

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université de Ghardaïa

Faculté des lettres et des langues

Département des langues étrangères



Mémoire de master

Pour l'obtention du diplôme de

Master de français

Spécialité : Didactique des langues étrangères

Présenté par :

Imane DADDA

Titre :

LA DYSLEXIE COMME OBSTACLE
À LA COMPÉTENCE DE LA LECTURE
CHEZ LES ÉLÈVES DE LA 4^{ème} ANNÉE MOYENNE
DANS LA RÉGION D'EL MENIAA

Directeur de mémoire : Mr. El-Hadi BENHELAL

Soutenu publiquement devant le jury :

Mme. Nadia REGBI	M.C.B	Université de Ghardaïa	Présidente
Mr. El-Hadi BENHELAL	M.C.B	Université de Ghardaïa	Rapporteur
Mme. Aicha GABANI	M.A.A	Université de Ghardaïa	Examinatrice

Année universitaire : 2019/2020

Dédicaces

Je dédie ce travail

À ma chère Mère,

À mon cher Père ;

*Qui n'ont jamais cessé, de formuler des prières
à mon égard, pour leur patience, leur amour et leur
encouragement.*

*À mes Frères et Sœurs, pour leurs aides
et supports aux moments difficiles.*

*À mes Amies et mes Camarades,
pour leurs patiences infinies.*

*À tous les Enseignants que ce soit du primaire,
moyenne, secondaire ou d'enseignement supérieur.*

À tous ceux que j'aime et ceux qui m'aiment.

Remerciements

Je tiens à remercier mon Dieu le tout puissant qui m'a donné la force, la volonté et la patience pour suivre mes études. Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mes très chers parents, sœurs et frères, qui ont toujours été là pour moi.

Je voudrais remercier, mon directeur de mémoire **M. El-hadi BENHELAL** pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les enseignants du département de français, et plus particulièrement, les membres de jury qui ont accepté de lire et d'évaluer mon travail. Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes qui ont contribué au succès de ce travail, de près ou de loin. Je remercie tous les enseignants qui ont participé pour m'avoir accordé l'entretien et avoir répondu à mes questions.

Enfin, Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers les amis, qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche : Mabrouka, Amina, Zineb, Radja, Sara, Asma, Soumia, Amel.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

En prenant la dyslexie comme thème dans le présent mémoire, notre souci est d'essayer de comprendre et analyser la signification de cette difficulté relative à la lecture chez les apprenants de la 4^{ème} AM. En fait, la dyslexie paraît être considérée comme un handicap touchant la personne dès le plus jeune âge, et qui peut se développer chez cette personne pour prendre plusieurs représentations, par la suite. La dyslexie est l'une des difficultés d'apprentissage touchant l'aspect phonologique et lexicale des élèves. Ce comportement est observable par l'enseignant au sein de la classe et les parents à la maison. Nous choisissons de rédiger ces lignes directrices, afin de voir comment les théories scientifiques envisagent le traitement de ce type de problème d'apprentissage. D'une part, et d'autre part, de répondre aux attentes des apprenants présentant la difficulté de la lecture. Afin d'attirer l'attention des enseignants, ainsi que les parents et les non-initiés à cette difficulté, et présenter une vision qui prévoie des attitudes savantes qui ont pour objectif de comprendre comment se comporter et s'intéresser aux apprenants qui ont besoins d'accompagnement dans leur parcours scolaire.

Afin de faire aboutir notre sujet, nous interrogeons cette expérience personnelle avec les collégiales, que nous estimons les aider à comprendre les causes et les conséquences de cette trouble fréquente observée généralement à l'école primaire. En tant que future enseignante, partant d'un point de vue plutôt personnel que professionnel, nous avons un nombre d'interrogations sur la dyslexie, nous voudrions trouver des solutions. Ainsi, comme l'indique l'intitulé de notre recherche, nous voulons découvrir quelle influence pose la dyslexie sur l'apprentissage de la lecture.

Nous pensons donc qu'il serait mieux d'élaborer une problématique, dont nous présentons une question centrale autour de laquelle s'articule notre travail :

- comment la Dyslexie influence-t-elle la compétence de la lecture chez les élèves de la 4^{ème} AM ?

Par dérivation, nous avons une autre question qui guidera notre travail :

- comment peut-on aider les élèves souffrant de la Dyslexie au collège ?

INTRODUCTION

Pour y répondre, nous avons consulté plusieurs sources papiers et électroniques sur le sujet. Et après une lecture approfondie, Nous avons émis les hypothèses suivantes comme éléments de réponse qui nous ont permis d'articuler notre question de départ. Dans cette optique :

- Nous supposerions de prendre en charge les difficultés de l'élève en orthographe et en grammaire.
- Nous préférons aider l'élève souffrant de la Dyslexie à se sentir bien en classe, en réduisant la quantité des activités.
- Nous voudrions l'habituer à lire de façon systématique.

Notre étude se représente comme une contribution à l'enrichissement de recherches existantes sur le même thème. C'est la raison pour laquelle l'hétérogénéité des écoliers explique pourquoi ils ne peuvent pas s'accommoder de faire la même tâche.

Dans le cadre de cette problématique, Nous souhaitons ici de souligner l'enjeu face à cette difficulté dans le parcours de scolarité, nous articulons notre vision autour des points suivants :

- Prendre en charge tous les obstacles vécus par l'élève pour adopter une pédagogie à son handicap.
- Favoriser la lecture pour découvrir ces compétences.
- Expliciter l'enseignement au sein de la classe et créer un climat particulier.

Pour donner le goût à notre mémoire, nous suivrons les éléments principaux, en les développant au cours de notre exposition. Le présent travail comporte deux parties essentielles : une partie concerne l'introduction qui expose notre problématique et formule la phase théorique où nous présenterons nos objectifs ainsi que nos hypothèses. Au début, nous voudrions parler du cadre théorique de notre problématique qui est divisé en deux sous chapitres : dans le premier, nous parlerons de difficultés d'apprentissage et ses relations avec la cognition et précisément la signification de la Dyslexie. Dans le deuxième, nous centrons notre réflexion sur la conception de la lecture comme compétence d'apprentissage du FLE. A la fin, et dans l'autre partie ; nous nous pencherons sur le cadre pratique et méthodologique suivant l'analyse des données et le

INTRODUCTION

traitement des résultats recueillis. Par la suite une conclusion générale récapitulant le champ d'étude et proposition des perspectives pour continuer cette étude.

À travers cette étude, nous souhaiterons présenter clairement ce handicap comme un obstacle dans l'acquisition de la compétence de la lecture chez les élèves de la 4^{ème} AM.

CHAPITRE I
DIFFICULTÉS ET STRATÉGIES
D'APPRENTISSAGE

CHAPITRE I : DIFFICULTÉS ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Les niveaux des élèves sont hétérogènes, par le fait que chacun d'entre eux vit dans un univers différent des autres ; plein de choses qui ont compliqué la vie. Le plaisir de lire semble être un complexe primordial chez les élèves pour donner le goût et l'envie d'apprendre. Nous dressons le profil aux troubles d'apprentissage, notamment la dyslexie qui a fait depuis longtemps l'objet de très nombreuses études. Cependant, la majorité de ces recherches découlent progressivement sur les définitions et les critères diagnostiques qui perturbent cette difficulté spécifique à l'acquisition de langage écrit. Généralement, nous utilisons cette notion dans la vie quotidienne, sans faire attention au sens qu'il véhicule dans l'enseignement/apprentissage. Le présent chapitre a pour objectif de décrire les concepts fondamentaux qui construisent les balises de cette activité et les difficultés vécues par les élèves du milieu scolaire, sans oublier les différentes stratégies marquées au cours de l'évolution de la didactique des langues (cognitifs, métacognitifs, et socio-affectifs). De sorte que, la centration sur l'apprenant et ses propres savoirs devient un sujet majeur.

I.1. Les troubles DYS

Le mot «DYS» a une orientation à réunir sous une seule appellation immédiate, différentie à celle des différents troubles spécifiques des apprentissages (TSA) affectant les élèves, les uns des autres. Ces troubles apparaissent souvent chez les apprenants d'une manière fréquente et caricaturale. À travers certains indices et difficultés chez les élèves dyslexiques, on remarque ces troubles tels que les troubles expressifs et perceptifs (il s'agit d'une difficulté dans la perception et l'identification des segmentations phonologiques qui perturbe la compréhension). Les troubles de la conscience phonologique (les élèves ont une difficulté à prendre la parole, et même pour la compétence de la lecture (décoder et comprendre)), ajoutant les troubles de l'évocation et de la dénomination, où les élèves sont incapables à produire des mots dans un contexte donné, et les faire utiliser correctement.

Tout comme pour les troubles vus précédemment, les élèves dyslexiques ont des difficultés au niveau des lettres et des mots. Les dyscalculies ont des difficultés avec les chiffres et les calculs. Les dysphasiques ont des difficultés de langage parlé. Les dysorthographiques ont des difficultés au niveau d'orthographe et la grammaire. Suivant

CHAPITRE I : DIFFICULTÉS ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

par les dysgraphiques présentant par des difficultés d'écriture, et les dyspraxiques au niveau des gestes présentant.

Ces troubles associés étaient en plein essor, bien qu'ils restent mal connus, disant mal compris chez les acteurs de milieu. Ils peuvent être une cause majeure pour l'échec scolaire, qu'il s'agit un obstacle à la réussite scolaire. « *Les troubles de l'apprentissage sont donc caractérisés par un dysfonctionnement spécifique d'une fonction cognitive touchée* »¹.

Chokron en 2010 dans son ouvrage intitulé « *Approche Neuropsychologique des troubles des Apprentissages* », explique que *les TSA peuvent s'étendre des troubles du langage aux troubles des aptitudes motrices en passant par les troubles du calcul.*²

I.2. Définition de la DYSLEXIE

Parmi les troubles spécifiques des apprentissages, le trouble de la lecture ou ce qu'on appelle la Dyslexie. Depuis le début du siècle, L'évolution des théories a permis d'instaurer un champ favorable à Plusieurs définitions et terminologie, qui ont été proposées à propos de cette notion. La définition citée dans Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, est comme ceci : « *un trouble spécifique du développement se traduisant par une difficulté durable d'acquisition de la lecture* »³. C'est-à-dire que la dyslexie manifeste plus particulièrement dans la compétence de la lecture.

Le terme Dyslexie venait du Grec, « *DYS* » qui signifie « *difficulté* » et de « *lexie* » qui veut dire « *mot* »⁴. Toutefois, les didacticiens et les linguistes et même les enseignants s'accordent sur la notion de difficulté durable dans l'apprentissage du langage écrit. Les définitions récemment évolués dans la littérature, visent à éclairer ces origines, pour une meilleure connaissance sur l'impact fait lors de l'apprentissage de la lecture, et le langage écrit.

¹ Rapoport, J., (1995), *Troubles de l'apprentissage scolaire*, Paris, Doin. p8.

² Chokron, S., (2010), *Approche neuropsychologique des troubles des apprentissages*, Marseille, Solal, p. 9-25

³ Cuq, J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du FLE*, Paris, CLE international, p.76

⁴ Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire le Robert*. Paris

CHAPITRE I : DIFFICULTÉS ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

L'I.M.R (l'imagerie par résonance magnétique), est tout naturellement un système clinique, qui sert à mobiliser tous les organes du corps. Elle se base principalement sur le cerveau en tant qu'un bien ou atteint d'une difficulté, qui se fonctionne de la même manière. Mais, la réaction est différente. Pour cette raison, les enfants dyslexiques ont un point de ressemblance différente à celle des autres.

I.2.1. La dyslexie développementale VS la dyslexie acquise

La dyslexie développementale affecte entre 6 et 8% de personnes, elle entraîne avant tout un déficit spécifique et durable, fréquente. Elle est considérée spécialement comme une difficulté importante à reconnaître les mots écrits et les décoder ; elle est d'origine neurologique, génétique, et affectif.

Par opposition à la Dyslexie Acquise de l'enfant ou de l'adulte, qui se manifeste après l'apprentissage de la lecture. C'est-à-dire une difficulté par nature fréquente, relativement liée au cadre temporel. Incluant toute partie de remédiations des formes et des signes associés.

I.2.2. La différence entre dyslexie acquise et dyslexie développementale

Pour tout dire, à première vue, il y a un rapport de causalité, entre les zones cérébrale et les résultats identifiés chez le patient, où cas de dyslexie acquise. Il existe trois grands sous- types qui sont les suivantes : phonologique, profonde et de surface. Mais à bien considérer la dyslexie développementale, la méconnaissance des facteurs et causes dominant tout un ensemble de difficultés spécifiques marqués lors de l'apprentissage de l'acte de lire.

I.2.3. Types de dyslexie

Dès nos jours, l'évolution des théories citées n'interviennent pas à détecter les origines exactes de la dyslexie, et ces causes restent inconnus, elle apparait fréquemment chez les enfants atteints comme une difficulté liée à l'apprentissage de la lecture. Mais, la majorité des théories mis en valeur l'origine phonologique de cette difficulté. Pour mieux comprendre ces origines, les linguistes et les scientifiques visent à montrer l'assimilation des causes conduisant au blocage entre le niveau de lecture en

CHAPITRE I : DIFFICULTÉS ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

échec et le niveau présenté chez l'élève d'un certain âge donné. Ainsi, Il existe trois sous-types de dyslexie comme nous venons de voir par la suite :

I.2.3.1. La dyslexie lexicale : apparait chez les enfants comme une difficulté à reconnaître les mots écrits, et à mémoriser la forme visuelle.

I.2.3.2. La dyslexie phonologique : dont la mise en place des éléments graphiques et phonétiques correspondent à la compréhension de l'écrit pose un nombre illimité de difficultés, et même dans l'interprétation mentale des sons produits.

I.2.3.3. La dyslexie mixte : un mélange entre les deux types précédents, ce sont les plus fréquentes.

I.3. Les stratégies d'apprentissage

Pour ne pas dire quasiment toujours, les stratégies d'apprentissages sont des aptitudes et des processus et des ressources suivis pédagogiquement par le sujet quel que soit l'apprenant, pour atteindre un des objectifs visés. Il existe trois grands types de stratégies d'apprentissages dont lesquelles, Les stratégies cognitives sont le pivot de l'acte d'apprentissage, elles abordent une implication des interactions visant l'apprenant et la matière à étudier. Afin de résoudre un problème et concrétiser les tâches de mémorisation, la prise de notes, la traduction, et l'inférence. Dans cette optique, *Le terme « cognition » venant du latin cogito (connaissances) : « désigne l'ensemble des activités perspectives, motrices et mobilisées dans le traitement de l'information en provenant de l'environnement »*.⁵ En d'autre terme, la stratégie cognitive entraîne des éléments propres, dans l'objet sont associés par l'environnement. Le cognitivisme qui étudie ce processus a eu une influence importante dans les domaines de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. *Son apport, « est d'avoir fait prendre conscience que l'individu non seulement participe à son propre apprentissage, mais en est l'acteur principal »*.⁶ En guise que l'autonomie de l'apprenant joue un rôle central pour le cognitivisme.

Une autre définition citée au cours de cognition individuelle et collective partie 1, 2007, qui explique que « *la cognition est un ensemble des processus mentaux mis en*

⁵ Cuq, J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du FLE*, Paris, CLE international, p. 44

⁶ Tagliante. C., (2006). *La classe de langue : techniques de classe*. Paris, CLE international. P. 55

CHAPITRE I : DIFFICULTÉS ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

œuvre chez les humains, les animaux et les systèmes artificiels pour vivre, agir et s'adapter à leur environnement »⁷. Le terme cognition s'articule plus principalement en trois parties essentielles dont la première partie les étapes du traitement de l'information désigne la reconnaissance de formes, l'attention, la mémoire de travail à court terme et la mémoire à long terme. La deuxième partie concerne la représentation des codes de mémoire, les images visuelles, les catégorisations et l'organisation sémantique. La troisième partie suivant l'organisation de la connaissance prenant en considération le langage, la compréhension, la résolution de problèmes, la créativité et la prise de décision.

I.3.1. La Cognition sociale

« Désigne les processus cognitifs tels que la perception, l'attention ; la mémorisation, le raisonnement(...) qui interviennent dans les interactions sociales des individus ou dans les activités de jugement d'autrui. Dans la mesure où la cognition sociale est centrée sur les processus mentaux, elle apparaît comme un courant particulier de la psychologie sociale où, par exemple, un individu que l'on rencontre est considéré comme un objet social : objet que l'on perçoit et qui active des représentations en nous (des schémas) qui vont ensuite guider notre activité de jugement. »⁸

Autrement dit, la cognition sociale s'articule plus particulièrement autour des représentations mentales telles que l'organisation des sons et d'image, et l'organisation des connaissances et le traitement d'information qui sont importantes à l'apprentissage et l'utilisation des connaissances humaines au sein de la société.

Les stratégies métacognitives de cognition avec le préfixe méta venant du grec, qui signifie au-delà ou qui appartient à un niveau supérieur .elles tournent autour des processus d'acquisition de savoir, en quelque sorte la façon d'apprendre ce savoir, le comprendre, élaborer des applications pour s'améliorer, s'autoévaluer et s'autocorriger. Et dépendent comment entraîner les élèves à comprendre les apprentissages qu'ils réalisent dans tel contexte donné, telle que, la classe d'adaptation ou la vie quotidienne.

⁷ Ferber, J., (2007). *Cours : cognition individuelle et collective partie #1*. Paris : LIRMM –Université Montpellier II, p. 4

⁸ Charron, C., Dumet, N., (2007). *La psychologie de A à Z ; 500 mots pour comprendre*. Paris : DUNOD, p. 30

La première réponse apparaît la plus adéquate présente un seul mot qui est la métacognition.

I.3.2. Qu'est-ce que la métacognition

Un nombre important d'enseignants posent la légitime question concernant cette notion. Selon la définition citée dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde :

*«La métacognition a été conçue dans le cadre large de référence des sciences cognitives en élargissant la valeur des applications purement linguistiques du préfixe méta .elle englobe toutes les pratiques réflexives qui explicitent, en mémoire, le fonctionnement intellectuel de l'individu, en particulier en situation d'apprentissage, et permettent ainsi au sujet de réguler cette activité dans ses différentes composantes».*⁹

Donc, la métacognition est un moyen d'apprentissage pour le sujet, a pour but de gérer les travaux et progresser son autonomie.

La grande majorité d'études et des recherches ont montré l'intérêt de faire apprendre la métacognition aux élèves en échec d'apprentissage, d'une part, pour les aider à surmonter ces difficultés. Et d'autre part, faciliter leur processus scolaire et faire progresser leur compétence à trouver des solutions pour les situations-problèmes, ainsi que, la capacité de juger la qualité de l'apprentissage, qui apparaît principale dans ce progrès. Donc, la métacognition présente comme une aide immédiate face aux difficultés d'apprentissage par le bon choix des stratégies de traitement de l'information. Par exemple quelle stratégie utiliser pour préparer les examens. Dans laquelle, l'élève compétent est donc celui qui a un grand nombre de connaissances et d'information dans le domaine qu'il va apprendre, et qui peut s'en servir pour bien réagir dans les différentes situations, c'est-à-dire il est capable de construire lui-même.

Cet élève est capable de commettre des erreurs et de les détecter pour les corriger plus tard, donc il peut s'améliorer. En plus, Les stratégies qui incluent des activités autonomes visent à déterminer les attentes de l'enseignant pour atteindre des objectifs précis, gérer la classe dans un temps limité.

⁹ Cuq, J.-P., (2003). *Dictionnaire de didactique du FLE*. Paris ; CLE international, p. 164

CHAPITRE I : DIFFICULTÉS ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

La métacognition est un concept nécessaire permet à favoriser la transformation des compétences, pour fonctionner l'activité cognitive chez l'apprenant, et dégager implicitement leurs cheminements et leurs motivations, bien qu'elle est loin pour expliquer et comprendre les difficultés d'apprentissage, parce qu'elle ignore l'histoire de l'élève. Cette définition sert à guider et accompagner l'activité et elle assure une des caractéristiques qui différencie l'autonomie des apprenants en échec à celle des apprenants qui réussissent. Elle éclaire le chemin de manière à ignorer les désagréments qu'ils font l'incertitude. Cette notion met en jeu des facteurs non cognitifs, plus particulièrement, l'estime de soi et le sentiment d'auto-efficacité.

Les stratégies socio-affectives : ayant un trait aux émotions, humeurs, motivations et passions, elles font des interactions entre les acteurs de milieu pour s'approprier la langue cible. Dans la psychologie de l'intelligence, Jean Piaget montre que la dimension cognitive domine la structure et l'affection.

I.3.3 La psychologie cognitive, expérimentale

« A pour objet l'étude du fonctionnement cognitif (c'est-à-dire mental) au sens général (perception, mémoire). Les structures ou mécanismes de fonctionnement sont « généraux » dans le sens où ils existent chez tous les individus, à tout âge, et souvent chez plusieurs espèces animale »¹⁰. C'est-à-dire plus pratiquement, la cognition tourne principalement autour de la perception, le langage et la mémoire. Même si la quantité est différente d'une élève à un autre. Elle est considérée l'apprentissage des stratégies cognitives et métacognitives comme étant une facette à l'apprentissage.

I.4. L'autonomie de l'apprenant et l'acte d'apprendre à apprendre

Au cours des années 60-70, Le parcours d'enseignement des langues a vu le jour avec L'approche communicative appelée aussi Approche Notionnelle-Fonctionnelle, qui a mis en place la capacité de l'apprenant à communiquer Dans tel contexte. L'application abordée dans cette approche penche essentiellement sur L'autonomie de l'apprenant, pour une meilleure prise en charge de tous ses apprentissages. Comme nous

¹⁰ Charron, C., Dumet, N., (2007). *La psychologie de A à Z ;: 500 mots pour comprendre*. Paris, DUNOD, p. 151

CHAPITRE I : DIFFICULTÉS ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

avons compris, l'enseignant est considéré comme un guide, il élabore ses Objectifs et crée un climat de confiance favorable à l'échange et la communication.

Tous comme pour les stratégies d'apprentissage vus précédemment, des recherches faites en matière de développement de l'apprentissage autonome. Pour un certain nombre de praticiens et didacticiens, le rôle de l'enseignant est de guider l'apprenant au processus d'acquisition. En réaction, d'autres catégories mis en question le rôle traditionnel de l'enseignant ; ils considèrent l'autonomie comme étant une activité faite de la part de l'apprenant, et fait partie de sa responsabilité.

I.4.1 Apprendre à apprendre

La didactique des langues s'inspire le nouvelle avec les systèmes scolaires, afin de rapprocher les liens entre les disciplines autrefois marginalisées de l'école, tels que la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, la psychologie, l'ethnographie de la communication et l'analyse de discours ...etc. Avec les nouvelles démarches d'enseignements basés sur les manuels actuels, en donnant un sens au contexte d'énonciation dans une situation de communication ; et reposent davantage sur les principes suivants :

- donner l'occasion à l'apprenant à être autonome (apprendre à apprendre) et n'attend pas l'enseignant d'organiser ses connaissances.
- Affirmer que l'apprenant traite activement l'information.

Dans cette optique, Holec explique que :

«La version la plus dure des systèmes « traditionnels », où l'enseignant définit l'apprentissage, en détermine les modalités de réalisation, en évalue le résultat et en assure la gestion. Il fournit l'apprentissage à l'apprenant, qui n'a plus qu'à l'effectuer. L'enseignant est à la fois le médecin qui établit l'ordonnance et le pharmacien qui délivre les remèdes : l'apprenant est le patient, il s'administre les remèdes conformément à l'ordonnance. Dans cette répartition des rôles, non seulement l'apprenant ne se préoccupe pas de la définition, de modes de réalisation, de l'évaluation ou de la gestion de l'apprentissage, mais il n'est pas censé s'en préoccuper : l'enseignant est là pour cela, il faut se fier aveuglément à ses décisions.

CHAPITRE I : DIFFICULTÉS ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

*(...) aucune capacité d'apprendre, au sens de capacité de prendre les décisions concernant l'apprentissage, n'est, en principe, requise de l'apprenant».*¹¹

D'après *le Dictionnaire de la didactique* qui définit l'acte d'apprendre à apprendre comme ceci : « *s'engager dans un apprentissage dont l'objectif est d'acquérir les savoirs et les savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre* »¹².

C'est-à-dire, l'apprenant est autonome, lorsqu'il est capable à apprendre individuellement les différents savoirs indispensables pour permettre comment et quoi apprendre. Donc, Il ne faut admettre toujours qu'apprendre c'est l'acte d'acquérir des savoirs ou des savoirs faire en langue étrangère, et l'évaluer .or, le savoir apprendre est tout autant posséder les connaissances et les informations acquises lors de l'apprentissage, pour les évaluer et les organiser dans leur processus. En guise qu'apprendre à apprendre est tout naturellement considéré comme tous les autres apprentissages, mais, il vise des objectifs spécifiques réalisés par des moyens bien déterminé.

I.5. Définition de quelques concepts

Dans cette partie nous allons reconnaître quelques notions qui découlent les prémices des processus cognitives de l'apprentissage ; qui ont en relation avec notre sujet :

a) Acquisition : est définit comme étant un processus fait partie de l'apprentissage par lequel l'élève apprend un savoir ou un savoir-faire ou une habitude.

b) Compréhension : « *est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite) »*¹³.

c) Graphème : « *est une unité graphique polyvalente dont le rôle varie selon les types d'écritures. Par exemple, les graphèmes / f/, / ph/ »*¹⁴.

¹¹ Holec, H., (1992). *Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé*, dans ; « *Les auto-apprentissages* ». Paris ; Le français dans le monde, recherches et applications, p. 47

¹² Cuq, J.-P., (2003). *Dictionnaire de didactique du FLE*. Paris ; CLE international, p. 21

¹³ Cuq, J.-P., (2003). *Dictionnaire de didactique du FLE*. Paris ; CLE international, p. 49

CHAPITRE I : DIFFICULTÉS ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

d) Compétence : c'est la capacité d'apprendre et comprendre un nombre illimité des informations.

e) Déchiffrage : une interprétation autonome. Il tourne essentiellement autour de la compréhension orale, il renforce l'acquisition des correspondances graphèmes-phonèmes.

f) Décodage : une activité dépend la maîtrise des unités de base qui ont une relation étroite entre l'écrit (graphème) et l'oral (phonème) ; il sert à déchiffrer phonologiquement les mots pour faciliter l'apprentissage de la lecture.

g) Psycholinguistique : est une courant apparait en 1950, une mélange entre la psychologie et linguistique .elle sert à étudier les démarches cognitifs et linguistiques impliqués par le sujet.

Tout compte fait, les difficultés rencontrées par les élèves, sont relativement associées aux troubles d'apprentissage tels que la Dyslexie ; elles sont mises en question les faibles capacités de lecture. Donc, la situation-apprentissage repose sur la mobilisation du contrôle cognitive et métacognitif, pour les faire fonctionner à bon escient.

¹⁴ Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du FLE*. Paris ; CLE international, p. 119

CHAPITRE II

LA LECTURE COMME COMPÉTENCE D'APPRENTISSAGE

CHAPITRE II: LA LECTURE COMME COMPÉTENCE D'APPRENTISSAGE

L'enseignement-apprentissage du français en tant que langue étrangère, a pour visée de progresser chez l'apprenant des compétences de communication ; pour une interaction à l'oral (écouter et parler), et à l'écrit (lire et écrire) dans des situations scolaires adoptés au développement cognitive. Cet enseignement doit amener progressivement l'apprenant à articuler la langue orale et écrite pour s'exprimer, ainsi, l'apprentissage favorise l'autonomie de l'apprenant et son formation, qui lui permet l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde qu'il entoure.

Dans ce chapitre, je viens pour présenter brièvement la compétence de la lecture ; son enseignement ainsi que ses démarches et sa relation avec l'écrit et l'oral.

II.1. Définition de la lecture

La première chose qui inquiète les parents dans le parcours scolaires de ces enfants est observée dans un seul point. Parce que la plupart des élèves n'aiment pas lire en français. Cette conception était lancée au coran pour la première fois.

De point de vue pédagogique, la lecture est avant tout un exercice cognitif, constructif qui commence en âge précoce chez les enfants. En plus, est un processus base sur le déchiffrage des symboles et des mots écrits qui ont un sens pour traiter les informations et les comprendre. Elle fait partie intégrante de la langue, qui est considérée comme un moyen de communication et de compréhension. Selon Sophie Moirand :

« Est une interaction entre un texte et un lecteur. Interaction où les caractéristiques de l'un interagissent avec celle de l'autre pour la prise et le traitement de l'information en vue de produire un sens spécifique au contexte dans lequel l'activité de lecture se réalise »¹⁵.

En d'autre terme, la lecture est un mouvement des mots, entre l'apprenant et le document qu'il a entre ses mains, pour obtenir un sens.

¹⁵ MOIRAND, S., (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris ; Hachette, p. 130
Disponible sur : <https://www.amazon.com/Enseigner-Communiquer-Langue-Etrangere-Moirand/dp/B000QV02GA>] consulté le 04 /10/2019]

CHAPITRE II: LA LECTURE COMME COMPÉTENCE D'APPRENTISSAGE

En nous sortant de notre quotidien, C'est la capacité d'acquérir des compétences en production oral avant de passer à l'écrit individuellement. Pour rendre la compréhension plus facile, lorsque l'apprenant lis un texte, il découvre des nouvelles vocabulaires et il essaye de comprendre ses significations. Il interprète le texte à partir de connaissances antérieures pour les utiliser dans un autre contexte donné. C'est le fait de rendre le lecteur capable de communiquer et discuter facilement avec ses pairs, A partir des livres soit papiers, soit électroniques, il trouve des solutions pour les problèmes rencontrés

La lecture sert à ouvrir la porte sur le monde de connaissances et de culture des autres, et partage ses sciences et ses littératures entre les pages. Elle remplit tous les temps vides des individus, en plus, est un aliment essentiel pour le cerveau. C'est comme un repos de surcharge de travail et des problèmes de vie. Elle est considérée comme un facteur fondamental pour la célébrité de plusieurs auteurs étrangers et même arabophones. « *L'œil n'a pas besoin de voir toutes les lettres d'un mot ou tous les mots d'une phrase pour permettre au cerveau de comprendre ce mot ou cette phrase* ». ¹⁶

Autrement dit, L'œil voit des lettres et des mots, et fait transmettre un message neurologique au cerveau, qui permet d'analyser et interpréter d'une façon immédiate.

II.1.2. définitions de la lecture

- **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**

«*En didactique des langues, on aborde généralement la lecture par trois voies différentes : le choix des textes à lire, la nature des activités pédagogiques, et l'accès au sens des messages écrits* »¹⁷. C'est-à-dire que la lecture repose sur des critères essentiels qui rendent la compréhension spontanée.

¹⁶ Couchaere, M.-J., (1989). *La lecture active*. Paris ; Chotard et Associés, p. 144. Disponible sur : <https://www.amazon.ca/lecture-active-Marie-Jos%C3%A9e-Coucha%C3%A8re/dp/2712701496> .consulté le :| 13/01/2020]

¹⁷ Cuq, J.-P., (2003). *Dictionnaire de didactique du FLE*. Paris ; CLE international, p. 153

CHAPITRE II: LA LECTURE COMME COMPÉTENCE D'APPRENTISSAGE

- **Ville pontaux, l'acte de lire**

« *Le produit de processus primaires (mises en correspondances entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot. Reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédent ou suivant les éléments à identifier)* ». ¹⁸

Dans cette citation, il vise que l'apprentissage du Lire-écrire développe l'aspect linguistique et phonétique.

- **Jean Michael Adam**

« *La lecture est une construction du sens de la part du lecteur qu'il effectue en interaction avec le texte et le contexte* ». ¹⁹ A partir de cette définition, l'acte de lire est considéré comme étant une recherche du sens véhiculé dans le texte.

- **Marchand**

« *La lecture est un processus sélectif qui implique l'utilisation de repères linguistiques minima utiles et sélectionnés à partir de la perception sur la base d'une attente du lecteur déterminée par son expérience antérieure : expérience linguistique, contextuelle, psychologique, sociale et culturelle* » ²⁰. D'après ma compréhension, la compétence de la lecture sert à sélectionner et choisir les bonnes méthodes et stratégies dans le but d'avoir un nombre illimité de compétences.

II.2. Autres définitions

II.2.1. La situation d'écrit

¹⁸ Pontaux, L.-V., (1997). *Aider les enfants en difficulté à l'école, l'apprentissage du lire-écrire*, Bruxelles ; De Boeck, p.18. Disponible sur : <https://www.espace-orthophonie.fr/guidance/444-aider-les-enfants-en-difficulte-a-l-ecole-l-apprentissage-du-lire-ecire-9782804125165.html>. Consulté le :] 05/01/2020]

¹⁹ Adam, J.-M., (1991). *Le texte descriptif*. Paris ; Nathan-université, p. 57. Disponible sur : <https://www.decitre.fr/livres/le-texte-descriptif-9782091900056.html#resume>. Consulté le :] 13/01/2020]

²⁰ Marchand, F., (1975). *Manuel de linguistique appliquée, Tome 2, la phonétique et ses applications*. Paris ; Delagrave, pp. 74-75. Disponible sur : http://html.linguist.univ-paris-diderot.fr/media/num5/articles/coste_2012.pdf. Consulté le : [15/01/2020]

CHAPITRE II: LA LECTURE COMME COMPÉTENCE D'APPRENTISSAGE

« Est une situation de communication écrite, ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et /ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques. »²¹. On peut dire que le langage écrit se réalise selon des besoins précis, et un cadre spatio-temporelle bien déterminé.

II.2.2. La compréhension

« C'est produire de la signification et non en recevoir comme on l'a cru longtemps en didactique des langues ». ²²

En d'autre terme, c'est lire et faire-lire pour obtenir le bon sens.

II.2.3. La Dysgraphie

« Atteinte de la fonction graphique scripturale se manifestant au niveau des composantes spatiales de l'écriture, alors que les structures morphosyntaxiques ne sont pas touchées ». ²³

On peut définir la dysgraphie comme un dysfonctionnement au niveau de la réalisation des mots et expressions.

II.2.4. La Dysorthographe

« Trouble du développement de l'expression, portant sur l'apprentissage de la langue écrite, apparaissant au début de la scolarité chez des enfants normalement intelligents, indemnes de toute atteinte sensorielle ou motrice »²⁴. C'est-à-dire que la dysorthographe est une difficulté de maîtriser l'orthographe, elle est généralement associée avec la dyslexie.

²¹ MOIRAND, S., (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE international, pp9-11. Disponible sur : [https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/056/\[consulté le 14/01/2020\]](https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/056/[consulté le 14/01/2020])

²² MOIRAND, S., (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris ; Hachette, p.130. Disponible sur : <https://www.amazon.com/Enseigner-Communiquer-Langue-Etrangere-Moirand/dp/B000QV02GA> , [consulté: le 04 /10/2019].

²³ Dépert, E., et autres (1999). *Grand Larousse de la psychologie*. Paris ; Larousse, p. 304

²⁴ Dépert, E., et autres, (1999). *Grand Larousse de la psychologie*. Paris ; Larousse, p. 307

CHAPITRE II: LA LECTURE COMME COMPÉTENCE D'APPRENTISSAGE

II.3. L'enseignement de la lecture

Cette pratique s'inscrit dans l'orientation de la méthodologie traditionnelle, qui s'appuie sur un fondement théorique concernant la langue, la culture, l'enseignement et l'apprentissage.

La méthode globale utilisée dans l'enseignement de la lecture, constituait une grande révolution dans le domaine de la didactique des langues étrangères ; elle se vocalise sur des unités constitutives de langage écrit. Le seul point faible de cette approche, c'est que l'acte réalisé est variable d'un lecteur à une autre selon les niveaux.

Actuellement, cette façon d'enseigner à lire a donné lieu à une autre perspective, qui est l'approche équilibrée qui prend en considération les besoins des lecteurs et leur rythme pour favoriser la découverte et l'encouragement.

L'émergence à la langue étrangère permet à l'apprenant d'intégrer dans des situations de communication, et favoriser le plaisir et l'envie d'écouter des histoires. Parce qu'il avait des connaissances préalables, en relation avec son entourage ; mais, il a des difficultés qui ont bloquées la compréhension habituellement. Pour souligner cette importance de la lecture, Giasson, a cité que :

*« De nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance au moins fonctionnelle de la langue orale et écrite. (...) c'est pourquoi la lecture a toujours été ; et sera encore longtemps, une préoccupation majeure pour les enseignants ».*²⁵

Au-delà, le champ de la lecture est plus vaste, ses difficultés à réaliser restent mal pris en compte par les acteurs de milieu.

Le choix des documents adéquats représentent le niveau adoptable des apprenants, en plus la différenciation des types de textes proposés (argumentatifs, descriptifs, narratifs, poétiques...).

²⁵ GIASSON, J., (1991). *La Compréhension en lecture*. Paris ; Revue française de pédagogie, p. 06. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_97_1_2494_t1_0125_0000_3. Consulté le : [12/02/2020]

CHAPITRE II: LA LECTURE COMME COMPÉTENCE D'APPRENTISSAGE

II.3.1. L'enseignement explicite que-ce que c'est ?

Est l'une des stratégies d'enseignement efficace, pour les élèves affectant des difficultés en matière de la lecture, l'écriture et le calcul. Cette approche favorise l'interaction de l'enseignant avec ses élèves, et l'acquisition des différentes habilités. Dans le but d'entraîner des activités pédagogiques ; élaborés par des matériels précis, pour atteindre des objectifs.

Cet enseignement est un moyen nécessaire pour accomplir les tâches de l'enseignant. Dans ce cas-là, l'enseignant conduit la tâche, par le biais d'accompagner les élèves atteints et les évalués. En plus, cette pédagogie présente un apprentissage hiérarchique, du facile au difficile et base sur la répétition des consignes. Elle repose aussi sur la gestion de la classe et de la matière.

II.4. Les différentes démarches de la lecture

II.4.1. Une démarche active

Lorsque l'apprenant lit un texte, il fait des efforts, donc son cerveau fonctionne d'une manière régulière et motrice. Outre, les lettres, les lecteurs exploitent des indices différents, lesquels proviennent de connaissances préalables sur la langue. Ils font attention à toutes les formes syntaxiques, graphiques et sémantiques. Il prend en compte les connaissances préalables afin de les vérifier au cours de la lecture.

II.4.2. Une démarche de langage écrit

L'oral semble être, chez le lecteur, comme un mécanisme de décoder les mots de langage écrit, pour donner du sens. Le langage oral base sur des points qui appartiennent différentes à celle de l'écrit ; tels que : les registres de la langue, l'intonation... dans un contexte donné.

II.4.3. Une démarche interactive

Les interactions menées lors de l'acte de lire mobilisent la compétence orale et écrite à la fois. C'est le fait de maîtriser les deux habilités hiérarchiquement, c'est comme un rapport de causalité.

CHAPITRE II: LA LECTURE COMME COMPÉTENCE D'APPRENTISSAGE

II.4.4. Une démarche significative

Pour résumer sur la question de la lecture en tant que processus de construction de sens, nous dirons que le lecteur construit et interprète le sens du texte proposé. A partir des informations antérieures l'apprenant a la chance de les vérifier et développer spontanément.

II.4.5. Une démarche d'échange

Comme on a pu le constater, si la transaction s'articule entre le lecteur et le texte, il est suffisant de permettre et comprendre que le lecteur occupe deux positions fondamentales : utilitaire et esthétique. Dans la première, le lecteur possède des connaissances particulières dans le texte. Or, dans la seconde, il exige une lecture affective, sentimentale et sensible.

II.4.6. Une démarche de transmission

Pour continuer à préciser ces idées sur la façon dont la lecture est un processus interactif, cette conception rend le lecteur capable à interagir les variables, dont les connaissances antérieures avec le texte proposé dans un contexte donné, permettent une meilleure compréhension.

La tendance actuelle aux modèles d'apprentissage de la lecture, que ce soit cognitive, sociocognitive et constructive ou de transmission a mis le lecteur en pratique, pour attribuer sa place, qui construira ses savoir-faire d'une façon autonome et personnelle.

II.5. Quel est le lien entre la lecture et l'écriture ?

En vérité, il n'existe pas une différence entre la lecture et l'écriture, car le lecteur quand lis un texte, il peut exprimer ses idées et concrétiser par l'écrit. Donc il est capable d'écrire des phrases courtes ou longues qui affirment sa compréhension. C'est absolument évident de concevoir des formes grammaticales et graphiques confirmant la qualité de la langue qu'il a utilisé, à bon escient, il donne le goût à lire et écrire en même temps. Selon Jean-Pierre Cuq et GRUCA :

CHAPITRE II: LA LECTURE COMME COMPÉTENCE D'APPRENTISSAGE

« Écrire, «est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée. Car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structure linguistique convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer.»²⁶

Dans cette perspective, l'écriture est un acte d'effectuer une combinaison entre les lettres, pour structurer un sens face à la situation problème.

II.6. La compétence orale et écrite

La didactique des langues étrangères dépend l'acquisition des quatre compétences langagières, la compréhension écrite et orale, la production écrite et orale ; dont l'oral et l'écrit semble être étroitement liées. L'apprentissage de l'une implique la coexistence de l'autre, ainsi que son développement. La compréhension orale est mise en pratique lors de cette activité. Les élèves entendent des mots et des expressions pour obtenir le sens immédiatement. Pour former des apprenants actifs. Comme nous l'avons remarqué à plusieurs reprises, qui sait lire, être capable à écrire, écouter et entendre, donc, c'est capable à parler, s'exprimer facilement.

Il est vrai que, L'enseignement de l'oral enrichisse l'aspect phonétique, par le fait de reproduire des phonèmes et des sons et les enchaîner, pour avoir une syllabe contenant du sens. Pour une réactualisation, ces compétences mis l'apprenant en place face à des différentes situations, pour faire gérer, interagir et motiver dans une langue étrangère. En guise que « la compétence de réception est de loin la plus difficile à acquérir et c'est portant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande "insécurité linguistique".²⁷

²⁶ Cuq, J.-P., GRUCA, I., (2008). *Cours de didactique des langues étrangères et seconde*. France ; presses universitaires de Grenoble, (PUG), p. 184

²⁷ Porcher, L., (1995). *Le Français langue étrangère*. Paris ; Hachette Education, CNDP\Ressources Formation, p. 45. Disponible sur : <https://www.sociodoc.fr/moniteur-educateur/le-francais-langue-etrangere-louis-porcher>. Consulté le : 27/12/2019]

CHAPITRE II: LA LECTURE COMME COMPÉTENCE D'APPRENTISSAGE

II.7. La Dyslexie et l'apprentissage de la lecture

Le processus de la lecture est généralement effectué par un système cognitif bien structuré, reposant sur des opérations mentales et linguistiques. Or, lors de l'acquisition de cette compétence, d'autres facteurs empêchent la réalisation de cet acte, et rendent la compréhension plus difficile. Elle est associée fréquemment par un déficit de traitement de l'information, et du langage écrit qui est la Dyslexie.

Récapitulons, dans une démarche d'intégration, les compétences adaptées visent à atteindre des objectifs bien déterminés à l'oral pour que l'apprenant soit capable de développer la capacité d'écouter, entendre les paramètres d'une situation de communication (quand ? quoi ? pourquoi ?), raconter des faits, réagir dans des contextes verbales ou non verbales. Ainsi qu'à l'écrit, lire à haute voix, maîtriser les éléments textuels afin d'émettre des hypothèses de lecture. Nous allons maintenant conclure, en ce qui concerne la lecture, la démarche s'appuie sur des profils de décodage et du sens. En plus, l'implication des signes qui permettront la compréhension.

CHAPITRE III

DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE ET ANALYSE DES RÉSULTATS

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

III. 1. Méthode

Le présent chapitre a pour but de décrire la méthode utilisée dans cette étude, pour mieux expliquer la démarche suivie et comprendre l'influence de la dyslexie sur la compétence de la lecture chez les collégial. A ce titre, le choix des participants, les moyens utilisés au cours de la collecte des informations, tout seront détaillés, analysés et traités dans cette phase.

III.1.1. Présentation de corpus

III.1.1.1 Participants

L'enquête menée a ciblé la commune d'EL MENIAA, notre investigation sur le terrain s'est limitée à un échantillon de 3 apprenants de la 4^{ème} année moyenne. Les écoliers sont hétérogènes, parce qu'ils sont différents par leurs comportements, leurs milieux de vie, leurs difficultés. Cette différenciation nous a montré pourquoi ils n'appartiennent pas de s'accommoder à effectuer la même tâche, d'adapter la même pédagogie et le même rythme.

La 1^{ière} classe

Notre travail a été fait dans le collège de **Vieux Ksar**. Il y a 6 classes de 4^{ème} année, nous avons choisi une classe d'entre eux pour l'expérimentation. Dans cette classe, il y a 40 élèves dont 23 sont des filles et le reste(17) sont des garçons. Nous avons trouvés 2 élèves affectant de la dyslexie, Une fille et un garçon.

La 2^{ème} classe

Notre travail a ciblé le collège **d'Ibn Badis**. Il y a 5 classes de la 4^{ème} année. Dans la classe que nous avons consultée pour l'observation, il y a 38 élèves dont les filles sont 15 et les garçons sont 23. Nous avons trouvé un seule apprenant atteint de la dyslexie.

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

III.1.1.2 Déroulement de l'expérimentation

Afin de mieux cerner notre sujet, nous avons axé notre réflexion sur le cycle moyenne uniquement, c'est parce que la dyslexie comme difficulté d'apprentissage vécu par l'apprenant collégiale et l'enseignant, présente la souffrance chez eux. En collaboration avec deux enseignants de la 4ème AM, nous avons proposé de travailler sur un texte de maîtrise de la lecture courante en classe. Dont l'objectif est d'observer des élèves (quelques élèves) parmi le groupe chez laquelle nous pouvons observer la dyslexie. Nous avons situé les apprenants dans une situation d'intégration, pour repérer ces comportements au sein de la classe, nous avons essayé de les aider à transférer ces acquis préalables, tout en prenant compte le temps consacré, la situation de communication qui prend son efficacité lors de cette activité. Nous avons circulé entre les rangs dans le but d'observer.

Cette activité nous a aidé à trouver les élèves affectant des signes remarquables la dyslexie. Pour ces élèves souffrant de la dyslexie, il est difficile de mémoriser les consignes de départ, de distinguer les lettres proches. Il est difficile pour eux encore de reconnaître les sons des lettres écrits et faire récupérer les mots entendus. Ces élèves affectant de dyslexie, basent sur la forme, l'image au lieu d'entendre des lettres. De sorte que, lorsqu'ils lisent des mots, ils ont tendance à les deviner en fonction de sa forme.

III. 1.1.2.1 Durée de l'expérimentation

Notre expérimentation déroulait presque un mois. Nous avons consacré 8 séances pour la collecte des données. 4 séances pour l'observation des deux classes, et les reste pour les activités effectués.

III.1.1.3 Déroulement de l'observation de deux classes

Concrètement, Nous avons proposés aux élèves affectant de la dyslexie un travail différencié des autres en lecture mais à partir d'un album commun qui est le manuel scolaire. Nous avons mis en pratique des séances de travail pour ces élèves, afin de donner le temps de travailler sur la compréhension. Pour réaliser ces séances, nous avons utilisés des *fiches* contenant des exercices d'amélioration en classe. Après chaque

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

activité, nous sommes censés d'évaluer spontanément le travail des élèves atteints pour ne pas perdre le temps.

III.1.1.3.1. Objectifs de l'observation

Cette observation est une étape très importante dans notre travail, elle nous a permis de qualifier les difficultés et les comportements et définir notre problématique. Nous avons consacré 4 séances pour l'observation et la découverte de texte de base, avec les deux classes. Nos objectifs sont :

- développer les points fondamentaux de la langue : **parler/ lire/écrire**
- observer les élèves affectant de la dyslexie.
- Développer le goût de la lecture et aider les élèves à surmonter leur difficulté.
- Identifier les besoins des élèves.
- Prendre en considération les différentes capacités des élèves.
- Amener les apprenants à concevoir une progression dans l'activité de la lecture.

La 1^{ière} classe

1^{ière} séance d'observation et de découverte : (Découverte du texte de base)

1^{er} étape : Prise de contact avec l'enseignante, et émission d'hypothèses sur les
Dyslexiques.

2^{ème} étape : segmentation des élèves en 2 groupes.

3^{ème} étape : explication des consignes pour les deux groupes :

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

1^{er} groupe(les dyslexiques)	2^{ème} groupe(les non dyslexiques)
<ul style="list-style-type: none"> - Nous avons proposé un texte de manuel, nous avons demandé de lire individuellement et silencieusement, puis avec ses pairs à haut voix, de manière expressive. Pour favoriser la compréhension spontanée et l'autonomie de l'apprenant. - Nous avons demandé ce qu'ils ont compris et de justifier leur propos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nous avons proposé une lecture d'un autre texte de manuel en groupe, puis nous avons les interrogés oralement (consigne, réponse...) pour favoriser la compréhension. -Nous avons demandé ce qu'ils ont compris et de justifier leur propos.

Tableau 1 : Grille d'observation de texte de base.

Nous avons évalués les deux tâches :

1^{er} groupe(les dyslexiques)	2^{ème} groupe(les non dyslexiques)
<ul style="list-style-type: none"> - découpage des phrases en groupes de souffle avant de s'entraîner à lire. - difficulté à comprendre le sens de texte. 	<ul style="list-style-type: none"> - lecture - compréhension

Tableau 2 : Grille d'évaluation des tâches de la lecture et de compréhension.

2^{ème} séance

Nous avons pris en considération le texte de manuel comme un exemplaire pour collecter le maximum d'informations. Le texte de compréhension de l'écrit (racisme page 70) du projet 2, séquence 1. Dont_l'Objectif de_rendre le texte plus compréhensible, Argumenter dans un dialogue.

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

Déroulement de la séance

- **Avant de commencer la lecture**

Nous avons invités les apprenants de la 4^{ème} année à répondre sur quelques interrogations d'identification du texte, en leur posant des questions pour articuler ces connaissances antérieures et favoriser leur curiosité : * les apprenants observent les éléments du paratexte pour anticiper sur le contenu.

*lecture silencieuse, soulignement des mots clés et les passages importants, Interrogations sur le texte.

- **Pendant la lecture** : entraînement à la lecture.
- **Après la lecture** : Reformulation (analyse et exploitation)

Remarques et observations

Pour faciliter un peu la lecture des élèves atteints de la dyslexie, nous avons utilisés des supports qui lui seront utiles pour eux comme l'utilisation du règle, afin de suivre les lignes continuellement ; en leur demandé également d'utiliser un boude de papier pour ne pas sauter les mots.

La 2^{ème} classe

1^{ière} Séance

Une activité d'observation générale de la classe. Elle permet de vérifier si l'objectif annoncé au départ a été atteint ou non. Nous avons assistés pendant la séance de lecture, où nous avons trouvés que les élèves dyslexiques n'appartiennent pas à faire lire le texte à haut voix, ils sont focalisés sur leur stress, timidité et rarement à l'écoute de leurs pairs. L'enseignante tient à faire passer le plus grand nombre d'élèves dans cette séance, elle a laissé peu ou pas de temps aux interactions. Nous avons profités ces moments pour l'observation. Cette première séance nous a permet d'approprier un réseau qui sert à susciter l'envie de lire et motiver le choix des élèves.

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

*Vérification de la compréhension pendant la lecture

Lorsque l'apprenant lit un extrait de texte, on lui demande de résumer ce qu'il a lu dans cette partie. Malheureusement, il a des difficultés à résumer ce qu'il a lu. Donc, on lui donne l'occasion pour faire un retour sur la lecture, qui sert à favoriser la compréhension. Nous avons demandé d'imaginer le contenu du texte à partir du titre signalé.

Observations et remarques

Les problèmes les plus importants sont manifestés en particulier : en grammaire, en orthographe, en conjugaison, Le déchiffrement des mots et leurs sens... etc. comme on peut l'observer dans le tableau suivant :

Compréhension	comportement	Déchiffrement
Difficulté dans la compréhension	Trouble d'attention	Difficulté de déchiffrement
Difficulté dans la mémorisation	hyperactivité	Inversion ou confusion
Lecture lente	Pas d'autonomie	Adjonction ou suppression
Dysgraphie		Pas de ponctuation

Tableau 3. Grille d'évaluation des problèmes de compréhension.

Commentaire

L'élève affecté de la dyslexie a des difficultés principalement dans l'organisation de trois niveaux différents :

1. La compréhension de texte

- Il a des difficultés à comprendre le sens véhiculé dans le texte d'après la 1^{ère} lecture.
- Il n'appartient pas à mémoriser les signes écrits.
- Il n'appartient pas à lire rapidement comme les autres élèves.
- Il a une dysgraphie.

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

2. Les comportements dans classe

- Il n'est attentif parfois.
- Il est assis près de la fenêtre. Ils sont hyperactifs.
- Il ne travaille pas en autonomie.

3. Le déchiffrage des mots

- Il a des difficultés à découper les mots en lettres.
- Il inverse et confondent les phonèmes écrits lorsqu'ils lisent sans faire attention.
- Il ajoute des lettres non marqués dans les mots, Ou ils suppriment.
- Il ne maîtrise pas les signes de ponctuation, ils lisent sans faire attention.

2^{ème} séance

Un moment de travail pratique. Nous avons assistés pendant la séance de compréhension de l'écrit (lecture), Nous avons copie les informations cités par l'enseignante au tableau concernant le déroulement de la séance. (Texte : la violence à l'égard des femmes et des filles. Page : 86).

Déroulement de la séance :

1. moment d'observation et découverte : Vérification de la compréhension
2. moment d'observation méthodique : Lecture magistrale par l'enseignante.

*Analyser le lexique et la syntaxe. Et questionnement sur le texte.

3. moment de reformulation personnel :

Les verbes introducteurs de parole : annoncer, répondre, s'exclamer, s'indigner, insister. Ils précisent des sentiments. Ils peuvent se placer avant, à l'intérieur ou après les paroles. Le sujet de ces verbes de paroles est inversé lorsqu'il est placé à l'intérieur ou après les paroles. Les verbes de paroles sont conjugués au passé simple ; Rapporter en donne un point de vue.

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

III.2. Les activités proposées pour surmonter la difficulté de la lecture chez les élèves atteints de la dyslexie

Il existe plusieurs méthodes et ressources pour aider les élèves dyslexiques dans leurs parcours scolaire. Donc, nous avons également élaboré des exercices qui aideront celui-ci à apprendre, surmonter leur difficulté plus facilement en lecture.

III.2.1. Activité 1 : Travail sur la maîtrise de la langue

Joue un rôle très important pour réussir la production et la rédaction des élèves.

Nous avons axés notre travaille sur 3 variables différentes à la fois :

III.2.1.1. Travail sur les familles des mots et le champ lexical

A/ Donner le champ lexical des mots cités dans le tableau

La paix	L'environnement	La violence
La sécurité	La propreté	L'insécurité
La non-violence	Le climat	L'intolérance
La tolérance		

Tableau 4 : champs lexical des mots cités dans le tableau.

B/ Ecris deux mots de la même famille que

- Voyage : voyager/ voyageur.
- Respectueusement : respect/ respecter.

III.2.1.2. Découpage des éléments constituant de la phrase avec des couleurs différents

Le sujet en **vert**, le verbe en **rouge**, le complément en **noire** et le groupe prépositionnel en **bleu** :

La phrase source : Les abeilles fabriquent le miel dans la ruche.

La phrase de l'élève :

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

- Les abeilles fabriquent le miel dans la ruche.

Sujet verbe complément groupe préposé

III.2.1.3. Travail sur la grammaire

Souligner tous les verbes conjugués à l'imparfait dans le texte suivant :

Nous allions le matin aux champs faire la cueillette des figes fraîches afin de retrouver ces joies, ces plaisirs que nous seuls connaissions. À la table des restaurants, j'ai vu des gens qui, pour manger la fige de notre pays, l'ouvraient au couteau, la saupoudraient de sucre fin et la prenaient du bout des lèvres par petits morceaux qui font pitié. Quelle triste fin pour une fige !

Mouloud Feraoun, « Jours de Kabylie »,
Éditions du seuil 2002 (nouvelle édition).

III.2.2. Activité 2 : Grille des mots (logiciel Hot Potatoes/ J, Cross)

Trouvez 10 noms de métiers cachés dans cette grille des mots

P	R	O	F	E	S	S	E	U	R
W	E	N	I	C	E	D	E	M	Y
S	B	O	U	L	A	N	G	E	R
Q	E	T	S	I	R	U	E	L	F
Y	E	C	O	I	F	F	E	U	R
E	T	S	I	T	N	E	D	F	Y
X	C	P	O	L	I	C	I	E	R
L	C	O	F	A	C	T	E	U	R
G	A	R	A	G	I	S	T	E	E
Q	R	U	E	V	R	E	S	L	S

Tableau 5. Grille des mots relatifs aux noms de métiers.

1/ professeur 6/ dentiste

2/ médecine 7/ policier

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

3/ boulanger 8/ facteur

4/ fleuriste 9/ garagiste

5/ coiffeur 10/ serveur

III.2.3. Activité 3 : La dictée

Dans la dictée, nous avons choisi d'évaluer un seul point qui est l'orthographe, dont le but de focaliser l'attention de l'élève affecté sur cet objectif uniquement.

Pourquoi ce choix : Nous avons choisi de travailler sur deux phases de la dictée avec nos élèves atteints de la dyslexie (la dictée fautive et la dictée à trous) dans le but d'amener l'élève à rédiger un paragraphe sans faire d'erreur, tout en prenant en compte le temps suffisant à écrire.

III.2.3.1. dictée fautive

Réécris le texte suivant en corrigeant les erreurs :

Ali, Madjid et Ahmed **son** des paysans. Très tôt, ils sont réveillés par le chant du coq. Chacun commence **sont** travail : Ali appelle son chien et sort **sont** troupeau ; Madjid fait démarrer son tracteur et Ahmed se dirige vers son champs. A la fin de la journée, ils **son** fatigués mais contents.

1^{er} élève :

Ali, Madjid et Ahmed sont des paysans. Très tôt, ils sont réveillés par le chant du **cop**. Chacun commence **sont** travail. Ali appelle son chien et sort **sont** troupeau ; Madjid fait démarrer son tracteur et Ahmed se dirige vers son champs. A la fin de la journée, **il sont** fatigués mais contents.

2^{ème} élève :

Ali, **Majid** et Ahmed sont des paysans. Très tôt, ils sont réveillés par le chant du coq. Chacun commence **sont travaux** : Ali appelle son chien et sort **sont** troupeau. **Majid** fait démarrer son tracteur et Ahmed se dirige vers **sont** champs. A la fin de la journée, ils **sons** fatigués mais contents.

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

Remarque :

Nous avons observé que les deux élèves font des erreurs d'orthographe. Ils confondent entre les lettres écrits et les sons entendus (son/sont), ils n'appartiennent pas à distinguer entre le pluriel et le singulier. Il y a encore d'ajout de lettre (s, en travail et son), et suppression (d, en Madjid).

III.2.3.2. dictée à trous

Nous avons utilisés le logiciel **Hot Potatoes (J Close)**, un exercice qui permet de faciliter la tâche à effectuer avec les élèves dyslexiques. Nous avons utilisés ce logiciel en classe parce que nous faisons toujours recours au manuel scolaire. Il est utile pour renforcer l'autonomie, la répétition et l'autocorrection de l'apprenant, le respect des consignes et les limites de travail.

La consigne : compléter le texte par « sont » ou « son ».

Le texte original :

Les manifestants se rassemblés sur la grande place. A l'aide de mégaphone. La présidente de l'association : « Non à la violence contre les femmes. » a pris la parole et déclaré : « ces femmes que certains maitrisent nos mères, nos sœurs et nos filles ! ». intervention fut accueillie par une salve d'applaudissement et de you-you. Les bands qui se joints à la manifestation félicités par les nombreuses femmes présentes au rassemblement.

La réponse de l'élève :

Les manifestants se **sont** rassemblés sur la grande place. A l'aide de **son** mégaphone. La présidente de l'association : « Non à la violence contre les femmes. » a pris la parole et déclaré : « ces femmes que certains maitrisent **sont** nos mères, nos sœurs et nos filles ! ». **Son** intervention fut accueillie par une salve d'applaudissement et de you-you. Les bands qui se **sont** joints à la manifestation **sont** félicités par les nombreuses femmes présentes au rassemblement.

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

III.3. Les méthodes d'enquête

III.3.1. l'entretien

Nous avons fait pour l'expérimentation un entretien individuel et direct avec 3 enseignants, et il est totalement anonyme. Pour que l'échantillon soit hétérogène, nous avons consulté 3 établissements de la région : **collège de Vieux Ksar, Ibn Badis, Abd El Karim El Meghili**. Le temps consacré à cet entretien est duré entre 20 et 35 minutes. Tout d'abord, nous avons pris un rendez-vous avec les enseignants. Nous avons réalisé un document écrit qui comporte et résume les principaux axes que nous avons abordés, ainsi que les points relatives à notre sujet. Nous avons commencé l'entretien par la prise en contact, et la présentation des objectifs. Ensuite, nous avons pris des notes qui répondent à notre questionnaire afin de les analyser plus tard.

III.3.1.1 Le déroulement de l'entretien

Par le biais du questionnaire ci-joint dans le tableau :

Rubriques	Questions
Contact	Bonjour Madame/ Monsieur, je vous remercie d'avance de votre précieuse collaboration, sans laquelle notre étude ne serait pas possible. Et je vous remercie d'avoir m'accorder du temps pour cet entretien.
Présentation	Je m'appelle Imane. je suis étudiante en master 2, spécialité didactique des langues étrangères, à l'université de Ghardaïa.
Objet	recueil des données concernant les connaissances et les attentes, par rapport à la dyslexie comme une difficulté dans le développement de la compétence de la lecture chez les apprenants de la 4 ^{ème} année moyenne.
Objectif	Nous nous permettons de vous contacter dans la réalisation de notre mémoire de master, sur la difficulté d'apprentissage (la dyslexie), qui est un trouble du langage écrit sévère, qui peut induit à un échec scolaire. C'est pourquoi, nous venant à vous contacter, afin de les

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

	informer sur les obstacles qu'elles engendrent lors d'une séance de production et compréhension de l'écrit.
Thème 1	A votre avis, c'est quoi la dyslexie ?
Thème 2	Les apprenants aiment-ils la langue française ? Si non, pourquoi ? Les apprenants sont capables de détecter le sens du texte avant la lecture ? oui, ou Non ? Les apprenants qui lisent bien, ont-ils des problèmes de Compréhension, d'orthographe ? oui, ou Non ?
Thème 3	Quelle est votre point de vue envers les textes proposés dans le manuel scolaire ? Le temps consacré à la lecture est-il suffisant ? Oui, ou Non, dites pourquoi ? Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans une séance de compréhension de l'écrit ? Est-ce que la lecture aide au développement d'écriture, orthographe ? comment ?
Thème 4	Quelle méthode d'enseignement suivez-vous ? Selon vous, quelles sont les solutions ou les activités qui aident les apprenants à surmonter leurs difficultés ?
Conclusion	Je vous remercie encore pour le temps que vous m'avez donné.

Tableau 6 : Tableau des entretiens avec les enseignants.

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

III.3.1.2. L'analyse de l'entretien

Q. 1- À votre avis, c'est quoi la dyslexie ?

Toutes les réponses citées par les trois enseignants concernant la dyslexie, sont formulées autours de la même définition qui est une difficulté dans l'enseignement-apprentissage de la lecture en classe. Elle est toujours suivie par une difficulté d'écriture, d'orthographe et parfois de bégaiement et de prononciation.

Q. 2- Les apprenants aiment-ils la langue française ? Si non, pourquoi ?

Oui	1
Non	2

Tableau 7. Relative à la place de la langue.

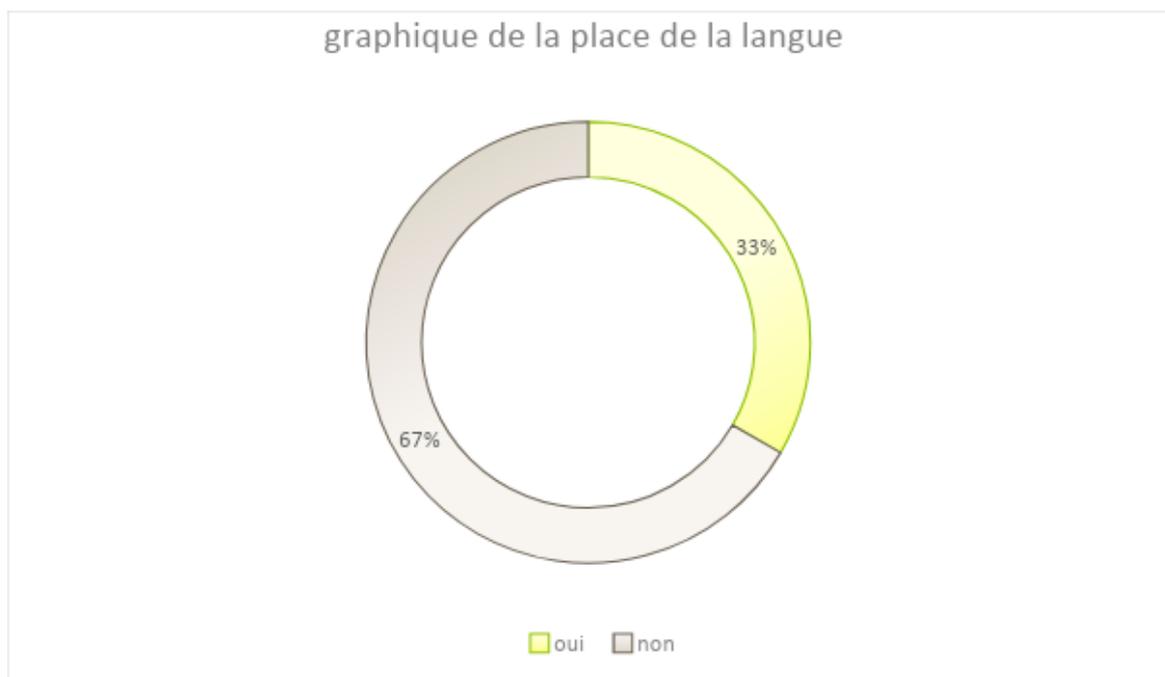


Figure 1. La Place de la langue

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

Commentaire :

À partir des résultats obtenus, nous avons compris que la plupart des élèves n'aiment pas la langue française, de pourcentage égale 67%. Alors que 33% ont tendance à apprendre cette langue étrangère.

Q. 3- Quelle est votre point de vue envers les textes proposés dans le manuel scolaire ?

Oui	2
Non	1

Tableau 8. De nature des textes proposés.

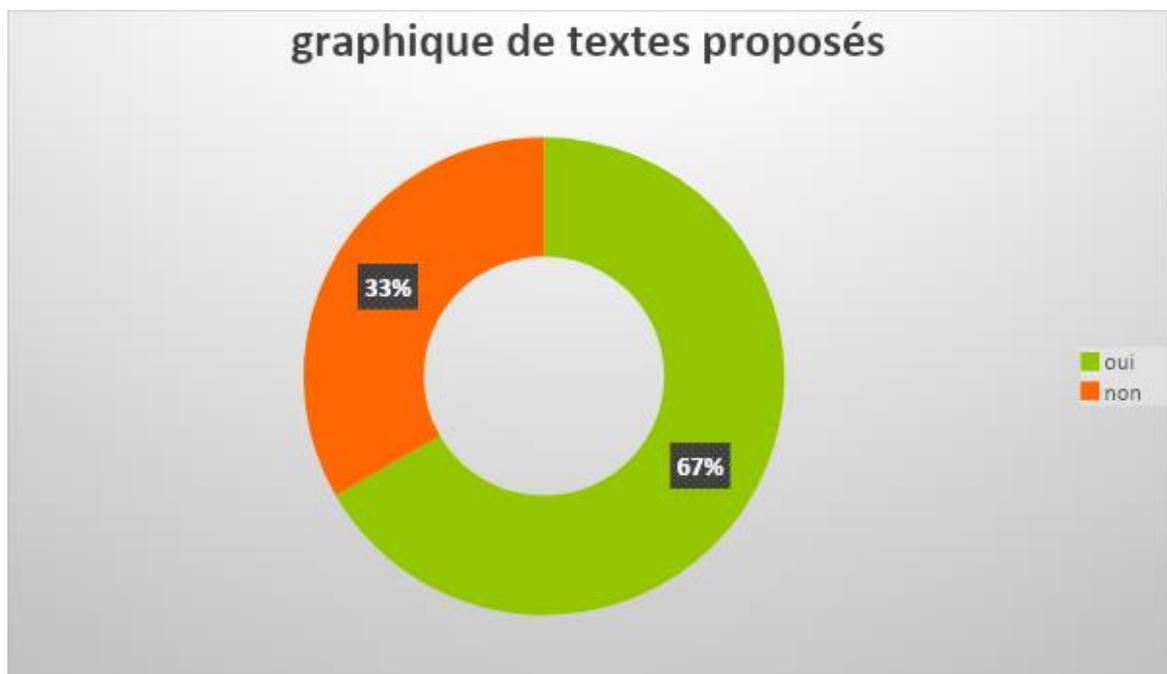


Figure 2 : la nature des textes proposés.

Commentaire :

La vision des enseignants envers des textes proposés du manuel de 4^{ème} année, est plus pertinente de 67%.

Q.4- Le temps consacré à la lecture est-il suffisant ? Oui, ou Non, dites pourquoi ?

Oui	1
Non	2

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

Tableau 9. De temps de la lecture.

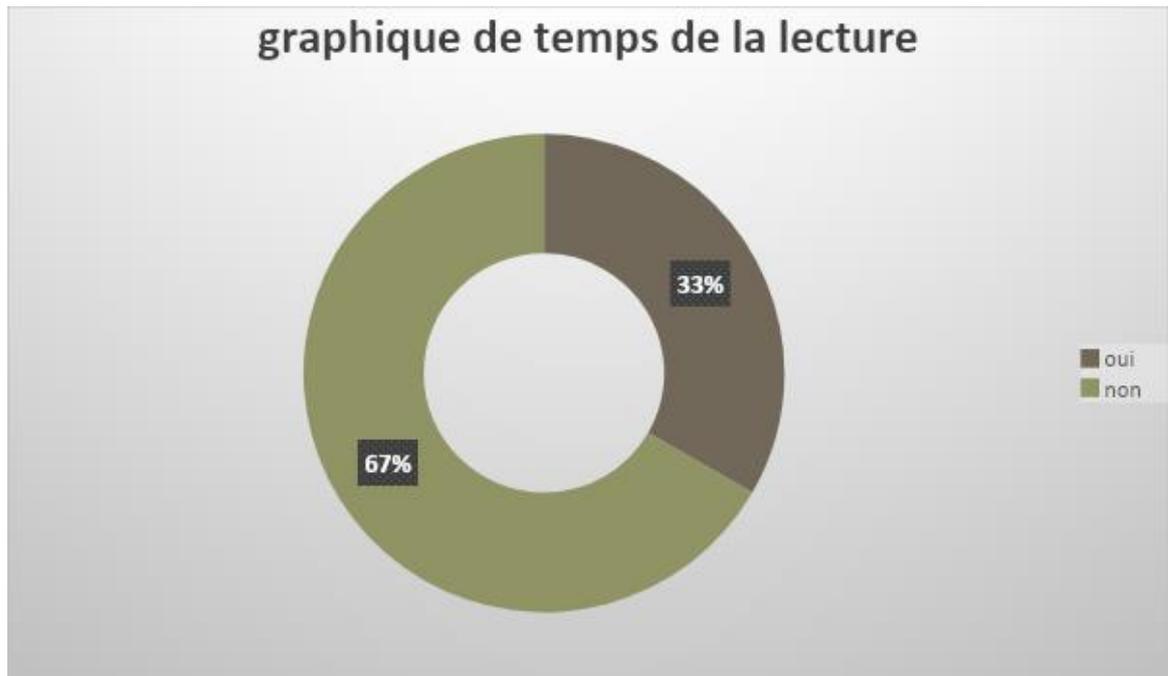


Figure 3 : de temps de la lecture.

Commentaire :

Nous avons trouvé dommage que la question de temps consacré à l'apprentissage de la lecture ne soit pas suffisante. A cause de surcharge des classes.

Q. 6- Les apprenants sont capables de détecter le sens du texte sans faire une Lecture ? Oui, ou Non ?

Oui	1
Non	2

Tableau 10. De la compréhension.

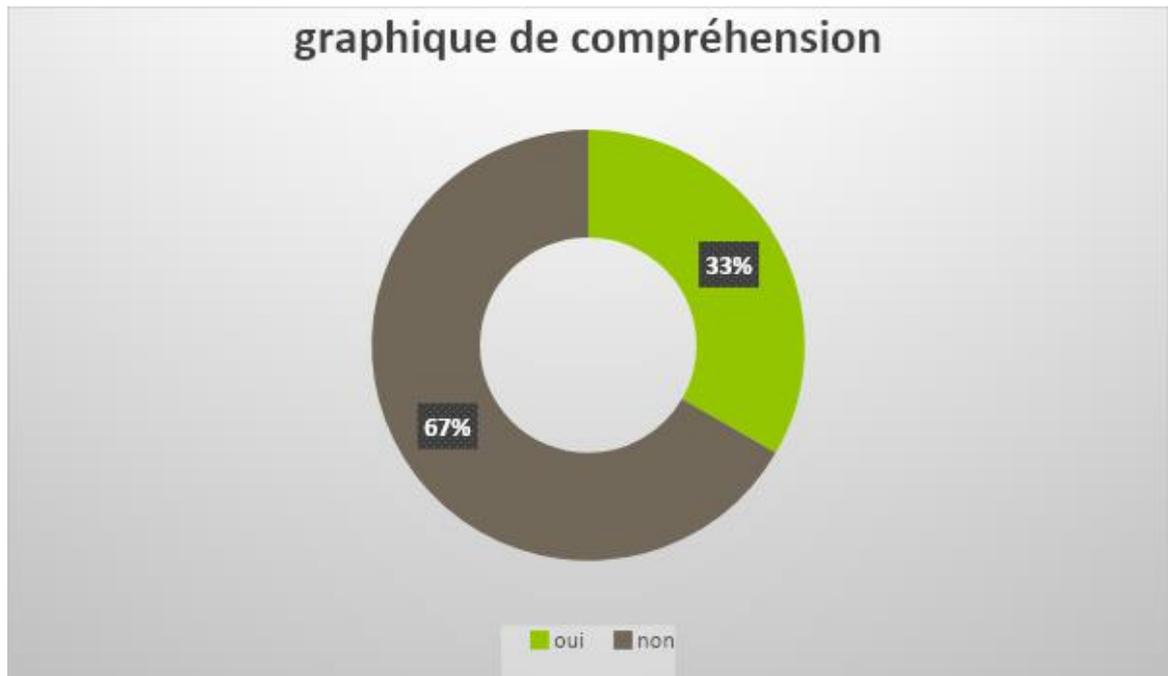


Figure 4 : de la compréhension.

Commentaire :

La plupart des élèves (67%) ne peuvent pas deviner le sens du texte avant de commencer la lecture.

Q. 7- Les apprenants qui lisent bien, ont-ils des problèmes de Compréhension ? oui, Ou Non ?

Oui	0
Non	3

Tableau 11. De capacité des apprenants

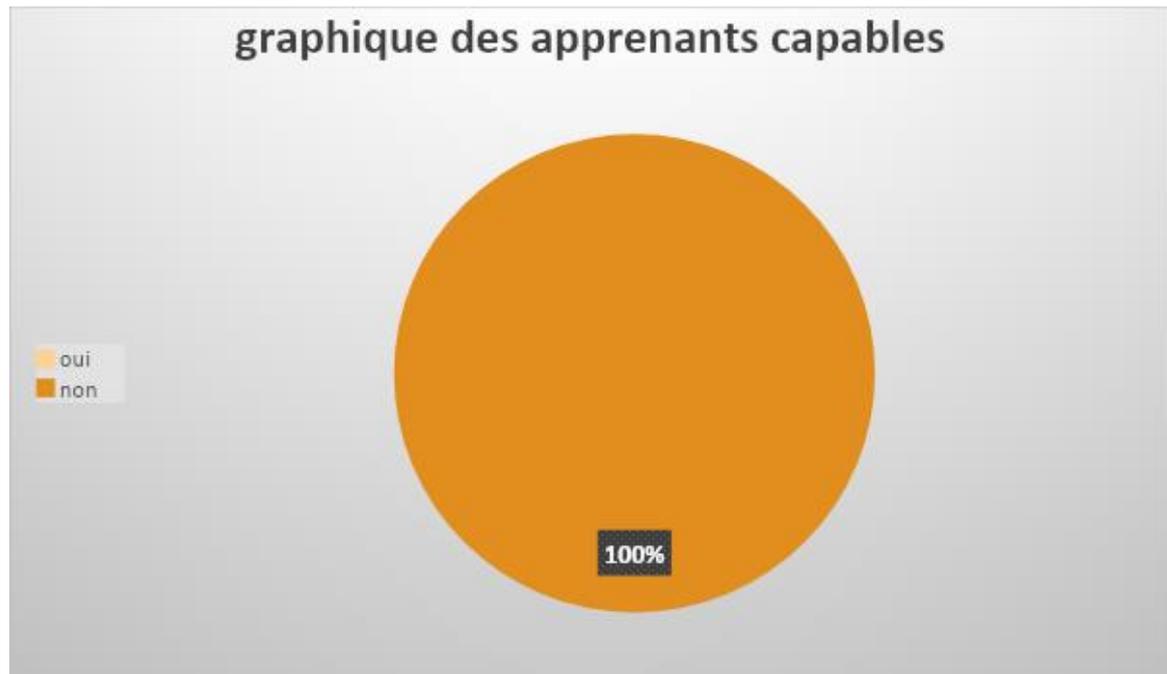


Figure 5 : de capacité des apprenants.

Commentaire :

Les apprenants qui lisent bien en classe, ont la capacité de comprendre, et n'ont pas des problèmes d'orthographe.

Q. 8- Est-ce que la lecture aide à l'amélioration d'écriture, orthographe ?

Comment ?

Les enseignants interrogés ont affirmés que la lecture aide beaucoup à l'amélioration du style, et développe la capacité d'écrire et d'orthographier. Par le biais de faire lire quotidiennement, à haut voix, tous les genres littéraires.

Q. 9- Quelle méthode d'enseignement suivez-vous ?

Les enseignants utilisent la méthode globale pour faire passer l'information aux élèves.

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

Q. 10- Selon vous, quelles sont les solutions ou les activités qui aident les Apprenants à surmonter leurs difficultés ?

- Des activités de jeu de rôle en classe, qui permettent d'améliorer la prononciation de certains mots et leur lecture par la suite dans des textes proposés dans le manuel.
- La lecture quotidienne à la maison. (sur la fluence).
- La dictée.
- Aller du simple au difficile
- Donner le choix aux apprenants
- Utiliser les couleurs pour visualiser.
- Utiliser le ludique.
- Utiliser nouvelles méthodes et ressources.
- L'enseignement explicite.
- Créer un climat d'ambiance.

III.3.2. Présentation de questionnaire

Le questionnaire est un outil d'investigation dans une recherche universitaire, Dans notre étude sur la dyslexie, trouble d'apprentissage face à l'acquisition de la compétence de la lecture, chez les apprenants de la 4^{ème} AM. Il est utile d'élaborer des questions, afin de pouvoir trouver des solutions. Nous avons donc consulté le terrain pour faire une enquête sur les difficultés rencontrées par les apprenants, et spécialement les dyslexiques. Nous avons élaborés un questionnaire d'enquête pour décrire la situation, en répondant d'une manière générale. Ce questionnaire est adressé aux apprenants du collège, de groupes hétérogènes composants de 6 élèves chargés de la 4^{ème} AM, dans 3 établissements dans la région. En les consultants pour avoir des réponses à 9 questions relevant de champ de notre problématique. Ils se remplissent en moins de 15 minutes et il est totalement anonyme. La plupart des questions sont fermés.

- As-tu Quel âge ?
- Est-ce-que tu es : une fille/un garçon ?
- Est-ce que tu aimes la langue française ? Oui ou Non, pourquoi ?
- Est-ce que la lecture est intéressante pour toi ? Oui ou Non, pourquoi ?

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

- Est-ce que les textes sont : facile/difficile/très difficiles ?
- Est-ce que tu as de difficultés à recopier les mots ou d'écrire en Arabe ? Oui ou Non ?
- As-tu eu un retard de parole et/ou de langage auparavant ? Oui ou Non ?
- As-tu des difficultés à retenir les mots compliqués ? Oui ou Non ?
- As-tu de difficultés pour être attentif et concentré dans la classe ? Oui ou Non ?

III.3.2.1. L'analyse du questionnaire

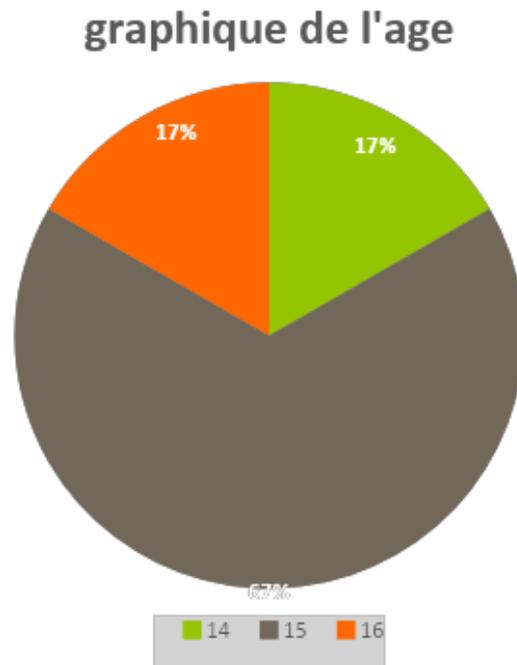
Q. 1- Quel âge as-tu ?

Age	14	15	16
Nombre	1	4	1

Tableau 12 : de l'âge des élèves.

Figure 6 : Représentation de l'âge des élèves.

N



Commentaire :

Cette représentation graphique représente l'âge des élèves interrogés, dont 67% ont 15 ans, et le pourcentage 16% et 17% sont la catégorie de 14 et 16 ans.

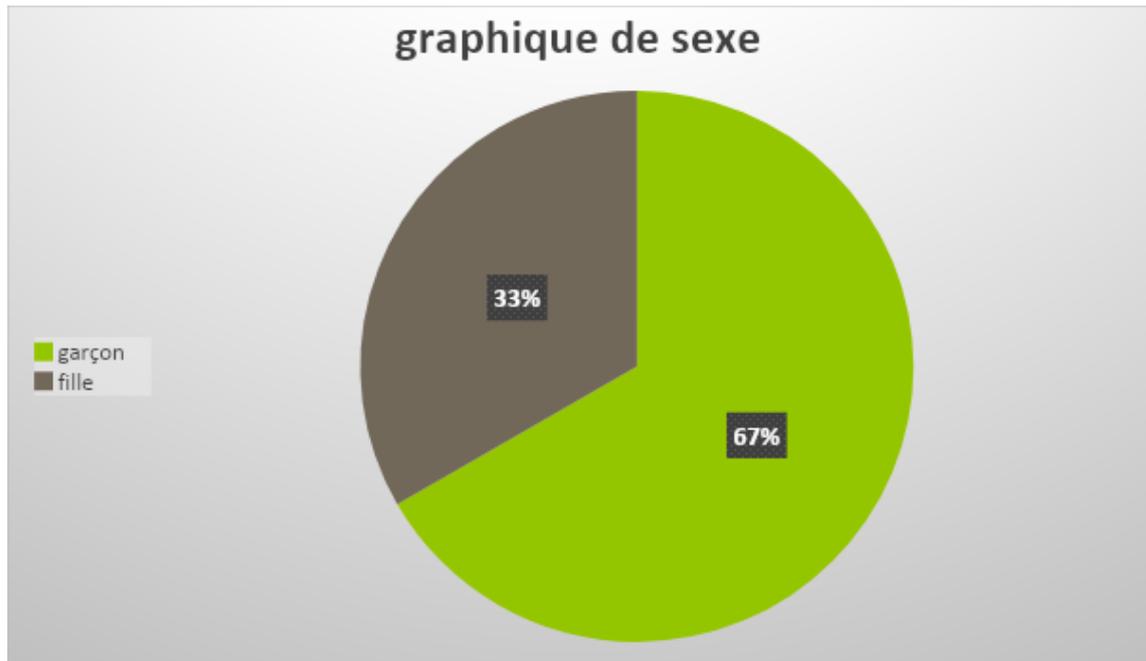
Q.2- Est-ce-que tu es : une fille/un garçon ?

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

Sexe	Fille	Garçon
Nombre	2	4

Tableau de 13 : sexe des élèves.

Figure 7 : Représentation de sexe des élèves.



Commentaire :

Nous avons constaté que la plupart des participants dans ce questionnaire sont des garçons, de fait que le pourcentage était 67%. Tandis que la participation des filles était 33%.

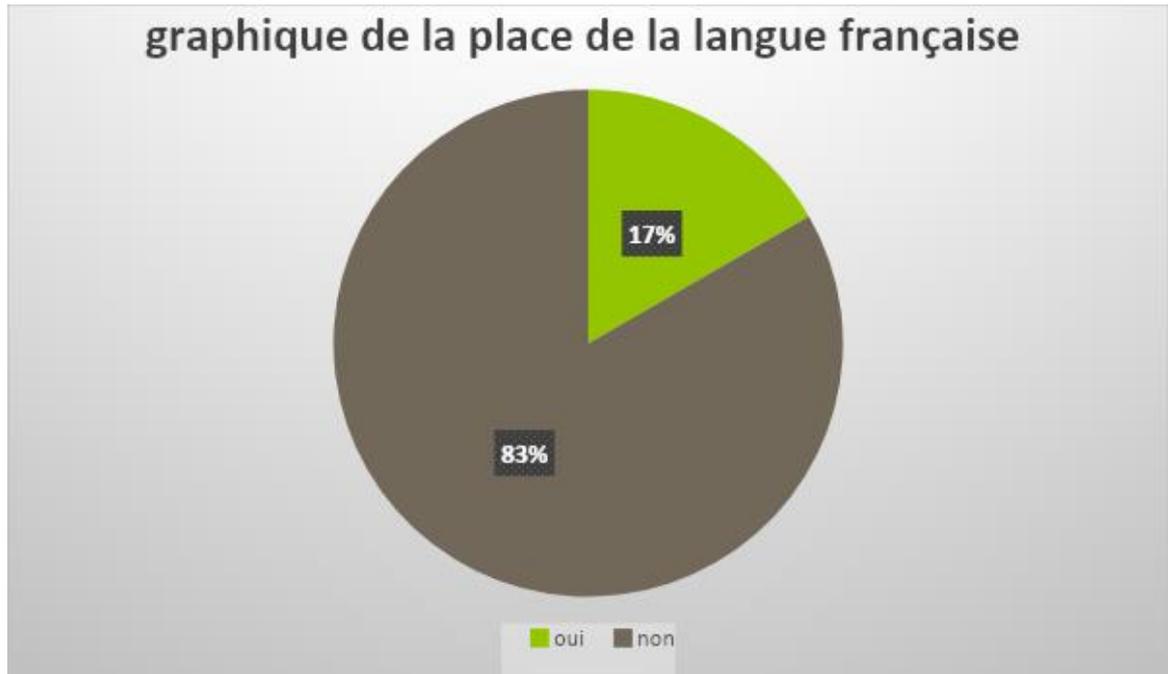
Q.3- Est-ce que tu aimes la langue française ? Oui ou Non, pourquoi ?

Oui	1
Non	5

Tableau 14 : de la place de la langue française.

Figure 8 : représentation de la place de langue française.

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats



Commentaire :

Nous avons trouvé que la plupart des élèves n'aiment pas la langue française, de pourcentage qualifié de 83 %. Parce que : c'est une langue étrangère, C'est la langue de colonisateur, Je n'aime pas, Elle est difficile. Or, pour 17% elle est aimée, de raison qu'elle est la langue parlée en Algérie.

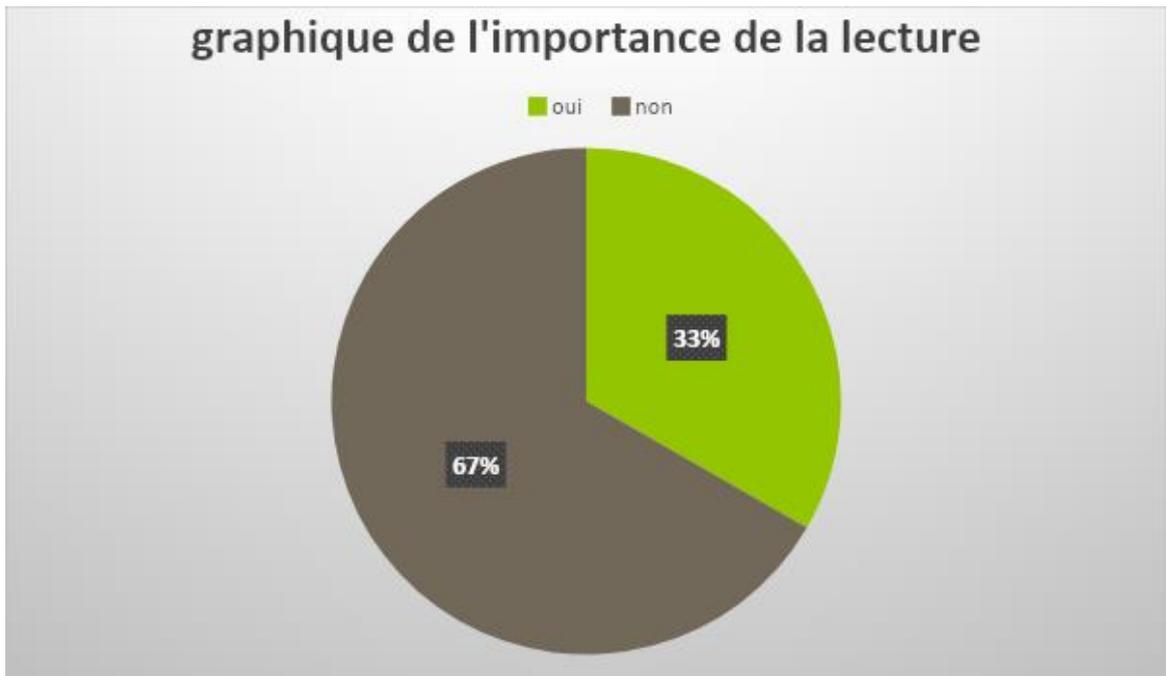
Q. 4 - Est-ce que la lecture est intéressante pour toi ? Oui ou Non, pourquoi ?

Oui	2
Non	4

Tableau 15 : de l'importance de la lecture.

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

Figure 9 : représentation de l'importance de la lecture.



Commentaire :

Ce questionnaire nous a montré que 67%des élèves ne s'intéressent pas à la lecture, car c'est ennuyeux, ils n'aiment pas lire à haut voix, L'enseignant ne fait pas la lecture pour toute la classe. Alors que 33% sont considérés la lecture comme une aide à découvrir beaucoup d'informations.

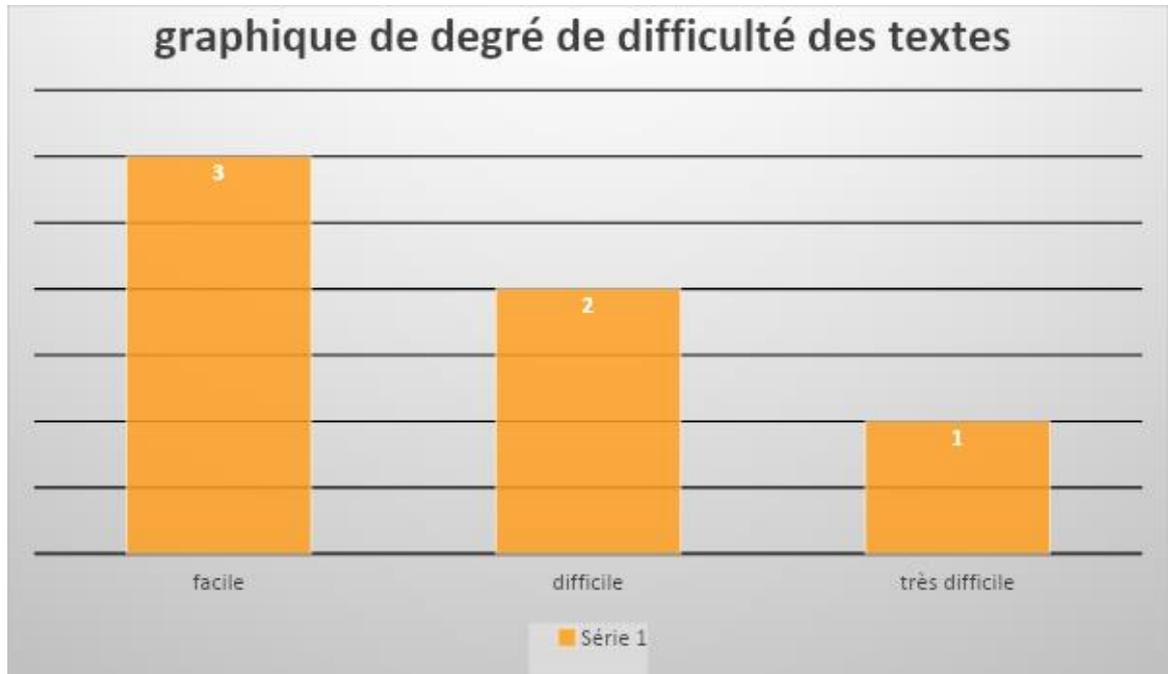
Q. 5- Quelle est le degré de difficulté des textes ? facile/difficile/très difficile.

Degré	Facile	difficile	Très difficile
Nombre	3	2	1

Tableau 16 : de degré de difficulté de textes.

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

Figure 10 : représentation de degré de difficulté de textes.



Commentaire :

Nous avons constatés que les textes du manuel de la 4^{ème} AM, sont facile pour 3 élèves et difficile pour 2. Mais, ils sont difficiles pour un seul apprenant.

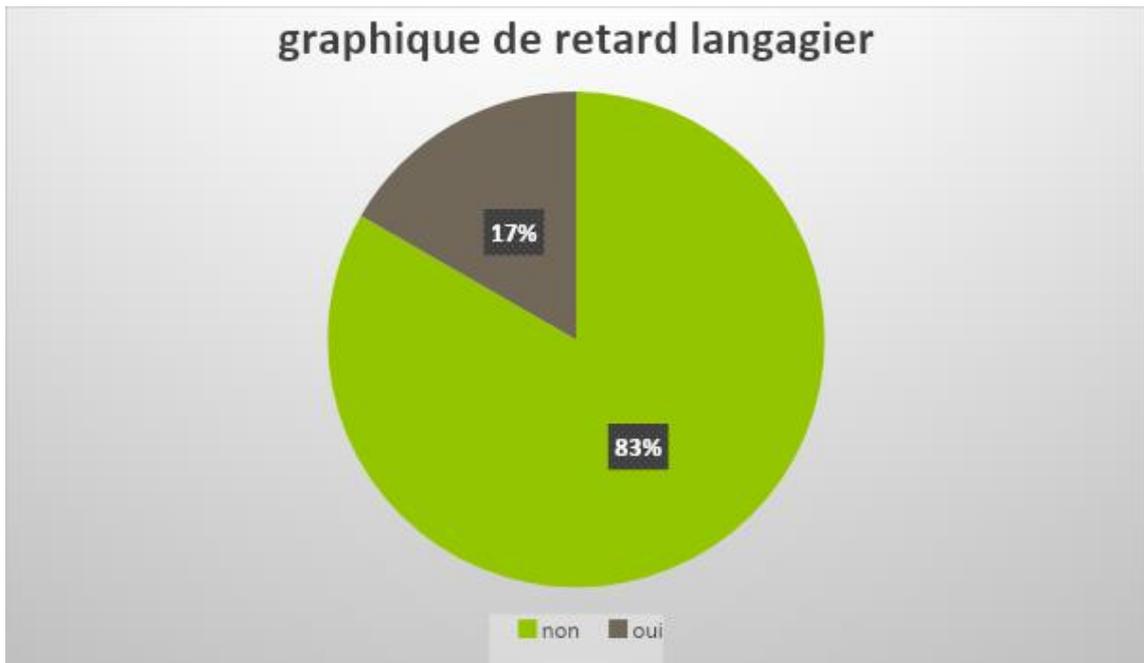
Q. 6- As-tu eu un retard de parole et/ou de langage auparavant ? Oui ou Non ?

Oui	1
Non	5

Tableau 17 : des élèves en retard langagier.

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

Figure 11 : représentation des élèves en retard langagier.



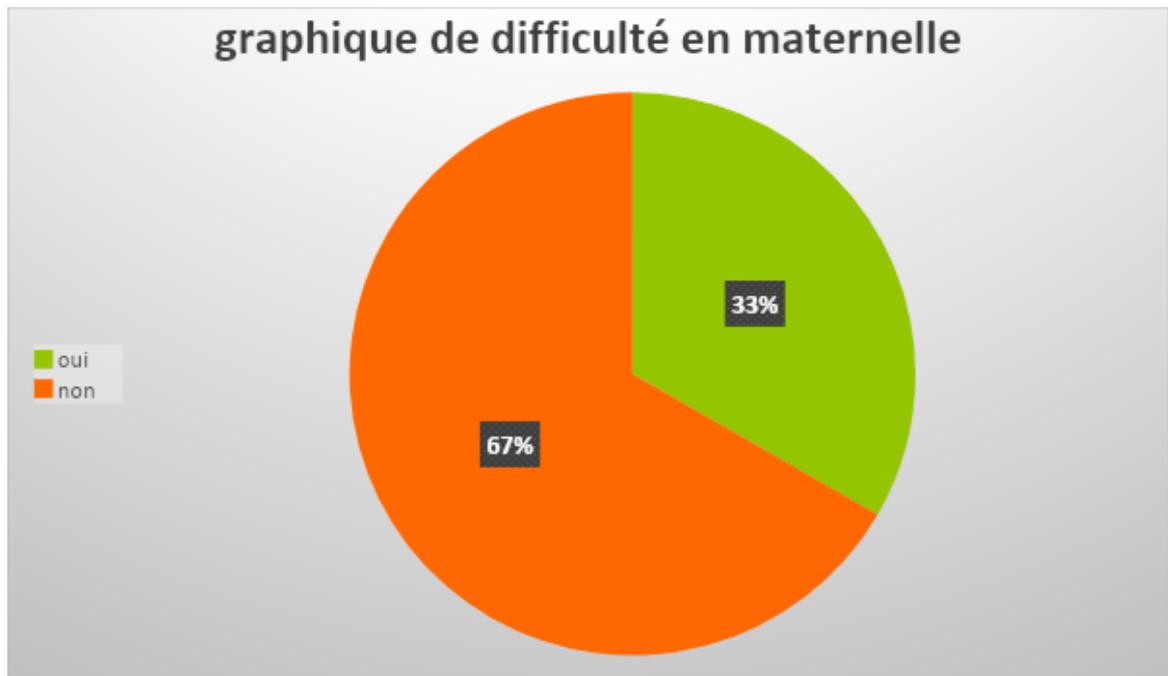
Q.7- As-tu de difficultés à recopier les mots ou d'écrire en Arabe ? Oui ou Non ?

Oui	2
Non	4

Tableau 18 : de difficulté en maternelle.

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

Figure 12 : représentation de difficulté en maternelle.



Commentaire :

D'après les réponses recueillis, 67% d'élèves n'ont pas des difficultés à recopier et d'écrire en maternelle. Mais 33% d'autres ont ces difficultés.

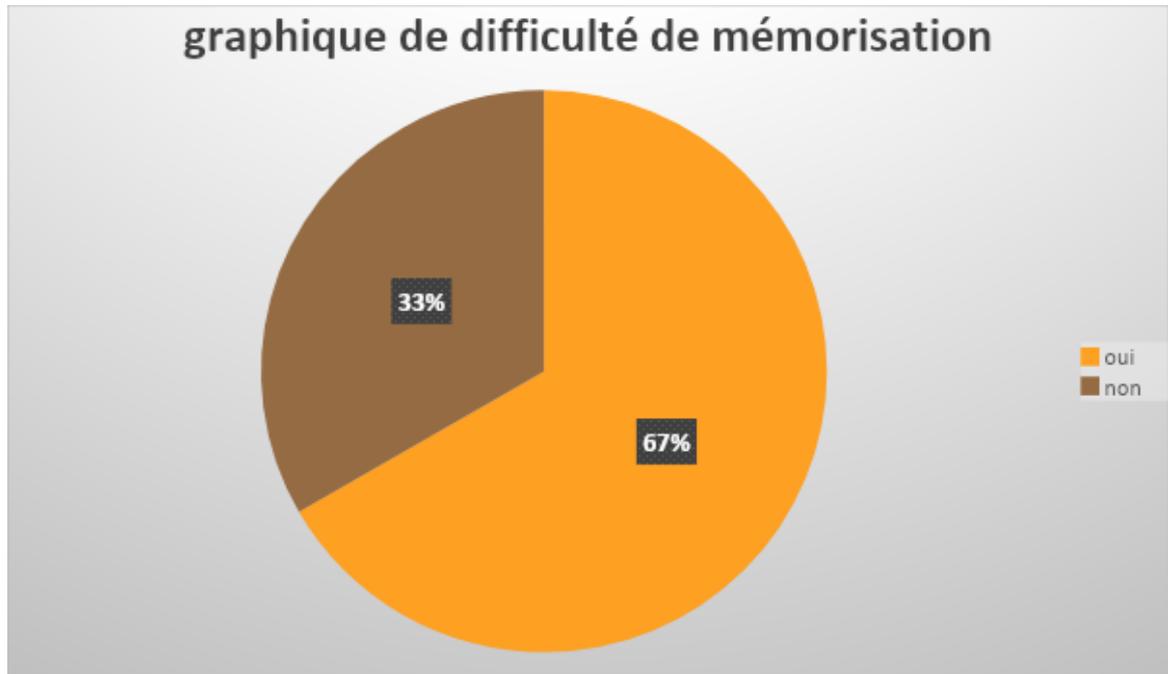
Q. 8- As-tu des difficultés à retenir des mots un peu compliqués ?

Oui ou Non ?

Oui	4
Non	2

Tableau 19 : de difficulté de mémorisation.

Figure 13 : représentation de difficulté de mémorisation.



Commentaire :

67% d'élèves ont des difficultés à retenir et mémoriser les mots compliqués. Mais, 33% n'ont pas cette difficulté.

Q. 9- As-tu de difficultés pour être attentif et concentré dans la classe ?

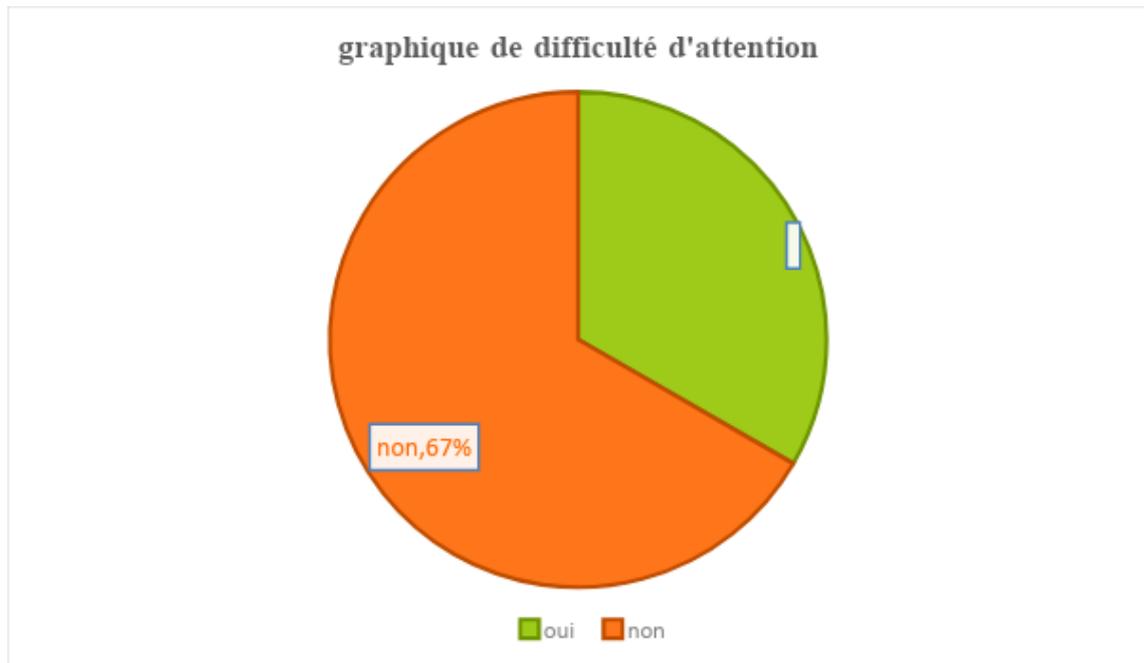
Oui ou Non ?

Oui	2
Non	4

Tableau 20 : de difficulté d'attention.

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

Figure 14 : représentation de difficulté d'attention.



Commentaire :

67% d'élèves sont attentifs et concentrés en classe, tandis que 33% sont hyperactifs et inattentifs.

III. 4. Présentation des résultats

À l'intérieur de cette enquête, nous avons trouvés différents profils d'apprenants :

- Des apprenants qui maîtrisent les mots courants, mais ils ont des difficultés à déchiffrer les phrases pour accéder la bonne compréhension.
- Des apprenants affectant de la dyslexie qui n'appartiennent pas à faire lire le texte, ils ont des difficultés à déchiffrer les graphies complexes, et les mots longs.
- Des apprenants qui peuvent lire le texte, mais ils ont encore besoin d'améliorer leur compétences langagières à l'oral.

Pour que notre méthode donne les résultats attendus, nous avons constaté que :

CHAPITRE III : Démarches méthodologiques de la recherche et analyse des résultats

- les élèves souffrant de la dyslexie ont des problèmes au niveau de comportement, déchiffrage et compréhension.
- La majorité des apprenants n'aiment pas lire et ils éprouvent de difficultés.
- Certains apprenants lisent lentement car ils déchiffrent mal.
- Les apprenants n'ont aucune tendance aux livres et à la lecture.
- Les apprenants aiment lire par d'autres moyens que le manuel. avec l'utilisation des TICE sont devenus autonomes.
- L'utilisation d'un cache ou boude de papier sert à faciliter la lecture pour les élèves qui souffrent de la dyslexie.
- selon les enseignants, le temps consacré à cette activité est insuffisant et ne répond pas aux besoins des apprenants.
- Les classes chargées ne permettent pas aux enseignants de mieux travailler avec tous les apprenants.
- La lecture silencieuse aide beaucoup plus à la compréhension, de fait que l'apprenant suive l'enchaînement des lettres et des syllabes attentivement.
- L'enseignant ne propose pas des activités différentes du manuel, ce qui pose un grand problème.
- La méthode globale utilisée par les enseignants ne possède pas de bon résultat.
- La plupart des échanges sont fait en maternelle.
- Les milieux familiaux et scolaires n'encouragent pas les apprenants à lire

III. 5. Discussion des résultats

À partir des résultats obtenus, le niveau des élèves souffrant de la dyslexie que nous avons suivis est donc plus faible. De plus, ils sont opérés un peu de régulation dans leur compréhension, écriture, production. Alors que, pour un tiers d'enseignants avaient d'excellents résultats, ils travaillent à partir d'une méthode traditionnelle. Tandis que pour le reste, ils ne possédaient pas les bonnes clés. Et cela explique également que les manuels ne semblent pas adaptés.

CONCLUSION

CONCLUSION

Pour cette dernière partie du développement, nous venons récapituler notre mémoire de recherche et mettre en perspective les résultats de l'étude présentée tout au long d'écriture. Nous avons vu précédemment que :

- Avant tout nous avons essayé de comprendre ce que représente cet apprenant souffrant de la dyslexie pour ne pas le blesser encore plus.
- La dyslexie ne se limite pas à une seule personne. Elle est observée plus chez les garçons que les filles.
- Plusieurs facteurs comportementaux ainsi que familiales et scolaires rendent l'apprenant incapable de réaliser son travail.
- Les apprenants ont des difficultés à lire à haut voix, rédiger, prendre des notes...
- si l'apprenant a commis des erreurs ou des prolongements, il va rencontrer des difficultés à l'écriture et reste comme obstacle dans l'acquisition d'autres compétences.
- La dysgraphie est un trouble associée qui se manifeste aux différents niveaux, dans l'organisation, les fautes d'orthographe, la ponctuation....
- La lecture est tout principalement une opération de déchiffrage des signes écrits, dont le but de faire comprendre et assimiler le sens du texte, et l'acquisition des nouvelles connaissances.
- Le temps consacré pour la lecture est insuffisante.
- La différenciation des regards des participants nous a ouvrir un champ illimité pour l'accompagnement efficace auprès des élèves.

La démarche effectuée pour la rédaction de notre travail a été extrêmement enrichissant. Nous avons voulu créer un climat adoptant le plus possible des moyens. Notre objectif était d'observer les comportements des élèves atteints de la dyslexie, et de répondre à leur besoins. Ainsi que d'informer les enseignants sur cette trouble durable. Nous avons proposé de faire un entretien avec eux, et un questionnaire pour les élèves à différentes établissements. Nous avons essayé d'interroger un échantillon qui peut nous servir.

Nous avons proposé une pédagogie différenciée pour mettre en place toutes les activités au sein de la classe. Nous avons jugé plus pertinent d'opter pour la

CONCLUSION

méthodologie expérimentale dans l'analyse de notre corpus ce qui nous a aider à étudier et interpréter les données.

Arrivant en aval de notre problématique, nous trouvons que son accomplissement n'a pas été facile. Si nous sommes bloqués au cours de la réalisation de notre projet, à certaines difficultés notamment quant à la phase pratique avec le logiciel Hot Potatoes que nous avons utilisé. Et l'équilibre entre les deux chapitres théoriques.

En somme, après l'analyse et la description des résultats, nous confirmons nos hypothèses abordées précédemment. Nous rendons en compte que la dyslexie représente chez les collégiales comme un obstacle dans le développement de la compétence de la lecture, qui est une habileté importante dans le processus scolaire et sociale.

Dans le cadre des perspectives, nous souhaitons que des travaux ultérieurs poursuivent le cheminement de recherche.

ANNEXES

ANNEXE I

Entretien destiné aux enseignants de la langue française au cycle moyen

**ANNEXE I : Entretien destiné aux enseignants de la langue française
au cycle moyenne**

Objet :

Recueil des données concernant les connaissances et les attentes, par rapport à la dyslexie comme une difficulté dans la compétence de la lecture chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne.

Madame ; Monsieur

Nous nous permettons de vous contacter dans la réalisation de notre mémoire de master, sur la difficulté d'apprentissage (la dyslexie), qui est un trouble du langage écrit sévère, qui peut induit à un échec scolaire. C'est pourquoi, nous venant à vous contacter, afin de les informer sur les obstacles qu'elles engendrent lors d'une séance de production et compréhension de l'écrit.

« Nous vous remercions d'avance pour votre précieuse collaboration, sans laquelle notre étude ne serait pas possible. »

1- À votre avis, c'est quoi la dyslexie ?

.....

2- Les apprenants aiment-ils la langue française ? Si non, pourquoi ?

.....

3- Quelle est votre point de vue envers les textes proposés dans le manuel scolaire ?

.....

4- Le temps consacré à la lecture est-il suffisant ? Oui, ou Non, dites pourquoi ?

.....

5- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans une séance de Compréhension de l'écrit ?

.....

**ANNEXE I : Entretien destiné aux enseignants de la langue française
au cycle moyenne**

6- Les apprenants sont capables de détecter le sens sans lire le texte ?oui, ou Non ?

.....

**7- Les apprenants qui lisent bien, ont-ils des problèmes de Compréhension,
D'orthographe ?oui, ou Non ?**

.....

8- Est-ce que la lecture aide à l'amélioration d'écriture, orthographe ?comment ?

.....

9- Quelle méthode d'enseignement suivez-vous ?

.....

**10- Selon vous, quelles sont les solutions ou les activités qui amèneraient les
Apprenants à surmonter leurs difficultés ?**

.....

ANNEXE II

**Questionnaire destiné
aux apprenants de la 4^{ème} AM.**

ANNEXE II : Questionnaire destiné aux apprenants de la 4^{ème} AM

Ce questionnaire est destiné à être utilisé dans un cadre d'enseignement supérieur, pour la réalisation d'un mémoire en master didactique. Il est adressé aux apprenants de la 4^{ème} année moyenne, a pour objectif de mieux connaître l'impact de la dyslexie sur l'apprentissage de la lecture.

« Nous vous remercions d'avance pour votre précieuse collaboration. »

1- As-tu quelle âge ?

.....

2-Est-ce que tu es : une fille/un garçon ?

.....

3- Est-ce que tu aimes la langue française ? Oui ou Non, pourquoi ?

.....

4- Est-ce que la lecture est intéressante pour toi ? Oui ou Non, pourquoi ?

.....

5- Quelle est le degré de difficulté des textes que tu lis ? facile/difficile/très difficile.

.....

6- As-tu eu un retard de parole et/ou de langage auparavant ? Oui ou Non ?

.....

7- As-tu de difficultés à copier les mots ou d'écrire enArabe ? Oui ou Non ?

.....

8-As-tu des difficultés à retenir des mots un peu compliqués ? Oui ou Non ?

.....

9-As-tu de difficultés pour être attentif et concentré dans la classe ? Oui ou Non ?

.....

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

Ouvrages

Adam, J.-M., A, p, j. (1989). *Le texte descriptif*. Paris : Nathan-université, 239 pages. Disponible sur : <https://www.decitre.fr/livres/le-texte-descriptif-9782091900056.html#resume>. Consulté le :] 13/01/2020]

Balas-Chanel, A.,(2016). *Apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Paris : éd. RETZ, 231 pages.

Bange, P., (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. France : Ed. harmattan. 246 pages.

Brigitte, B., Legros, D., (2008). *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : de Boeck, p. 161

Boyer, B., Butzbach-Rivera, M., Pendaux, M., (1991). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris ; CLE international, p. 239

Cantin, J., *La Métacognition : pour développer la métacognition chez les élèves ... et les enseignants*. CSSMI et UDEM, 25 pages. Disponible sur : <http://aprecours.ticfga.ca/files/2012/04/apcfgametacognition.pdf>. [Consulté le : 02/01/2020]

Charron, C., Dumet, N., (2007). *La psychologie de A à Z : 500 mots pour comprendre*. Paris ; DUNOD, p. 216

Chiss, J, L., (2012). *L'écrit, la lecture et l'écriture : théories didactiques. Enfance et langage*. Paris : éd. L'Harmattan. 258 pages.

Chokron, S., (2010). *Approche neuropsychologique des troubles des apprentissages*. Marseille : de Boeck, Solal, p9-25. Disponible sur : <https://www.amazon.fr/Approche-neuropsychologique-troubles-apprentissages-Chokron/dp/2353270999>. [consulté le : 23/12/2019]

Cornaire, C., (1999). *Le point sur la lecture. Didactique des langues étrangères*. Paris : CLE international, 122 pages. Disponible sur : <https://www.cle-international.com/le-point-sur-la-lecture-didactique-des-langues-etrangees-livre-9782090333398.html>. Consulté le : [17/01/2020]

Couchaere, M.-J., (1989). *La lecture active*. Paris : Chotard et Associé, 143 pages. Disponible sur : <https://www.amazon.ca/lecture-active-MarieJos%C3%A9Coucha%C3%A8re/dp/2712701496> .consulté le :] 13/01/2020]

Cuq, J.-P., GROUCA, I., (2008). *Cours de didactique des langues étrangères et seconde*. France ; presses universitaires de Grenoble, (PUG), p. 480

Bibliographie

Cyr, P., Germain, C., (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris ; CLE international, p. 181

DOUDIN, P.-A., ERKOHEN, M.-M., (2000). *Violence à l'école Fatalité ou défi ? Bruxelles : de Boeck université, pratiques pédagogiques, p. 380*

Farriaux, J.-P., & Rapoport, D., (1995). *Troubles de l'apprentissage scolaire*. Paris : Doin, p. 187

Ferber, J., (2007). *Cours : cognition individuelle et collective partie #1*. Paris : LIRMM –Université Montpellier II, 50 pages. Disponible sur : http://www.lirmm.fr/~ferber/M2R/cognition/Cours_cognition_JF1.pdf. [consulté le : 29/01/2019]

Gaonac'h, D., Caroline. (1995). *Profession enseignant : Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette éducation, 575 pages.

Guidère, G., (2003). *Méthodologie de la recherche*. Paris ; Ellipses, p.128

GIASSON, J., adapté par : ESCOYEZ, E., (2013). *La Lecture De la théorie à la pratique*. Bruxelles : de Boeck, p. 416

GIASSON, J., (1991). *La Compréhension en lecture*. Paris : Revue française de pédagogie, 255 pages. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_97_1_2494_t1_0125_0000_3. Consulté le : [12/02/2020]

Holec, H., (1992). *Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé, dans , Porcher, L., « Les auto-apprentissages»*. Paris : Le français dans le monde, recherches et applications. Disponible sur : https://books.google.dz/books?id=pJuIT3Mw_5EC&pg=PA153&lpg=PA153&dq=HOLEC,+Henri,+%C2%AB+Apprendre+%C3%A0+apprendre+et+apprentissage+h%C3%A9t%C3%A9rodirig%C3%A9+%C2%BB,+Le+Fran%C3%A7ais+dans+le+Monde,+Recherches+et+applications,+f%C3%A9vrier. Consulté le : [13/01/2020]

Kali, M., (2002). *Vaincre à l'échec scolaire*. Alger : éd ANEP, 138 pages.

Lehalle H., (2002). *Psychologie du développement : enfance et adolescence : cours et exercices*. Paris ; Dunod, 432 pages.

Weinsein, E.-W., (2001). *Stratégies pour un apprentissage durable*. Bruxelles : De Boeck, 157 pages.

Marchand, F., (1975). *Manuel de linguistique appliquée, Tome 2, la phonétique et ses applications*. Paris : Delagrave, 160 pages. Disponible sur : http://html.linguist.univ-paris-diderot.fr/media/num5/articles/coste_2012.pdf. Consulté le : [15/01/2020]

Bibliographie

MOIRAND, S., (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, 188 pages. Disponible sur : <https://www.amazon.com/Enseigner-Communiquer-Langue-Etrangere-Moirand/dp/B000QV02GA> ,] consulté le 04/10/2019].

MOIRAND, S., (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE international, 175 pages. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/056/>[consulté le 14/01/2020]

Pontaux, L.-V., (1997). *Aider les enfants en difficulté à l'école, l'apprentissage du lire-écrire*. Bruxelles : De Boeck, 218 pages. Disponible sur : <https://www.espace-orthophonie.fr/guidance/444-aider-les-enfants-en-difficulte-a-l-ecole-l-apprentissage-du-lire-ecrire-9782804125165.html>. Consulté le :] 05/01/2020]

Porcher, L., (1995). *Le Français langue étrangère*. Paris : Hachette Education, CNDP\Ressources Formation. disponible sur : <https://www.sociodoc.fr/moniteur-educateur/le-francais-langue-etrangere-louis-porcher>. Consulté le : 27/12/2019]

Prefontaine, C., (1998). *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*. Eds. Logiques. 370 pages.

Stephen, K.-R., (2007). *Cognition, théories et application (traduction de la 8^{ème} édition américaine par ETIENNE VERHASSELT)*. Bruxelles : De Boeck, 471 pages.

Tagliante, C., (2006). *La classe de langue : techniques de classe*. Paris ; CLE international, p. 199

Tardif, J., (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques-Écoles, 474 pages.

Articles

Barrouillett, P., « *Troubles spécifiques des apprentissages : Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. Bilan des données scientifiques* ». Inserm. Rapport. Paris : Les éditions Inserm, 2007, XV - 842 pages. - (Expertise collective). Disponible sur : <http://www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/73>. [Consulté le : 25/12/2019]

Favrel, J., (...). *Apprendre à lire. Enjeux, Difficultés et troubles*. Disponible sur : <http://docplayer.fr/47966137-Apprendre-a-lire-enjeux-difficultes-et-troubles-jose-favrel-universite-de-bourgogne.html>. [Consulté le : 13/12/2019]

Bibliographie

Les différents stades de l'apprentissage de la lecture, Approche cognitive de l'apprentissage de la lecture. (1999). sciences humaines N98°. Disponible sur : <https://slideplayer.fr/slide/13952984/>. [Consulté le : 02/02/2020]

Dictionnaire et glossaire

Cuq, J.-P., (2003). *Dictionnaire de didactique du FLE*. Paris : CLE international,

Dépert, E., et autres. (1999). *Grand Larousse de la psychologie*. Paris : Larousse.

Robert, J.-P., (2008) *Dictionnaire le Robert*, Paris

Robert, J.-P., (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : nouvelle édition. Disponible sur : <https://docplayer.fr/76586852-Dictionnaire-pratique-de-didactique-du-fle-pdf-telecharger-lire-telecharger-lire-english-version-download-read-description.html>. [Consulté le 03/01/2020]

Mémoires et thèses

Bekhti, N., (2015-2016). *Les difficultés de la lecture des élèves de 5^{ème} année primaire en Algérie selon les enseignants*. Mémoire de Master : didactique. Tlemcen : université d'Aboubakr Belkaid. 80 pages. Disponible sur : <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/9595/1/bekhti-mehadji.pdf>. Consulté le : [13/12/2019]

Granger, A., Wicquart, M., (2012). *Etude de l'évolution du profil cognitif de 27 patients dyslexiques, dysorthographiques, adolescents ou jeunes adultes*. Certificat : orthophonie. Paris : Université de Lille. 117 pages. Disponible sur : http://docnum.univ_lorraine.fr/public/BUMED_MORT_2012_GRANGER_AURELIE_WICQUART_MATHILDE.pdf. Consulté le : [29/11/2019]

LAPIERRE, M., (2008). *Mise au point et validation d'un programme de rééducation pour les enfants présentant une Dyslexie à prédominance visuelle ou mixte*. Thèse du doctorat : psychologie. Canada : Université du Québec à Trois-Rivières. 281 pages. Disponible sur : <http://depot-e.uqtr.ca/1814/1/030055904.pdf>. [Consulté le : 18/12/2020]

REGAN-Bourgeois, K., (2004). *Les difficultés dans l'apprentissage de la lecture*. Disponible sur : https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04_03STA00119.pdf

Serre, E., VENEL, C., (2005). *Dyslexie et plaisir de lire*. Mémoire : orthophonie. Paris : Université Montpellier. 180 pages. Disponible sur : <http://pagesperso->

Bibliographie

orange.fr/jocelyne.barbas/cariboost1/cariboost_files/etude_20complet_20le_20fant_c3_b4me_20de_20canterville.pdf. [Consulté le : 19/12/2019]

Sitographie

Lemaire, J., *Mieux comprendre la Dyslexie* [en ligne] Disponible sur : Www.Academia.edu. Consulté le :] 01/12/2019}

TABLE DES MATIÈRES

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	04
CHAPITRE I : DIFFICULTÉS ET STRATÉGIES	
D’APPRENTISSAGE.....	08
I.1. les troubles DYS.....	09
I.2. Définition de la DYSLEXIE.....	10
I.2.1. La dyslexie développementale VS la dyslexie acquise.....	11
I.2.2. La différence entre dyslexie acquise et dyslexie développementale.....	11
I.2.3. Types de dyslexie.....	11
I.2.3.1. La dyslexie lexicale.....	12
I.2.3.2. La dyslexie phonologique.....	12
I.2.3.3. La dyslexie mixte.....	12
I.3. Les stratégies d’apprentissage.....	12
I.3.1. La Cognition sociale.....	13
I.3.2. Qu’est- ce que la métacognition.....	14
I.3.3. La psychologie cognitive, expérimentale.....	15
I.4.L’autonomie de l’apprenant et l’acte d’apprendre à apprendre.....	15
I.4.1 Apprendre à apprendre.....	16
I.5. Définition de quelques concepts.....	18
CHAPITRE II : LA LECTURE COMME COMPÉTENCE	
D’APPRENTISSAGE.....	19
II.1. Définition de la lecture.....	20
II.1.2. Définitions de la lecture	21
II.2. Autres définitions.....	23
II.2.1. La situation d’écrit.....	23
II.2.2. La compréhension.....	23
II.2.3. la Dysgraphie.....	23
II.2.4. La Dysorthographe.....	23
II.3.L’enseignement de la lecture.....	24
II.3.1. L’enseignement explicite que-ce que c’est ?.....	25
II.4. Les différentes démarches de la lecture.....	25
II.4.1. Une démarche active.....	25
II.4.2. Une démarche de langage écrit.....	25

TABLES DES MATIÈRES

II.4.3. Une démarche interactive.....	26
II.4.4. Une démarche significative.....	26
II.4.5. Une démarche d'échange.....	26
II.4.6. Une démarche de transmission.....	26
II.5. Quel est le lien entre la lecture et l'écriture ?.....	26
II.6. La compétence orale et écrite.....	27
II.7. La Dyslexie et l'apprentissage de la lecture.....	27
CHAPITRE III: DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES DE LA	
RECHERCHE ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	29
III.1. Méthode.....	30
III.1.1. Présentation de corpus.....	30
III.1.1.1. Participants.....	30
III.1.1.2. Déroulement de l'expérimentation.....	31
III.1.1.2.1. Durée de l'expérimentation.....	31
III.1.1.3. Déroulement de l'observation de deux classes.....	31
III.1.1.3.1. Objectifs de l'observation.....	32
III.2. Les activités proposées pour surmonter la difficulté de la lecture chez les élèves atteints de la dyslexie.....	37
III.2.1. Activité 1 : Travail sur la maîtrise de la langue.....	37
III.2.1.1. travaille sur les familles des mots et le champs lexical.....	37
III.2.1.2. découpage.....	37
III.2.1.3. travail sur la grammaire.....	38
III.2.2. Activité 2 : Grille des mots.....	38
III.2.3. Activité 3 : La dictée.....	39
III.2.3.1. dictée fautive.....	39
III.2.3.2. dictée à trous.....	40
III.3. Les méthodes d'enquête.....	41
III.3.1. L'entretien.....	41
III.3.1.1. déroulement de l'entretien.....	41
III.3.1.2. L'analyse de l'entretien.....	43
III.3.2. Présentation de questionnaire.....	48
III.3.2.1. L'analyse du questionnaire.....	49
III.4. Présentation des résultats.....	57

TABLES DES MATIÈRES

III.5. Discussion des résultats.....	58
CONCLUSION.....	59
ANNEXES.....	62
ANNEXE1 : Entretien destiné aux enseignants de la langue française.....	63
ANNEXE2 : questionnaire destiné aux apprenants de la 4^{ème} AM	66
BIBLIOGRAPHIE.....	69

LISTE DES FIGURES

LISTE DES FIGURES

N°	Intitulé de la figure	Page
1	Représentation de la place de la langue	42
2	Représentation de la nature des textes proposés	43
3	Représentations de temps de la lecture	44
4	Représentation de compréhension	45
5	Représentation de capacité des apprenants	46
6	Représentation de l'âge des élèves	48
7	Représentation de sexe des élèves	49
8	Représentation de la place de la langue française	50
9	Représentation de l'importance de la lecture	51
10	Représentation de degré de difficulté de textes	52
11	Représentation des élèves en retard langagier	53
12	Représentation de difficulté en maternelle	54
13	Représentation de difficulté de mémorisation	55
14	Représentation de difficulté d'attention	56

LISTE DES TABLES

LISTE DES TABLES

Liste de tables :

N°	Intitulé de la table	Page
1	Grille d'observation de texte de base	32
2	Grille d'évaluation des tâches de la lecture et de compréhension	32
3	Grille d'évaluation des problèmes de compréhension	34
4	Champs lexical des mots cités dans le tableau	36
5	Relative aux noms de métiers	37
6	entretien avec les enseignants.	40-41-
7	Relative à la place de langue.	42
8	Nature des textes proposés.	43
9	temps de la lecture.	44
10	Compréhension	44
11	Capacité des élèves	45
12	L'âge des élèves	48
13	Sexe des élèves	49
14	Place de la langue française	49
15	L'importance de la lecture	50
16	Degré de difficulté de textes	51
17	Elèves en Retard langagier	52
18	Difficulté en maternelle	53
19	Difficulté de mémorisation	54
20	Difficulté d'attention	55

LISTE DES ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

N°	Intitulé de l'annexe	Page
1	Entretien destiné aux enseignants de la 4 ^{ème} AM	63-64
2	Questionnaire destiné aux apprenants de la 4 ^{ème} AM	64-65

Résumé :

Ce mémoire se consacre à étudier l'influence de la Dyslexie sur le développement de la compétence de la lecture chez les élèves de la 4^{ème} AM, dans la région d'EL MENIAA. C'est une difficulté durable et sévère.

Etant donné que, la Dyslexie forme un obstacle aux devenirs scolaire et professionnel des élèves souffrants de ce trouble. Nous avons opté pour la méthode expérimentale pour analyser des cas de notre corpus, estimés représenter des cas de dyslexie.

Mots clés : la Dyslexie – la compétence de la lecture – difficulté durable.

الملخص:

هذه الأطروحة مخصصة لدراسة تأثير الديس ليكسيا (عسر القراءة) على تطوير مهارات القراءة عند تلاميذ المرحلة الرابعة من التعليم المتوسط. بمنطقة المنيعية. وهو صعوبة دائمة وشديدة. ان الديس ليكسيا يشكل حاجزا امام التطور المدرسي والمهني للطلاب الذين يعانون من هذا الخلل ولقد اخترنا الأسلوب التجريبي لتحليل وتفسير بعض الحالات النموذجية التي يحتمل ان تكون معبرة عن وجود حالة الديسلكسي بها.

الكلمات المفتاحية: الديس لكسيا (عسر القراءة) – مهارات القراءة – صعوبة دائمة.

Abstract

This dissertation is dedicated to the study of the influence of Dyslexia on the development of reading at the 4th AM students, in EL MENIA. It is a lasting and sever difficulty. Dyslexia is a barrier to the scolaire and professional development of students with this disorder. We opted for the experimental method for the analyses of some representative case of data. Represented the case of Dyslexia.

Keywords: Dyslexia – development of reading – lasting difficulty.