparant sa lecture : encadrement, soulignement, marques de pauses et de liaisons et en prenant en compte des critères de réussite* »,

Le même auteur souligne également l'importance de la lecture à haute voix : « *La lecture à haute voix peut être une médiation entre l'apprentissage initial et la lecture experte. Lire pour soi ou pour les autres peut faciliter la compréhension. Elle est également utile à l'enseignant (e) puisqu'elle est un des outils d'évaluation de la maîtrise de la lecture par les élèves aussi bien au niveau de la reconnaissance des mots que de leur compréhension* ». L'enseignant fait une lecture magistrale expressive avec une articulation soignée et une bonne prononciation de chaque mot. Par la suite, il demande aux apprenants d'identifier les mots qu'ils connaissent et de souligner ceux qui leur semblent difficiles ou inconnus.

En effet, pour expliquer les mots difficiles, l'enseignant utilise deux procédures, selon le niveau des apprenants :

Procédure 1 : expliquer les mots difficiles en s'appuyant sur l'illustration ou en faisant référence à d'autres mots connus par les élèves.

Procédure 2 : laisser les élèves inférer le sens de ces mots, à partir du contexte.

Cette phase de lecture active vise, ainsi, à amener l'apprenant à accéder au sens du texte par le biais de questions préparées soigneusement par l'enseignant. C'est un moment d'interaction où la diversité des réponses et l'échange entre les apprenants, en discutant leurs hypothèses et leurs réponses, les vérifier et les justifier en s'appuyant sur le texte, et l'orientation et les directives de l'enseignant favorisent, par conséquent, l'apprentissage de la lecture / compréhension. (Document d'accompagnement du programme du français, 2016, p.66).

c. Un moment d'évaluation (pour faire le point) :

Les critères à suivre pour l'évaluation dépendent des objectifs préalablement définis et vise rigoureusement les compétences acquises relatives à la lecture :

- L'évaluation de la compréhension.
- L'évaluation de la lecture expressive (liaison, ton, vitesse de lecture, prononciation). (ibid.)

En définitive, le même document d'accompagnement (ibid. 67) indique qu'« *En fin de la 5^e AP, il est attendu de l'élève qu'il soit capable de lire à haute voix et de manière expressive un texte (conte, récit, poésie ...) c'est-à-dire qu'il sache provoquer et maintenir l'intérêt du public. Lorsqu'une lecture à haute voix est bien rendue, cela suppose que l'apprenant est capable de :*

Qualités d'une bonne lecture	Commentaires
<ul style="list-style-type: none">- Avoir une lecture fluide :• Articuler les mots correctement• Réaliser les liaisons	<p>Il faut pour cela reconnaître rapidement les mots.</p> <p>Déchiffrer sans hésitation et sans erreurs les mots du texte.</p> <p>Lire par groupes de mots, avoir repéré les signes de ponctuation.</p>
<ul style="list-style-type: none">- Adapter, pour produire une intonation pertinente :• Son débit de voix• Son rythme de lecture• La modulation de sa voix• Etre audible.	<p>Il faut pour cela prendre en compte le sens du texte, la valeur de la ponctuation, s'être donné une intention de lecture adaptée au texte, à son activité et à son auditoire.</p>
<ul style="list-style-type: none">- Avoir de l'avance sur ce qu'il est en train de lire.- Lever les yeux vers le public.	<p>Ces deux habiletés sont en cours d'acquisition en fin d'école primaire.</p>

L'activité de la lecture est la pièce maîtresse de tout processus d'enseignement / apprentissage, mais le fait de former des apprentis-lecteurs habiles et performants reste un enjeu crucial pour l'école algérienne.

En effet, l'amélioration de la lecture nécessite, tout d'abord, un diagnostic des problèmes et des difficultés récurrentes que rencontrent les apprenants en général et en particulier ceux de la 5^e AP, en lisant. Pour ce faire, le recours à des pratiques évaluatives plus pertinentes est indispensable. Dans ce qui suit, nous allons parler de différents types d'évaluation et de leur importance dans le processus d'enseignement/apprentissage.

II. L'évaluation :

L'évaluation est un outil pédagogique omniprésent et une partie intégrante de tout programme scolaire. Elle permet de suivre le progrès de l'apprenant et de prédéfinir ses lacunes et ses forces. D'ailleurs, l'évaluation régulière en matière de lecture permet à l'enseignant d'identifier les atouts et les faiblesses de chaque apprenant, de mesurer sa progression tout au long de de l'apprentissage et d'ajuster, par conséquent, ses stratégies d'enseignement et ses activités enseignantes en fonction des besoins de ses apprenants. Tout cela dans le but de les accompagner et de les encourager à promouvoir leur confiance en soi et leur responsabilité afin de développer leurs compétences avec autonomie.

II.1 Qu'est-ce qu'une évaluation ?

Cerner le concept de « L'évaluation » et élaborer une définition appropriée et précise est effectivement difficile.

Au sens large du terme, S. AL ZUBIA (2020, p. 69) considère l'évaluation comme « *un processus éducatif qui vise à orienter l'individu vers la progression* ».

Ainsi qu'une école québécoise a défini le terme « évaluer » comme : « *porter un jugement de valeur sur le résultat d'une mesure ; donner une signification à un résultat par rapport à un cadre de référence, un critère, une échelle de valeur* » (Cité par S. AL ZUBIA, 2020, p.70)

Aussi, Y. REUTER et al (2013) ont défini l'évaluation, dans le cadre du système éducatif, comme « *la prise d'informations qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail (enseignant, élève, établissement scolaire, système d'enseignement ou de formation,*

etc.) sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation (classe, établissement, système d'éducation, de formation, etc.), en les rapportant à des normes ou à des objectifs » (cité par A. COUDRAY, 2022)

D'après ces définitions, l'évaluation ne désigne pas seulement une mesure du travail effectué par l'apprenant, il s'agit également d'un jugement, élaboré par l'enseignant selon des critères bien déterminés et des objectifs préalablement fixés, sur l'apprenant : ses comportements, ses compétences, ce qu'il a acquis et ce qu'il lui pose problème. En d'autres termes, par le biais de l'évaluation, l'enseignant peut obtenir des informations pertinentes sur ses apprenants et détecter les difficultés qu'ils rencontrent. Cela va l'aider à estimer avec précision les décisions pédagogiques qu'il doit prendre afin de faire progresser les compétences de ses apprenants.

En somme, l'évaluation est considérée comme une sorte de prévention et d'anticipation des difficultés de l'apprentissage que pourraient rencontrer les apprenants.

II.2 Les types de l'évaluation :

L'évaluation est l'une des processus pédagogiques adaptés par les enseignants dans le but de contrôler et mesurer le progrès de leurs apprenants ; ce qu'ils ont appris, ce qu'il leur reste encore à apprendre et quoi faire pour s'améliorer et développer leurs compétences. Elle a de multiples types, qui diffèrent selon les objectifs fixés préalablement. Parmi ses types nous citons : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, l'évaluation sommative, l'évaluation formatrice, l'évaluation critériée, l'évaluation certificative...En fonction de notre partie pratique, nous mettons davantage l'accent sur l'évaluation formative, l'évaluation formatrice, l'autoévaluation.

II.2.1 L'évaluation formative

D'après C. TAGLIANTE (1998, p.12), « *enseigner et évaluer en se fiant à l'efficacité de la pratique des objectifs opérationnels n'est pas un but en soi. Cela ne suffit pas à faire progresser l'élève. Ce sont les résultats de l'évaluation de ces objectifs qui sont importants. Ce sont eux qui, dans une véritable évaluation formative aideront chacun, à l'intérieur du*

tandem enseignant/élève, à maîtriser son rôle. Le premier, en faisant son diagnostic, ne pourra ignorer les lacunes et les points forts du second et ce dernier saura à tout moment où il en est, sur quoi s'appuyer et l'étendue de l'effort qui lui reste à fournir ».

Une revue internationale d'éducation a défini l'évaluation formative comme : « *une pratique pédagogique constitutive de l'enseignement lui-même, elle fait avant tout partie intégrante du processus éducatif normal. Elle sert à l'amélioration, à l'orientation et au contrôle du processus d'apprentissage* » (Cité par S. AL ZUBIA, 2019 : 80).

En d'autres termes, l'évaluation formative est une procédure permettant de suivre le déroulement de l'apprentissage d'une manière continue, tout au long du processus de l'enseignement. Elle met l'apprenant au centre de son apprentissage et le rend responsable et plus conscient de son progrès, de ses points forts et ses faiblesses, ce qui lui permet de s'engager activement dans son propre apprentissage.

De plus, elle permet aux enseignants ainsi qu'aux apprenants de mieux comprendre les compétences acquises, les lacunes à combler et surtout d'ajuster les méthodes d'enseignement en fonction des besoins et du rythme d'acquisition de chaque apprenant.

Ce type d'évaluation a, donc, pour objectif fondamental de rétroagir et prescrire des correctifs réguliers et constructifs aux apprenants afin de les amener à s'améliorer et à développer leurs compétences consciemment et avec autonomie.

II.2.2 L'évaluation formatrice :

Selon ALLAL & WEGMÜLLER (1997), l'évaluation formatrice est un « *terme utilisé parfois pour désigner une évaluation formative qui implique activement l'élève dans différentes phases de l'évaluation* » (Cité par L. EGGEL et L. ROY, 2010, p.11).

CHADUC, LARRALDE & MECQUENEM (2004) ajoutent qu'« *elle élargit le concept d'évaluation formative en faisant de l'autoévaluation un moment essentiel de l'apprentissage, et tente de prendre en compte celui qui apprend en le rendant conscient de son cheminement* » (ibid.).

ROSSANO, VANROOSE & FOLLIN (1993), confirment également que « *L'évaluation formatrice est justement l'évaluation formative que l'élève va lui-même exploiter pour réfléchir sur ses atouts et ses lacunes* » (ibid.).

En nous appuyant sur ces définitions, nous pouvons dire que l'évaluation formatrice se base principalement sur l'évaluation formative visant à soutenir et à améliorer le processus d'apprentissage en se concentrant sur le développement continu des connaissances et des compétences des apprenants. En effet, elle considère l'apprenant comme la pierre angulaire du processus d'apprentissage en cherchant à identifier ses forces et ses faiblesses en lui fournissant, par conséquent, des instructions constructives tout au long de son apprentissage. Des instructions qui lui permettent de prendre conscience de sa progression, d'ajuster ses efforts et de s'engager assidûment dans l'apprentissage.

En appliquant l'évaluation formatrice, nous ciblons expressément deux formes d'évaluation : L'autoévaluation et la co-évaluation.

II.2.3 L'autoévaluation :

ALLAL & WEGMÜLLER (1997) ont considéré l'autoévaluation comme une « *procédure impliquant l'élève dans la formulation d'une appréciation par rapport à ses acquisitions, ses démarches d'apprentissage, sa progression, les difficultés rencontrées...* » (ibid.).

En effet, l'autoévaluation est une partie inhérente de l'évaluation formatrice, nous l'avons appliquée dans notre travail empirique en utilisant « La lecture en écho ». Cette forme d'évaluation vise à intégrer activement l'apprenant dans son apprentissage en le rendant plus conscient qu'il est censé s'évaluer et que la tâche d'évaluation n'est pas réservée seulement aux enseignants. En fait, cela ne signifie pas que le rôle de l'enseignant sera réduit, mais elle favorise le développement progressif de son autonomie et de son participation effective dans son apprentissage.

Elle permet, dans un premier lieu, à l'apprenant d'avoir une idée claire et une connaissance des objectifs à atteindre, des connaissances à apprendre, des compétences à

développer... Dans un deuxième lieu, il peut évaluer son niveau déjà atteint en identifiant ses difficultés, ses lacunes, ses points forts, ses progressions, ... en fonction des critères préalablement définis. Cela va lui permettre, dans un dernier lieu, de choisir, avec une certaine autonomie, les stratégies qui lui aideront à combler l'écart entre les compétences acquises et les objectifs fixés afin de progresser et d'améliorer son apprentissage. (M. BARDE, 2020)

Le même auteur souligne que « *cette forme d'évaluation améliore les performances des élèves de façon significative* » (ibid.), et dans ce sens, il a suggéré quelques activités qui pourront faciliter aux apprenants de procéder à l'autoévaluation :

« *Il est souhaitable d'accorder du temps pour former les élèves aux compétences nécessaires à l'autoévaluation en :*

- *Permettant aux élèves d'évaluer eux-mêmes leurs propres productions en fonction de critères,*
- *Leur donnant des occasions régulières de s'y exercer,*
- *Multipliant les occasions de discuter des critères,*
- *Leur laissant peu à peu une plus grande part d'autonomie dans cette autoévaluation.*
- *Associant les parents pour qu'ils comprennent les raisons de ce travail* » (ibid.).

II.2.4 La co-évaluation :

Nous avons appliqué cette forme d'évaluation par l'intermédiaire de l'activité de « La lecture à l'unisson ».

ALLAL & WEGMÜLLER (1997) définissent la co-évaluation comme une « *confrontation de l'auto-évaluation de l'élève (ou d'un groupe d'élèves) avec l'évaluation formulée par l'enseignant* ». (Cité par L. EGGEL et L. ROY, 2010, p.11).

En effet, l'autoévaluation permet à l'apprenant de prendre la responsabilité de son apprentissage en l'incitant à juger son engagement, ses efforts fournis, ses lacunes et ses forces de manière consciente et autonome. Bien que, F. CLOUTIER (1997 : 15) souligne que la co-évaluation se fait en comparant les divergences entre le jugement exprimé par l'apprenant et celui de l'enseignant et les discuter afin de réinvestir et faire croître les atouts de l'apprenant et

de contrôler et réguler ses lacunes. L'utilisation régulière de cette forme d'évaluation sert, ainsi, à ajuster l'autoévaluation de l'apprenant grâce aux commentaires et aux instructions régulatrices et constructives de l'enseignant, ce qui l'aide significativement à réguler son fonctionnement et à remédier aux faux jugements.

II.3 Les apports et les limites de l'évaluation formatrice :

L'évaluation formatrice est un processus d'évaluation qui vise à améliorer l'apprentissage des apprenants et à contrôler régulièrement leur progression en promouvant leur autonomie et leur responsabilité tout au long de leur processus d'apprentissage. Ce type d'évaluation fournit des apports favorisant l'intégration des apprenants dans la construction de leurs connaissances ainsi que dans le développement de leurs compétences. Cependant, il présente également des limites. En nous appuyant sur les travaux de M. VIAL (2002), nous présentons ses apports et ses limites en ce qui suit :

II.3.1 Les apports de l'évaluation formatrice :

D'abord, l'évaluation formatrice fait de l'apprenant l'acteur principal dans son processus d'apprentissage. Elle vise, ainsi, à l'impliquer activement dans la construction et le développement de ses connaissances et de ses compétences en partageant avec lui les démarches à exécuter et les objectifs à atteindre.

Selon J. CARDINET (1986), l'évaluation formatrice favorise une communication intersubjective entre l'enseignant et son apprenant. En effet, elle cherche à établir un lien de communication, de compréhension et de respect profond et mutuel entre l'enseignant et l'apprenant, ce qui permet de mettre en relief les expériences, les besoins et les perspectives de chacun d'eux en vue de rendre le processus d'apprentissage plus significatif et efficace.

Par ailleurs, elle cherche également à amener l'apprenant à prendre conscience de sa progression, de ses lacunes et à engager sa responsabilité de s'autoréguler en stimulant en lui un esprit critique et en développant davantage son autonomie. Elle privilégie, donc, la rétroaction immédiate et l'auto-évaluation.

II.3.2 Les limites de l'évaluation formatrice :

Bien qu'elle présente des apports, l'évaluation formatrice présente aussi des limites :

M. VIAL (2002) confirme que « *l'évaluation formatrice n'est pas la panacée, elle n'est que l'envers de l'évaluation formative* ». Autrement dit, l'évaluation formatrice ne présente pas une solution-miracle en elle-même, mais plutôt elle ne désigne qu'un autre aspect de l'évaluation formative qui vise à développer et à améliorer les compétences de l'apprenant en mettant en valeur ses points forts et ses points faibles et en le conduisant à devenir de plus en plus autonome au cours de son apprentissage.

De plus, l'apprenant, au cours de sa formation, n'a pas suffisamment de compétences et de performances qui lui permettent de s'auto-évaluer et de s'auto-réguler en toute autonomie. Il aura constamment besoin de l'orientation et de l'accompagnement de son enseignant.

En outre, elle ne tient pas convenablement compte aux retours réflexifs des apprenants. Ils peuvent rencontrer des difficultés ou même soulever un problème qui pourrait surgir au cours de leur apprentissage et qui n'étaient pas prévus dans le processus d'évaluation.

Bref, l'évaluation formatrice nécessite assez de temps pour développer les compétences de l'apprenant et favoriser son autonomie afin de l'amener à s'auto-évaluer efficacement.

Conclusion :

Dans ce chapitre, nous avons mis en lumière les fondements théoriques de notre étude. Tout d'abord, nous avons essayé de cerner la notion de la lecture, qui joue un rôle crucial dans l'apprentissage du FLE, et dans la réussite scolaire des apprenants en général car elle constitue un billet d'entrée au monde du savoir et de créativité et permet l'ouverture sur l'autre. Ensuite, nous avons abordé l'évaluation, et notamment l'évaluation formatrice, ses définitions tout en mettant l'accent sur ses types qui favorisent l'amélioration et le développement des compétences des apprenants en matière de lecture. En effet, le recours à ce socle théorique permettra ultérieurement d'éclaircir les éléments clés de la partie pratique.

CHAPITRE II

ANALYSE ET

INTERPRÉTATION DE

L'EXPÉRIMENTATION

Introduction :

Après avoir défini les grands axes théoriques de ce travail de recherche, nous allons consacrer ce chapitre à l'analyse d'une enquête sur l'apprentissage de la lecture chez les apprenants du cycle primaire, notamment ceux de 5^{ème} AP. Il s'agit d'identifier les difficultés qu'ils éprouvent lors de la lecture afin de les aider à les surmonter et de faire en sorte qu'elles n'entravent pas leur amélioration en lecture. Nous allons aborder également les outils de recherches que nous avons utilisés, ainsi que les circonstances dans lesquelles nous avons mené notre recherche.

1. Présentation de l'expérimentation :

Dans cette étude, nous nous concentrons sur l'apprenant et son progrès en lecture. Nous visons aussi à révéler l'efficacité de l'évaluation formatrice dans l'amélioration de l'apprentissage de la lecture.

Nous avons choisi de travailler avec les apprenants de cinquième année primaire (5^{ème} AP) car cette classe constitue une importante passerelle entre le cycle primaire et le cycle moyen. De ce fait, les apprenants sont censés développer leurs connaissances et progresser leurs compétences en lecture formant la base de tout savoir.

1.1. Présentation de l'établissement :

Nous avons réalisé notre travail empirique à l'école primaire « AYYAT SLIMANE » située à la commune de BOUHMAMA, wilaya de KHENCHELA. L'école a ouvert ses portes très récemment et elle assure l'enseignement de 186 apprenants.

Le choix de cet établissement scolaire est justifié par le fait qu'il est accessible facilement grâce à la bienveillance de l'enseignante qui nous a facilité le travail en nous consacrant plusieurs séances.

1.2. Présentation de la classe :

Nous avons effectué l'expérimentation avec une classe de cinquième année primaire, la seule classe de 5^{ème} AP dans l'établissement. Elle contient 30 apprenants, dont 13 filles et 17 garçons, âgés de 10 à 12 ans.

Vu l'absence imprévue de certains apprenants, nous avons travaillé avec 28 apprenants dans le pré-test et le post-test, et avec 26 apprenants pour les trois autres activités (Lecture en écho, Lecture à l'unisson et Partenaire de lecture)

1.3. Le cadre spatio-temporel :

Nous avons commencé à assister aux séances de stage du 14 décembre 2022 au 16 mars 2023, s'étalant sur 8 séances de la fin du premier trimestre à la fin du deuxième trimestre, dans une salle de classe éclairée, propre, aérée et décorée par des affiches murales.

La salle de classe était organisée comme suit : les tables sont disposées en trois rangs ; deux apprenants par table. Il y a aussi un tableau blanc, un bureau de l'enseignante et une armoire placée au fond de la salle pour les cahiers de classe des apprenants.

1.4. Description de l'expérimentation :

Nous avons choisi l'expérimentation comme outil de recherche parce qu'elle permet d'établir un lien de cause à effet entre les différentes variables. Le principe de base de l'expérimentation consiste à faire varier une ou plusieurs variable(s) et à mesurer les effets de cette ou ces variable(s) sur le comportement étudié. Il ne s'agit pas ici d'une simple observation des faits. Étant donné qu'elle permet de maîtriser fermement le sujet de recherche, de mesurer commodément les données recueillies, ce qui aide le chercheur à aboutir aux résultats escomptés. Néanmoins, dans certains cas, les sujets participant à l'expérience ne représentent pas réellement toute la population cible et les groupes expérimentaux sont changeants et inconstants.

Pour rendre méthodique ce travail, nous l'avons réparti en trois étapes :

Première étape : sous forme d'un pré-test, dans lequel nous avons proposé aux apprenants un court texte de 51 mots, qui s'intitule « Le cheval », et nous leur avons demandé de le lire tous seuls, sans accompagnement, et à haute voix. Nous avons enregistré leurs lectures sous forme de vidéos pour les analyser ultérieurement.

Deuxième étape : Cette étape consiste à appliquer trois activités de lectures différentes : « Lecture en écho », « Lecture à l'unisson » et « Partenaire de lecture », que nous avons déjà

défini dans le premier chapitre (cf. Ch 01). Chacune de ces activités correspond à un type bien précis d'évaluation :

- **La lecture en écho** : à travers cette activité de lecture, nous visons à amener l'apprenant à s'auto-réguler en lui signalant l'erreur avec un bout de crayon et nous lui demandons de s'autocorriger.
- **La lecture à l'unisson** : Cette activité sert à une « co-évaluation » du fait que l'apprenant arrive à contrôler et à détecter ses problèmes en lisant grâce à sa lecture simultanée avec celle de son enseignant.
- **Le partenaire de lecture** : Dans cette dernière activité, c'est à l'apprenant de s'autoréguler et à remédier ses lacunes avec autonomie. Elle sert, ainsi, à une « évaluation formatrice ».

Nous avons proposé au groupe expérimental un texte de 82 mots intitulé « Une visite au musée de Cirta ». Nous avons commencé par « La lecture en écho » pendant deux séances, ensuite, « La lecture à l'unisson » pendant une séance et enfin, « Le partenaire de lecture » pendant deux séances.

Nous avons également enregistré les lectures des apprenants afin de les analyser par la suite.

Troisième étape : et la dernière étape, elle était sous forme de post-test, dans lequel nous avons demandé aux apprenants de relire le même texte du pré-test.

Leurs lectures étaient aussi enregistrées sous forme de vidéos pour les analyser plus tard.

2. Analyse et interprétation des résultats

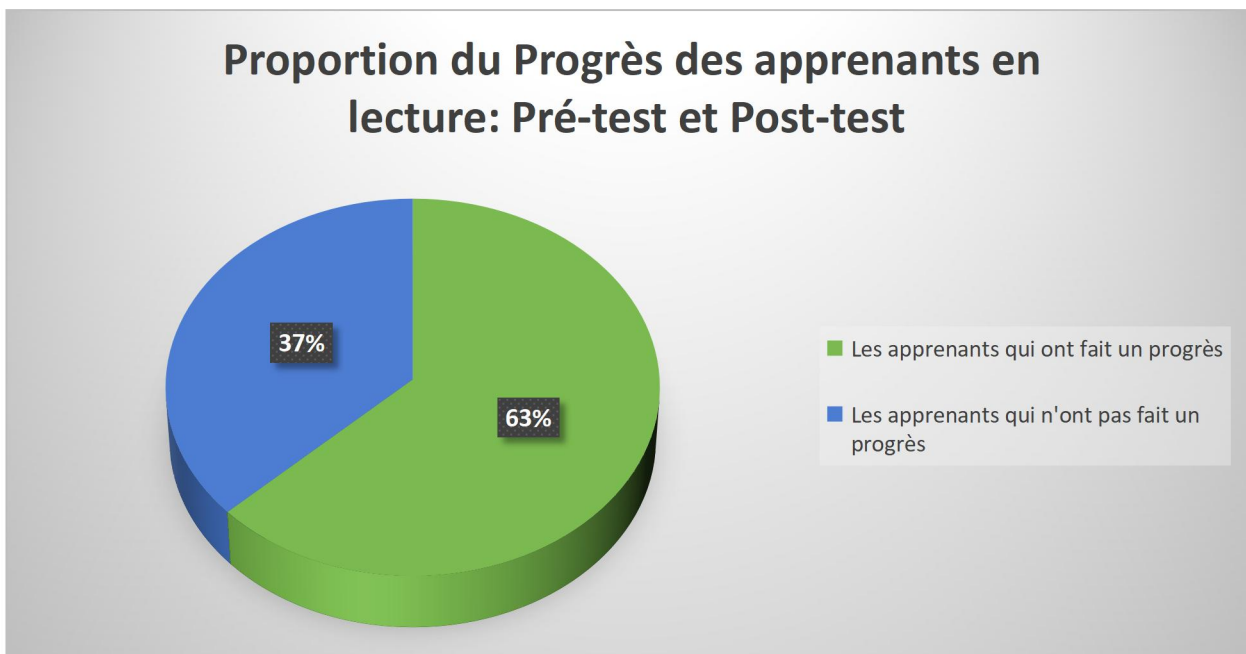
Après avoir assisté à toutes les séances consacrées au stage et recueilli le corpus ciblé, en ce qui suit, nous procéderons à l'analyse des résultats obtenus.

Dans un premier temps, nous avons écouté tous les enregistrements des lectures faites par les apprenants et puis nous avons essayé de les analyser, un par un, et activité par activité. Nous sommes parvenus aux résultats suivants :

2.1 Progrès effectué par les apprenants entre pré-test et post-test :

Présentation graphique :

Progrès des apprenants en lecture : pré-test et post-test	
Les apprenants ayant fait un progrès	Les apprenants n'ayant pas fait de progrès
63%	37%



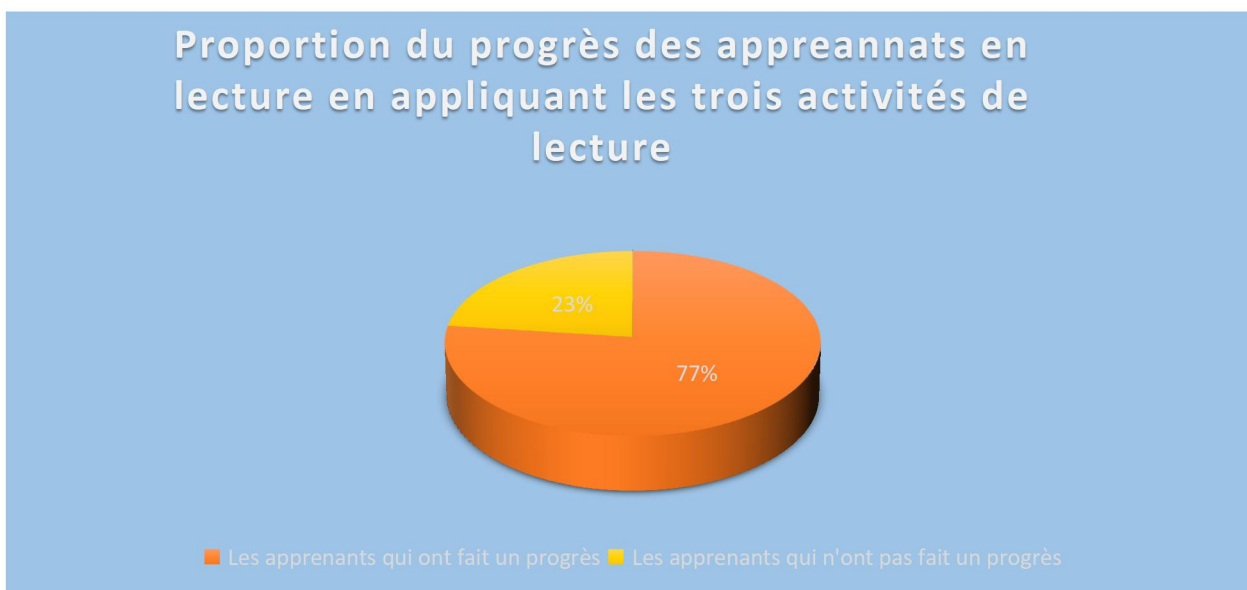
Commentaire :

Selon les résultats obtenus de l'analyse, nous trouvons que 63 % des apprenants, ayant un bon niveau, ont effectué un léger progrès en lecture, mais, la majorité d'entre eux a pris plus de temps pour relire le texte (post-test). Alors que, 37 % n'ont pas fait un progrès significatif, ils ont éprouvé presque les mêmes difficultés dans les deux activités de lecture : pré-test et post-test.

2.2. Progrès effectué par les apprenants pendant les trois activités de lectures :

Présentation graphique :

Progrès des apprenants en lecture : Les trois activités de lectures	
Les apprenants ayant fait un progrès	Les apprenants n'ayant pas fait de progrès
77%	23%



Commentaire :

Nous constatons que 77 % d'apprenants ont réalisé une amélioration remarquable en lecture, tandis que la lecture de 23 % des apprenants n'a pas vraiment progressé. Même s'ils corrigent quelques erreurs commises dans la « lecture en écho » et la « lecture à l'unisson », ils font d'autres erreurs dans l'activité du « partenaire de lecture ».

3. Analyse et interprétation des données recueillies :

Dans le but de mener à bien l'analyse des données, nous avons établi des critères clairs, inspirés des travaux de **S. Paquin (2016)** et **S. Desciaux (2008)**, permettant d'identifier les principaux problèmes que rencontrent les apprenants quand ils lisent en français.

D'abord, nous allons commencer par la confusion des lettres vu le nombre important des cas enregistrés.

3.1. La confusion des lettres :

3.1.1. Analyse des résultats du pré-test et post-test

Les lettres confuses	Nombre d'apprenants ayant confondu les lettres
b et p	08
b et d	05
P et q	03
d et t	01
d et q	01
m et n	02

Exemple :

N°	Apprenant	Pré-test	Post-test
02	Afoufou Mohamed Iyad	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'arrive pas à bien identifier certains mots : « il est fort, nourrit, d'herbes, foins, couleur, blanche, une, longue, très, chevelure » • Il a mal prononcé certains sons et voyelles : « o, oin, eu, e » • Il a prononcé le « h » muet dans le mot « homme » • Il lit avec hésitation • Il ne prononce pas bien la lettre « l » dans le mot « Il » • Il confond le « b » et le « p » • Il ne respecte pas la ponctuation • Durée de lecture : 02 min 56 s 	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'arrive pas à identifier certains mots : « fort, l'homme, d'herbes, foins, couleur, blanche, longue queue, belle chevelure, tête » • Il ne prononce pas bien le « eu » dans le mot (couleur → coulère) • Il confond le « b » et le « d », le « è » et le « é » dans le mot (possède → possébe) et le « p » et le « q » dans le mot (queue) • Il lit avec hésitation • Durée de lecture : 04 min 24 s

Commentaire

Dans le pré-test et le post-test, 12 apprenants ayant éprouvé une difficulté à différencier les lettres qui sont auditivement ou visuellement similaires, dont 08 apprenants ont confondu les lettres « b » et « p », 05 apprenants n'ont pas distingué la lettre « b » de la lettre « d », alors que 03 apprenants ont confondu le « p » et le « q ». De plus, un apprenant (01) a fait la confusion entre « d » et « t », un autre (01) a confondu « d » et « q » et 02 apprenants n'ont pas fait la distinction entre « m » et « n ».

3.1.2. Analyse des résultats des trois activités de lecture :

Les lettres confuses	Nombre d'apprenants ayant confondu les lettres
b et p	05
b et d	05
p et q	01
d et t	00
d et q	00
m et n	00

Exemple :

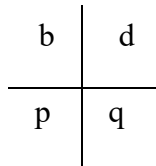
N°	Apprenant	Lecture en écho	Lecture à l'unisson	Partenaire de lecture
04	Abdi Dhikra	<ul style="list-style-type: none"> Elle éprouve une difficulté à identifier la plupart des mots du texte « visite, national, train, l'atelier, dessins, voir, tableaux, peintre, devant, galerie, sculptures, observer, anciens objets, trouvons, pièces, portraits, déjeunons, agréable » Elle ne prononce pas bien le « ou », « eau », « u » et le « on » Elle ne fait pas la liaison Souvent, elle confond le « q » et le « p » comme dans le mot (pour) Elle lit avec difficulté 	<ul style="list-style-type: none"> Elle éprouve une difficulté à identifier les mots suivants « visite, arrivons, entrons, l'atelier, dessins, voir, tableaux, peintre, devant, galerie, sculptures, observer, anciens, objets, pièces, portraits, midi, déjeunons » Dans la plupart du temps, elle nous laisse lire toute seule, puis elle refait la lecture Elle ne prononce pas bien le « u », « ou », « eau », 	<ul style="list-style-type: none"> Elle ne prononce pas bien le « u », « on » et le « au » Elle éprouve une difficulté à identifier les mots suivants : « arrivons, ressemble, galerie, sculptures, pour, observer, anciens objets » Elle confond le « b » et le « d » dans le mot (objet) Elle ne fait pas la liaison Elle lit avec difficulté

Commentaire :

En fonction des résultats des trois activités de lecture, nous constatons un progrès remarquable concernant le problème de la confusion des lettres. En effet, le nombre d'apprenants qui ont souffert de cette difficulté est réduit à 09 apprenants, dont 05 apprenants ont confondu le « b » et le « p », 05 apprenants n'ont pas distingué le « b » du « d » et un apprenant n'a pas fait la différence entre le « p » et le « q ». Alors qu'il importe de noter qu'ils ont pu s'autoréguler et remédier à certaines lacunes en parvenant à distinguer la lettre « d » du « t », à faire la différence entre « m » et « n » et à différencier la lettre « d » et la lettre « q ». Nous trouvons nécessaire de signaler que les apprenants ont effectué cette amélioration après avoir profité d'une « évaluation formatrice » tout au long des trois activités ce qui a développé leur capacité de s'autoréguler.

3.1.3. Analyse et interprétation :

G. Reynard (1973) explique que les lettres qu'ont une symétrie axiale ou "miroir" peuvent causer des problèmes de confusion visuelle, car leur orientation est le seul moyen de les distinguer. Par exemple, les lettres b/d/p/q sont souvent confondues car le « b » peut être confondu avec le « d », et la lettre « p » peut ressembler à la lettre « q » en raison de leur symétrie verticale. En outre, le « b » peut également être confondu avec le « p », et le « d » avec le « q », en raison de leur symétrie horizontale. (Cité par E. Pascaud, 2012)



Ce problème de confusion des lettres obéit à de nombreuses causes, parmi lesquels nous citons :

a. La confusion visuelle :

Des études sur le cerveau ont contribué très efficacement à comprendre l'origine cognitive de ce problème. En fait, Dahanne (2007) trouve que « *Les circuits du système visuel de l'enfant, s'ils sont généralement aptes à se recycler afin d'apprendre à lire, possèdent une propriété indésirable pour la lecture : ils symétrisent les objets. C'est pourquoi tous les enfants commettent au début de leur apprentissage des erreurs de lecture et d'écriture en*

miroir. Pour eux, les lettres « b » et « d » ne sont qu'un seul et même objet vu sous deux angles différents. L'apprentissage de la lecture exige de dépasser ce stade du « miroir » et de « désapprendre » la généralisation par symétrie. (Cité par J. Giasson, 2011, p. 182).

C'est-à-dire que le système visuel de l'enfant présente une caractéristique indésirable pour la lecture : « la symétrie des objets », ce qui explique pourquoi les enfants commettent souvent des erreurs de confusion des lettres.

En effet, pour un enfant, les lettres « b » et « d » ou les lettres « p » et « q », ne sont pas perçues comme deux objets distincts, mais plutôt comme un seul objet vu sous deux angles différents. Cette généralisation par symétrie est un obstacle à l'apprentissage de la lecture et doit être dépassée pour que l'enfant puisse maîtriser les concepts de gauche et de droite, ainsi que la reconnaissance des lettres.

b. La confusion auditive:

Certains apprenants peuvent avoir des difficultés à entendre et à distinguer les sons de la langue qu'ils révèlent. Par exemple, ils peuvent avoir du mal à entendre la différence entre les sons "p" et "b", ou entre les sons "s" et "z", et cela pourrait être due à plusieurs raisons potentielles, notamment aux problèmes de troubles auditifs. En fait, une mauvaise perception des sons peut rendre difficile la différenciation des sons similaires, tels que « b » et « p » ou « d » et « t », ce qui peut conduire à une confusion entre ces lettres lors de la lecture.

De plus, des troubles du langage tels que la dyslexie, en effet, les apprenants dyslexiques ont souvent des difficultés à associer les sons des lettres avec les symboles écrits qui les représentent.

Cependant, il est important de noter que la confusion auditive des lettres peut également être présente chez des apprenants entamant précocement la lecture. À titre d'exemple, des enfants en bas âge peuvent présenter des difficultés à différencier certains sons de la parole, mais cela peut être une partie normale de leur développement et sera amélioré avec le temps.

c. L'influence de la langue maternelle :

L'influence de la langue maternelle de l'apprenant peut également jouer un rôle dans la confusion des lettres. Certaines langues ont des sons et des lettres qui ne sont pas présents ou qui peuvent différer de ceux d'une autre langue, ce qui peut rendre difficile pour les apprenants de distinguer les lettres similaires dans une autre langue. À titre d'illustration, certaines langues peuvent avoir des sons qui n'existent pas dans d'autres langues, ou peuvent utiliser des lettres de manière différente, comme le cas de la langue arabe qui ne contient plus la lettre « p » ou la lettre « v », alors qu'elles existent dans la langue française. Donc, un apprenant arabophone, lorsqu'il apprend une nouvelle langue comme le français, il peut avoir du mal à distinguer certaines lettres et sons parce qu'ils ne sont pas familiers dans sa langue maternelle.

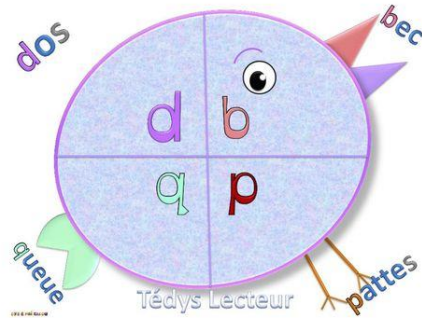
Or, d'après les résultats que nous avons obtenus pendant l'activité de « Partenaire de lecture », nous pouvons dire que les apprenants ont amélioré, même légèrement, leur capacité à distinguer les lettres similaires et à minimiser le problème de la confusion des lettres. Ils ont participé effectivement à dépister leurs lacunes et à développer leurs compétences afin de s'autocorriger en exploitant les trois activités de lecture qui fournissent implicitement une évaluation formatrice aux apprenants.

- **Quelques astuces qui pourraient aider les apprenants à ne pas confondre les lettres**

La confusion des lettres est un problème assez fréquent chez nos apprenants, notamment lors de l'apprentissage de la lecture. Voici quelques suggestions pour les aider à améliorer leur capacité à distinguer les lettres :

- Selon J. Giasson (2011, op cit), « *Les confusions les plus fréquentes sont celles qui concernent les lettres, qui ne diffèrent que par l'orientation de leur tracé, comme le b et d ou p et q* ». En s'appuyant sur cette citation, nous proposons quelques astuces assez simples, disponibles sur le site web <https://momes.parents.fr/apprendre/matieres-scolaires/francais/lecture/des-astuces-pour-ne-plus-confondre-les-lettres-d-b-q-et-p-966679> . En fait, c'est bien d'utiliser des supports visuels pour aider les apprenants à différencier les lettres, par exemple, l'affiche d'oiseau. Dans cette affiche, le dessin de

l'oiseau illustre et aide les lecteurs débutants à faire la différence entre le sens d'écriture et la lecture de chacune des lettres suivantes : Le « b » correspond au « bec », le « d » correspond au « dos », le « q » correspond à « la queue » et le « p » correspond aux « pattes ».



- Utiliser des exercices de discrimination visuelle pour aider les apprenants à distinguer les lettres similaires. Par exemple, vous pouvez leur présenter deux lettres similaires et leur demander de les identifier.
- Leur donnez plus d'opportunités de lecture individuelle et collective pour consolider leur reconnaissance des lettres dans un contexte réel.
- Encouragez-les à tracer des lettres en utilisant des supports tactiles comme les ardoises, sur le sable, La pratique de l'écriture est un moyen exceptionnel pour aider les apprenants à distinguer les lettres.
- Aussi, Il faut que l'enseignant soit patient et encourageant et qu'il accorde à ses apprenants le soutien nécessaire afin de les motiver et de renforcer leur confiance en soi pour qu'ils puissent s'améliorer.

3.2. L'identification des mots :

L'identification des mots représente également un problème fréquent et omniprésent en matière de lecture chez la plupart des apprenants. D'ailleurs, cela est constaté aussi chez les apprenants auprès desquels nous avons mené notre enquête ce qui nous a poussé à comprendre

les origines de ce problème et d'examiner si l'évaluation formatrice pourrait fournir de l'aide aux apprenants-lecteurs, notamment ceux en 5^{ème} AP. L'objectif était de les exhorter à s'autoréguler et à développer leurs compétences en identification des mots, les résultats que nous avons obtenus sont les suivants :

3.2.1 Analyse des résultats du pré-test et du post-test :

Nombre de mots non/ mal identifiés	Nombre d'apprenants éprouvant une difficulté en identification de mots
(02 – 05) mots	12
(06 – 10) mots	05
(11 – 15) mots	08
(16 – 20) mots	01
Plus de 20 mots	02

Exemple

N°	Apprenant	Pré-test	Post-test
02	Afoufou Mohamed Iyad	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'arrive pas à bien identifier certains mots : « il est fort, nourrit, d'herbes, foins, couleur, blanche, une, longue, très, chevelure » • Il a mal prononcé certains sons et voyelles : « o, oin, eu, e » • Il a prononcé le « h » muet dans le mot « homme » • Il lit avec hésitation • Il ne prononce pas bien la lettre « l » dans le mot « Il » • Il confond le « b » et le « p » • Il ne respecte pas la ponctuation • Durée de lecture : 02 min 56 s 	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'arrive pas à identifier certains mots : « fort, l'homme, d'herbes, foins, couleur, blanche, longue queue, belle chevelure, tête » • Il ne prononce pas bien le « eu » dans le mot (couleur → coulère) • Il confond le « b » et le « d », le « è » et le « é » dans le mot (possède → possébe) et le « p » et le « q » dans le mot (queue) • Il lit avec hésitation • Durée de lecture : 04 min 24 s

Commentaire

D'après le tableau ci-dessus, la totalité des apprenants a éprouvé une difficulté en identification de mots, dont 12 apprenants n'arrivent pas à bien identifier entre (02 – 05) mots.

Tandis que 02 apprenants ont du mal à reconnaître plus de 20 mots. Parmi ces mots mal identifiés, nous avons pris en compte même les mots mal prononcés.

3.2.2. Analyse des résultats des trois activités :

Nombre d'apprenants éprouvant une difficulté en identification de mots	Nombre de mots non/ mal identifiés
05	(02 – 05) mots
08	(06 – 10) mots
06	(11 – 15) mots
02	(16 – 20) mots
05	Plus de 20 mots

Exemple :

N°	Apprenant	Lecture en écho	Lecture à l'unisson	Partenaire de lecture
24	Zerred Aya	<ul style="list-style-type: none"> • Elle n'arrive pas à identifier les mots suivants : « janvier, national, train, arrivons, entrons, l'atelier, dessins, voir, peintre, devant, observer, statues, anciens objets, trouvons, pièces, portraits, déjeunons, musée, quelle, agréable » • Elle ne prononce pas bien quelques sons : « au », « en » « on », « u » et « ou » • Elle ne fait pas la liaison • Parfois, elle confond le « b » et le « p » dans le mots (objets) • Elle éprouve une difficulté en identifiant les mots • Elle lit lentement 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle n'a pas bien identifié quelques mots : « entrons, arrivons, atelier, dessins, devant, observer, anciens objets, midi, portraits » • Elle ne prononce pas bien quelques sons : « au », « u » et « ou » • Elle ne fait pas la liaison • Elle lit avec nous en éprouvant une certaine difficulté à identifier quelques mots 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle n'a pas bien identifié quelques mots : « janvier, sculptures, observer, anciens » • Elle ne prononce pas bien « on », « au » et « u » • Elle confond le « b » et le « p » dans le mot (observer) • Parfois, elle ne fait pas la liaison • Elle lit avec un débit lent et avec une certaine difficulté

Commentaire :

Après avoir analysé les enregistrements des apprenants pendant les trois activités de lecture, nous pouvons signaler que le problème d'identification des mots est un problème majeur chez l'intégralité des apprenants et qu'il nécessite plus d'efforts fournis par l'enseignant ainsi que par les apprenants et une immense prise en charge de ceux en difficulté. Toutefois, nous avons constaté un léger progrès chez certains apprenants. En effet, le nombre d'apprenants ayant rencontré une difficulté à identifier entre (02 – 05) mots est réduit à 05 et celui des apprenants qui n'ont pas bien identifié entre (11 – 15) mots est légèrement diminué à 06 apprenants.

3.2.3. Analyse et interprétation :

L'identification des mots est une compétence essentielle dans l'apprentissage de la lecture. Cependant, de nombreux apprenants éprouvent des difficultés pour la maîtriser. J. Giasson (2011 : 335) confirme que « *Si un élève fait plus d'une méprise tous les 10 mots dans un texte de son niveau scolaire, il a probablement besoin de travailler ses habiletés en identification de mots* ». Généralement, ce problème d'identification des mots se réduit chez la majorité des apprenants qui réussissent le développement de leurs compétences en lecture, au cours de leur processus d'apprentissage. Cependant, il peut persister chez les apprenants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage majeures ou chez les apprenants atteints de dyslexie.

Ce problème, qui peut empêcher les apprenants à poursuivre leur apprentissage et à développer leurs compétences en lecture, peut avoir plusieurs causes parmi lesquelles nous citons :

a) La conscience phonologique :

Plusieurs recherches menées par Sprenger-Charolles et Colé (2003), Plaza et Cohen (2006) et Pufpaff (2009), ont confirmé que la conscience phonologique est l'un des meilleurs prédicteurs de la réussite en lecture, notamment en ce qui concerne l'identification des mots. (Cité par J. Giasson, 2011 : 83).

D. Loisel (2014) définit la conscience phonologique comme étant « *la connaissance consciente et explicite que les mots du langage sont formés d'unités plus petites, à savoir les syllabes et les phonèmes* ». En d'autres termes, elle implique la capacité de reconnaître, de comprendre et de manipuler les sons qui composent les mots, y compris les syllabes et les

phonèmes. Par exemple, un apprenant qui a une bonne conscience phonologique peut comprendre que le mot « Cheval » se compose de deux syllabes « che – val » et cinq phonèmes : /ʃ/ /ə/ /v/ /a/ /l/. De même, il saisit que le mot « Chevelure » est constitué de trois syllabes : « che-ve-lure » et neuf phonèmes : /ʃ/ /ə/ /v/ /ə/ /l/ /y/ /ʁ/ /ə/.

Nous illustrons notre explication par les propos de J. Giasson (2011) qui montre qu'en développant la conscience phonologique, l'apprenant sera en mesure de reconnaître que les mots sont constitués de petites unités sonores, à savoir, la syllabe et le phonème, ce qui lui facilite l'accès au principe alphabétique. Une fois ce principe est saisi, l'apprenant sera capable de l'utiliser pour identifier facilement les mots inconnus ou ceux qu'il n'a jamais rencontrés auparavant. Ainsi, il peut décomposer le mot en unités sonores, ensuite les associer aux lettres correspondantes afin de déchiffrer le mot. En somme, la raison pour laquelle la conscience phonologique est corrélée à la réussite en lecture est qu'elle est essentielle pour comprendre et appliquer le principe alphabétique.

b) Le principe alphabétique :

Saint-Laurent et Giasson (2007) affirment que « *Puisque notre système d'écriture est alphabétique, l'élève doit, pour apprendre à lire, comprendre le principe alphabétique, c'est-à-dire que les lettres d'un mot écrit représentent les sons de ce même mot à l'oral* » (Cité par M. CHARBONNEAU, 2015 : 21), autrement dit, comprendre le principe alphabétique implique la connaissance et la maîtrise des correspondances existant entre les sons et les lettres et de les mettre en œuvre. En effet, lorsque l'apprenti-lecteur rencontre un mot inconnu, il peut utiliser le principe alphabétique pour identifier les sons correspondant à chaque lettre et ainsi il arrive à identifier le mot aisément.

Cependant, comprendre le principe alphabétique ne nécessite pas la connaissance de toutes les lettres de l'alphabet et la maîtrise parfaite de la conscience phonologique, comme le montre Giasson (2011), « *Les enfants doivent connaître au moins quelques lettres pour pouvoir associer les phonèmes à leur correspondant écrit. Il n'est pas nécessaire qu'ils connaissent toutes les lettres pour arriver à découvrir le principe alphabétique. Par ailleurs, un enfant peut connaître toutes les lettres sans avoir compris le principe alphabétique* ».

c) La connaissance des lettres :

La connaissance des lettres, permet aux apprenants qui la maîtrise de se classer parmi les apprentis-lecteurs habiles.

Des études ont été effectuées par Landerl et Wimmer (2008), Verhagen et autres (2009), ont affirmé que savoir identifier les lettres est une compétence cruciale pour lire, mais il est tout aussi important que les apprenants soient en mesure de reconnaître les lettres rapidement et avec aisance. Tout au long de l'expérimentation, nous avons constaté que la fluidité dans la connaissance des lettres permet aux apprenants de lire facilement et aussi d'appréhender le sens général de ce qu'ils lisent. Néanmoins, ceux éprouvant des difficultés à reconnaître rapidement les lettres ont du mal à décoder les mots et même à comprendre ce qu'ils sont en train de lire.

d) Le code alphabétique :

Après avoir défini le principe alphabétique, la maîtrise du code alphabétique est une compétence incontournable pour l'autonomie en identification des mots et ainsi pour une lecture fluide.

D'après Giasson Toujours (op.cit. p.98), le code alphabétique est « *propre à chaque langue, il est constitué de l'ensemble de correspondances graphème-phonème et des règles qui régissent leur combinaison* ». En d'autres termes, chaque langue de nature alphabétique utilise un code alphabétique représentant ses propres règles de combinaison des lettres et les sons auxquelles elles correspondent. En effet, dans le code alphabétique, chaque son est associé à une ou plusieurs lettres, par exemple, le son /o/ peut être représenté par les lettres : « o », « au » ou « eau ».

Alors, en apprenant ces correspondances, les apprenants seront capables de déchiffrer les mots qui leur semblent difficiles ou qu'ils les rencontrent pour la première fois. Cela leur permet de développer progressivement une autonomie en identification des mots et en lecture, en général.

Il est à constater que pendant toutes les activités de lecture, que nous avons effectuées, avec les apprenants (pré-test et post-test), la totalité des apprenants a éprouvé une difficulté en identification de mots. Néanmoins, l'activité de « La lecture en écho », a incité la plupart des

apprenants à détecter leurs erreurs tous seuls et de s'autocorriger quand l'enseignant ne fait pas bouger le bout de crayon en cas d'erreur.

En conséquence, l'activité de « La lecture à l'unisson » a donné l'occasion aux apprenants de bénéficier d'une co-évaluation, en lisant simultanément avec nous, ce qui leur permet de corriger leurs erreurs instantanément. Enfin, nous avons enregistré, pendant la dernière activité « Partenaire de lecture », une certaine amélioration chez un bon nombre d'apprenants concernant le nombre de mots identifiés.

Exemple :

N°	Apprenant	Lecture en écho	Lecture à l'unisson	Partenaire de lecture
21	Noreddine Anes	<ul style="list-style-type: none"> Il n'arrive pas à identifier la plupart des mots : « visite, démarrons, train, entrons, atelier, dessins, voir, tableaux, peintre, devant, sculptures, observer, anciens objets, trouvons, pièces, portraits, déjeunons, jardin, musée, agréable » 	<ul style="list-style-type: none"> Il n'a pas bien identifié quelques mots : « arrivons, entrons, atelier, voir, peintre, devant, statues, objet, trouvons, monnaie, visite » 	<ul style="list-style-type: none"> Il n'a pas bien identifié quelques mots : « arrivons, galerie, devant, observer, anciens objets »

3.3. La fluidité :

En raison de l'importance de la fluidité dans l'amélioration et la maîtrise de la lecture et compte tenu des grands efforts qui ont été fournis systématiquement par les experts du domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le but de former des apprentis-lecteurs habiles, nous avons décidé de mettre en lumière les principales causes qui provoquent le problème de fluidité chez les apprenants en général et ceux de la 5^{ème} AP en particulier. Nous avons essayé de les aider à surmonter cet obstacle par l'intermédiaire de l'évaluation formatrice toujours. Nous présentons les résultats que nous avons obtenus dans les tableaux ci-dessous :

3.3.1. Analyse des résultats obtenus du pré-test et du post-test :

	Lecture avec aisance	Lecture hésitante/ lente
Nombre d'apprenants	16	12

Exemple

N°	Apprenant	Pré-test	Post-test
07	Bouali Nour-elyakine	<ul style="list-style-type: none"> • Elle respecte rarement la ponctuation • Elle confond le « b » et le « p » dans le mot « blanche » • Elle n'a pas bien prononcé le son « on », dans le mot « marron », le « u », dans le mot « chevelure » et le son « oin » dans le mot « foin » • Elle a lu « se nourrir » au lieu de « se nourrit » • Elle lit rapidement • Durée de lecture : 34 s 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle ne prononce pas bien l'« eu » dans le mot (couleur) • Elle lit rapidement, avec une certaine aisance et un respect rare de la ponctuation • Durée de lecture : 45 s

Commentaire

D'après les résultats du pré-test et post-test, nous avons retenu que la fluidité pose un vrai problème à un grand nombre d'apprenants. En fait, 16 apprenants ont lu le texte avec une certaine aisance. Ils reconnaissent les mots facilement et avec précision même si certains d'entre eux lisent avec un débit moyen. Quant aux autres apprenants (12), le débit était lent car, en plus des deux difficultés précédentes, ils avaient beaucoup d'hésitations. Ils ne respectent pas les signes de ponctuation ainsi que les règles de la liaison ce qui affecte négativement leur fluidité en lecture et rend l'accès au sens du texte assez difficile.

3.3.2. Analyse des résultats obtenus des trois activités :

	Lecture avec aisance	Lecture hésitante/ lente
Nombre d'apprenants	18	08

Exemple

N°	Apprenant	Lecture en écho	Lecture à l'unisson	Partenaire de lecture
06	Bouali Nour elyakine	<ul style="list-style-type: none"> • Elle n'arrive pas à identifier quelques mots : « entrons, observer, devant, trouvons, pièces, monnaie, portraits » • Elle ne prononce pas bien quelques sons : « ier » dans le mot (atelier), « on » et « u » • Elle lit avec un débit moyen • Elle s'auto-corrige lorsque nous lui indiquons une erreur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle ne prononce pas bien quelques mots : « arrivons, l'atelier, devant, pièces, observer » • Parfois, elle ne prononce pas bien le « on » et le « u » • Elle lit avec le même rythme que nous 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle ne prononce pas bien le mot « janvier » • Elle prononce bien la majorité des sons sauf le « u » • Elle lit avec une certaine aisance

Commentaire :

D'après l'analyse des enregistrements collectés, 08 apprenants ont lu le texte avec une certaine difficulté et avec un débit lent. Ils déchiffrent les mots syllabe par syllabe ou ils éprouvent une difficulté à prononcer le mot correctement ; ils ont toujours besoin d'aide et d'accompagnement. Quant à 18 apprenants, le débit était rapide. Ils lisent avec aisance et la plupart d'entre eux s'auto-corrigent instantanément, soit après que nous leur signalons l'erreur ou ils la détectent tous seuls. Cela confirme que l'évaluation formatrice a apporté de l'aide aux apprenants pour améliorer leur fluidité en lecture.

En effet, l'autoévaluation véhiculée par l'activité de la « lecture en écho » ainsi que la co-évaluation faite avec l'enseignant sous forme de « lecture à l'unisson » ont amené la plupart des apprenants à rendre conscience de leurs points faibles et à prendre la responsabilité de s'autoréguler. Elles leur font apprendre également le respect de la ponctuation et des règles de la liaison automatiquement et en profitant de la lecture modèle faite par l'enseignant pendant les deux activités de lecture.

3.3.3. Analyse et interprétation :

Kuhn, Schwanenflugel et Meisinger (2010) ont affirmé que la fluidité se réfère à la capacité de lire un texte avec aisance et rapidité, tout en comprenant ce qu'on lit. Donc, elle désigne, plus précisément, la capacité de lire d'une manière précise, rapide et expressive.

En effet, un apprenti-lecteur lisant de manière fluide peut facilement accéder au sens du texte qu'il lit. En revanche, un lecteur non ou moins habile peut éprouver des difficultés en identification des mots, ce qui le rend vulnérable aux erreurs de prononciation. Ainsi, il fait des pauses ou il hésite avant de déchiffrer les mots correctement. Cela pourrait provoquer une difficulté de compréhension du sens global du texte et qui rendrait également la lecture plus difficile.

Ce problème de fluidité en lecture peut être rencontré par certains apprenants pour plusieurs raisons. Giasson (2011, p. 228) les répartit en trois catégories principales :

- a) **Le manque de la maîtrise des habiletés de décodage** : Les habiletés de décodage désignent la capacité de reconnaître les lettres, composant les mots, et leurs règles de combinaison. Le manque de la maîtrise de ces habiletés peut compromettre significativement la fluidité en lecture. Si un apprenti-lecteur n'arrive pas à bien identifier les lettres et les mots, cela peut engendrer une lecture hésitante, lente et laborieuse et peut même causer un manque d'intérêt pour la lecture.
- b) **La déficience relative au lexique orthographique** : Certains apprenants éprouvent des difficultés à identifier les mots, couramment utilisés, de manière rapide et précise et parfois, ils demandent davantage de temps pour reconnaître les mots, ce qui peut affecter négativement la fluidité en lecture et rendre la lecture assez fastidieuse.
- c) **La faiblesse du vocabulaire oral** : Un apprenant ayant un vocabulaire oral faible et limité, il peut éprouver des difficultés à reconnaître et à comprendre les mots lorsqu'il les rencontre dans un texte à lire. Cela peut ralentir sa vitesse en lecture et nuire à sa compréhension du texte. Par contre, un apprenant qui a un vocabulaire oral riche, il arrive à identifier les mots et les comprendre aisément, ce qui favorise la fluidité de sa lecture.

Certes, toutes ces raisons expliquent les résultats que nous avons recueillis en analysant les enregistrements de notre groupe expérimenté, mais ce problème de fluidité peut être dû également au :

- d) **Non-respect de la ponctuation** : nous avons constaté que la plupart des apprenants ne respectent pas souvent les signes de ponctuation. Ils ne tiennent pas compte de son rôle primordial dans l'élimination des ambiguïtés, la clarification du sens et aussi la fluidité

de la lecture. Toutefois, le non-respect de la ponctuation peut significativement nuire à la compréhension du sens général du texte à lire.

Selon les enregistrements des trois types de lectures, nous avons constaté que « La lecture en écho » a permis aux apprenants d'imiter notre rythme et notre intonation. Quant à « La lecture à l'unisson », elle nous a permis de lire en chœur. Les apprenants ont tenté d'adapter notre ton et notre débit de lecture, ce qui a favorisé une certaine fluidité de leurs lectures. Ces deux activités de lecture ont bien préparé les apprenants à la troisième qui s'intitule « Partenaire de lecture » où ils ont réussi à lire les phrases avec une certaine aisance et précision.

3.4. Synthèse :

L'analyse et l'interprétation des résultats recueillis de l'expérimentation nous permettons de retenir les résultats suivants :

- D'après les résultats du pré-test et du post-test, nous pouvons affirmer que le volume horaire insuffisant accordé à l'activité de la lecture a un effet négatif évident sur l'apprentissage et l'amélioration de la lecture chez les apprenants de 5^{ème} AP. En effet, il ne leur donne pas vraiment l'occasion d'identifier leurs difficultés et même de jouir de l'accompagnement et de l'orientation efficace de l'enseignant. En revanche, l'utilisation des trois activités de lecture, dans le cadre de l'évaluation formatrice, a permis aux apprenants de la 5^{ème} AP, notamment ceux en difficulté, d'avoir plus de temps pour lire et de bénéficier d'une orientation personnalisée de la part de l'enseignant.

- Après l'analyse des enregistrements faits lors de l'activité du « Partenaire de lecture », il est constaté que les apprenants de 5^{ème} AP ont effectué un progrès en lecture qui s'est manifesté à travers la diminution du nombre des erreurs commises, soit en identification des mots, soit en confusion des lettres similaires ou en fluidité.

- Nous pouvons dire également que l'autoévaluation et la co-évaluation aident amplement les apprenants à développer leurs compétences en matière de lecture parce qu'elles les aident à détecter leurs problèmes en leur donnant l'envie de s'autoréguler, soit avec autonomie soit avec l'aide de l'enseignant.

- Nous avons pu constater, aussi, que l'application des trois activités de lecture a permis aux apprenants ciblés de se familiariser avec le français et de mémoriser un bon nombre de

mots, ce qui sert à diminuer le problème de l'identification de mots et à favoriser ainsi l'accès au sens et la compréhension du texte.

Conclusion :

Dans ce chapitre nous avons essayé de déceler les origines des difficultés récurrentes chez les apprenants lors de l'apprentissage de la lecture, afin de les aider à les surmonter. À cet égard, nous avons opté pour l'évaluation formatrice pour les aider à améliorer leur compétence en lecture. Pour ce faire, nous avons proposé trois activités de lecture : « La lecture en écho », « La lecture à l'unisson » et « Partenaire de lecture », à travers lesquelles nous visons à amener l'apprenant à participer activement et à s'engager dans son apprentissage de lecture en prenant la responsabilité de s'auto-évaluer, de s'autocorriger et de progresser en matière de lecture en toute autonomie.

Incontestablement, l'application de l'évaluation formatrice a donné des résultats favorables, mais aussi les efforts considérables déployés par l'enseignante avec ses apprenants de 5^{ème} AP, tout au long de leur apprentissage, ont grandement contribué à atteindre les résultats escomptés. Enfin, certains apprenants ayant la chance de grandir dans un environnement familial stimulant où les parents les encouragent à lire régulièrement, ils les amènent à maintenir leur intérêt pour la lecture en partageant le plaisir de lire. Cela nous a conduit à se demander si le milieu socioculturel favorise-t-il effectivement l'apprentissage de la lecture chez les apprenants ?

CHAPITRE III

ANALYSE ET

INTERPRÉTATION DE

L'ENTRETIEN

Introduction :

Dans le but de renforcer et d'enrichir notre enquête, à travers laquelle nous essayons d'identifier les difficultés récurrentes en lecture chez les apprenants de 5^{ème} AP dans le contexte algérien et de montrer le rôle de l'évaluation formatrice dans l'amélioration de leurs compétences en lecture, nous optons pour l'entretien. Ce choix se justifie par le fait qu'il permet de maintenir une recherche souple et flexible. L'entretien permet, également, de susciter l'intérêt et la confiance de l'enquêté grâce à son contact direct avec le chercheur ; il évoque, ainsi, ses perceptions et ses expériences sur le sujet en question, ce qui favorise un accès et un recueil d'informations abondantes, pertinentes et détaillées.

Cependant, il est nécessaire de signaler que les réponses spontanées et subjectives de la personne interrogée et le caractère neutre de l'enquêteur peuvent mener à des résultats inexacts ou erronés.

1. Présentation du lieu et du public visé :

Nous avons mené un entretien auprès de cinq enseignantes expérimentées du cycle primaire dans trois écoles primaires de la commune de BOUHMAMA : GARMOUAI Ahmed, Les frères AZIZI et AYYAT Slimane. Nous comptions viser un échantillon plus large, mais malheureusement quelques enseignantes se sont mises en congé de maladie,

2. Description de l'entretien :

L'entretien est constitué, intentionnellement, de sept (07) questions à choix multiples et ouvertes. Étant donné que les questions ouvertes incitent les répondants à apporter des réponses originales, spontanées et personnelles avec des explications détaillées contrairement aux questions fermées qui se limitent, généralement, à des réponses courtes et succinctes. Les sept questions traitent les difficultés fréquentes en lecture chez les apprenants de 5^{ème} AP, les facteurs qui les provoquent et le rôle de l'évaluation dans l'amélioration de la lecture.

3. Analyse et interprétation des données recueillies de l'entretien :

Dans l'objectif de mieux comprendre les résultats de notre expérimentation, nous illustrons par les réponses obtenues auprès des enseignantes au primaire lors une entrevue.

Question 01 : Vos apprenants sont – ils motivés lors de la séance de lecture ?

Réponses :

Oui	Non	Un peu	Désintéressés
01	00	04	00

Commentaire et analyse :

Pour la plupart des enseignante, leurs apprenants sont peu motivés lors de la séance de la lecture parce qu'ils éprouvent différentes difficultés en lisant. Elles estiment, également, que l'hétérogénéité du niveau des apprenants ainsi que les thèmes des textes proposés à lire ont un grand impact sur la concentration et la motivation des apprenants.

En effet, les apprenants habiles ou dits « doués » sont plus motivés à lire. Cependant, les apprenants les moins doués trouvent qu'il est très pénible de lire un texte en langue française. Quant aux thèmes des textes, ce sont les thèmes semblant familiers et plus ou moins intelligibles qui attirent leur attention et les motivent.

Seulement une enseignante a déclaré que ses apprenants sont motivés lors de la séance de la lecture parce qu'elle leur propose, souvent, des textes qui suscitent leur intérêt avec un vocabulaire facile et courant.

Question 02 : Quelles sont les difficultés récurrentes que rencontrent vos apprenants quand ils lisent ?

Les difficultés rencontrés par les apprenants	La confusion des lettres	L'identification des mots	La fluidité	Autres
Nombre d'enseignantes	05	03	03	03

Réponses :

Commentaire et analyse :

À la lumière de ces réponses, les apprenants au cycle primaire, notamment ceux de la 5^{ème} AP, éprouvent de multiples difficultés en matière de lecture. En effet, toutes les interrogées ont admis que le problème le plus récurrent chez leurs apprenants est bien la confusion des lettres, notamment les lettres et les sons similaires, soit dans l'articulation (p /b, v /f, en / on, ...) ou dans l'écriture (p /q, b /d). Trois (03) enseignantes ont ajouté que leurs apprenants éprouvent, également, un problème d'identification des mots ; ils ont du mal à lire correctement certains mots, notamment ceux qui contiennent plusieurs syllabes ou des lettres muettes. Parfois, ils n'arrivent pas à mettre la correspondance graphie / phonie appropriée. Il arrive parfois qu'ils connaissent le mot à l'oral, mais ils ont du mal à l'identifier.

Elles ont insisté, également, sur le problème de la fluidité en soulignant que les apprenants, particulièrement ceux en difficulté, ne maîtrisent pas suffisamment la correspondance graphie / phonie, ils lisent avec un débit plus ou moins long, ils ne respectent pas souvent les signes de ponctuation ainsi que la liaison et les lettres muettes qui leur posent un vrai problème.

Nous illustrons ces explications par un exemple donné par une enseignante : « *concernant la liaison, au lieu qu'ils lisent le mot (les animaux : /lezanimo/, ils prononcent /leanimo/) sans faire la liaison. Quant aux lettres muettes, par exemple, ils lisent le mot (sculpture : /skylptyR/ » au lieu de /skyltyR/) et le mot (homme, ils le prononcent /ɔm/ au lieu de /om/ ».*

En outre, ils rencontrent d'autres difficultés, à savoir : le respect de l'intonation, surtout en lisant la phrase exclamative, interrogative ou impérative, le manque d'enchaînement, la dyslexie, l'accès difficile au sens du texte à lire ...etc.

Or, vu le temps insuffisant consacré à la séance de la lecture (45 min) en 5^{ème} AP et les nombreuses difficultés rencontrées par les apprenants, nous jugeons utile de procéder à l'évaluation formatrice. Il s'agit de mettre l'apprenant au centre de son apprentissage ce qui le rend conscient de ses faiblesses et ses forces et ce qui l'incitera, par conséquent, à s'autoréguler, à remédier à ses lacunes.

En fait, lors de l'entretien, nous avons également soulevé une question, auprès des enseignantes, qui porte sur les causes principales de la confusion des lettres selon leur expérience :

Question 03 : À votre avis, quelles sont les raisons qui poussent les apprenants à confondre certaines lettres ?

Raisons	Confusion visuelle	Confusion auditive	Autres
Nombre d'enseignantes	04	04	02

Réponses :

Commentaire et analyse :

D'après les réponses recueillies, quatre (04) enseignantes ont confirmé que le problème de la confusion des lettres est dû principalement à la confusion visuelle et auditive de certaines lettres. Une enseignante explique : « *Les raisons qui poussent nos apprenants à confondre certaines lettres est bien la similitude auditive et visuelle entre certaines lettres : Concernant la confusion visuelle, la majorité des apprenants confond certaines lettres (p/q, b/d, m/n) parce qu'elles se ressemblent à l'écriture, notamment à l'écriture script. Quant à la confusion auditive, certains apprenants ne font pas la différence entre : v/f, p/b, s/c, cela est dû au rapprochement de ces lettres dans la prononciation* ».

Alors que, deux (02) enseignantes ont attribué ce problème à d'autres raisons : le volume horaire consacré à la séance de lecture est insuffisant pour remédier à la plupart des difficultés éprouvées par les apprenants, le manque de la pratique de la lecture car certains apprenants lisent seulement en classe. Cette difficulté de confusion des lettres peut être due à un manque de formation en 3^{ème} AP et en 4^{ème} AP, particulièrement à cause des conditions sanitaires exceptionnelles qu'ils ont vécues au cours des dernières années. Une situation qui les empêche, plus ou moins, de s'autocorriger et de s'auto-évaluer pour qu'ils puissent réguler leurs lacunes.

Par ailleurs, dans le but de bien discerner les différents aspects de l'identification des mots chez les apprenants, nous avons demandé aux enseignantes, dans le cadre de l'entretien,

de nous expliquer les techniques qu'elles utilisent pour remédier à ce problème en répondant à la question suivante :

Question 04 : Comment aidez-vous les apprenants à identifier les mots en lecture ? Autrement dit, quelles techniques utilisez-vous pour faciliter aux apprenants l'identification des mots ?

Réponses :

Techniques utilisées	Découpage syllabique	Autres techniques
Nombre d'enseignantes	05	02

Commentaire et analyse :

Le découpage syllabique a été proposé à l'unanimité. La totalité des enseignantes l'utilise fréquemment afin de faciliter l'identification des mots aux apprenants. Il s'agit d'écrire le mot qui leur pose problème sur le tableau et à l'aide du tableau syllabique, l'enseignant incite ses apprenants à le segmenter en syllabes.

Tandis que deux (02) enseignantes ont ajouté qu'elles ont recours parallèlement, en cas de blocage, à d'autres techniques, à savoir : « *D'abord, la première technique que j'utilise directement pour faciliter l'identification des mots aux apprenants est bien le découpage syllabique du mot au tableau en leur indiquant les lettres muettes et en mettant l'accent sur les sons composés comme : ez, er, et : ils se prononcent [e]. J'utilise également un matériel didactique (une image, une illustration), ou je dessine sur le tableau, sinon j'interviens directement, faute de temps, pour leur corriger l'erreur* ».

Une autre a confirmé qu'elle consacre les séances de remédiation pour traiter ce genre de problèmes. En effet, elle explique qu'elle désigne les apprenants en difficulté par le biais de l'évaluation formative, ensuite, elle leur propose des exercices ou des jeux de lecture pour les inciter à identifier autant de mots.

En somme, ces enseignantes visent souvent à impliquer l'apprenant dans son apprentissage en lui rendant plus responsable et conscient de son progrès afin de l'amener à découvrir ses forces et ses faiblesses, à s'auto-évaluer et à s'améliorer d'une manière autonome.

Parmi les questions que nous avons posées aux interviewées, figurent celles concernant l'évaluation.

Question 05 : Comment procédez-vous pour évaluer la lecture de vos apprenants ?

Réponses :

Type d'évaluation	Évaluation avec des critères préalablement établies	Évaluation immédiate (Au fur et à mesure de la lecture des apprenants)	Les deux types d'évaluation en même temps
Nombre d'enseignantes	02	02	01

Commentaire et analyse :

En fonction des résultats obtenus de l'entretien, deux (02) enseignantes ont affirmé que, pour évaluer la lecture des apprenants, elles procèdent à une évaluation formative immédiate qui se fait au fur et à mesure de la lecture des apprenants. Elles ajoutent, également, qu'elles effectuent cette évaluation durant toutes les séances, non seulement lors de celle de la lecture. Il s'agit d'amener les apprenants à surmonter leurs difficultés avec responsabilité et conscience et pour les aider à développer leurs compétences tout au long de l'année scolaire.

Selon deux autres enseignantes, l'évaluation de la lecture s'effectue sur la base des critères préalablement établies. L'une d'elles explique : *« l'évaluation se base principalement sur la prononciation, je contrôle soigneusement la bonne articulation des sons et des mots. J'insiste également sur la maîtrise de la correspondance graphie /phonie ; les apprenants doivent associer adéquatement les sons aux lettres. Je mets l'accent, aussi, sur le respect de la ponctuation ; je leur demande de marquer des pauses à l'égard des signes de ponctuation (. / , / ? / !), ainsi que le respect de l'intonation et la fluidité en évaluant si l'apprenant est en mesure de lire le texte ou un extrait du texte de manière correcte, sans erreurs flagrantes, sans hésitation et en respectant la ponctuation et la liaison ».*

Enfin, une enseignante (01) a affirmé qu'elle utilise les deux à la fois. Elle opte d'abord pour une évaluation formative et immédiate des erreurs commises par ses apprenants. Elle leur signale l'erreur implicitement en leur demandant de relire le mot, afin de les inciter à s'autocorriger, tout en tenant en compte des critères bien déterminées, à savoir : la

prononciation, la correspondance graphie /phonie, le respect de la ponctuation, le respect de l'intonation...afin d'amener l'apprenant à effectuer une lecture, à haute voix, fluide et avec une bonne articulation.

En outre, pour avoir plus de détails sur l'autoévaluation et l'autonomie des apprenants de 5^{ème} AP en matière de lecture, nous avons demandé aux enseignantes si leurs apprenants sont en mesure de s'autoréguler en cas d'erreurs :

Question 06 : Vos apprenants arrivent-ils à s'autocorriger lorsqu'ils commettent des erreurs en lisant ?

Réponses :

Réponses	Les apprenants arrivent à s'autocorriger	Les apprenants ont besoin de l'aide pour corriger leurs erreurs
Nombre d'enseignantes	05	02

Commentaire et analyse :

Conformément à leurs réponses, toutes les enseignantes encouragent les apprenants à s'autocorriger lorsqu'ils commettent des erreurs en lecture. Elles les aident à découvrir la nature de leur erreur et les incitent, par la suite, à s'autoréguler par l'intermédiaire d'instructions correctives comme : « *relis le mot ! corrige-toi ! ou en écrivant le mot au tableau et de demander à l'apprenant de le segmenter, ensuite de le lire* ».

Par ailleurs, deux enseignantes (02) ont ajouté que, parfois, l'apprenant se trouve bloqué devant un mot et il n'arrive pas à s'autocorriger, dans ce cas, elles demandent à ses camarades de lui corriger l'erreur (il s'agit de la co-évaluation), sinon elles interviennent directement pour la correction faute de temps toujours.

Enfin, afin de répondre à la question posée à la fin de notre expérimentation, nous avons abordé le sujet avec les enseignantes en cherchant à établir des liens de cause à effet entre les difficultés en lecture et l'influence du milieu socioculturel des lecteurs.

Question 07 : Selon vous, le milieu socioculturel des apprenants affecte-t-il leur apprentissage de la lecture ? Pourquoi ?

	Oui	Non
Nombre d'enseignantes	05	00

Réponses :

Commentaire et analyse :

D'après leurs expériences, toutes les enseignantes (05) estiment que le milieu socioculturel des apprenants affecte leur apprentissage de la lecture. En effet, les apprenants vivant dans un environnement favorable (Alger, Oran, Constantine, ...) jouissent d'un niveau satisfaisant en langue française en général et en matière de lecture en particulier. Elles soulignent, également, que le niveau intellectuel des parents joue un rôle primordial dans l'apprentissage du FLE, et notamment de la lecture, de leurs enfants car ils les encouragent à utiliser la langue française dans leur quotidien et à entamer la lecture en français dès leur plus jeune âge, ce qui rend leur apprentissage facile et évident.

Alors que les apprenants qui vivent dans une société défavorable, comme dans le cas de notre société chaouiphone, qui n'accorde pas beaucoup d'intérêt à l'apprentissage de la langue française et précisément à la lecture, ils n'entendent, donc, le français qu'en classe, cela pourrait avoir un impact négatif sur leur apprentissage de la lecture. Elles avancent aussi le fait que la plupart des parents ne donnent qu'un peu d'importance à la lecture car ils s'intéressent beaucoup plus à la maîtrise des points de langue au détriment de l'oral et de la lecture.

4. Synthèse :

Après l'analyse de toutes les réponses obtenues, nous retiendrons que :

- Les apprenants de la 5^{ème} AP sont, généralement, peu motivés lors de la séance de la lecture parce qu'ils rencontrent de multiples difficultés ainsi que les thèmes des textes proposés sont, parfois, inintéressants.
- La majorité des apprenants de 5^{ème} AP éprouve, souvent, un problème de confusion des lettres, notamment b, p, d et q, dû à leur similitude, un problème d'identification de mots et un problème de fluidité.

- Le milieu socioculturel ne favorise pas toujours l'apprentissage de la lecture chez les apprenants, notamment dans notre région, car l'environnement en général et les parents en particulier n'accordent que peu d'importance à l'apprentissage de la langue française et notamment celui de la lecture.
- L'évaluation formatrice est rarement utilisée par les enseignants, notamment en matière de lecture. Ils procèdent, généralement, à une évaluation formative tout en s'appuyant sur des critères préalablement établis.

Conclusion :

En bref, l'analyse des réponses aux questions posées aux enseignantes du cycle primaire a renforcé et consolidé les résultats que nous avons obtenus de l'expérimentation. Elle nous a permis, également, de déduire que l'utilisation de l'évaluation formative et formatrice favorise davantage le développement des compétences des apprenants en lecture, compte tenu qu'elle a pour objectif de rendre l'apprenant capable de s'autocorriger et plutôt de s'auto-évaluer. Elle vise, ainsi, à promouvoir son autonomie.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Conclusion générale :

En guise de conclusion, nous tenons à rappeler que ce travail de recherche est effectué dans le but de mettre en évidence le rôle de l'évaluation formatrice dans l'amélioration de la lecture. Étant donné que ce type d'évaluation permet de mettre l'accent principalement sur l'apprenant. En sa qualité d'outil pédagogique, l'évaluation formatrice présente une activité primordiale voire déterminante dans le développement et l'amélioration du système éducatif, y compris l'enseignant et l'apprenant. Elle est indissociable de l'enseignement apprentissage de toute discipline, entre autre la lecture.

Pour mener à bien ce travail de recherche, nous avons consacré, dans un premier lieu, la première partie à la présentation du cadre théorique afin d'éclaircir les éléments clés sur lesquels repose notre thème de recherche. La partie pratique porte, dans un second lieu, sur l'analyse des résultats recueillis par le biais de deux outils de recherche : une expérimentation à destination des apprenants et un entretien adressé aux enseignants, en vue d'atteindre notre objectif principal de recherche et vérifier, de même, les hypothèses émises au départ.

L'analyse et l'interprétation minutieuse des données obtenues nous a ouvert la voie pour tirer les conclusions suivantes :

Tout d'abord, les apprenants, notamment ceux en 5^{ème} AP à Bouhmama, éprouvent de multiples difficultés en matière de lecture, dues majoritairement à l'identification des mots, la confusion des lettres, et notamment celles qui s'articulent et s'écrivent similairement, la fluidité, ..., cela nuit à la compréhension du texte et rend l'accès au sens si difficile pour eux.

Cependant, l'utilisation des trois activités de lecture : « Lecture en écho », « Lecture à l'unisson » et « Partenaire de lecture » dans le cadre de l'évaluation formatrice a apporté une aide significative aux apprentis-lecteurs parce qu'elles mettent l'accent prioritairement sur l'apprenant et permettent de lui offrir plus de temps pour la lecture.

En effet, l'activité de la « Lecture en écho », amène les apprenants à lire d'une manière expressive et fluide en imitant la lecture de leur enseignant. Elle leur permet également de découvrir leurs lacunes et leurs problèmes et suscite en eux un sentiment de responsabilité et une envie de s'autocorriger.

La Lecture à l'unisson, pour sa part, elle permet aux apprenants de bénéficier d'un accompagnement régulier et personnalisé de l'enseignant tout au long de la lecture ce qui optimise leur respect de la ponctuation, de l'intonation et améliore leur rythme de lecture.

Après avoir profité des deux activités précédentes, l'activité dite « Partenaire de lecture », aide, en conséquence, l'apprenant à s'impliquer activement dans son apprentissage de lecture en l'amenant à s'auto-évaluer tout en rendant conscience de ses lacunes, de ce qu'il ne maîtrise pas et en engageant sa responsabilité de les remédier et à s'auto-réguler avec autonomie.

Selon les réponses fournies par les interviewées, plus l'environnement est défavorable en accordant peu d'importance à l'acquisition et la maîtrise des langues, et plus précisément de la langue française, plus l'apprenant se trouve confronté à des difficultés d'apprentissage, et notamment celles de la lecture, et vice versa. Cela signifie que notre deuxième hypothèse, selon laquelle le milieu socioculturel non stimulant n'affecte pas vraiment l'apprentissage de la lecture chez les apprenants, a été infirmée. Étant donné que l'apprenant, en tant qu'acteur social, subit l'influence de son milieu socioculturel..

Bien que nous ayons réussi à effectuer l'enquête et à collecter de bons résultats, cela n'annule pas le fait que nous avons rencontré certains obstacles, à l'instar de tout travail de recherche. Des obstacles qui ont ralenti la progression de la recherche, parmi lesquels nous citons :

D'abord, la timidité des apprenants. Lors de la première séance, les apprenants avaient l'air un peu timide et hésitant. Ils lisent à voix basse et parfois même inaudible. Heureusement, au cours de l'enquête, ils ont commencé à s'adapter et à réagir conformément aux activités proposées.

Par ailleurs, il était un peu difficile de maintenir le calme dans la classe lors de l'enregistrement de la lecture des apprenants, ce qui a compliqué la transcription et l'analyse des lectures enregistrées.

En outre, nous étions tenus par le temps. En effet, le calendrier du travail (collecte des données, l'analyse, la rédaction et la révision) n'a pas été respecté car nous étions obligés d'avancer en fonction de la disponibilité de la population ciblée.

En définitive, nous espérons que cette étude sera au service des enseignants et qu'ils en tirent profit pour amener leurs apprenants à s'améliorer et à progresser en favorisant leur implication et leur engagement dans leur apprentissage et notamment celui de la lecture.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie :**Ouvrages :**

1. Bouteflika, A. (2008). *Bulletin officiel de l'éducation nationale, Loi d'orientation sur l'éducation nationale* (n°08-04 du 23 janvier 2008, chap II, art 4). Alger : Ministère de l'éducation nationale.
2. Giasson, J. (2005). *La lecture de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
3. Giasson, J. (2011). *La lecture Apprentissage et difficultés*. Saint-Laurent, Québec : Gaëtan Morin.
4. Groupe Spécialisé Disciplinaire du français. (2016). *Document d'accompagnement du programme de français - Cycle Primaire*. Ministère de l'Éducation Nationale.
5. Laraoui, N. (2020/2021). *Techniques de recherche Cours destiné aux étudiants de 3ème année licence de français*. Université de Frères Mentouri – Constantine. En ligne
6. Maouchi, A. (2020). *Cours destiné aux étudiants de 3ème année Licence, Technique de recherche*. Université de Frères Mentouri - Constantine 1. En ligne
7. Medjahed, L. (2019). *Guide d'utilisation du manuel français 5ème Année primaire*. Office National des Publication Scolaires.
8. Tagliante, C. (1998). *L'évaluation*. France : Michèle Grandmangin.

Sitographie :**Thèses et mémoires :**

1. Belarbi, F. (2014/2015). *Le rôle de la lecture dans la compréhension en classe de FLE. Cas des apprenants de la 5ème année primaire à Djenaihi Brahim -Sidi Okba-Biskra*. Mémoire de Master, Université de Mohamed Khider, Biskra, Algérie, disponible sur : <http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/5994/1/BELARBI%20FATMA.pdf>, consulté le 27/01/2023
2. Benlagha, L. (2014/2015). *Les difficultés en lecture dans l'Enseignement / Apprentissage du FLE Cas des élèves de 5ème année primaire de l'école DEBABECHE Abdallah – Biskra*, Mémoire de Master, Université de Mohamed Khider, Biskra, Algérie, disponible sur : <http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/5995/1/BEN%20LAGHA%20Lamia.pdf>, consulté le 28/03/2023
3. Boily, E. (2011). *Effet d'un programme de lecture orale répétée et assistée sur la fluidité de lecture d'élèves provenant d'une classe à large effectif au Burkina Faso*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Université du Québec, Montréal, disponible sur : <https://archipel.uqam.ca/4485/1/M12334.pdf>, consulté le : 05/02/2023
4. Charbonneau, M. (2015). *Description et analyse des comportements caractéristiques de la conscience de l'écrit chez des élèves de premier cycle en difficulté de lecture*.

- Rapport de recherche présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Université du Québec, disponible sur : <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/673/1/Charbonneau%2C%20Marie-H%C3%A9l%C3%A8ne.pdf>, consulté le : 04/05/2023
5. Cloutier, F. (1997). *Les effets d'une co-évaluation sur le degré de réalisme d'élèves de cinquième année du primaire*. Rapport de recherche présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation (M. Ed). Université du Québec, disponible sur : <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/295/1/francoiscloutier.pdf>, consulté le : 19/05/2023
 6. Daguiani, O. (2011/2012). *L'apprenant face à la lecture dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Cas de la première année moyenne CEM d'Ahmed Ridha HOUHOU, Biskra*. Mémoire de Master, Université de Mohamed Khider, Biskra, Algérie, disponible sur : <http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/5083/1/sf97.pdf>, consulté le : 06/02/2023
 7. Eggel, L & Roy, L. (2010). *Quels sont les effets de l'évaluation formatrice sur les stratégies de l'élève au CYP1 en ce qui concerne la compréhension d'un mot inconnu dans un texte ?* Mémoire professionnel, Haute école pédagogique, Lausanne, disponible sur : https://www.patrinum.ch/record/17605/files/mp_bp_p16578_p16452_2010.pdf, consulté le : 18/05/2023
 8. Pascaud, E. (2012). *Les effets d'un outil basé sur la méthode des Alphas dans la réduction des confusions visuelles entre les lettres symétriques b/d/p/q chez les enfants dyslexiques*. Mémoire de Master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement, Université d'ORLEANS, France, disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00753675/document>, consulté le : 02/05/2023

Articles :

1. Aid, S. (2016). Le français en Algérie. Statut du français dans les textes et discours officiels algériens et dans la réalité sociolinguistique (langue étrangère ou langue seconde ?). Université de Tizi-Ouzou. En ligne <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/352/7/4/16645>, consulté le 01/06/2023
2. Al Zubia, S. (2020). Approche didactique de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage. *Journal of Academic Research*, Vol 15, 69-87. En ligne <https://lam.edu.ly/ar/images/acadj/issue15/EN07.pdf>, consulté le : 27/04/2023
3. Barde, M. (2020). L'autoévaluation des élèves. *Académie d'Aix-Marseille*. https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2020-04/article_auto-evaluation.pdf, consulté le : 18/05/2023
4. Coudray, A. 2022. Les différentes formes d'évaluations. CANOPÉ Réseau de Formation des Enseignants. En ligne https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/Evaluation_et_numerique/3_Les_diff%C3%A9rentes_formes_d%C3%A9valuations.pdf, consulté le : 15/05/2023
5. Djedid, I. (2021). Apprentissage de la lecture en français au cycle primaire : Apports du manuel scolaire. *Dirassat Journal*, 10(2), 477- 492. En ligne <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/332/10/2/171014>, consulté le : 28/03/2023

6. Leroy-Boussion, A. (1966). La lecture silencieuse. *L'Année psychologique*, 66(2), 579-598. En ligne https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1966_num_66_2_27534 , consulté le : 05/03/2023
7. Loisel, D. (2014). La conscience phonologique. En ligne <http://www.circ-ien-strasbourg3.site.ac-strasbourg.fr/wp/wp-content/uploads/2014/10/la-conscience-phonologique.pdf> , consulté le : 27/04/2023
8. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). La lecture à haute voix au cycle 2. En ligne <https://eduscol.education.fr/document/36446/download> , consulté le : 27/02/2023
9. Vial, M. (2002). Apports et limites de la conceptualisation de l'évaluation dans la systémie ; le cas particulier du modèle de l'évaluation formatrice. *Séminaire de recherche dans le cadre du programme doctoral géré par les quatre universités romandes en Sciences de l'éducation*. En ligne http://www.michelvial.com/boite_01_05/2002-Apports_et_limites_de_la_conceptualisation_de_l_evaluation_dans_la_systemie_eva_f_ormatrice.pdf , consulté le 06/06/2023

Site Web :

1. Comprendre les types de difficultés de lecture au primaire <https://www.bienenseigner.com/comprendre-les-types-de-difficultes-de-lecture-au-primaire/> , consulté le 20/03/2023
2. Des astuces pour ne plus confondre les lettres d, b, q et p. <https://momes.parents.fr/apprendre/matieres-scolaires/francais/lecture/des-astuces-pour-ne-plus-confondre-les-lettres-d-b-q-et-p-966679> , consulté le : 03/05/2023
3. Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE https://crefeco.org/intraweb/download/1_all_Cornea.pdf , consulté le : 22/03/2023
4. Travailler la fluidité avec les élèves <https://madamesuzie.wordpress.com/2012/11/02/travailler-la-fluidite-avec-les-eleves/> , consulté le : 08/03/2023

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières

Remerciement	
Dédicace	
Résumé	
Introduction générale	01
Chapitre I : L'enseignement de la lecture et son évaluation au primaire algérien	
Introduction	06
I.1 Définition de la lecture	06
I.2 Les types de lecture	08
I.2.1 La lecture à haute voix	08
I.2.2 La lecture silencieuse	09
I.2.3 La lecture en écho	09
I.2.4 La lecture à l'unisson	10
I.2.5 Le partenaire de lecture	10
I.3 Les difficultés de l'apprentissage de la lecture	11
I.3.1 Les types des difficultés de lecture au cycle primaire	11
I.3.1.1 Le problème d'identification des mots/ de décodage	11
I.3.1.2 Le problème de compréhension	12
I.3.2 Les origines des difficultés en lecture	12
I.3.2.1 Les causes relatives à l'enfant lui-même	13
I.3.2.2 Les causes relatives à l'environnement et à la famille	13
I.3.2.3 Les causes relatives à l'intervention pédagogique	13
I.4 Le rôle de la lecture dans l'apprentissage du FLE	14
I.5 L'enseignement de la lecture en 5ème AP dans le contexte algérien	15
II. L'évaluation	19
II.1 Qu'est-ce-que l'évaluation ?	19
II.2 Les types de l'évaluation	20
II.2.1 L'évaluation formative	20
II.2.2 L'évaluation formatrice	21
II.2.3 L'auto-évaluation	22
II.2.4 La co-évaluation	23
II.3 Les apports et les limites de l'évaluation formatrice	24
II.3.1 Les apports de l'évaluation formatrice	24
II.3.2 Les limites de l'évaluation formatrice	24
Conclusion	25
Chapitre II : Analyse et interprétation de l'expérimentation	
Introduction	27
1. Présentation de l'expérimentation	27

1.1	Présentation de l'établissement	27
1.2	Présentation de la classe	27
1.3	Le cadre spatio-temporel	28
1.4	Description de l'expérimentation	28
2.	Analyse et interprétation des résultats	29
2.1	Progrès effectué par les apprenants entre pré-test et post-test	30
2.2	Progrès effectué par les apprenants pendant les trois activités de lecture	31
3.	Analyse et interprétation des données recueillies	31
3.1	La confusion des lettres	32
3.1.1	Analyse des résultats du pré-test et post-test	32
3.1.2	Analyse des résultats des trois activités de lecture	33
3.1.3	Analyse et interprétation	34
3.2	L'identification des mots	37
3.2.1	Analyse des résultats du pré-test et post-test	38
3.2.2	Analyse des résultats des trois activités de lecture	39
3.2.3	Analyse et interprétation	40
3.3	La fluidité	43
3.3.1	Analyse des résultats obtenus du pré-test et post-test	44
3.3.2	Analyse des résultats obtenus des trois activités de lecture	44
3.3.3	Analyse et interprétation	45
3.4	Synthèse	47
	Conclusion	48
Chapitre III : Analyse et interprétation de l'entretien		
	Introduction	50
1.	Présentation du lieu et du public visé	50
2.	Description de l'entretien	50
3.	Analyse et interprétation des données recueillies de l'entretien	50
4.	Synthèse	57
	Conclusion	58
	Conclusion générale	60
	Bibliographie	64
	Annexes	71

ANNEXES

Annexes 1 : Le texte proposé aux apprenants lors de l'activité du pré-test et post-test

Le cheval



Le cheval est un animal domestique. Il est fort. Il est l'ami fidèle de l'homme. Il se nourrit d'herbes et de foins. La couleur de sa peau est blanche, noire et marron. Il possède une longue queue et une belle chevelure sur sa tête. Le cheval est très rapide.

Annexes 2 : Le texte proposé aux apprenants lors des trois activités de lecture (Lecture en écho, Lecture à l'unisson et Partenaire de lecture)

Une visite au musée de Cirta

Le samedi 31 janvier 2023, nous visitons le musée national Cirta à Constantine. Nous démarrons en train à 8h. Nous arrivons à 10h. Nous entrons à l'atelier des dessins à 11h pour voir les tableaux de peintre. On se ressemble devant la galerie des sculptures pour observer les statues et les anciens objets. Nous trouvons les pièces de monnaie et les portraits des Moudjahidines. A midi, nous déjeunons au jardin du musée. Quelle agréable visite !



Annexes 3 : L'analyse des lectures enregistrées lors de l'activité du pré-test et post-test

N°	Apprenant	Pré-test	Post-test
01	Alaachi Mohamed	<ul style="list-style-type: none"> Il n'a pas identifié certains mots correctement : (l'ami → sami, d'herbes, couleur → collègue, peau → peade, possède → possabe) Il ne prononce pas bien le « u » comme dans le mot (chevelure → chevelire) Durée de lecture : 50 s 	<ul style="list-style-type: none"> Il a mal prononcé le mot « l'ami » et le « è » dans le mot (possède → possède) Il lit avec un débit moyen Durée de lecture : 50 s
02	Afoufou Mohamed Iyad	<ul style="list-style-type: none"> Il n'arrive pas à bien identifier certains mots : « il est fort, nourrit, d'herbes, foins, couleur, blanche, une, longue, très, chevelure » Il a mal prononcé certains sons et voyelles : « o, oin, eu, e » Il a prononcé le « h » muet dans le mot « homme » Il lit avec hésitation Il ne prononce pas bien la lettre « l » dans le mot « Il » Il confond le « b » et le « p » Il ne respecte pas la ponctuation Durée de lecture : 02 min 56 s 	<ul style="list-style-type: none"> Il n'arrive pas à identifier certains mots : « fort, l'homme, d'herbes, foins, couleur, blanche, longue queue, belle chevelure, tête » Il ne prononce pas bien le « eu » dans le mot (couleur → coulère) Il confond le « b » et le « d », le « è » et le « é » dans le mot (possède → possébe) et le « p » et le « q » dans le mot (queue) Il lit avec hésitation Durée de lecture : 04 min 24 s
03	Afoufou Djinane	<ul style="list-style-type: none"> Elle ne prononce pas bien quelques sons et voyelles : le « oin » dans le mot (foins → fois), le « eu » dans le mot (couleur → coulère), et le « u » dans le mot (chevelure → chevelire, sur → sir) Elle lit avec aisance Durée de lecture : 26 s 	<ul style="list-style-type: none"> Elle a une bonne prononciation, sauf qu'elle n'a pas bien prononcé le son « oin » dans le mot (foins) Elle ne respecte pas la ponctuation Elle lit avec fluidité et avec aisance Durée de lecture : 21 s
04	Aouafi Rassime	<ul style="list-style-type: none"> Il n'arrive pas à déchiffrer certains mots correctement : (fort → feuille, l'homme → l'homme) Il lit sans concentration : (Il se nourrit) → (Il est se nourrir) Il ne prononce pas bien certaines lettres : l' « eu » dans le mot (couleur → coulère) et le « è » dans le mot (fidèle → fidèle) Il a besoin d'aide pour lire quelques mots : « chevelure, cheval, belle, est » Il ignore le son « ch » Durée de lecture : 02 min 04 s 	<ul style="list-style-type: none"> Il a besoin d'aide pour lire certains mots : « peau, blanche, longue, belle, chevelure, tête, très » Il prononce le « h » muet dans le mot (homme → chomme) Il saute les mots qu'il n'arrive pas à lire (Il est, chevelure) Il ne prononce pas bien le « è » dans le mot (possède → possade) Parfois, il prononce les lettres qui ne se prononcent pas : le « t » dans le mot (fort) et le « e » dans le mot (tête) Il lit avec un débit plus ou moins lent Durée de lecture : 03 min 43 s
05	Ayyat Khaled	<ul style="list-style-type: none"> Il n'arrive pas à déchiffrer la plupart des mots Il a souvent besoin de notre aide 	<ul style="list-style-type: none"> Il éprouve une vraie difficulté à identifier la plupart des mots du texte Il a besoin de notre aide pour lire

		<ul style="list-style-type: none"> Il ne prononce pas bien quelques lettres : L' « a » dans le mot (sa → se), Le « v » dans le mot (cheval → chemal) Durée de lecture : 04 min 41s 	<ul style="list-style-type: none"> Il ne prononce pas bien le « o » dans le mot (domestique → demestique) Il lit avec difficulté et avec un débit lent Durée de lecture : 07 min 58 s
06	Berkani Yara	<ul style="list-style-type: none"> Elle ne fait pas la liaison : « un animal » Elle n'a pas identifié quelques mots correctement : « fidèle, l'homme, blanche » Elle ne prononce pas bien quelques sons et voyelles : l'« eu » dans le mot (couleur → coulère) et le « u » dans le mot (chevelure → chevelire) Durée de lecture : 45 s 	<ul style="list-style-type: none"> Elle ne fait pas la liaison : (un animal) Elle ne respecte pas la ponctuation Elle ne prononce pas bien le « oin » et le « eu » Elle s'autocorrige après que nous lui indiquons une erreur. Elle lit avec aisance Durée de lecture : 41 s
07	Bouali Nour-elyakine	<ul style="list-style-type: none"> Elle respecte rarement la ponctuation Elle confond le « b » et le « p » dans le mot « blanche » Elle n'a pas bien prononcé le son « on », dans le mot « marron », le « u », dans le mot « chevelure » et le son « oin » dans le mot « foin » Elle a lu « se nourrir » au lieu de « se nourrit » Elle lit rapidement Durée de lecture : 34 s 	<ul style="list-style-type: none"> Elle ne prononce pas bien l'« eu » dans le mot (couleur) Elle lit rapidement et avec une certaine aisance et un respect rare de la ponctuation Durée de lecture : 45 s
08	Hanou Noufel	<ul style="list-style-type: none"> Il ne prononce pas bien le « u » dans le mot (chevelure → chevelire, sur → sir) Il confond le « p » et le « b » : (peau → beau) Il lit avec aisance Durée de lecture : 36 s 	<ul style="list-style-type: none"> Il a prononcé le « t » dans le mot (fort) Il n'a pas bien prononcé le « è » dans le mot (fidèle → fidèle), le « eu » dans le mot (couleur → coulère) et il a mal prononcé « une » Durée de lecture : 51 s
09	Hiraoui abderraouf	<ul style="list-style-type: none"> Il n'arrive pas à identifier certains mots correctement : « d'herbes, chevelure, se nourrit → se nourrir » Il ne prononce pas bien certains sons : Le « oin » dans le mot (foins → fois), le « è » dans le mot (possède → posséde) Durée de lecture : 56 s 	<ul style="list-style-type: none"> Il ne fait pas la liaison : « un animal » Il n'arrive pas à identifier le mot « chevelure » Il s'auto-corrige après que nous lui indiquons une erreur Il lit avec un débit moyen Durée de lecture : 01 min 12 s
10	Chebbah Mohamed-elamine	<ul style="list-style-type: none"> Il lit avec un débit plus ou moins rapide. Il ne respecte pas la ponctuation. Il ne prononce pas bien la voyelle « u » et le son « oin ». Durée de lecture : 24 s 	<ul style="list-style-type: none"> Il lit avec fluidité et avec aisance Il ne respecte pas la ponctuation Il a une bonne prononciation Durée de lecture : 21s
11	Ghougali Ahmed Alamine	<ul style="list-style-type: none"> Il lit avec aisance Il prononce bien la majorité des sons, sauf le « eu » dans le mot (couleur → coulère) et le mot « fidèle » (mal prononcé) Durée de lecture : 32 s 	<ul style="list-style-type: none"> Il lit avec aisance Il n'a pas bien prononcé le « oin », le « eu » et le « u » Il a prononcé le « t » dans le mot (fort) Durée de lecture : 36 s

12	Gasmi Alaà-errahmane	<ul style="list-style-type: none"> • Elle ne fait pas la liaison : « un animal » • Elle ne prononce pas bien certains sons : le « è » dans le mot (fidèle→fidèle), le « oin » dans le mot (foins → fois), le « eu » dans le mot (couleur → coulère) et le « u » dans le mot (chevelure → chevelire, sur→sir) • Durée de lecture : 40 s 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle ne prononce pas bien certains sons : le « è » dans le mot (fidèle→fidèle, possède→possède), le « eu » dans le mot (couleur→coulère) • Elle lit avec aisance • Durée de lecture : 45 s
13	Gasmi Malek-errahmane	<ul style="list-style-type: none"> • Elle ne fait pas la liaison • Elle saute quelques mots sans faire attention : (Il l'ami) au lieu de (Il est l'ami) • Parfois, elle prononce des lettres qui ne se prononcent pas (des lettres muettes) : elle prononce le « n » dans le mot « foïn » • Elle ne prononce pas bien certains sons : Le son « eu » dans le mot (couleur → coulère), le « u » dans le mot (Chevelure → chevelire) • Elle confond le « d » et le « t » dans le mot (possède→possète) • Elle lit rapidement sans respecter la ponctuation • Durée de lecture : 24s 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle ne fait pas la liaison : « un animal » • Elle ne prononce pas bien le « oin », le « eu » et le « u » • Elle ne respecte pas la ponctuation • Elle s'auto-corrige après que nous lui indiquons une erreur • Elle lit avec aisance • Durée de lecture : 27 s
14	Sellaoui Idris	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'a pas identifié certains mots correctement : « d'herbes, foins, longue, chevelure, l'homme, très, tête » • Il ignore le son « ch » • Il ne distingue pas entre l'accent grave et l'accent aigu : (fidèle→fidèle, possède→possède) • Il ne prononce pas bien certains sons et voyelles : le « eu » dans le mot (couleur → coulère), le « e » dans le mot (belle → bolle, de → do) et le « u » dans le mot (chevelure→chevelire, sur→sir) • Il confond le « q » et le « p » • Il prononce les lettres qui ne se prononcent pas (lettres muettes) : le « t » dans le mot (nourrit) et le « s » dans le mot (très) • Durée de lecture : 03 min 35 s 	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'arrive pas à identifier quelques mots correctement : « longue, queue, chevelure, tête, blanche, foins, Il, l'homme, possède » • Il ne fait pas la liaison : un animal • Il prononce le « t » dans le mot « fort » • Il a mal prononcé le « è » dans le mot (fidèle → fidèle) et dans le mot (possède → possade), le « eu » dans le mot (couleur) • Il prononce le « h » muet dans le mot (homme) • Il ignore le son « oin » • Il confond le « b » et le « d » dans le mot « blanche », le « p » et le « q » dans le mot « queue » • Il lit avec un débit plus ou moins lent • Durée de lecture : 04 min 03 s
15	Sellaoui Younes	<ul style="list-style-type: none"> • Il lit avec hésitation (il a lu le mot « fort » correctement, puis il l'a relu en prononçant le « t ») • Il ne distingue pas entre l'accent aigu « é » et l'accent grave « è » • Il ne prononce pas bien certains sons et 	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'arrive pas à identifier certains mots : « l'ami, l'homme, d'herbes, couleur, peau, noire, possède, chevelure, très » • Il prononce le « t » dans les mots « fort, nourrit »

		<p>voyelles : « a », « e », « oin », « l », « u »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il lit des mots qui ne figurent pas dans le texte : « La couleur → Le poile » • Il lit avec un débit plus ou moins lent • Durée de lecture : 01 min 31 s 	<ul style="list-style-type: none"> • Il prononce le « h » muet dans le mot « l'homme » • Il a mal prononcé le « è » dans le mot (possède → possade) • Il lit avec une certaine difficulté • Durée de lecture : 03 min 27 s
16	Sellaoui Abd elmouhcine	<ul style="list-style-type: none"> • Il lit des mots qui n'existent pas dans le texte : « Il → Elle, Foin → Feuille » • Il a prononcé le « t » dans le mot « fort » • Il ne distingue pas entre l'accent grave « è » et l'accent aigu « é » • Il confond le « b » et le « p » (il hésite entre les deux) • Il ne prononce pas bien certains sons et voyelles : « eu », « u » • Durée de lecture : 45 s 	<ul style="list-style-type: none"> • Il prononce le « t » dans les mots : « fort, nourrit » • Il ne distingue pas entre le « è » et le « é » : (fidèle → fidèle, possède → posséde) • Il n'arrive pas à identifier quelques mots : « l'homme, d'herbes, foin, chevelure » • Il ignore le son « oin » • Il ne prononce pas bien le « eu » dans le mot « couleur » • Il lit avec un débit plus ou moins moyen • Durée de lecture : 01 min 58 s
17	Sandidi Ibtihal	<ul style="list-style-type: none"> • Elle ne prononce pas bien certains sons et voyelles : « o », « oin », « eu », « u » • Elle n'a pas identifié correctement quelques mots : « l'ami, possède, foin, chevelure, couleur » • Elle lit rapidement sans respecter la ponctuation • Durée de lecture : 32s 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle a mal prononcé certains sons : le « eu » dans le mot (couleur → coulèr), le « è » dans le mot (possède → posséde) et le « u » dans le mot (chevelure → chevelire) • Elle lit avec aisance et fluidité • Durée de lecture : 39 s
18	Nouasri Karam Housseem	<ul style="list-style-type: none"> • Il a mal prononcé le « o » dans le mot « domestique, fort », le son « oin » dans le mot « foin » et le son « eu » dans le mot « couleur » • Il ne respecte pas la ponctuation • Il confond le « b » et le « p » • Il éprouve une certaine difficulté à lire certains mots : « belle chevelure, très » • Durée de lecture : 01 min 36 s 	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'arrive pas à identifier certains mots correctement : « nourrit, foin, peau, noire, chevelure, tête, très » • Il prononce le « h » muet dans le mot « homme » • Il ne prononce pas bien le « eu » dans le mot (couleur → coulèr) et le « è » dans le mot « fidèle » • Il lit avec un débit lent • Durée de lecture : 03 min 05 s
19	Noreddine Bahaà eddine	<ul style="list-style-type: none"> • Il ne fait pas la liaison « est un » • Il saute les mots qu'il n'arrive pas à les identifier. • Il lit avec hésitation • Il ignore la prononciation de certains sons : « oin », « c + o », « u », « ch », « è » • Il confond le « b » et le « p », le « d » et le « q » • Il éprouve une certaine difficulté à identifier quelques mots : « fort, l'ami, l'homme, d'herbes, foin, peau, couleur, blanche, possède, queue, belle chevelure » • Il a mal prononcé les mots : tête, très. • Il a prononcé le « l » comme « n » dans le 	<ul style="list-style-type: none"> • Il ne fait pas la liaison : « un animal » • Il n'arrive pas à identifier correctement certains mots : « cheval, il est, l'homme, nourrit, d'herbes, foin, couleur, possède, longue queue, chevelure » • Il confond le « m » et le « n » : (l'ami → l'ani) • Il ne prononce pas bien certains sons : « eu », « e » et « c + o » • Il lit avec difficulté • Il a besoin d'aide pour lire • Il lit avec un débit lent • Durée de lecture : 03 min 18 s

		<p>mot « chevelure »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durée de lecture : 03 min 22 s 	
20	Nasraoui Aridje	<ul style="list-style-type: none"> • Elle ne prononce pas bien quelques sons et voyelles : le « oin » dans le mot (foins → fin), le « eu » dans le mot (couleur → coulère), le « u » dans le mot (chevelure → chevelire, sur → sir) • Elle ne distingue pas entre l'accent aigu et l'accent grave : (fidèle → fidéle, possède → posséde) • Elle confond le « b » et le « d » • Elle n'a pas identifié certains mots correctement : « l'ami, peau » • Durée de lecture : 01 min 12 s 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle n'arrive pas à identifier le mot : (foins → feuilles, chevelure → cheval) • Elle a mal prononcé quelques mots : (possède → passidé, une → un) • Elle ne prononce pas bien le « eu » dans le mot (couleur → coulèr) • Elle lit avec hésitation • Durée de lecture : 01 min 44 s
21	Nadji Lina Nawel	<ul style="list-style-type: none"> • Elle lit avec fluidité et aisance • Elle prononce bien la majorité des lettres, sauf le son « eau » dans le mot (peau → pont) • Durée de lecture : 29 s 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle a mal prononcé quelques mots : « fort, fidèle → fidale, foins » • Elle lit avec aisance • Durée de lecture : 27 s
22	Minasria Fateh	Absent	<ul style="list-style-type: none"> • Il éprouve une vraie difficulté à lire le texte • Il n'arrive pas à identifier la plupart des mots • Durée de lecture : 08 min 20 s
23	Noreddine Anes	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'a pas fait la liaison : « un animal » • Il n'arrive pas à identifier certains mots : « fidèle, l'homme, nourrit, d'herbes, foin, couleur, peau, blanche, très » • Les sons qui lui posent problèmes : « oin », « eu », « eau », « ch », « on », « u », « ê » • Il confond le « b » et le « p » : au lieu de lire « belle » il a lu « pelle » • Dans le mot « chevelure », au lieu de prononcé le « l », il a prononcé le « n » • Durée de lecture : 01 min 48 s 	<ul style="list-style-type: none"> • Il ne fait pas la liaison : « un animal » • Il n'arrive pas à identifier certains mots : « fidèle, l'homme, foins, queue, belle, chevelure, noire, tête, très » • Il ne prononce pas quelques sons : le « eu » dans le mot (couleur → coulèr), le « eau » dans le mot (peau) et le « è » dans le mot (possède → posséde) et le « oin » • Il lit avec un débit plus ou moins lent • Durée de lecture : 02 min 46 s
24	Zeggada Abderrahmane	<ul style="list-style-type: none"> • Il ne prononce pas bien certains sons et lettres : Le « e » dans le mot (cheval → choval), le « i » dans le mot (l'ami → l'ame), le « eau » dans le mot (peau → peu), le « u » dans le mot (chevelure → chevelire,,sur → sir) • Il lit rapidement sans concentration • Il ne respecte pas la ponctuation • Durée de lecture : 27 s 	<ul style="list-style-type: none"> • Il ne prononce pas bien le « eau » dans le mot (peau → peu) et le « u » dans les mots (chevelure → chevelire, sur → sir) • Il lit avec aisance et fluidité • Durée de lecture : 23 s
25	Zeggada Amina	<ul style="list-style-type: none"> • Elle n'a pas identifié certains mots correctement : « Il, d'herbes, foins, couleur, peau, possède, blanche, chevelure » 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle ne fait pas la liaison : « un animal » • Elle prononce le « t » dans le mot « fort » • Elle n'arrive pas à identifier certains mots : « l'homme, d'herbes, foins, peau,

		<ul style="list-style-type: none"> • Elle ne prononce pas bien quelques sons et voyelles : le « oin », le « oi », le « eu » • Elle confond le « b » et le « d » comme dans le mot (belle) • Elle lit avec hésitation • Durée de lecture : 02 min 46 s 	<p>noire, queue, chevelure »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle ne maîtrise pas la prononciation de quelques sons : « oin », « eau », « oi » et « c + o » • Elle confond le « p » et le « q » dans le mot « queue » • Elle lit avec une certaine difficulté • Durée de lecture : 04 min 01s
26	Zerrad Aya	<ul style="list-style-type: none"> • Elle a mal prononcé certains sons et voyelles : « o », « è », « oin », « eu » • Elle confond le « e » et le « a » • Elle lit sans concentration ; elle lit des mots déjà mémorisés et utilisés dans le même contexte alors qu'ils ne figurent pas dans le texte proposé « plantes » • Elle n'arrive pas à identifier certains mots correctement : « foin, peau, possède, belle » • Elle saute quelques mots sans les lire : « il est fort, queue » • Elle identifie les mots difficilement • Elle ne respecte pas la ponctuation • Durée de lecture : 02 min 05 s 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle a sauté le « un » dans l'expression (est un animal → est animal) • Elle n'arrive pas à identifier quelques mots : « l'ami, foins » • Elle ne prononce pas bien quelques sons : « eu » dans le mot « couleur », le « è » dans le mot « possède », le « u » dans le mot « sur » • Elle lit avec un débit moyen • Durée de lecture : 01 min 04 s
27	Ghougali Rahma	<ul style="list-style-type: none"> • Elle n'a pas bien identifié quelques mots : « fort, queue » • Elle ne prononce pas bien le « è » dans le mot (fidèle → fidèle), et le « eu » dans le mot (couleur → coulère) • Durée de lecture : 36 s 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle ne prononce pas bien certains sons : le « eu » dans le mot (couleur → coulère) et le « eau » dans le mot (peau → peu) • Elle s'auto-corrige après que nous lui indiquons une erreur • Elle lit avec aisance • Durée de lecture : 48 s
28	Tizgui Dhia	<ul style="list-style-type: none"> • Il saute quelques mots sans les lire • Il confond le « b » et le « p », le « b » et le « d », le « m » et le « n » • Il n'arrive pas à identifier certains sons et voyelles : « i », « oin », « ou », « eu », « eau », « e », « u » • Il n'arrive pas à déchiffrer correctement quelques mots : « fort, l'homme, l'ami, fidèle, se nourrit, chevelure, d'herbes, possède, foins, très, peau » • Durée de lecture : 03 min 37s 	<ul style="list-style-type: none"> • Il a mal prononcé le « e » dans le mot (cheval → chival), et le « qu » dans le mot (domestique → domestile) • Il n'arrive pas à identifier certains mots : « fidèle, l'homme, se nourrit, d'herbes, foins, couleur, blanche, queue, chevelure, très » • Il ne prononce pas bien quelques sons : « oin », « eau », « eu », « è » et « et » • Il confond le « b » et le « d » dans les mots : « blanche, belle » • Il lit avec une certaine difficulté et avec un débit lent • Durée de lecture : 04 min 34 s

Annexes 4 : L'analyse des lectures enregistrées lors des trois activités de lecture

N°	Apprenant	Lecture en écho	Lecture à l'unisson	Partenaire de lecture
01	Alachi Mohamed	<ul style="list-style-type: none"> Il n'arrive pas à identifier quelques mots : « l'atelier, dessins, galerie, observer, pièces, agréable » Il ne prononce pas bien certains sons : « au », « an » dans le mot « devant », « ien » et « u » Parfois, il confond le « b » et le « d » : (Il a lu odjet au lieu d'objet) Il s'auto-corrige lorsque nous lui indiquons une erreur Il lit avec un débit moyen 	<ul style="list-style-type: none"> Il n'arrive pas à identifier le mot « observer » Il ne prononce pas bien le « u » Il lit harmonieusement avec nous et avec le même rythme 	<ul style="list-style-type: none"> Il n'a pas bien prononcé le mot « janvier » Il ne prononce pas bien le « u » Il lit avec une certaine aisance Il s'auto-corrige lorsque nous lui indiquons une erreur
02	Afoufou Mohamed Iyad	<ul style="list-style-type: none"> Il n'arrive pas à identifier quelques mots : « entrons, l'atelier, dessins, ressemble, devant, observer, anciens, pièces, agréable » Il ne prononce pas bien certains sons : « en », « an », « u », « on », « ou », « g + a » dans le mot (galerie) Il s'auto-corrige quand nous lui indiquons une erreur Parfois, il confond le « b » et le « p » : (Il a lu bportrait au lieu de portrait) Il lit avec une certaine difficulté 	<ul style="list-style-type: none"> Il n'arrive pas à identifier certains mots : « entrons, atelier, dessins, ressemble, devant, observer, anciens objets, pièces, portraits » Il ne prononce pas bien quelques sons : « en » et « on », « u » En cas de blocage, il nous laisse lire toute seule, puis il répète le mot en question 	<ul style="list-style-type: none"> Il n'arrive pas à identifier : « devant, anciens objets » Il ne prononce pas bien le « u », « on » Il lit avec un débit plus ou moins lent Parfois, il s'auto-corrige lorsque nous lui indiquons une erreur
03	Afoufou Djinane	<ul style="list-style-type: none"> Elle n'arrive pas à identifier quelques mots : « l'atelier, dessins, devant, observer, anciens, pièces, Moudjahidines » Elle ne prononce pas bien quelques sons : « eau », « u » Elle s'auto-corrige quand nous lui indiquons une erreur Elle lit avec un débit plus ou moins lent 	<ul style="list-style-type: none"> Elle n'arrive pas à identifier le mot « pièce » Elle lit harmonieusement avec nous et avec le même rythme. 	<ul style="list-style-type: none"> Elle prononce bien la majorité des mots, sauf le « u » dans le mot (sculptures sculpteurs) → Elle lit avec aisance.
04	Abdi Dhikra	<ul style="list-style-type: none"> Elle éprouve une difficulté à identifier la plupart des mots du texte « visite, national, train, l'atelier, dessins, voir, tableaux, peintre, devant, galerie, sculptures, observer, anciens objets, trouvons, pièces, portraits, déjeunons, agréable » Elle ne prononce pas bien le « ou », « eau », « u » et le « on » 	<ul style="list-style-type: none"> Elle éprouve une difficulté à identifier les mots suivants « visite, arrivons, entrons, l'atelier, dessins, voir, tableaux, peintre, devant, galerie, sculptures, observer, anciens, objets, pièces, portraits, midi, déjeunons » Dans la plupart du temps, elle nous laisse lire toute 	<ul style="list-style-type: none"> Elle ne prononce pas bien le « u », « on » et le « au » Elle éprouve une difficulté à identifier les mots suivants « arrivons, ressemble, galerie, sculptures, pour, observer, anciens objets » Elle confond le « b »

		<ul style="list-style-type: none"> Elle ne fait pas la liaison Souvent, elle confond le « q » et le « p » comme dans le mot (pour) Elle lit avec difficulté 	<p>seule, puis elle refait la lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> Elle ne prononce pas bien le « u », « ou », « eau », 	<p>et le « d » dans le mot (objet)</p> <ul style="list-style-type: none"> Elle ne fait pas la liaison Elle lit avec difficulté
05	Berkani Yara	<ul style="list-style-type: none"> Elle n'arrive pas à identifier le mot « galerie » Elle ne prononce pas bien le son « ier » dans le mot (atelier) Elle lit avec un débit moyen Elle a une bonne prononciation 	<ul style="list-style-type: none"> Elle ne prononce pas bien le mot « janvier » Elle lit en harmonie avec nous et avec le même rythme Elle lit avec aisance Elle prononce bien la plupart des sons et des voyelles 	<ul style="list-style-type: none"> Elle lit avec aisance et fluidité Elle a une bonne prononciation
06	Bouali Nour elyakine	<ul style="list-style-type: none"> Elle n'arrive pas à identifier quelques mots : « entrons, observer, devant, trouvons, pièces, monnaie, portraits » Elle ne prononce pas bien quelques sons : « ier » dans le mot (atelier), « on » et « u » Elle lit avec un débit moyen Elle s'auto-corrige lorsque nous lui indiquons une erreur 	<ul style="list-style-type: none"> Elle ne prononce pas bien quelques mots : « arrivons, l'atelier, devant, pièces, observer » Parfois, elle ne prononce pas bien le « on » et le « u » Elle lit avec le même rythme que nous 	<ul style="list-style-type: none"> Elle ne prononce pas bien le mot « janvier » Elle prononce bien la majorité des sons sauf le « u » Elle lit avec une certaine aisance
07	Hanou Noufel	<ul style="list-style-type: none"> Il n'a pas bien identifié quelques mots : « janvier, atelier, observer, portraits » Il ne prononce pas bien quelques sons : « u », « an » dans le mot (devant), « ou » dans le mot (pour) Il lit avec un débit plus ou moins lent 	<ul style="list-style-type: none"> Il n'a pas bien identifié quelques mots : « janvier, dessins, sculptures, portraits, déjeunons » Il ne prononce pas bien le « u » Il n'éprouve pas beaucoup de difficulté en lisant et il tente de lire avec le même rythme que nous 	<ul style="list-style-type: none"> Il n'a pas bien identifié le mot « janvier, sculptures » Il prononce bien la plupart des sons sauf le « u » Il lit avec une certaine aisance
08	Hiraoui Abderraouf	<ul style="list-style-type: none"> Il n'arrive pas à identifier quelques mots : « l'atelier, observer, pièces, portraits » Parfois, il ne prononce pas bien le « u », « eau » dans le mot (tableaux) Il s'auto-corrige lorsque nous lui indiquons une erreur Il lit avec un débit moyen 	<ul style="list-style-type: none"> Il lit harmonieusement avec nous et avec le même rythme Il prononce bien la majorité des sons Il lit avec une certaine aisance 	<ul style="list-style-type: none"> Il ne prononce pas bien le mot « janvier » Il prononce bien la plupart des sons sauf le « u » Il lit avec aisance
09	Chebbah Mohamed elamine	<ul style="list-style-type: none"> Il n'arrive pas à identifier quelques mots : « l'atelier, monnaie, portraits, agréable » Il ne prononce pas bien le « eau » dans le mot (tableau) et le « u » Parfois, il ne fait pas la liaison Il s'auto-corrige lorsque nous lui indiquons une erreur 	<ul style="list-style-type: none"> Il n'arrive pas à identifier quelques mots : « arrivons, entrons, l'atelier, dessins, monnaie, portraits, pièces » Parfois, il ne fait pas la liaison En cas de blocage, il nous écoute lire, puis il répète le mot en question 	<ul style="list-style-type: none"> Il fait la liaison Il lit avec aisance Il prononce bien la plupart des sons

10	Ghogali Ahmed elamine	<ul style="list-style-type: none"> Il n'a pas bien identifié quelques mots : « entrons, l'atelier, dessins, observer, portraits » Il prononce bien la plupart des sons Parfois, il ne fait pas la liaison Il s'auto-corrige lorsque nous lui indiquons une erreur 	<ul style="list-style-type: none"> Il prononce bien la majorité des sons Il lit harmonieusement avec nous et avec le même rythme Il lit avec aisance et fluidité 	<ul style="list-style-type: none"> Il lit avec aisance et fluidité Il a une bonne prononciation
11	Gasmi Alaa errahmane	<ul style="list-style-type: none"> Elle n'arrive pas à identifier quelques mots : « entrons, dessins, galerie, observer, statues, anciens, pièces, monnaie, agréable » Elle ne prononce pas bien quelques sons : « u », « ein », « on » et « ou » Parfois, elle confond le « b » et le « p » : dans le mot (objets) Parfois, elle ne fait pas la liaison Elle lit avec un débit plus ou moins lent 	<ul style="list-style-type: none"> Elle n'arrive pas à identifier quelques mots : « entrons, atelier, galerie, anciens » Elle ne prononce pas bien le « u » En cas de blocage, elle nous écoute lire, puis elle reprend la lecture 	<ul style="list-style-type: none"> Elle n'a pas bien prononcé le mot « janvier » Elle ne prononce pas bien le « u » Elle lit avec un débit moyen
12	Gasmi Malek errahmane	<ul style="list-style-type: none"> Elle n'arrive pas à bien identifier quelques mots : « entrons, atelier, galerie, observer, pièces, anciens objets, portraits » Parfois, elle ne fait pas la liaison Elle ne prononce pas bien quelques sons : « en », « u » Elle s'auto-corrige lorsque nous lui indiquons une erreur 	<ul style="list-style-type: none"> Elle n'arrive pas à identifier le mot « entrons, l'atelier, objets, déjeuner » Parfois, elle confond le « b » et le « d » : dans le mot (observer) Elle ne prononce pas bien le « u » Quand elle n'arrive pas à identifier un mot, elle nous écoute lire, puis elle reprend la lecture 	<ul style="list-style-type: none"> Elle ne prononce pas bien le « u » Elle n'a pas bien identifié les mots : « arrivons, objets » Parfois, elle ne fait pas la liaison Elle n'éprouve pas beaucoup de difficulté en lisant
13	Sellaoui Younes	<ul style="list-style-type: none"> Il n'arrive pas à identifier quelques mots : « janvier, train, l'atelier, dessins, tableaux, ressemble, devant, galerie, observer, objets, trouvons, pièces, portraits, agréable » Il ne prononce pas bien le « au », « u » et « on » Il ne fait pas la liaison Il éprouve une certaine difficulté en identifiant les mots 	<ul style="list-style-type: none"> Il n'a pas bien identifié quelques mots : « janvier, atelier, devant, sculptures, observer, pièces » Il ne prononce pas bien le « u » et « on » Il ne fait pas la liaison Il éprouve une certaine difficulté, en lisant avec nous, à identifier quelques mots 	<ul style="list-style-type: none"> Il ne prononce pas bien le mot : « janvier, devant » Il ne prononce pas bien le « u » Il lit avec un débit plus ou moins moyen Il s'auto-corrige lorsque nous lui indiquons une erreur
14	Sellaoui Idris	<ul style="list-style-type: none"> Il n'arrive pas à identifier la plupart des mots (visitons, Constantine, train, arrivons, entrons, voir, tableaux, peintre, galerie, sculptures, 	<ul style="list-style-type: none"> Il éprouve une difficulté à identifier la plupart des mots (visitons, train, arrivons, entrons, atelier, dessins, voir, peintre, 	<ul style="list-style-type: none"> Il n'arrive pas à identifier la plupart des mots : « devant, sculptures, observer, anciens objets »

		<p>observer, anciens, trouvons, pièces, déjeunons, musée)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il ne prononce pas bien quelques sons, entre autre, « u », le « s » entre deux voyelles, « en » et parfois le « e » • Il éprouve une difficulté à identifier les mots • Il ne fait pas la liaison 	<p>devant, galerie, sculptures, observer, objets, portraits, midi, déjeunons)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il ne prononce pas bien les sons, surtout, « u » et « ou » • Il nous écoute lire, puis il lit 	<ul style="list-style-type: none"> • Il ne prononce pas bien le « u », « au » « ou », et le « s » entre deux voyelles : dans le mot (musée) • Il lit avec difficulté et avec un débit lent • Parfois, il s'auto-corrige lorsque nous lui indiquons une erreur
15	Sellaoui Abdelmohcine	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'arrive pas à bien identifier quelques mots : « l'atelier, dessins, voir, peintre, devant, galerie, sculptures, observer, pièces, portraits, jardin, agréable » • Il ne prononce pas bien quelques sons : « on », « u » et « au » • Il ne fait pas la liaison • Il s'auto-corrige lorsque nous lui indiquons une erreur • Il lit avec un débit lent 	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'a pas bien identifié quelques mots : « visitons, atelier, dessins, sculptures, observer, anciens pièces » • Il ne prononce pas bien le « u » • Parfois, il ne fait pas la liaison • Il lit avec le même rythme que nous • S'il n'a pas bien identifié un mot, il le corrige après que nous lui indiquons une erreur 	<ul style="list-style-type: none"> • Il ne prononce pas bien le « u » et « au » • Il ne fait pas la liaison, mais il s'auto-corrige lorsque nous lui indiquons une erreur • Il lit avec une certaine aisance • Il lit avec un débit moyen
16	Sandidi Ibtihal	<ul style="list-style-type: none"> • Elle n'a pas bien identifié quelques mots : « anciens, pièces, portraits » • Elle ne prononce pas bien le « u » • Elle s'auto-corrige lorsque nous lui indiquons une erreur • Elle lit avec un débit moyen 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle prononce bien la majorité des sons sauf le « u » • Elle lit harmonieusement avec nous, et avec la même rythme 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle prononce bien la plupart des sons sauf le « u » • Elle s'auto-corrige lorsque nous lui indiquons une erreur • Elle lit avec aisance
17	Nouasri karem Houssem	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'arrive pas à bien identifier quelques mots : « atelier, dessins, voir, galerie, sculptures, observer, anciens, trouvons, pièces, portraits » • Il ne prononce pas bien le « u » et « au » • Parfois, il ne fait pas la liaison • Parfois, il confond le « b » et le « p » dans les mots (pour, observer) • Parfois, il s'autocorrige lorsque nous lui indiquons une erreur • Il lit avec un débit lent 	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'a pas bien identifié quelques mots : « atelier, dessins, galerie, observer, devant, pièces » • Il ne prononce pas bien le « u » • Il lit harmonieusement avec nous • Il s'auto-corrige lorsqu'il commet une erreur 	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'a pas bien identifié le mot « devant » • Il ne prononce pas bien le « u » et « au » • Parfois, il ne fait pas liaison, mais lorsque nous lui indiquons une erreur, il s'auto-corrige • Il lit avec un débit moyen
18	Noredine Baha-eddine	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'arrive pas à bien identifier quelques mots : « janvier, atelier, dessins, voir, peintre, devant, galerie, sculptures, 	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'a pas bien identifié quelques mots : « entrons, visitons, atelier, voir, devant, peintre, sculptures, observer, 	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'a pas bien identifié quelques mots : « national, visitons, devant, galerie, sculptures,

		<p>observer, objets, pièces, portraits, déjeunons, agréable »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il ne maîtrise pas la prononciation de quelques sons : « au », « an », « en » « ou », « on » et « u » • Il ne fait pas la liaison • Il lit avec un débit lent • Parfois, il s'auto-corrige lorsque nous lui indiquons une erreur 	<p>statues, anciens objets, monnaie, portraits, déjeunons »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il ne prononce pas bien le « u », « ou », « au », « on » et « en » • Il ne fait pas la liaison • Il éprouve une certaine difficulté à identifier les mots en lisant avec nous 	<p>déjeunons, anciens »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il ne prononce pas bien le « on », « ou » « au » et « u » • Parfois, il ne fait pas la liaison • Il lit avec une certaine difficulté et avec un débit lent
19	Nasraoui Aridje	<ul style="list-style-type: none"> • Elle n'a pas bien identifié quelques mots : « janvier, entrons, l'atelier, peintre, ressemble, observer, anciens objets, pièces, portraits, agréable » • Elle ne prononce pas bien quelques sons : « an » dans le mot (devant), « u » et « eau » dans le mot (tableaux) • Elle confond le « b » et le « d » dans le mot (midi) • Elle lit avec un débit lent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle n'a pas bien identifié quelques mots : « arrivons, pièces » • Elle prononce bien la plupart des sons sauf le « u » et « eau » • Elle lit harmonieusement avec nous et avec le même rythme 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle ne prononce pas bien le mot « observer » • Elle prononce bien la plupart des sons sauf le « u » et « au » • Parfois, elle ne fait pas la liaison • Elle lit avec un débit moyen
20	Nadji Lina Nawel	<ul style="list-style-type: none"> • Elle n'a pas bien identifié quelques mots : « l'atelier, observer, anciens, pièces » • Elle ne prononce pas bien le « u » • Elle lit avec un débit moyen • Elle s'auto-corrige lorsque nous lui indiquons une erreur 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle ne prononce pas bien le mot « portraits » • Elle prononce bien la plupart des sons • Elle lit harmonieusement avec nous et avec le même rythme 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle n'a pas bien identifié le mot « devant » • Elle lit avec aisance • Elle a une bonne prononciation
21	Noreddine Anes	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'arrive pas à identifier la plupart des mots : « visite, démarrons, train, entrons, atelier, dessins, voir, tableaux, peintre, devant, sculptures, observer, anciens objets, trouvons, pièces, portraits, déjeunons, jardin, musée, agréable » • Il ne prononce pas bien le « u », « au » et « on » • Il ne fait pas la liaison • Il éprouve une difficulté à identifier la majorité des mots 	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'a pas bien identifié quelques mots : « arrivons, entrons, atelier, voir, peintre, devant, statues, objet, trouvons, monnaie, visite » • Il ne prononce pas bien le « u » et « au » • Il lit avec nous, mais il éprouve une certaine difficulté à identifier quelques mots 	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'a pas bien identifié quelques mots : « arrivons, galerie, devant, observer, anciens objets » • Il ne fait pas la liaison • Il ne prononce pas bien le « u », « on » et « au » • Il lit avec un débit plus ou moins lent • Il lit avec une certaine difficulté
22	Zeggeda Abderrahmane	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'a pas bien identifié quelques mots : « devant, sculptures, pièces, portraits, agréable » • Il ne prononce pas bien le « u », « on » et « ier » dans le mot (atelier) • Il lit avec un débit plus ou 	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'a pas bien identifié les mots : « entrons, sculptures, portraits, agréable » • Il ne prononce pas bien le « u » • Il lit harmonieusement avec nous en suivant le même 	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'a pas bien prononcé le mot « sculptures » • Il prononce bien la plupart des sons sauf le « u » • Il s'auto-corrige si nous lui indiquons une

		moins rapide	rythme	erreur
23	Zeggeda Amina	<ul style="list-style-type: none"> Il ne fait pas la liaison, mais lorsque nous lui indiquons une erreur, il s'autocorrige 	<ul style="list-style-type: none"> Parfois, il ne fait pas la liaison 	<ul style="list-style-type: none"> Il lit avec aisance et fluidité
		<ul style="list-style-type: none"> Elle n'arrive pas à bien identifier quelques mots : « visitons, national, arrivons, entrons, l'atelier, dessins, devant, galerie, sculptures, observer, objets, pièces, portraits, agréable » Elle ne maîtrise pas bien la prononciation de certains sons : « on », « en », « eau » dans le mot (tableaux), « ou » et « u » Elle ne fait pas la liaison Parfois, elle confond le « b » et le « p » dans le mot (ressemble), le « b » et le « d » dans le mot (objet) Elle lit avec un débit lent Elle éprouve une difficulté à identifier les mots 	<ul style="list-style-type: none"> Elle n'a pas bien identifié quelques mots : « visitons, arrivons, l'atelier, dessins, voir, tableaux » Elle ne prononce pas bien le « an », « eau » et le « u » Elle lit avec nous en tentant de suivre le même rythme 	<ul style="list-style-type: none"> Elle n'a pas bien identifié : « devant, anciens » Elle ne prononce pas bien le « on », « an » et le « u » Parfois, elle s'autocorrige lorsque nous lui indiquons une erreur Elle lit avec un débit plus ou moins lent Elle lit avec une certaine difficulté
24	Zerred Aya	<ul style="list-style-type: none"> Elle n'arrive pas à identifier les mots suivants : « janvier, national, train, arrivons, entrons, l'atelier, dessins, voir, peintre, devant, observer, statues, anciens objets, trouvons, pièces, portraits, déjeunons, musée, quelle, agréable » Elle ne prononce pas bien quelques sons : « au », « en », « on », « u » et « ou » Elle ne fait pas la liaison Parfois, elle confond le « b » et le « p » dans le mots (objets) Elle éprouve une difficulté en identifiant les mots Elle lit avec un débit lent 	<ul style="list-style-type: none"> Elle n'a pas bien identifié quelques mots : « entrons, arrivons, atelier, dessins, devant, observer, anciens objets, midi, portraits » Elle ne prononce pas bien quelques sons : « au », « u » et « ou » Elle ne fait pas la liaison Elle lit avec nous en éprouant une certaine difficulté à identifier quelques mots 	<ul style="list-style-type: none"> Elle n'a pas bien identifié quelques mots : « janvier, sculptures, observer, anciens » Elle ne prononce pas bien « on », « au » et « u » Elle confond le « b » et le « p » dans le mot (observer) Parfois, elle ne fait pas la liaison Elle lit avec un débit lent et avec une certaine difficulté
25	Ghogali Rahma	<ul style="list-style-type: none"> Elle n'a pas bien identifié : « sculptures, pièces » Elle ne prononce pas bien le « au » et « en » Elle s'autocorrige lorsque nous lui indiquons une erreur Elle lit avec un débit moyen 	<ul style="list-style-type: none"> Elle n'a pas bien identifié le mot « dessins » Elle lit harmonieusement avec nous et avec le même rythme Elle prononce bien la plupart des sons 	<ul style="list-style-type: none"> Elle n'a pas bien prononcé le mot « sculptures » Elle lit avec aisance et avec un débit moyen Elle a bien prononcé la majorité des sons
26	Tizgui Dhia-eddine	<ul style="list-style-type: none"> Il éprouve une difficulté à identifier la plupart des mots : « janvier, national, 	<ul style="list-style-type: none"> Il n'a pas bien identifié les mots suivants : « nous, musée, arrivons, entrons, 	<ul style="list-style-type: none"> Il éprouve une difficulté à identifier la plupart des mots :

		<p>train, nous, arrivons, entrons, atelier, voir, peintre, ressemble, devant, la galerie, sculptures, pour, observer, statues, anciens objets, pièces, monnaie, portraits, midi, déjeunons, musée, quelle, agréable »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il ne maîtrise pas la prononciation des sons suivants : « au », « on », « ou » et « u » 	<p>atelier, peintre, ressemble, devant, galerie, observer, pièces, portraits, déjeunons »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il ne prononce pas bien le « u » et « au » • Il ne lit pas avec nous en même temps. Dans la plus part des cas, il répète après nous. 	<p>« nous, national, arrivons, devant, galerie, sculptures, observer, statues, anciens objets, musée »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il ne maîtrise pas la prononciation des sons : « on », « ou », « au » et « u » • Il lit avec difficulté
--	--	--	--	--

Annexes 5 : Les questions de l'entretien destiné aux enseignantes

Q1 : Vos apprenants sont – ils motivés lors de la séance de lecture ?

Oui Non Un peu désintéressés

Q2 : Quelles sont les difficultés récurrentes que rencontrent vos apprenants quand ils lisent ?

Confusion des lettres Identification des mots

Fluidité

Autres

Q3 : À votre avis, quelles sont les raisons qui poussent les apprenants à confondre certaines lettres ?

.....
.....
.....

Q4 : Comment aidez-vous les apprenants à identifier les mots en lecture ? Autrement dit, quelles techniques utilisez-vous pour faciliter aux apprenants l'identification des mots ?

.....
.....
.....

Q5 : Comment procédez-vous pour évaluer la lecture de vos apprenants ?

.....
.....
.....

Q6 : Vos apprenants arrivent-ils à s'autocorriger lorsqu'ils commettent des erreurs en lisant ?

.....
.....
.....

Q7 : Selon vous, le milieu socioculturel des apprenants favorise-t-il leur apprentissage de la lecture ?

Oui

Non

Pourquoi?

.....
.....
.....